

NM

Orientação

RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional tem como objetivo relatar as dificuldades e conquistas pelas quais a mestranda passou durante a prática pedagógica supervisionada no pré-escolar, no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Porto. Este relatório descreve algumas das atividades desenvolvidas, as estratégias de formação e desenvolvimento profissional às quais a mestranda fez recurso, bem como os diversos modelos curriculares onde se apoiou para criar o seu próprio modelo. A mestranda desenvolveu ainda as relações jardim-de-infância- família bem como as relações com a equipa educativa.

Palavras-chave: Reflexão; Metodologia de Projeto; Relação família-jardim de infância.

ABSTRACT

This report stage of qualification aims to report the difficulties and achievements for which the graduate student spent during supervised teaching practice in pre-school, during the Masters in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education in Escola Superior de Educação do Porto. This report describes some of the activities, strategies for training and professional development to which the graduate student did feature as well as the various curricular models which relied to create her own template. The graduate student also developed relations kindergarden-family as well as relations with the educational team.

Keywords: Reflection, , methodology's project, relation kinder garden-family.

ÍNDICE

Introdução	1
1 Capítulo: Enquadramento teórico concetual	3
1.1 Educador reflexivo	3
1.2 As Competências reflexivas no desenvolvimento da Educação de Infância	6
1.3 A pedagogia da reflexão nos modelos curriculares	8
1.4 A reflexão do contexto: jardim-de-infância – Família	11
2 Capítulo: Caraterização geral da instituição de estágio	13
2.1 A localização como potenciador do projeto	13
2.2 Do projeto à organização do espaço.....	14
2.3 Da organização do espaço ao desenvolvimento das crianças	16
3 Capítulo: Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação	19
3.1 As estratégias de formação e desenvolvimento profissional exploradas pela mestranda	19
3.2 O impacto da prática pedagógica supervisionada no desenvolvimento do grupo e da mestranda: o contributo da família neste processo	23
3.3 O impacto da prática pedagógica supervisionada no desenvolvimento do grupo e da mestranda: High-Scope e Metodologia do Projeto	27
3.4 O impacto da prática pedagógica supervisionada no desenvolvimento do grupo e da mestranda: Instituição e a sua organização	38
Reflexão Final	41
Bibliografia	45
Lista de Anexos	49

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos do tipo A:

Anexo do tipo A I – Mapa do concelho da Maia

Anexo do tipo A II – Mapa do distrito do Porto

Anexo do tipo A III – Imagem da instituição - refeitório/polivalente

Anexo do tipo A IV – Imagem da instituição – espaço exterior

Anexo do tipo A V – Imagem da sala de atividades

Anexo do tipo A VI – Organigrama da instituição

Anexo do tipo A VII – Organigrama da instituição retificado

Anexo do tipo A VIII – Mapa das áreas de residência das crianças

Anexo do tipo A IX – Gráfico referente ao agregado familiar

Anexo do tipo A X – Gráfico referente à faixa etária dos encarregados de educação

Anexo do tipo A XI – Gráfico referente aos setores de trabalho dos encarregados de educação

Estratégias de formação e desenvolvimento profissional:

Anexo do tipo A XII – Narrativa individual

Anexo do tipo A XIII – Narrativa colaborativa

Anexo do tipo A XIV – Planificação semanal – 25/02/2013 a 1/03/2013

Anexo do tipo A XV – Planificação semanal posterior – 20/05/2013 a 24/05/2013

Anexo do tipo A XVI – Exemplo notas de campo

Anexo do tipo A XVII – Exemplo de grelha de avaliação de desempenho

Anexo do tipo A XVIII – Grelha de reflexão sobre a avaliação do bem-estar e empenho das crianças

Anexo do tipo A XIX – Exemplo de grelha de avaliação do desempenho do educador

Anexo do tipo A XX – Exemplo de questionário dirigido aos encarregados de educação

Anexos tipo B:

Estratégias de formação e desenvolvimento profissional

Anexo do tipo B I – Projeto Educativo do Infantário Monfortinhos de Real

Anexo do tipo B II – Projeto Curricular de Grupo

Anexo do tipo B III – Narrativas colaborativas

Anexo do tipo B IV – Planificações semanais

Anexo do tipo B V – Guiões de Pré-Observação

Anexo do tipo B VI-Exemplo de grelha de avaliação de desempenho preenchida

Anexo do tipo B VII - Questionários dirigidos aos encarregados de educação preenchidos

Atividades:

Anexo do tipo B VIII- Jornal de parede

Anexo do tipo B IX – atividade experimental periscópios

Anexo do tipo B X - Construção do submarino

Anexo do tipo B XI – Jogo da Memória “Descobrir os pares nos fundos dos mares”

Anexo do tipo B XII – Vídeo sobre o Oceano Pacífico

Anexo do tipo B XII I– Improviso fundo do mar

Anexo do tipo B XIV – Peça de teatro – Vamos salvar a floresta amazónica

Anexo do tipo B XV – Dossiê Animais da Amazônia, construído pelo grupo

Anexo do tipo B XVI- Texto dramático da peça de teatro

Anexo do tipo B XVII– cartão para assinar petição online

Anexo do tipo B XVIII – Jogo “Parte-me todo”

Anexo do tipo B XIX – Atividade Sebastião

Anexo do tipo B XX –Jogo “Quem conta um conto acrescenta um ponto”

Anexo do tipo B XXI – Atividade Máscaras Africanas

Anexo do tipo B XXII – Vídeo sobre o Bangladesh

Anexo do tipo B XXIII – Atividade Yang Ping

Anexo do tipo B XXIV- caça aos ovos

Anexo do tipo B XXV – Cartão elaborado

Anexo do tipo XXVI – Painéis

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do plano de estudos do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto, foi proposto a realização de um relatório de qualificação profissional que visasse o desenvolvimento de competências e disposições consignadas no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância.

Este relatório tem como objetivo refletir sobre as aprendizagens adquiridas durante o percurso académico, bem como as aprendizagens adquiridas durante a prática profissional supervisionada, de modo a que se espelhe os modelos pelos quais a mestranda se guiou e ainda as estratégias por ela desenvolvidas na prática. Este relatório objetiva ainda demonstrar a importância das relações socioprofissionais no desenvolvimento profissional das educadoras de infância.

Neste sentido, este relatório apresenta no capítulo 1 uma contextualização, na qual refere a importância da reflexão no desenvolvimento do profissional docente, as competências reflexivas no desenvolvimento da educação de infância, os modelos curriculares e metodologias elegidos pela mestranda para desenvolver na sua prática profissional, e ainda a reflexão sobre a relação jardim-de-infância – família.

O segundo capítulo caracteriza o local no qual desenvolveu a prática pedagógica supervisionada. Esta caracterização refere a localização enquanto potenciador de projeto, a importância da organização do espaço e também a influência da organização do espaço no desenvolvimento das crianças.

O penúltimo capítulo é constituído pelas estratégias de formação e desenvolvimento profissional desenvolvidas, o impacto que estas tiveram sobre o grupo de crianças e também sobre a mestranda, e ainda de que modo os modelos curriculares e metodologias foram utilizados.

Por último existe uma reflexão que espelha as dificuldades passadas, os pontos positivos e menos positivos, e ainda o que mestranda questiona e refletiu que podia ter alterado e não teve oportunidade.

1.CAPÍTULO: ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCETUAL

Este capítulo alude a competências que o educador de infância deve refletir, bem como a pedagogia inerente a elas para que o desenvolvimento profissional docente seja uma constante, corroborados por pressupostos teóricos fundamentais que contactamos primeiramente durante a vida académica, e que são importantes para compreender todos os processos e estádios pelos quais as crianças passam.

1.1.O EDUCADOR REFLEXIVO

O educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e as suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos. (Vasconcelos, 1997, p. V)

O educador é o construtor da sua pedagogia e da sua práxis aliada aos conceitos teóricos. Quando se refere o educador como construtor, emerge o conceito de reflexão, pois na construção de algo, é necessário que haja necessidades às quais se tem de dar resposta no sentido de as colmatar.

Nesta linha de pensamento, emergem conceitos criados por Schön¹ tais como: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a ação na ação. A reflexão na ação é um fenómeno que decorre de forma tácita, quando alteramos o desenvolvimento de uma atividade sem a interromper. Quando

¹ Professor de Estudos Urbanos e de Educação no MIT, nos Estados Unidos da América, com formação de base na filosofia e influenciado por John Dewey (Alarcão, 1996)

repensamos a atividade após a sua conclusão, estamos sob a presença da reflexão sobre a ação. Existe por último outro conceito, a reflexão sobre a ação na ação. A reflexão sobre a ação na ação é o fenômeno que nos permite desenvolver mais a nossa prática pedagógica, contudo é o mais difícil, pois é necessário colocarmo-nos numa posição mais distanciada por forma a conseguir refletir sobre o que fizemos, as decisões tomadas, e olhar de forma crítica para nós próprios. Esta reflexão permitir-nos-á a desenvolver atividades futuras, a compreender problemas vindouros, e a procurar novas soluções. (Alarcão, 1996)

Estes tipos de reflexão podem ser perspectivados, de acordo com Perez Serrano (1990), como uma espiral de ciclos de investigação-ação que pressupõe mudança, transformação e melhoria da realidade social. Os ciclos de investigação-ação são assim constituídos: “Sentir e experimentar um problema, depois imaginar a solução de um problema, colocar em prática a solução imaginada, seguindo de uma avaliação das ações desenvolvidas e por fim modificar a prática à luz dos resultados” (Ribeiro, Aula de Investigação em Educação, 2012). O agir profissional do educador/professor deve ser assim um saber-fazer, permitindo a este que aja no momento que lhe é incerto, refletindo na ação, sobre a ação e sobre a ação na ação. Isto pressupõe um desenvolvimento profissional progressivo e sistemático, como refere Villegas-Reimers (2003, cit. por Marcelo, 2009, p.10) “O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” e, ainda Beijaard et al. (2004, cit. por Marcelo, 2009) afirmam que “uma perspetiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional nunca para, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida.” (p.10). Assim, este desenvolvimento levará a um processamento de informação que constituirá uma futura melhoria na sua praxis, resultando num ato educativo mais sistemático, rigoroso e válido.

Quando é referido reflexão na ação, significa que estamos a observar de forma intencional, de forma a registar situações que necessitem de ser trabalhadas, “O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1986, p. 26) .

Neste sentido, é imperativo a existência de uma constante reflexividade crítica. A autorreflexão torna-se um dos pilares do desenvolvimento profissional docente, bem como a reflexão partilhada. O trabalho em díade e/ou tríades leva a que haja uma interação, na qual se verifica a existência de um fator potenciador de troca de experiências, no qual se pode colmatar as fragilidades do seu par e reforçar as virtudes do mesmo.

O trabalho em díade estimula a autonomia, a autoavaliação e heteroavaliação através do questionamento feito entre si. O trabalho em díade é um trabalho cooperativo, que pressupõe uma partilha de experiências que induzem à ação, observação, reflexão.

No trabalho em díade e/ou tríade deve existir uma reflexão constante que pode ser elaborada com diferentes instrumentos: as narrativas colaborativas, as reflexões diárias e ainda as planificações que advém das observações e reflexões. Estas estratégias promovem mecanismos de dialogicidade, e permitem observar diferentes pontos confrontando com a realidade perspectivada (Ribeiro, 2007). A partir da construção de narrativas, segundo Reis (2008), é possível “reconstruir as próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação.” (p.4). Para Clandinin e Connelly (data, cit. por Reis, 2008, p.2) o termo narrativa é utilizado quando nos referimos à investigação ou à metodologia de investigação. As narrativas perfazem um dos mais importantes instrumentos que o docente tem em mãos, pois este vai permitir o seu desenvolvimento através da reflexão. Quando o docente escreve uma narrativa, este conta uma história, uma história refletida, que vai fazer com que este se consciencialize das suas práticas, tirando ilações que vão permitir construir novas leituras e novas ideias, as quais o ajudarão a desenvolver conhecimentos teórico-práticos sobre a sua pedagogia. A reflexão inerente à narrativa, leva a que o trabalho em díade seja uma estrutura mais forte e, que assim tenha pilares bem estruturados na sua prática, visto que esta dará ao par pedagógico um maior impulso ao conhecimento e à partilha de conceções, o que inferência num maior crescimento. Ribeiro (2010) refere que

Refletir com o Outro representa uma estratégia potenciadora de transformação, que encara a educação como um devir, insistindo na ideia de que ninguém se forma sozinho, mas no diálogo e no cruzamento de olhares com o Outro, com contributos relevantes para a desejada formação ao longo da vida, e reforçando as oportunidades de construção da autonomia profissional. (p.581)

Certo é que o trabalho individual é importante, pois este engrandece a autonomia no docente, porém o trabalho docente é maioritariamente um trabalho em equipa, e este deve ser alvo de reflexão e de construção desde sempre. Segundo Perrenoud (2000, cit. por Conceição & de Sousa, 2012, p.91) “Trabalhar em equipa, é portanto, uma questão de competência e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional”.

1.2. AS COMPETÊNCIAS REFLEXIVAS NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A partir da reflexão é possível desenvolver competências cruciais no desenvolvimento profissional do professor, estes são, além da observação, a planificação e a avaliação.

Planificação é segundo Escudero (cit por Zabalza, 2001) prever os possíveis caminhos que a ação pode tomar tendo os nossos propósitos plasmados nas estratégias que utilizamos para a mediar. Refletir antecipadamente sobre os diferentes passos pelos quais poderá passar a ação, auxilia a preparar estratégias para solucionar algumas questões que possam surgir. “Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” (Lopes da Silva, 1997).

Avaliar remete para o processo que levamos a cabo para determinar o valor de algo, quantificar. Contudo avaliar é mais do que escalonar um valor, avaliar “implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (OCEPE2, 1997). Como é referido no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador “(...)o educador de infância avalia numa perspectiva formativa, a sua

² OCEPE- Orientações curriculares da Educação Pré-Escolar

intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Decreto-Lei nº241/2001.,p.5573). A avaliação tem assim uma importância valiosa na perspectiva formativa e interventiva do educador, visto que esta pode ser a ponte para conhecer e adaptar a sua pedagogia ao grupo, desenvolvendo assim uma diferenciação pedagógica que vai motivar o grupo.

Diferenciação pedagógica é adaptar a nossa pedagogia ao grupo tendo em atenção as suas necessidades e interesses, bem como o ambiente que o rodeia – família, religião, sociedade. Diferenciação pedagógica é: “Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.” (Lopes da Silva, 1997, p. 15).

Segundo as Referências Deontológicas para a Educação:

Os seres humanos são diferentes e diferenciam-se psicologicamente pelo desenvolvimento e exercício da sua liberdade numa cultura e numa sociedade. As diferenças psicológicas são flores e frutos da liberdade, que tem como raiz a dignidade e como tronco a igualdade. Também culturas do mundo não são um palácio de espelhos que formam um Património Comum da Humanidade. (Monteiro, 2008, p. 86)

Daquí advém o conceito de currículo que é passível de múltiplas interpretações. Segundo Roldão (1999) é “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. Já Sacristán (1995) refere que “O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar (...)”. Perante ambas conceções, é indubitável que a observação, avaliação bem como a planificação são competências em constante uso, para que a pedagogia integre todos os elementos do grupo de crianças.

O Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto) dá ênfase à importância da construção e, conseqüente desenvolvimento do currículo por parte do educador, de maneira a que este construa aprendizagens significativas e integradas, tendo por base as competências acima referidas neste processo. Também nas OCEPE (...) é sublinhado a importância do currículo, de modo a que o educador possa ter

um conhecimento global da criança, do qual surgirá a diferenciação pedagógica e desta a base do planeamento e avaliação.

A partir desta valorização da diferenciação pedagógica é possível indagar sobre o papel da criança no meio de jardim-de-infância. A criança pode ser parte integrante da sua aprendizagem, visto que a partir da observação da criança por parte do educador, e a partir da opinião da criança, poderão surgir projetos significativos para esta.

Perrenoud (cit. por Conceição & Sousa, 2012) resume além das duas presentes a cima, mais oito competências as essenciais para a docência:

- organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- administrar a progressão de aprendizagens;
- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- trabalhar em equipa;
- participar da administração da escola;
- informar e envolver os pais;
- utilizar novas tecnologias;
- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- administrar a sua própria formação continua.

1.3.A PEDAGOGIA DA REFLEXÃO NOS MODELOS CURRICULARES

Tendo como ponto de partida uma interação assídua da criança, no que diz respeito ao seu currículo, é passível de esta ser parte integrante no processo de planificação e avaliação de um projeto vindouro, que se desenvolva quer dos seus interesses, quer as suas necessidades. Esta pedagogia está presente num modelo curricular de Reggio Emilia, sendo denominada como pedagogia da escuta. Esta pedagogia defende que a criança deve fazer parte dos seus projetos. “O conceito de escuta na pedagogia Reggio Emilia consubstancia-se na imagem de criança que neste modelo pedagógico é preconizada como ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos,

produtora de cultura” (Lino, 2013, p. 127). O mesmo nos diz as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, 1997) e, acrescentam que “a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.” (p.26). Neste sentido, o modelo curricular Reggio Emilia, criou oportunidades nas quais fosse possível estimular as crianças, de modo a que estas se expressem, confrontando ideias e aceitando as perspectivas do Outro (Lino, 2013).

Também o modelo curricular High-Scope foi criado para construir a autonomia intelectual da criança, tal como é pretendido na teoria piagetiana. O High-Scope estimula as crianças a serem mais independentes, dando espaço à tomada decisões, à execução de tarefas e, por fim ao processo de autoavaliação, evocando um educador colocado num papel mais passivo, exigindo a tomada de iniciativa por parte das crianças. O papel do educador é passivo, no sentido de deixar as crianças resolverem os seus conflitos e problemas, porém é o educador que propicia um ambiente desafiador para fomentar e estimular a criança. O educador High-Scope prepara o contexto – organização do espaço – objetivamente para desenvolver as necessidades e interesses do seu grupo. Como exemplo temos o que

(...) depois de uma visita aos correios, surge na sala essa nova área que vai possibilitar falar sobre a experiência da visita, sobre as necessidades que se tem para montar a área, sobre como fazê-lo, sobre as sequências de realização, permitindo, finalmente, o prazer da consecução sucedida (que não é menos importante) e a sua avaliação (Oliveira-Formosinho,2013, (p.84).

Esta promoção de atividades leva a que as crianças se tornem pró-ativas para novos projetos, desencadeando o crescente desenvolvimento cognitivo e social.

Katz e McClellan (2003) explicam que “As capacidades crescentes das crianças para comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas acções, aceitar compromissos e empatizar com os outros, desempenham um papel de interacção social.” (p.13). Neste sentido, o professor deve intervir tão pouco quanto possível, para

que a criança desenvolva estas capacidades. Porém, é necessário refletir que, a intervenção não pode ir ao extremo negativista, de modo a que a criança se sinta insegura e sem apoio por parte do adulto.

Deste modo, é imprescindível a criação de uma atmosfera favorável ao desenvolvimento, no qual a criança seja independente e tenha iniciativa própria para seguir os seus interesses, que resultará numa atividade indagadora e experimental (Kamii, 2003). O desenvolvimento destas capacidades, leva a que a criança cresça num ambiente propício ao seu desenvolvimento e, se torne um adulto mais crítico e igualmente saudável como nos diz Hohmann e Weikart (2011) “A estimulação da iniciativa da criança e das suas tendências para relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem activa afecta determinantemente o desenvolvimento das crianças de idade pré-escolar e as suas realizações enquanto adultos.” (p.13) .

Esta atmosfera é defendida também pela Pedagogia-em-Participação, a qual menciona que o professor deve criar um ambiente estimulante, observar a criança e escutá-la, para a compreender e responder às suas necessidades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) e como refere as OCEPE (... , 1997)

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades(p.25).

Tal como referido a cima, é necessário que o educador seja um observador ativo, de modo a captar todas as necessidades e interesses suscitados na interação do grupo de crianças. Estas interações são mais ricas e espontâneas quando as crianças estão em atividades de jogo espontâneo, nas quais não estão dependentes de regras dos adultos e, por isso, fazem a sua própria interpretação de situações e assim é possível observar os conceitos sociais.

1.4. REFLEXÃO DO CONTEXTO: JARDIM-DE-INFÂNCIA – FAMÍLIA

Ser educador é um papel que suscita imensas questões. Estando o educador num contexto onde são vivenciadas múltiplas experiências, que provêm não só do *loco* – jardim-de-infância - , é fundamental ter grande atenção aos sinais que as crianças nos oferecem e apoiá-las desde sempre. Jonh Dewey (1897, cit. por Hohmann & Weikart, 2011) faz uma reflexão crucial para a base do desenvolvimento do profissional docente, este diz-nos que:

A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores das crianças, previamente desenvolvidos no contexto família(p.99).

Posto isto é importante refletir sobre o conceito de família e tudo que ela integra.

Para Palacios e Rodrigo (1998, cit. por Abreu-Lima, 2005) família é a união de pessoas que compartilham um projecto vital de existência comum, que se pretende duradouro, no âmbito da qual se geram fortes sentimentos de pertença ao grupo, onde existe um compromisso pessoal entre os membros e se estabelecem relações profundas de intimidade, de reciprocidade e de dependência

Sendo a família um ponto de referência para a criança, é indispensável a criação de meios que auxiliem a criança a sentir que existe uma ligação entre o meio familiar e o jardim-de-infância, para que a criança não se sinta deslocada e o que aprendeu até aí (com a sua família) não seja descurado.

A ligação da família com o jardim-de-infância pode ser feita de várias maneiras. O educador deve tentar consciencializar a família sobre a importância do jardim-de-infância para a criança. Esta consciencialização pode partir do ponto no qual se dá a conhecer o projeto educativo e o projeto curricular da sala aos pais.

Antes de mais, projeto educativo segundo Carvalho e Diogo (2001) é um documento de planificação estratégia de longo prazo que tem por objetivo demonstrar quais os objetivos, metas e finalidades que a instituição quer atingir, demonstrando assim o seu ideal de educação e os caminhos que

pretende seguir para o atingir. Por sua vez, o projeto curricular de sala é um documento menos amplo que o projeto educativo, no qual é registado o projeto de trabalho em desenvolvimento pelo grupo. O projeto curricular deve ter em atenção as necessidades e interesses de todas as crianças, e é um instrumento que depende de uma constante reflexão por parte do educador. O projeto curricular, como é defendido pelo Modelo Curricular High-Scope, deve ser um projeto do qual todo o grupo deve fazer parte, tornando-o apelativo e estimulante.

Deste modo, tal como deve ser apelativo e estimulante para as crianças, o projeto educativo e o curricular devem também o ser para os pais, para que estes confiem no educador que está responsável pelo seu educando.

Outro modo de reforçar a relação entre jardim-de-infância e família é criar instrumentos que permitam a troca de informação sobre os educandos. As reuniões de pais e as circulares são exemplos, onde a troca de informação pode ser tida como uma ponte de ligação, onde são descritas as experiências que o educando tem tido em ambos os contextos. Pode também ser criado um instrumento, no qual a relação entre as duas realidades pode ser mais eficiente, de modo a que quer o educador como a família tenha acesso ao desenvolvimento da criança. Este instrumento pode ser por exemplo um portfólio, um blogue/site de internet, onde se pode colocar as evidências do desenvolvimento do educando no local visível quer ao educador como à família.

Existem múltiplas formas de relacionar os dois contextos, parte agora do educador e dos progenitores tomarem iniciativa para que tal aconteça. Hohmann & Weikart (p.126, 2011) refere que:

“No início do dia estas crianças dizem adeus aos seus pais e mães e cumprimentam a professora. Quando os progenitores e os professores trabalham em conjunto na partilha dos seus saberes colectivos sobre as crianças em casa e na escola, a transição entre ambos é vivida de uma forma suave, quer pelos adultos quer pelas crianças.”

2.CAPÍTULO: CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

Este capítulo traduz a visão da mestranda do contexto onde a Prática Pedagógica Supervisionada decorreu, bem como as características que levaram a rumar segundo a pedagogia de projeto e o modelo High-Scope durante a mesma, com o objetivo de construir aprendizagens significativas quer para o grupo, como para a própria mestranda.

2.1.A LOCALIZAÇÃO COMO POTENCIADOR DE PROJETO

O Infantário Monfortinhos de Real é localizado na Freguesia de Vermoim, situada no Concelho da Maia. O concelho da Maia contém 17 freguesias (cf. Anexo do tipo A I). Este município perfaz um dos 18 concelhos do distrito do Porto. (cf. Anexo do tipo A II)

A Freguesia de Vermoim alberga cerca de 15 000 moradores e, a sua grande parte vive em grandes zonas habitacionais, as quais estão destinadas à classe média alta. Contudo, contém também zonas de habitação social, para responder às carências sentidas em algumas zonas. A zona na qual a freguesia está localizada é de providenciada de bons acessos os quais: IC24 que liga a A3 à IC1. Perto do local está o Aeroporto Internacional do Porto, a cinco quilómetros e o Porto de Leixões a dez quilómetros. A nível de transportes públicos rodoviários, a freguesia tem o acesso às linhas 2,45,73,97 e 600, dos STCP que a ligam a toda a área metropolitana. A freguesia é provida ainda do Metropolitano do Porto com a Linha C na estação Fórum Maia, que faz a ligação também à área metropolitana.

A zona onde o Infantário se encontra, é lotada de complexos dos quais o infantário usufrui do decorrer das suas atividades. A casa do Povo de Vermoim, o Estádio Municipal Prof. José Vieira de Carvalho, o Pavilhão

Municipal, o Complexo Municipal de Ginástica e o Complexo Municipal de Tênis, são alguns dos exemplos que se encontra na freguesia de Vermoim. Fora desta encontrámos também o Parque Zoológico da Maia, o Complexo Municipal Casa do Alto (em Pedrouços), o Fórum Jovem (Maia), o Conservatório de Música da Maia (Castelo da Maia), a Biblioteca Municipal da Maia (Maia), a Quinta da Gruta (Castelo da Maia) e ainda o Museu de História e Etnografia da Terra da Maia (Castelo da Maia). O infantário tem atividades em conjunto com os vários complexos ao longo do ano. Sendo por exemplo, que a ida ao Parque Zoológico da Maia é uma visita assídua pois existem projetos de sala que estão a ser desenvolvidos em torno dos animais e a ida ao Zoo é uma mais-valia para as crianças estarem em contacto com os animais.

O Monfortinhos de Real é um estabelecimento de ensino, de cariz privado e cooperativo. Este infantário iniciou o seu funcionamento a um de setembro de 2005, arcando três valências: creche, jardim-de-infância e sala de estudos destinada ao 1º Ciclo do Ensino Básico, porém esta última veio a encerrar em 2010, devido à alteração de horários na escola pública e, dando lugar assim a uma segunda sala para outro grupo de crianças com dois anos. Atualmente, o infantário conta com cerca de 90 crianças a seu encargo.

Esta instituição está legalizada pelo Ministério da Segurança Social através do alvará nº3/2006, de 23 de janeiro de 2006 e pelo Ministério da Educação através do alvará nº154 da DREN, de 23 de dezembro de 2005.

2.2.DO PROJETO À ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

No infantário existem seis salas: uma de um ano, duas de dois anos, uma de três anos, outra para quatro anos e ainda mais uma para os cinco anos. Existe também um escritório/sala de reuniões, um refeitório/sala polivalente, sala de arrumos, casas de banho, cozinha e espaço exterior.

O Refeitório/sala polivalente (cf. Anexo do tipo A III) está equipado com mesas amovíveis que permitem a utilização do espaço para atividades quer motoras, quer lúdicas, quer para festejos e ainda, tem um projetor e tela de projeção, espelho e acesso ao espaço exterior.

O espaço exterior (cf. Anexo do tipo A IV) divide-se em dois espaços e todo ele é equipado com bebedouros. Um espaço, logo acessível às crianças, é cimentado e tem balizas, cestos de basquete, pneus, um quadro de ardósia de grandes dimensões e relva nos cantos junto às paredes. O espaço superior, todo ele é relvado excluindo a área onde está o parque infantil. Este parque tem um escorrega, dois baloiços, e tens cadeiras de mola. Na zona relvada é possível encontrar dois instrumentos de percussão, árvores, uma horta e um compostor.

A sala dos cinco anos tem 52,20 metros quadrados de área, é equipada com armários banca com água, possui janelas que dão acesso direto ao jardim no correr de uma das paredes. O chão é revestido a pavimento flutuante e ainda tem sistema de som. A sala está dividida em áreas: área da casinha que contém o quarto e cozinha, a área do mercado e ainda a área dos jogos (cf. Anexo do tipo A V). Está equipada também com uma secretária com computador e mesas de trabalhos. Ao contrário do que o Projeto Educativo do Infantário de Monfortinhos de Real (2012) nos diz, não existe na sala uma área específica na qual as artes possam ser exploradas de forma autónoma e livre, nas mesas de trabalho.

Pode-se considerar que o espaço é atraente para as crianças e encoraja a diferentes tipos de atividades. A nível de materiais é considerável o seu número pelo que as crianças podem criar e recriar ações que lhes suscitem curiosidade, tais são as atividades que veem representadas em casa. Contudo, o espaço podia ter mais materiais que potenciasses a sua autonomia, por exemplo, sapatilhas para apertar os cordões, uma camisa para abotoar, potenciando não só o desenvolvimento da autonomia, como da motricidade fina.

No que concerne às rotinas realizadas pelas crianças do grupo dos 5anos, é visível que estas são autónomas, pois assinam o seu nome no quadro de presenças e conseguem observar no mesmo quem serão os responsáveis do dia. Os responsáveis do dia tem a seu cargo ir buscar o lanche da manhã à cozinha e distribuí-lo pelos seus colegas. A reunião de grupo realizada após o lanche tem a função de fazer uma revisão do que foi desenvolvido no dia anterior, ser um espaço onde as crianças contam as suas atividades fora do jardim-de-infância e ainda saberem o que vai ser realizado durante o dia.

Relativamente à dinâmica da equipa educativa, foi observado que alguns elementos da equipa tal como a educadora por acumular de funções por vezes o que interfere com a dinâmica do grupo. A nível de reuniões, foi possível observar que as reuniões incidem sobre as atividades que vão sendo desenvolvidas ao longo do ano, e tem apenas uma reunião de avaliação no fim do mesmo. Nas reuniões de planificação de atividades da instituição é denotado que existe uma força superior, e esta traz para as reuniões as ideias já formadas do que se vai passar, não questionando inicialmente as educadoras.

2.3.DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO AO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

O Projeto Educativo do Infantário Monfortinhos de Real (cf. Anexo do tipo B I) está dividido em três partes: a caracterização do infantário, conceção de escola e ainda o projeto educativo onde estão discriminados os seus objetivos, estratégias de ação e plano anual de atividades. Este projeto demonstra uma boa organização, contudo existem algumas falhas, no que concerne à informação nele contida e impercetibilidade da visualização de alguns pontos que nele dizem ser importantes. Um exemplo de uma falha de informação, foi a estruturação do organigrama (cf. Anexo do tipo A VI) no qual coloca elementos da equipa educativa num grau superior ao que deveriam (cf. Anexo do tipo A VII). Depois, no que respeita à informação não percetível, demonstra-se por exemplo num dos modelos curriculares que a instituição diz seguir, a metodologia de projeto, a qual poderia ser mais presente para as crianças que frequentam o infantário, pois em alguns casos denota-se que é tudo idealizado pelo adulto e não se torna significativo para as crianças. É importante referir que este projeto educativo foi validado para três anos (2012/2015), o que o torna desatualizado, no que diz respeito às datas do plano anual de atividades.

A instituição diz-se reger por sete objetivos gerais (Cf. Anexo do tipo B I) porém dá maior ênfase à educação para a estética. Esta maior atenção à arte é demonstrada pelas propostas de estratégias de ação.

Também no Projeto Curricular do Grupo (cf. Anexo do tipo B II) é enfatizada a importância que a arte tem para a instituição, apesar de não ser demonstrada de forma explícita. O projeto curricular foi denominado “Eu e os outros no nosso mundo”, devido ao facto de as crianças terem revelado interesse em conhecer as culturas que envolvem o nosso planeta, após terem observado um filme no qual demonstrava a realidade vivenciada em diferentes pontos do Mundo. Este projeto é um exemplo de como é importante a participação das crianças, da evidência das suas necessidades e interesses para construir e desenvolver atividades que lhes são significativas. A educadora teve também a especial preocupação de criar um ambiente estimulador para as crianças, dando lugar às atividades experimentais e à sensibilização para a língua inglesa. Além destas atividades, é explicado o valor do contributo familiar para a vida das crianças e acrescenta atividades nas quais a família esteja de alguma forma presente ou envolvida, no dia-a-dia das crianças.

No que concerne à caracterização do grupo, podemos considerar que a zona onde o infantário se localiza influencia a público-alvo, pois é perceptível que as crianças pertencem à classe média alta e é considerada uma zona onde o setor terciário é predominante, porém este grupo também se caracteriza por ser oriundo de vários pontos do concelho da Maia e ainda de fora deste (cf. Anexo do tipo A VIII), podendo ser a sua boa localização do infantário um ponto a favor.

O grupo, onde a prática pedagógica foi desenvolvida, é caracterizado pela sua maioria estar situado na faixa etária dos 5 anos, à exceção de uma criança que tem 6 anos e, ainda, o caso de duas crianças que estão inseridas neste grupo, porém completaram os 5 anos em janeiro deste ano, o que as diferencia dos restantes elementos que concretizam os 6 anos este ano. Segundo Piaget, as crianças entre estas idades encontram-se no estágio Pré-Operatório ou do Pensamento Intuitivo. Exemplo disso é, que denota-se que as crianças já não estão limitadas ao seu meio sensorial imediato, têm também uma forte capacidade de memorização de imagens, tal como o seu vocabulário que cresce de dia para dia, aprendem e usam essas palavras adequadamente.

Como foi dito anteriormente, as crianças no Projeto Curricular do Grupo tiveram oportunidade de referenciar quais eram os seus interesses que, a nível geral tem uma relação o conhecimento de outras culturas do Mundo. Contudo existem necessidades que são precisas colmatar. É possível observar que alguns elementos do grupo têm dificuldade a nível motor, no que diz respeito à lateralidade (diferenciação do lado esquerdo e direito). Contudo, verifica-se uma boa apetência para a capacidade motora de corrida.

Além das capacidades motoras, alguns elementos tem dificuldade também na área fala, a nível da dicção, pois conseguem evitar generalizar o som /j/ em palavra com o som /s/ e ainda dificuldades em usar o som /v / generalizando com o som /l/.

A nível do desenvolvimento psicossocial, verifica-se que existe uma falta de autoestima em quase todo o grupo, se reflete na elaboração dos trabalhos. Reflete-se também no tempo de jogo espontâneo uma capacidade de resolução de conflitos deficitária, pelo que as crianças pedem ao adulto para os resolver.

Todas estas necessidades são uma preocupação da educadora e dos encarregados de educação, estes demonstram-se ser participativos nas atividades propostas para as crianças realizarem em casa, e demonstram interesse em todas as atividades desenvolvidas no jardim-de-infância.

Esta predisposição para estar atento às necessidades dos seus educandos, pode residir no facto das condições em que as crianças vivem e a sua família está organizada. A nível de agregado familiar, é considerável o número que apenas contém três elementos (cf. Anexo do tipo A IX). No que diz respeito à faixa etária na qual os encarregados de educação estão situados, é visível que existe maior número de mães entre os 36 e os 40 anos de idade, enquanto os pais, estão em igual número entre as faixas de 36 a 40 anos e 41 e 45 anos de idade (cf. Anexo do tipo A X). O nível de escolaridade dos encarregados de educação também é considerado um fator de destaque, visto que na sua grande maioria concluíram o ensino superior. Isto reflete-se nas suas profissões que na sua maioria está abarcado no setor terciário (cf. Anexo do tipo A XI).

3.CAPÍTULO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

A Prática Pedagógica Supervisionada, tal como o nome indica, é alvo de uma observação atenta que retém em si momentos de reflexão constante. Cada momento passado em contexto da prática, deve ser momento de reflexão, contudo, existem momentos nos quais o envolvimento com a ação é tal, que por vezes não é possível refletir tão rapidamente quanto desejável e, momentos que poderiam ser alvo de maior estímulo para as crianças, não é tão trabalho quanto deveria ser. Neste capítulo dar-se-á ênfase à reflexão . Esta reflexão na ação, foi um ponto que foi bastante trabalhado e foi constatado que quanto maior for a experiência, maior é a atitude reflexiva. Toda a prática deve assim ser constituída por momentos de experimentação. Esta experimentação leva a entender quais as melhores práticas e pedagogias a desenvolver no grupo no qual se está inserido.

3.1.AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EXPLORADAS PELA MESTRANDA

O educador de infância deve ser uma pessoa indagadora e deve ainda ser o seu próprio alvo de reflexão crítica. Esta reflexão não deve ser só consciencializada em momento de ação com o grupo, deve ser também, como referido no capítulo 1, uma reflexão antes da ação, que permite questionar o que vai resultar melhor e também deve existir o momento de reflexão após a ação. Todo este processo vai desenvolver estratégias, nas quais o educador se pode sustentar.

Uma das estratégias que auxilia este processo de desenvolvimento profissional é a narrativa, tendo como objetivo uma reflexão sobre a ação.

Durante a prática, esta estratégia foi utilizada de duas formas diferentes, a narrativa individual (cf. Anexo do tipo A XII) e a narrativa colaborativa (cf. Anexo do tipo A: XIII e cf. Anexo do tipo B III).

A primeira, a narrativa individual, tem um cunho pessoal, na qual é desenvolvido um tema que nos suscitou interesse e questionamento na nossa vivência durante a prática pedagógica, por outro lado, a narrativa colaborativa dá-nos outras perspectivas de como poderíamos agir para melhorar a nossa prática, bem como novas estratégias, culminando assim numa troca de experiências que é crucial para o desenvolvimento do profissional docente. Como foi referido no capítulo 1, a reflexão inerente à narrativa, leva a que o trabalho em díade seja uma estrutura mais forte e que assim, tenha pilares bem estruturados na sua prática, visto que esta dará ao par pedagógico um maior impulso ao conhecimento e à partilha de conceções, o que inferência num maior crescimento. A narrativa foi um processo que proporcionou pontos positivos na prática, pois fez repensar as nossas práticas, tal é o exemplo da colocação de voz, da regulação do grupo e também da postura da educadora perante o grupo de crianças. Contudo, este instrumento na prática revelou ser um desafio, devido a condicionantes da instituição de estágio. Tendo outras funções, além de educadora, a educadora cooperante era chamada várias vezes a outros lugares (salas e escritório), também era sistematicamente interrompida por outros elementos da equipa educativa, o que levava a que o processo de observação de atividades e reflexão em tríade se tornasse difícil. A tríade optou por escolher momentos-chave para concretizar momentos de reflexão. Estes momentos, eram manhãs nas quais todos os serviços da instituição estivessem assegurados, e a educadora pedia para não ser interrompida.

As narrativas também levaram à melhoria de outra estratégia utilizada na prática pedagógica supervisionada, a planificação. Desde início, foi um instrumento que levou a uma reflexão progressiva e, por isso a planificação inicial (cf. Anexo do tipo A: XIV) sofreu algumas alterações necessárias, quer a nível de organização do espaço tendo a consciência ecológica presente, como para facilitar a leitura da mesma (cf. Anexo do tipo A: XV). A planificação foi assim um instrumento que suscitou algumas dúvidas devido à sua estrutura diferenciada de outras já utilizadas, porém esta quando explicada fez todo o sentido para a mestranda, pois a forma como está construída leva a que se

perceba no grau de desenvolvimento no qual o grupo se encontra, quer a nível de necessidades, quer como de interesses e resultados e, assim, os pontos objetivados para as atividades fazem sentido. A planificação obriga assim a um processo de constante registo das necessidades e interesses resultantes das atividades desenvolvidas, para que estes sejam colmatados (cf. Anexo do tipo B IV). Este registo está presente nas notas de campo diárias (cf. Anexo do tipo A: XVI) que depois também auxiliou na elaboração das narrativas individuais. Este instrumento, a planificação, levou também a que mais uma vez as estagiárias se sentissem desapoiadas, no sentido já a cima referido, que era a ausência prolongada da educadora da sala. Às sextas-feiras à tarde, foi o momento escolhido pela tríade para fazer a reunião semanal na qual se iria refletir sobre a semana e elaborar a planificação da semana seguinte todavia esta não se realizava sempre conforme combinado. A planificação semanal era elaborada pela díade, onde a educadora cooperante dava ideias de atividades, mas o tempo disponível não era o suficiente para refletir sobre os objetivos das atividades, cabendo essa função à díade. Estas condicionantes, por um lado, levaram a que as estagiárias tivessem uma atitude mais autónoma, contudo se tivessem um apoio diferente, tal como a educadora também o desejava, penso que teriam um desenvolvimento mais apoiado e assim não teriam algumas das dificuldades que tiveram que enfrentar. Deve ainda ser referido que na prática foi desenvolvido outro tipo de planificação, a planificação com as crianças, que será referenciada posteriormente.

Os guiões de observação (cf. Anexo do tipo B V) foram também uma estratégia que auxiliou na prática profissional, pois estes permitiram uma observação mais geral, colocando a mestranda num ponto no qual conseguia perceber outros ponto de vistas. Além disso esta estratégia potenciava o desenvolvimento da capacidade de comunicação e relacionamento com outras pessoas.

As narrativas, a planificação, as notas de campo bem como os guiões de observação, não seriam possíveis se não existisse uma observação constante sobre o grupo e todas as atividades decorrentes da prática pedagógica. Nesta prática e como instrumento de auxílio, foram elaboradas várias grelhas de observação (cf. Anexo do tipo A: XVII e Anexo do tipo B: VI). Estas grelhas foram feitas intencionalmente para avaliar as crianças numa primeira fase, de modo a conhecer o grupo e refletir sobre as atividades que mais o iria

enriquecer. Além disso, foi adaptada uma grelha para refletir sobre a avaliação do bem-estar e empenho das crianças nas atividades (cf. Anexo do tipo A XVIII) de modo a perceber as atividades que têm mais significado para as crianças.

De modo a promover a autoavaliação e hetero avaliação da díade, foi elaborado uma grelha para avaliar o empenho do educador (cf. Anexo do tipo A XIX), o que as permitiu tomar consciência da sensibilidade, estimulação e autonomia que o educador transmite ao grupo durante as atividades.

Também a relação família com o jardim-de-infância foi potenciada para conhecer melhor o grupo no qual as mestrandas estiveram inseridas. Para isto foi realizada uma reunião de pais, que teve como objetivos: conhecer as estagiárias e o seu trabalho no grupo e ainda tentar apaziguar as preocupações dos pais, no que concerne à entrada no 1ºano do 1ºCiclo do Ensino Básico dos seus educandos. Esta reunião foi uma experiência diferente da que as mestrandas estavam familiarizadas com o seu próprio percurso académico, pois os pais demonstraram ser bastante atentos e preocupados trazendo documentação legal. Os pais com experiência contavam o percurso que anteriormente haveriam feito. Esta reunião serviu ainda de mote para entregar um questionário aos encarregados de educação (cf. Anexo do tipo A XX), que tinha por objetivo conhecer os hábitos das crianças fora do infantário, respondendo assim a algumas dúvidas existentes sobre as mesmas. Neste questionário abordamos os hábitos que as crianças têm durante as refeições, para adormecer e também hábitos sociais e, com ele, concluímos que algumas crianças não têm a atenção desejada, nos momentos propícios a que estes dialoguem sobre o que se passou no decorrer do seu dia, tal como a hora de jantar, pois a atenção é direcionada para outras coisas, sendo a televisão um desses fatores. Com algumas respostas, também possível concluir que em alguns casos não existe uma rotina que estimule ao diálogo com a família sobre o que se passou durante o dia. Contudo, também existem respostas que nos levam a crer que existem crianças que são estimuladas, por exemplo ler livros antes de adormecer, ou ter um diálogo com a família quando esta está junto da criança (cf. Anexo do tipo B VII).

3.2. O IMPACTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA NO DESENVOLVIMENTO DO GRUPO E DA MESTRANDA: O CONTRIBUTO DA FAMÍLIA NESTE PROCESSO

Todos os instrumentos acima referenciados deram a conhecer o grupo no qual se desenvolveu a prática pedagógica supervisionada, contudo as atividades desenvolvidas proporcionaram um conhecimento mais aprofundado de cada criança e, assim, foi possível desenvolver os instrumentos a cima referidos, sempre com uma intencionalidade pedagógica.

Nesta prática foi sempre colocado primeiro lugar a aprendizagem heurística e holística, pois uma aprendizagem que se guie pela descoberta e pelo saber globalizante é uma aprendizagem que repercute nas crianças uma atitude indagadora, questionadora, problematizante e criativa, sendo essa a intenção da mestranda enquanto futura educadora de infância.

O Projeto Curricular de Grupo segue um caminho escolhido pelas crianças, e foi intitulado “Eu e os Outros no Mundo”. Este projeto surgiu do visionamento de um filme que mostrou crianças de diferentes pontos do mundo e as realidades nas quais estas vivem nos seus países. O grupo demonstrou ficar sensibilizado perante as imagens observadas e levou-os ao questionamento destas realidades. Outro motivo pelo qual o grupo escolheu este tema foi a influência familiar, visto que alguns encarregados de educação tem que se deslocar por motivos profissionais a outros países, e isto suscita no grupo a curiosidade de conhecer os países por onde os seus pais passaram.

Desta forma, as atividades desenvolvidas foram ao encontro dos interesses do grupo, abordando diversos países e os continentes, tendo como ponto de partida o nosso país, depois o nosso continente, passando por África, Ásia, América e por fim Oceânia. Assim, a área mais trabalhada foi o Conhecimento do Mundo, contudo todas as outras áreas e domínios foram trabalhados transversalmente. Múltiplos instrumentos foram utilizados e experimentados para obter o melhor feedback possível das crianças. Como em toda a prática, existiu sucessos e insucessos, mas a reflexão na e sobre a ação esteve sempre presente para que as ações menos positivas não se evidenciassem perante o grupo de crianças.

Como referido a cima, a Área de Conhecimento do Mundo foi a mais solicitada nesta prática, contudo outras áreas foram trabalhadas transversalmente. No que se refere à Área de Formação Pessoal e Social, existiu sempre uma preocupação de desenvolver e potenciar a relação com a família e com o grupo. No início da prática pedagógica supervisionada, o grupo encontrava-se a trabalhar o continente africano e já haviam contactado com a realidade vivida através de testemunhos de pais que já haviam vivido em países africanos, tal é o exemplo da mãe de M. que viveu a sua infância em Moçambique. A este mesmo nível de troca de conhecimentos da família com a instituição, sobre outros pontos do Mundo, foram realizadas outras atividades, nas quais os encarregados de educação deram o seu contributo. Aquando da abordagem do país indiano, um encarregado de educação trouxe a moeda típica desse mesmo país, o que levou a que o grupo tivesse contacto com a moeda oriunda de outro sítio e ainda pudesse comparar o dinheiro europeu ao indiano. Foi comparada a nota de €5 com uma nota indiana, e os meninos puderam ver a diferença de cores, tamanho, e foi revelado o valor que a nota indiana valeria em euros. Também se desenvolveu a mesma estratégia quando um encarregado de educação trouxe dinheiro do país Omã. Estas atividades potenciaram o desenvolvimento do domínio da expressão e comunicação, mais especificamente o domínio da matemática, pois envolveu conteúdos relativos a valores e unidades, além disso foi desenvolvido a Área da formação pessoal e social, pois esta estratégia leva ao conhecimento da própria cultura como refere Lopes da Silva (1997) “Reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras culturas faz também parte do desenvolvimento da identidade.” (p.54). Para além da comparação visual, foi possível a mestrandas observar que o grupo demonstrou bastante interesse e curiosidade em procurar moedas de outros países, além de que esta estratégia permitiu potenciar conhecimentos sobre outros países.

No que concerne ao desenvolvimento profissional, esta estratégia permitiu à estagiária também contactar com a família, potenciando a relação com a família e além disso, tal como as crianças, conheceu outros tipos de moeda menos comuns. Aprender em união com as crianças pode ser considerada uma estratégia de desenvolvimento profissional, pois é a partir do desenvolvimento de atividades com as crianças que existe a prática e a partir da prática podemos desenvolver outras estratégias. Por outro lado, aprender com as

crianças também pode ser um potenciador de autoestima para as crianças, pois sentem que o adulto também está em aprendizagem e isso leva a que haja uma relação de maior proximidade, Curry e Johnson (1990, cit. por Hohmann & Weikart, 2011) referem “O objetivo é colaborar com a criança de modo a que o desenvolvimento da sua identidade seja valorizado e realístico.” (p.63).

Esta atividade foi um exemplo de muitas outras atividades que se desenvolveram a partir de um imprevisto. Por exemplo, existiam elementos no grupo que traziam livros, ou objetos diferentes e queriam dialogar com o grupo sobre eles. Por vezes o diálogo alterava a planificação diária, contudo, essa alteração trazia novas experiências e conhecimentos que a mestrandas também pretendia desenvolver. O simples gesto de valorizar o que a criança quer mostrar ou falar sobre, provoca um momento de valorização e estimulação da criança, que em outras situações não seria tão visível. “Quando os adultos respondem de forma apropriada aos sentimentos, interesses e necessidades das crianças, ajudam-nas a sentir-se seguras e confiantes, e dão-lhes poder e competência.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.589)

De modo a dar ênfase à autoestima e autoimagem de cada elemento do grupo, as mestrandas propuseram à instituição, na qual estavam a estagiar, a construção de um *blog* privado, onde apenas a equipa educativa e os encarregados de educação estavam autorizados a participar. A proposta foi negada, pois colocaram em causa a segurança das crianças, na opinião das mestrandas esse fator estava assegurado, contudo, as mestrandas optaram por desenvolver outro projeto com as crianças e as suas famílias.

O projeto denominou-se Jornal de Parede (cf. Anexo do tipo B VIII), este era constituído pelas notícias da semana, onde eram descritas atividades escolhidas pelas crianças, e as notícias do fim de semana. A seleção das notícias da semana era realizada à 6^afeira, por parte das crianças ou por vezes eram selecionadas quando alguma criança assim o solicitava. Por exemplo: M.D. conseguiu fazer rolamento à frente pela primeira vez, e nesse dia disse: “Isto pode ir para o nosso jornal de parede não pode?”. No que respeita à seleção das notícias do fim de semana, essa função cabia aos meninos e aos seus encarregados de educação. Por ser um projeto proposto pelas mestrandas, as notícias trazidas de casa eram apresentadas à quarta-feira (primeiro dia da semana no qual as mestrandas estagiavam) no corredor em eram expostas no painel exterior colocado no corredor.

Este projeto para além de ter como objetivo enfatizar a relação do infantário com a família, foi provocado também para que existissem mais momentos de diálogo entre a criança e a família, pois foi algo que os questionários acima referidos revelaram, a não existência de uma rotina de diálogo provocador de aprendizagens com a criança. Denotou-se em algumas crianças que este projeto desenvolveu algumas capacidades de diálogo e a relação com a sua família. Por outro lado, foi notado que algumas notícias escritas não tinham sido escritas em conjunto com a criança, pois na descrição das atividades que haviam sido realizadas, existiam palavras que não eram reconhecidas pelas crianças, tal como “evidenciou”, “visualizou”, “foi entusiasmante”, entre outras.

Esta atividade desenvolveu-se também com o intuito de potenciar o desenvolvimento da capacidade descritiva e sequência temporal das crianças. A díade constatou por diversas vezes que alguns elementos do grupo, tinham dificuldades em relatar por ordem temporal o que tinham feito nos dias nos quais a díade não esteve presente. Assim, como o jornal de parede podia conter ilustrações, imagens ou outros elementos, a díade pensou que fosse um auxílio neste processo de descrição e veio-se a comprovar que de facto auxiliava no desenvolvimento das capacidades, porque inicialmente as crianças precisavam de observar a página que continha as suas notícias e, mais tarde, veio-se a perceber que os alguns dos elementos do grupo já não careciam de recorrer tantas vezes à observação da sua página.

O Jornal de Parede permitiu ainda, mostrar às outras crianças do infantário, as atividades que tinham sido realizadas e ainda informar sobre atividades que estavam em construção e iam ser apresentados futuramente, tal como a peça de teatro realizada pelo grupo.

O Jornal de Parede veio ainda constituir um meio para mostrar aos pais o que é realizado nesta última fase do Pré-Escolar, pois anteriormente cada criança tinha um portfólio, e este ia para casa mensalmente, para os pais observarem as atividades, e ainda acrescentarem evidências observadas do desenvolvimento do seu educando. Contudo, a educadora cooperante, teve a ideia de transformar o portfolio no livro de finalistas de cada criança. Assim, o Jornal de Parede, enquanto o livro de finalistas esteve em construção, foi o meio com os pais puderam contar para observar as atividades, tal como é de seu direito, “Porque os pais são os principais responsáveis pela educação da

criança têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam dos seus filhos.” (Lopes da Silva, 1997, p.43)

3.3.O IMPACTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA NO DESENVOLVIMENTO DO GRUPO E DA MESTRANDA: HIGH-SCOPE E METODOLOGIA DE PROJETO

Segundo John Dewey (1968, cit por Hohmann & Weikart, 2011) “A ocorrência de um desejo ou impulso não é o ponto final. É uma ocasião e uma exigência para a formação de um plano e de um método de actividade.” (p.247). Assim, seguir os desejos das crianças pode ser o potenciador de novos projetos, tal foram por exemplo dois dos projetos desenvolvidos durante a prática, dos quais surgiram dos interesses e evidências das crianças. O Projeto de construção de submarino, foi o primeiro a ser desenvolvido, e foi a partir de um diálogo que este assim surgiu. O grupo estava a abordar a China, e em diálogo em grande grupo, uma das estagiárias referiu que o seu pai já lá tinha estado, para ir buscar um rebocador de navios e que essa era a profissão dele. A outra estagiária referiu que o seu pai também se ligava com a profissão do pai da colega, pois era pescador e contou um episódio de naufrágio pelo qual o seu pai havia passado. Seguindo este raciocínio, as crianças colocaram questões sobre o que tinha acontecido à embarcação pesqueira e foi dito que esta estava no fundo do mar e uma das crianças referiu que existiam barcos que andam no fundo no mar e outra disse que se chamava submarinos. A partir dessa afirmação, foi elaborada uma panóplia de tarefas que consistiu inicialmente por uma pesquisa fazendo uso das novas tecnologias – o computador e a internet – e foram pesquisados vários tipos de submarino existentes. Perante esta pesquisa, o grupo manifestou um desejo de construir um submarino e as mestrandas perante uma imagem visualizada questionou o grupo com a seguinte questão: “Se o submarino está dentro de água como é que as pessoas que lá estão dentro conseguem ver para onde vão?”, da qual surgiram respostas do tipo: “Espreitam por uma janela”. A tríade perante as

respostas optou por realizar uma atividade experimental, que consistiu na elaboração de dois periscópios (cf. Anexo tipo B IX). Após a construção dos periscópios foi refletido em tríade que era essencial construir o submarino, de modo a que as crianças percebessem o significado e real função dos periscópios, por isso passou-se à planificação com as crianças do submarino. A planificação regeu-se sobre questões como: “Do quê que vamos precisar para construir o submarino?” e perante esta questão surgiram respostas referindo que podia ser construído com ferro, de onde se levantou outra questão: “Quais os materiais a que temos acesso e podemos reutilizar?”. Seguindo esta sequência de ideias chegou-se a um desenho que serviu de modelo de construção do submarino, e os materiais que eram necessários para a sua construção.

A construção do submarino (cf. Anexo do tipo B X) levou à exploração das várias áreas de conteúdos, bem como dos vários domínios. Para a construção do submarino foi utilizada uma caixa de frigorífico e outra caixa de menores dimensões. Seguindo a ideologia das crianças o submarino teria que ter janelas nos lados, para conseguirem ver melhor o que se passa à sua volta, e então foi questionado como poderiam ser as janelas, e a maioria dos elementos do grupo disse que deviam ser redondas, tal como as bacias que tinham nas salas, contudo um dos elementos, muito aficionado pelo futebol disse que podia ser como a bola de futebol. Colocada esta afirmação a díade abordou conceitos geométricos, como refere as OCEPE: cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, internacionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas. Assim, a díade explicou aos meninos que uma das superfícies da bacia perfazia um círculo e a bola era uma esfera. Explicados estes conceitos, as crianças desenharam nas duas laterais mais compridas da caixa de frigorífico as janelas com a bacia escolhida pelo grupo e depois foram recortadas pelo adulto, visto que o cartão era bastante grosso e era perigoso as crianças realizarem esta tarefa. Depois foi recortado na parte de cima da caixa, um retângulo para colocar outra caixa mais pequena, onde iriam ficar os periscópios. Após estas tarefas, o grupo referiu que a caixa maior tinha as letras e que assim não ficava tão bonito, por isso a díade teve a ideia de forrar a caixa em papel kraft. Para isso, e para não ter custos quer para as mestrandas quer para a instituição, a díade contactou a fábrica de papel de Viana do

Castelo, por forma a estes ofereceram um rolo de papel kraft e estes acederam ao pedido. Então com o papel kraft, foi revestido todo o submarino por forma a torná-lo mais estético e também ajudou a dar resistência à estrutura. Este processo de revestimento, foi realizado em conjunto com as crianças que colocavam a cola na superfície e colaram o papel com a ajuda dos adultos. Depois de colado o papel, tornou-se evidente a necessidade de decoração, para isso foi pedido às crianças e aos pais que trouxessem imagens alusivas ao mar por forma a decorar o submarino. Após terem trazido as imagens, e mais uma vez, existiu um diálogo em grande grupo sobre o que haviam trazido de casa, e depois deu-se o processo de recorte e colagem das imagens no submarino. Por fim, os meninos disseram que as janelas podiam estar decoradas com caixas de ovos, e disseram que podiam trazer de casa. Estas depois foram pintadas e coladas no submarino. Este projeto requereu um enorme trabalho por parte das crianças, da tríade bem como dos encarregados de educação e é de relevar que este projeto serviu de motivação quer para as crianças como para a díade. O esforço e empenho das crianças foi notório, pois questionavam constantemente à díade quando é que iriam passar à fase seguinte da construção do submarino, o que fez refletir que as crianças quando são parte do projeto e este é significativo para elas, elas realizam-no e demonstram satisfação no resultado final.

Dentro deste projeto foram desenvolvidas outras atividades a partir da iniciativa das mestrandas. Estas criaram um jogo da memória (cf. Anexo do tipo B XI) seguindo o tema, pois o grupo mostra bastante interesse por esse tipo de jogos. Este jogo foi criado também porque na sala de atividades, já existia este tipo de jogo, contudo alguns elementos do grupo possuíam uma memória visual exímia, pois decoravam os pequenos defeitos das peças e, assim, sabiam qual era peça que queriam. Para combater estas “batotas”, este jogo foi criado para ser um elemento novo, no qual todo o grupo estava em pé de igualdade. Depois da apresentação do jogo, foi ainda criado pelo grupo um nome para o jogo pelo que se denominou “Descobrir os pares nos fundos dos mares”.

Além do jogo da memória, a díade criou um vídeo sobre o Oceano Pacifico (cf. Anexo do tipo B XII), no qual mostrava os animais subaquáticos e este serviu de mote para criar um momento de improvisado de expressão dramática (cf. Anexo do tipo B XIII). Isto decorreu após um almoço, a díade decorou a

sala com peixes e outro tipo de animais aquáticos, elaborados a partir de materiais de desperdício e, ainda colocou o som do mar. Depois foi criado um caminho com búzios desde a sala até ao refeitório onde as crianças estavam. Estas depois tiveram que percorrer esse caminho apanhando os búzios, e chegados à porta da sala teriam que entrar um de cada vez e eram dados uns óculos com lentes azuis, também construídos pela díade, e depois teriam que fazer de conta que estavam no oceano. Esta atividade teve o seu objetivo cumprido, pois as crianças entraram neste jogo de faz de conta, demonstraram interesse e ainda durante a atividade disseram coisas bem interessantes: “não se pode falar, senão engoles água!”, “Olha, não mexas na alforreca! Ela é venenosa, não se pode tocar!”. O que leva assim a crer que as crianças estiveram atentas e perceberam o que lhes haviam dito durante a visualização do vídeo. Nesta atividade, a mestranda não mudaria nada, pois a forma como decorreu a atividade levou a que as crianças se pudessem exprimir livremente, não dando demasiadas regras, o que podia interferir com o comportamento delas.

Ainda sobre este projeto, desenvolvendo mais uma vez a Área do Conhecimento do Mundo, foi realizada uma atividade experimental na qual se abordou o conceito de flutuação. Esta atividade foi desenvolvida porque existia a necessidade de explicar ao grupo o porquê de os barcos flutuarem, porque um elemento do grupo referiu que o submarino andava no fundo do mar porque era muito pesado. Assim, levantou-se a questão para o grupo: “Os navios também são muito pesados, porquê que eles não vão ao fundo?”. Após experimentarem com vários tipos de materiais (casca de pinheiro, pedras, palhinhas, pratos) as crianças chegaram à conclusão que “os navios flutuavam porque a água faz uma força e não os deixa afundar”. Com esta experiência o pretendido não era que o grupo decorasse os nomes dos fenómenos, mas sim que o percebessem e isso foi concretizado.

No dia seguinte, os encarregados de educação aos deixarem as crianças no jardim-de-infância, comentaram que os seus educandos lhes tinham explicado o porquê dos navios não afundarem dando sentido ao que é referido nas OCEPE (1997):

Curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e

que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências (...). (p.79)

Denotou-se assim, que todo o projeto foi significativo para as crianças, pois com a construção do submarino, criou-se uma nova área na sala, e todas as crianças gostam de lá estar durante as atividades de jogo espontâneo. Este projeto desenvolveu nas crianças o espírito de equipa, bem como potenciou a relação família com o jardim-de-infância e foi ainda um potenciador de articulação com todas as áreas de conteúdo.

Outro projeto no qual se denotou bastante empenho e criatividade por parte das crianças, foi a criação de uma peça de teatro para proteger a floresta amazónica (cf. Anexo do tipo B XIV). Esta ideia surgiu de um elemento do grupo, quando se estava a abordar as formas possíveis de ajudar a natureza, mais concretamente a floresta amazónica, pois era sobre ela que se estava a falar. Várias foram as hipóteses referidas pelo grupo: “Podemos fazer uma carta para a presidente do Brasil”, “Podemos mandar a polícia prender quem está a fazer mal às árvores” e um elemento do grupo referiu então que se podia fazer um espetáculo para os outros meninos verem. Esta ideia foi depois a selecionada pelo grupo para explorar.

Assim, começou-se a construir uma história, na qual se denotou que o grupo se estava a basear num filme anteriormente visualizado, sobre índios da amazónia que estavam a proteger a floresta. Este processo foi conduzido pelos adultos, questionando o grupo intencionalmente, por exemplo: “Do quê que precisamos para construir uma historia?”, daí decorreu um processo no qual se denotou quem tinha contacto constante com leitura de histórias em casa, pois quem era estimulado dessa forma tinha uma organização de ideias e um fio condutor para a história, o que não era revelado por outros elementos. Vista esta necessidade, a tríade optou por pedir às crianças que tinham maior dificuldade, para darem o seu contributo para a história, de modo a que não se sentissem de parte, e assim potenciar o desenvolvimento da criação de histórias. Quando as crianças tinham maior dificuldade, automaticamente as outras crianças ajudavam fazendo-lhes perguntas, o que revelou que o grupo tem consciência das dificuldades uns dos outros e tem um espírito de ajuda intrínseco. Uma etapa importante neste processo foi a escolha das personagens, na qual todos os elementos deram a sua opinião e depois sucedeu-se a uma votação para escolher as personagens que iriam aparecer na

história. Desenvolvendo a área da formação pessoal e social, como referem as OCEPE (1997) “A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social.” (p.53). A estratégia de votação foi uma estratégia que foi abordada pela díade e foi explicada o porquê de ser utilizada e desde que essa estratégia foi abordada o grupo refere-a e realizam-na sempre que necessário, de modo a tornar as escolhas justas. Após a escolha das personagens, deu-se lugar à escolha dos meninos que iam representar essas personagens. A díade questionou quem gostaria de representar cada personagem, e foi surpreendida por alguns elementos. Um elemento do grupo pediu para ser o colibri, e esse elemento surpreendeu a díade porque as características dele são as opostas às de um colibri. A mestranda refletiu sobre esta ocorrência, chegando a uma possível inferência, da qual esse elemento do grupo gostava de ser como o colibri e às vezes não o consegue, e viu nesta personagem uma escapatória para ser algo diferente.

Perante esta ocorrência, a estagiária refletiu sobre o que podia ter feito de forma diferente, pelo que se voltasse a desenvolver uma atividade deste tipo, ela ia escolher as personagens de cada criança, tendo como objetivo escolher uma personagem com a personalidade oposta à personalidade da criança. De modo a potenciar o desenvolvimento na criança de outras estruturas mentais, que levassem esta a conseguir fazer de conta que é outra pessoa e a pensar de forma diferente da que habitualmente está habituada. Como Lopes da Silva (1997) expõe, “A intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico, através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos “papéis” e a sua caracterização.”(p.60).

Contudo, este jogo de faz de conta é feito diariamente pelas crianças na situação de jogo espontâneo, contudo são elas que escolhem quem vão representar, por isso era interessante observar as crianças a dramatizar personagens opostas a si mesmas.

Após esta escolha de personagens, foi dado lugar à construção dos adereços. Para a elaboração dos adereços foi feita uma pesquisa individualizada, dando uso a uma pesquisa anterior feita pelo grupo em conjunto com a família, que culminou num documento escrito e com imagens sobre os animais da floresta amazónica (cf. Anexo do tipo B XV). As crianças que não iam dramatizar animais, mas sim índios ou lenhadores, fizeram a sua pesquisa na internet com a ajuda dos adultos.

Como a díade não tinha experiência na área da dramatização, foi experimentando durante os ensaios qual seria a melhor forma de ajudar as crianças na dramatização e foi alterando o texto consoante havia essa necessidade. Pelo que resultou depois num texto (cf. Anexo do tipo B XVI) que ajudava as crianças a serem mais autónomas, pois recorria a palavras e frases mais simples e, ainda, ajudava o público a perceber melhor a mensagem da peça de teatro.

Este “espetáculo”, como as crianças o denominaram, levou a desenvolver a autonomia das crianças, bem como a capacidade de transmitir mensagens às outras crianças,

“Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam à criança dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores.”. (Lopes da Silva, 1997, p.68).

Assim o grupo teve que ir cada sala da instituição convidar as outras crianças a assistir à sua peça de teatro.

Após a peça de teatro, o grupo teve a responsabilidade de entregar a cada colega das outras salas um cartão, com o objetivo da mensagem chegar aos encarregados de educação de toda a instituição. A mensagem do cartão fazia referência a um link para assinar uma petição na internet, com o intuito de salvar a floresta amazónica (cf. Anexo do tipo B XVII).

As crianças nesta atividade fizeram a avaliação da mesma, pois como refere Lopes da Silva (1997)

A avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender. (p.93).

Indo mais além do que a pergunta simplista “Gostaram de fazer a peça de teatro?”, a díade questionou qual era a personagem que esteve melhor em palco, qual a importância de ensaiar a peça, se acharam que podiam ter mudado alguma coisa, se o público tinha percebido a mensagem que eles queriam passar, entre outras questões. Esperando uma resposta egoísta à pergunta de qual tinha sido a personagem melhor em palco, a díade ficou surpresa pela positiva, pois os meninos não se referiam a si próprios como sendo os melhores, e ainda justificavam o porquê de escolherem a personagem

referindo: “porque ela conseguiu dizer as falas todas direitinhas, e fez os gestos também!”.

Assim, a mestranda vê os objetivos deste projeto concretizados, porque para além de conseguir passar a mensagem a todas as crianças e encarregados de educação, foi possível potenciar o desenvolvimento da argumentação e do discurso verbal e não-verbal, envolvendo todos os domínios de aprendizagem.

Não só em grandes projetos foi possível desenvolver todas as áreas de conteúdo. No domínio das expressões, a díade desenvolveu atividades de expressão motora para potenciar o desenvolvimento das destrezas motoras, mais concretamente a lateralidade, pois foi observado que alguns dos elementos do grupo não conseguem ainda fazer a distinção entre o lado esquerdo e o lado direito. Contudo a mestranda observou que uma das atividades não tinha sido a melhor opção, pois destacou o lado competitivo das crianças, ou seja, “quem chegar primeiro ganha”. Isto poderia ter feito de outro modo, pois este apelo levou a que as crianças não executassem da forma correta o exercício. Assim, quando se pretende desenvolver um exercício que requer manipulação de objetos e lateralidade, é preferível que seja realizado com calma e bem feito, de modo a que as crianças consigam perceber o exercício e o façam corretamente. Por forma a trabalhar novamente a lateralidade, a díade elaborou um jogo que tem por nome *Parte-me todo* (cf. Anexo do tipo B XVIII), este jogo era idêntico ao jogo *Twister*, contudo teve algumas alterações, estas alterações eram as formas que tinham o tapete, aludindo às formas geométricas e ainda aos padrões nele contido, referindo as OCEPE “Apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico neste domínio.” (p.74).

Para colmatar a necessidade existente na articulação de discurso e organização temporal do discurso, bem como a criatividade e imaginação, a díade desenvolveu atividades recorrendo assim ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, pelo que duas foram mais objetivas neste sentido: criação de texto verbal em função do texto pictórico para a obra *Sebastião* de Manuela Bacelar (cf. Anexo do tipo B XIX) e ainda o jogo *Quem conta um conto acrescenta um ponto* (cf. Anexo do tipo B XX). A primeira atividade consistia em organizar as imagens da obra, e depois contar uma história a partir da organização dada. Esta atividade surpreendeu a díade, pelo facto de

existirem crianças que organizaram a história de uma forma muito semelhante à verdadeira organização da obra. Por outro lado, existiram crianças que precisaram da ajuda de outros colegas para organizar e contar uma história segundo aquelas imagens. A outra atividade ia ao encontro do mesmo objetivo que a anterior. O jogo *Quem conta um conto acrescenta um ponto*, era uma caixa que tinha cartões com imagens e cada criança teria que retirar quatro cartões aleatoriamente, e a partir das imagens contar uma história. Neste jogo as crianças com maiores dificuldades observadas no jogo anterior, já demonstravam ter menos dificuldades no seu discurso, pelo que assim a díade viu o seu objetivo cumprido. Como expõe Lopes da Silva (1997)

Não se pode ainda esquecer a comunicação não-verbal que podendo constituir um suporte da comunicação oral, pode ser trabalhada independentemente: expressar e comunicar sentimentos através de gestos ou mímica, relaciona-se com a expressão dramática. A interpretação destas formas de comunicação produzidas pelas próprias crianças ou decorrentes da observação de gravuras constitui outro meio de aprofundar a linguagem. (p.68).

Antes da prática pedagógica supervisionada iniciar-se, a educadora tinha uma estratégia pedagógica que consistia em ler cartas da AMI (Assistência Médica Internacional). Estas cartas eram testemunhos fictícios de crianças que vivem em certos locais do Globo e, junto destas cartas vinham fotografias dos locais que eram referenciados nas cartas, dando assim a conhecer o tipo de casas, a geografia, a língua, a alimentação, bem como o tipo de famílias que lá existiam, muito ou pouco numerosas, possibilitando trabalhar com o grupo o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. As crianças gostaram também de observar o tipo de arte existente e a pedido destas foram moldadas e decoradas taças em barro e ainda foram desenhadas e pintadas máscaras africanas (cf. Anexo do tipo B XXI), recorrendo assim ao Domínio da Expressão Plástica.

O domínio da Expressão Plástica, esteve quase sempre presente nas atividades desenvolvidas, porque para além de ser um dos objetivos idealizados no Projeto Educativo da Instituição de Monfortinhos de Real, este domínio era um meio para potenciar o desenvolvimento da criatividade, autoestima e autoimagem. Estes três últimos fatores referidos, são de notória importância para este grupo, visto que apresentam défices dos mesmos

quando desenvolvem trabalhos nos quais devem criar algo. Os comentários “Está bem assim?” ou “Qual a cor que achas que fica bem?” tornaram-se ações recorrentes e contagiantes no grupo. Esta ação é referida como contagiante pois refletiu-se nas crianças que obteriam mais atenção por parte do adulto, se o questionassem. Outras crianças também queriam esse tipo de atenção, pelo que mesmo que estivessem a desenvolver o seu trabalho bem e de forma autónoma, também questionavam sobre ele, pelo que a mestranda tinha sempre o cuidado de estimular a autonomia das crianças, realçando sempre que o trabalho de cada um estava bem. As OCEPE referem que

“Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização. (p.53).

Quando o país Bangladesh foi abordado, existiu a tentativa de criar situações pelas quais as crianças não tivessem tido contacto anteriormente. A educadora utilizou novamente o material pedagógico da carta da AMI, à qual as crianças reagiram bem e demonstraram bastante curiosidade. As imagens e fotografias que a carta continha, eram insuficientes para responder às questões das crianças, estas perguntavam como é que o riquexó se move e também o seu tamanho, pois na imagem apenas aparecia o veículo imóvel e sem pessoas junto deste, impossibilitando esta observação. A diáde vendo estas questões levantadas, foi assim mote para criar outro suporte pedagógico, um vídeo. Este vídeo retratava a vida quotidiana nas ruas do Bangladesh e tentou ilustrar também o conteúdo da carta (cf. Anexo do tipo B XXII).

Este instrumento auxiliou a atividade que as colegas de IPP3 estavam a pensar desenvolver, um mercado de rua, pois as crianças conhecendo a realidade seria mais fácil a sua interação, tal como as pessoas do país abordado. Este vídeo proporcionou abordar outras áreas além da área do Conhecimento do Mundo. A área da expressão e comunicação e também a área de formação pessoal e social. No que concerne à área da expressão e comunicação, mais especificamente no domínio da matemática, foi abordado a noção de peso, e os instrumentos que nos auxiliam para pesar, ou seja, as balanças. Isto surgiu no momento em que B. questionou “O que é aquilo com pratos?” e gerou-se um diálogo aberto para saber quais os conhecimentos do grupo quanto ao assunto. Este diálogo levantou questões tais como: “Quais são

as balanças que conhecemos?”, “Será que todas as balanças são iguais? Porquê?”. Mais tarde, em atividades experimentais foram levantadas novamente estas questões ao grupo, de modo a identificar quem tinha percebido e, se era necessário explicar também quais são os tipos de balança e o porquê de existir diferentes balanças.

Recorrendo ao domínio da expressão dramática, a díade pensou numa estratégia que tivesse o fator surpresa no grupo de crianças, a visita de uma personagem chamada Yang Ping (cf. Anexo do tipo B XXIII). A estagiária ofereceu-se para representar a personagem, e isso exigiu um trabalho de pesquisa, por forma a ter uma história consistente e as crianças acreditassem, a história resumidamente consistia em: A Yang Ping veio de uma aldeia pequena que existia nas montanhas, e conhecia a outra estagiária por via do seu pai que já tinha estado na China. Lapsos da díade foi a questão da Yang Ping falar português com sotaque e as crianças questionaram o porquê de isso acontecer, respondendo que tinha sido a estagiária a ensinar a língua portuguesa. Apenas após a atividade a díade refletiu que poderia dizer que ela era de Macau e lá que falavam português. Estes pequenos lapsos também se deram, devido ao facto de esta atividade ter surgido dois dias antes do seu desenvolvimento pelo que a mestranda sente que se a atividade tivesse sido pensada com mais tempo estes lapsos não teriam acontecido. Contudo, a atividade correspondeu ao seu objetivo, pois inicialmente as crianças colocaram em causa que seria a estagiária a fazer de Yang Ping, porém depois entraram no jogo de faz de conta e divertiram-se com a atividade.

No que concerne à Área da Formação Pessoal e Social, esta esteve sempre presente em todas as atividades desenvolvidas, quer para potenciar o desenvolvimento da relação família- jardim-de-infância, como da relação com todos os outros elementos presentes no jardim-de-infância.

3.4.O IMPACTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA NO DESENVOLVIMENTO DO GRUPO E DA MESTRANDA: A INSTITUIÇÃO E SUA ORGANIZAÇÃO

No desenvolvimento da prática pedagógica foram alguns os momentos pelos quais a mestranda passou, onde a instituição de certa forma interferiu no desenvolvimento de atividades.

As datas festivas, como por exemplo o Dia do Pai ou o Dia da Mãe, foram dias que impediram a realização de atividades que seriam mais significativas para as crianças, pois as crianças viam-se de certo modo obrigadas a ensaiar para apresentar um espetáculo para a sua família. Este tempo de ensaio, poderia ser utilizado para as crianças criarem outras atividades que fossem da sua autoria o que assim potenciava o desenvolvimento de outras capacidades que as crianças precisam, tal como a criatividade. A criatividade e autoestima como referidos a cima, são duas capacidades que são preocupantes neste grupo, pois parecem estar de tal forma formatadas, que não se sentem capazes de criar algo sem perguntar primeiro ao adulto se está bem. Assim, se existissem atividades que proporcionassem o desenvolvimento dessas capacidades, as crianças iriam ficar beneficiadas.

No que respeita às reuniões de equipa educativa, estas pareciam ser de carácter informativo e não de carácter reflexivo e crítico, pois quando alguma data se aproximava, a direção informava o que tinha pensado realizar nesse dia, descurando assim das atividades que haviam sido realizadas nas salas de atividades com os grupos. Posto isto, a mestranda refletiu que se iriam existir atividades para apresentar aos encarregados de educação, essas atividades deveriam estar de certa forma ligadas ao seu desenvolvimento. Contudo, é de relevar o esforço que a instituição faz para concretizar a relação jardim-de-infância – família, pois sente que isso é um objetivo importante, ou seja, ter as famílias atentas e presentes nos percursos dos seus filhos.

A mestranda teve também uma participação ativa no decorrer das atividades e apercebeu-se de algumas lacunas que serviu de exemplo para pensar futuramente na sua prática. Por exemplo, a instituição todos os anos tem a tradição de fazer uma caça aos ovos (cf. anexo do tipo B XXIV) pela vizinhança da instituição, na semana anterior à Páscoa e, este ano apenas

foram realizadas pistas que seguissem esse percurso, não pensando que poderia estar a chover, o que acabou realmente por acontecer, e a mestranda junto de uma educadora tiveram que realizar novas pistas para que a caça aos ovos se realizassem dentro do infantário. Isto fez refletir na mestranda que é sempre necessário ter o plano B, seja por questões meteorológicas, de espaço ou outra variante que possa ocorrer.

A mestranda elaborou também trabalhos de imagem (cf. Anexo do tipo B XXV) com o objetivo de entregar convites para os dias festivos aos pais e família, e ainda elaborou painéis que estiveram presentes no dia da família. (cf. Anexo do tipo B XXVI) Este trabalho foi realizado de modo a aliviar algumas das funções da que a educadora cooperante tem a seu cargo. Contudo, era frequente que a díade ficasse sozinha com o grupo de crianças, devido a essa mesma sobrecarga de funções anteriormente referidas. Esta ausência quer da educadora cooperante, como da auxiliar, leva a refletir sobre o apoio necessário ao grupo, pelo que a mestranda observou que esta frequente ausência leva a que o grupo tenha quebras durante as atividades, ou não realizam atividades que os ajudassem a potenciar o desenvolvimento de capacidades importantes. Uma ilação que a mestranda tirou foi que a necessidade revelada por alguns elementos do grupo -a carência de autoestima e autonomia nas atividades- poderá advir destes momentos de ausência do adulto, tal como refere Lopes da Silva (1997)

O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima. (p.52).

Assim, a solução para este problema seria contratar outra pessoa para auxiliar nas salas quando necessário, não recorrendo assim à auxiliar destacada para o grupo.

REFLEXÃO FINAL

A prática profissional supervisionada no Pré-Escolar, foi uma viagem de constantes aprendizagens, no qual o dia-a-dia ensinou pelo menos duas coisas: a observar e a refletir sobre o que observava.

Vinda de uma licenciatura na qual não potenciava o desenvolvimento do espírito crítico, indagador e reflexivo, senti-me ao inicialmente um pouco perdida, pois parecia que era pedido tanto e não conseguia dar resposta a tudo que era pedido. Fui confrontada com inúmeros pressupostos teóricos, que até à data não havia ouvido falar, e por isso foi uma enorme luta aprender o que devia ter aprendido durante os três anos anteriores, e ainda o que devia aprender este ano. Este obstáculo relevou ainda mais o significado de formação contínua, tal como refere o artigo 240/2001:

O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais. (p.5571).

A formação contínua dos educadores, é sem dúvida um alicerce que todos os educadores deveriam ter conscientes, pelo que após ter passado por não ter o apoio suficiente para um prática reflexiva, comprometo-me a trabalhar afincadamente por forma a conseguir manter as minhas práticas atualizadas e com sentido para as crianças.

A unidade curricular de Investigação em Educação decorrida no 1º semestre deste mestrado ajudou a criar um caminho mais consciente na minha prática, tornando-a num processo de desenvolvimento reflexivo sobre todas as ações.

O trabalho em díade e em tríade foi um elemento que me auxiliou em todo o meu processo de desenvolvimento na prática, pois a partir de reflexões colaborativas foi possível ter uma maior consciência daquilo pelo qual estou a passar e a fazer passar, ou seja, com a reflexão, foi possível fazer posteriormente uma autorreflexão mais escrupulosa, que levou à mudança de comportamentos. A colocação de voz, era algo que desde início usava recorrentemente para captar a atenção do grupo. Pelo que essa estratégia foi

chamada à atenção, mostrando-me que haveria outras estratégias, tais como usar a postura corporal, ou dando dicas a algum elemento do grupo que não estava a ouvir, porque os seus colegas estavam a fazer demasiado ruído. Tive imensa dificuldade em abstrair-me da estratégia inicial, pois era aquela que parecia ter efeito sobre o grupo, contudo eu não queria passar às crianças que sou uma pessoa severa, porque sou o oposto. Uma reflexão com o supervisor sobre uma atividade desenvolvida, levou também a que repensasse a minha postura com as crianças, pois foi indicado que durante as atividades observadas eu não tinha estado sentada junto das crianças. Contudo, foi explicado que naquele dia, aquela postura que se devia a problemas de saúde. Aquela observação do supervisor, levou a repensar na minha prática, e julgo que por um lado melhorou, porque depois tentei sempre que a minha prática fosse o mais próxima possível do grupo de crianças.

Foram algumas as dificuldades pelo qual a díade passou. Desde, já referenciado em cima, a ausência quer da educadora cooperante como da auxiliar, levou a que não só isso se refletisse no grupo de crianças, como também nas estagiárias. Essa ausência por um lado, foi uma forma de as estagiárias se tornarem mais próximas do grupo e também autónomas, pois eram estas que ficavam responsáveis pelo grupo e isso dava-lhes liberdade para desenvolver as atividades e aprender quais as melhores estratégias a desenvolver. Por outro lado, estes momentos levaram a que a díade se sentisse desapojada, pois necessitava que a educadora sempre presente para as observar e refletir junto delas o que poderia ser alterado.

A nível de conquistas, foram bastantes, contudo gostava de salientar duas. A primeira conquista, foi a nível de relações com os elementos do grupo. Desde logo a maioria do grupo recebeu-nos bem, contudo existiam dois elementos especialmente difíceis. Estes dois elementos, eram irmãs gémeas, e o seu passado no infantário, segundo a educadora cooperante nos contou era algo que ninguém percebia, porque não falavam para ninguém e uma dessas gémeas C. tornou-se o elemento mais forte, pelo qual um olhar bastava para que a sua irmã L.P. parasse o que estava a fazer. O processo de “conquista” das irmãs foi longo, pelo que sempre que possível tentava entrar em brincadeiras com a C. de modo a estimular a relação com ela. Refletindo sobre a ação, penso que houve um momento-chave que abriu essa relação. C. era constantemente a última a acabar o seu almoço, e chorava constantemente à hora do lanche

porque queria ir embora, e um dia, à hora de almoço fui para junto da C. pois era salada de frutas e resolvi fazer um jogo com ela. Esse jogo consistia em tapar os olhos e adivinhar qual era a fruta que estava a mastigar. Ao início recusou e então perguntei a L.P se queria fazer, pelo que respondeu imediatamente que sim. Fiz esse jogo depois com todas as crianças do grupo, e no fim, C. pediu para fazer com ela também. Este momento foi surpreendente, pois C, nunca pedia a ninguém para fazer algo com ela e, a partir desse dia, quer C. como L.P. passaram a estar mais juntas de mim e a pedir para brincar com elas.

A segunda conquista foi a nível pessoal, pois no início da prática pedagógica, sentia que não conseguia refletir na ação de modo a alterar algo que não estivesse a correr da forma como era pretendido, ficando nervosa, por exemplo: os meninos levavam o diálogo pretendido noutra direção, e não conseguia controlar isso. Contudo, penso que melhorei nesse sentido, fazendo perguntas que guiassem de novo para o tema inicial.

No que concerne às estratégias de formação, estas tiveram presentes desde o início da prática profissional supervisionada e a partir delas novas aprendizagens foram possíveis. As planificações foram sempre uma constante semanal, contudo estas levaram a uma aprendizagem gradual, visto que não estava habituada a este tipo de organização de informação. Contudo, estas planificações levaram a uma melhor organização quer das notas de campo, como das narrativas. Os guiões de observação também foram algo de novo na minha prática, pelo que ao início tive algumas dificuldades em me adaptar à estrutura. Contudo os guiões eram mais um mote para refletir sobre as atividades que ia desenvolver, pensando de outros pontos de vista, o que potencia assim uma reflexão mais abrangente sobre a prática.

Para me conduzir neste processo guiei-me segundo vários modelos curriculares sendo eles: o High-Scope, Reggio Emilia e a Pedagogia-em-Participação, a partir dos quais fui criando um modelo pessoal no qual adaptei várias metodologias consoante as necessidades e desejos das crianças. Uma metodologia que esteve presente frequentemente foi a metodologia de projeto, pois é importante seguir os desejos e necessidades das crianças de modo a que as aprendizagens se tornem significativas.

Apesar de tudo que foi desenvolvido com as crianças, revejo que muitas vontades ficaram por realizar, sentindo assim a necessidade de que este

estágio deveria durar um ano letivo, e não apenas quatro meses, o que possibilitava a observação desde início das crianças e assim corresponder às suas necessidades e interesses desde logo.

Bibliografia

- Abreu-Lima, I. M. (2005). Avaliação do Ambiente Familiar e o seu Impacto na Educação e Desenvolvimento de Crianças em Idade Pré-Escolar. In J. Bairrão, *Desenvolvimento: Contextos Familiares e Educativos* (pp. 98-141). Porto: Livpsic.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projeto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Conceição, C., & de Sousa, Ó. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 81-98.
- Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes Uma Estratégia de Formação de Professores* (2ª Edição ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar* (3ª Edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., & McClellan, D. (2003). Parte I: O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade* (3ª Edição ed., p. 13). Lisboa: Texto Editora.
- Laevers, F., & Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar Construindo uma práxis de participação* (4ª Edição ed., p. 127). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Marcelo, C. (jan/abr de 2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, 10.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-109). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar Construindo uma práxis de participação* (p. 28). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Perez Serrano, M. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Phenix. (1958).
- Reis, P. R. (2008). *AS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO*. Obtido em 25 de Maio de 2013, de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/174/244>
- Ribeiro, D. (2010). Percursos para a Autonomia pela Investigação Educacional: Uma Experiência de Pós-graduação em Supervisão. *Pedagogia da Autonomia*, p. 581.
- Ribeiro, D. (20 de novembro de 2012). Aula de Investigação em Educação. Porto.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. *Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, p. 49.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (s.d.). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. *Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, p. 49.
- Roldão. (1999).

- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Sacristán, J. (1995).
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Vasconcelos, T. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (D. d. Ministério da Educação, Ed.) Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Villegas-Reimers, F. (2003). *Teacher Professional Development: an International review of literature*. Paris: UNESCO/international Institute for Educational Planning.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6ª Edição ed.). Porto: Edições ASA.

ANEXOS DO TIPO A

Anexo do tipo A I - Mapa do Concelho da Maia



Anexo do tipo A II - Mapa do Distrito do Porto



Anexo do tipo A III – Imagem da instituição
– Refeitório/Polivalente



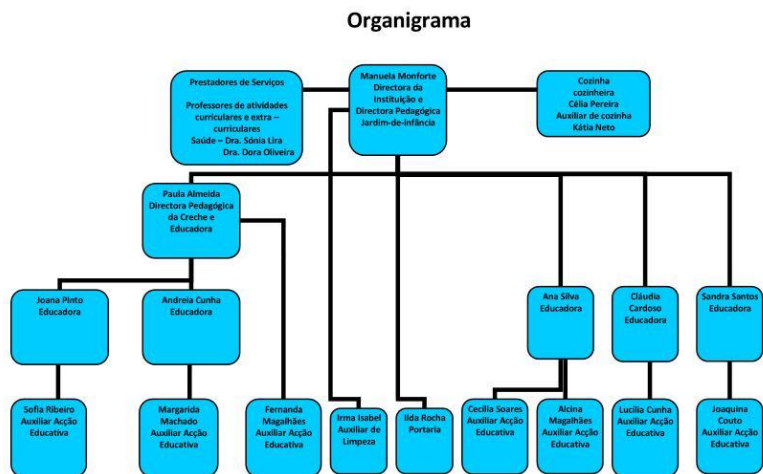
Anexo do tipo A IV - Imagem da instituição - Espaço Exterior



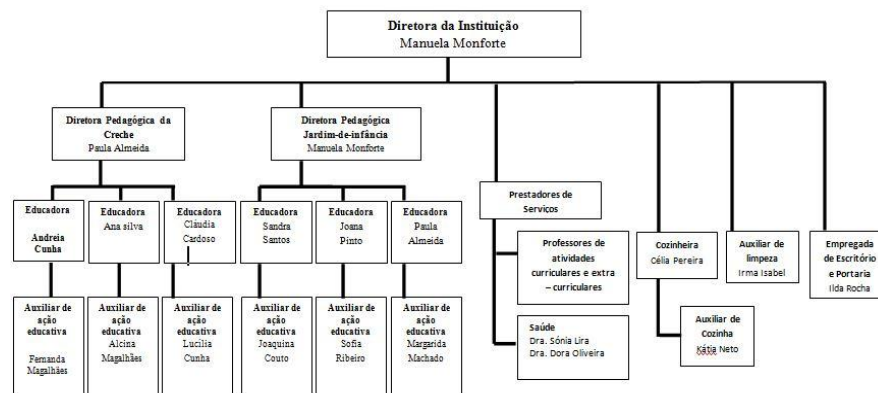
Anexo do tipo A V- Imagem da sala de atividades



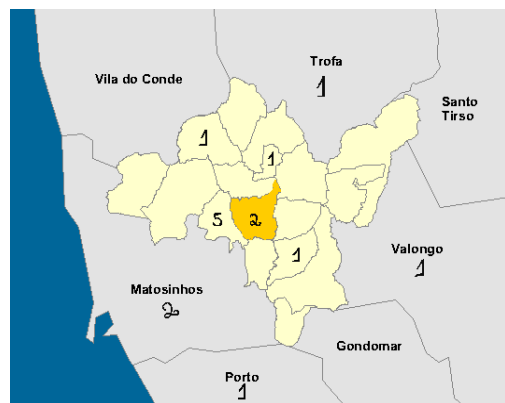
Anexo do tipo A VI- Organigrama da instituição



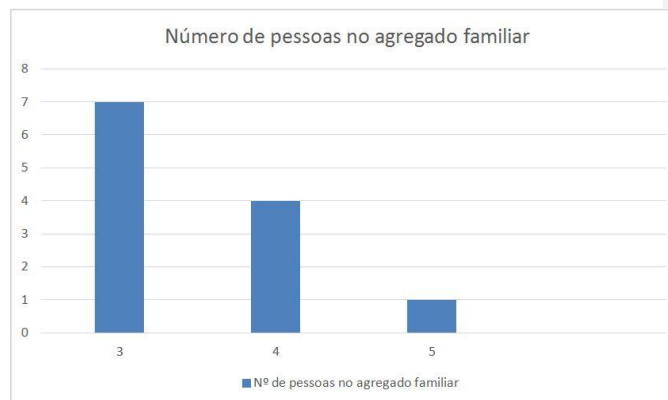
Anexo do tipo A VII - Organigrama da instituição retificado



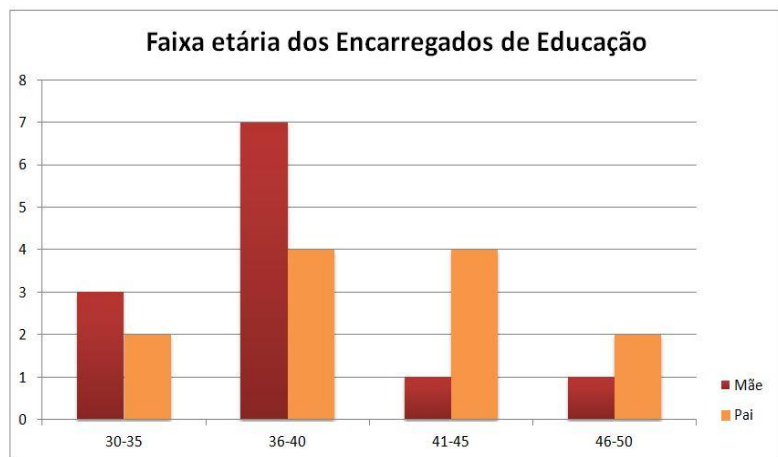
Anexo do tipo A VIII - Mapa das áreas de residência das crianças



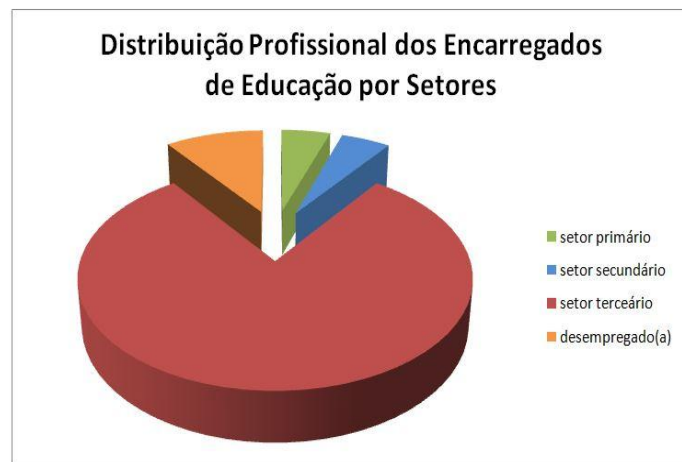
Anexo do tipo A IX - Gráfico referente ao agregado familiar



Anexo do tipo A x - Gráfico referente à faixa etária dos encarregados de educação



Anexo do tipo A XI- Gráfico referente aos setores de trabalho dos encarregados de educação



Anexo do tipo A XII – Narrativa individual

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E AUTONOMIA

É visível no grupo que a sua autonomia e autoestima é uma característica que está no centro das preocupações, quer em momento de jogo espontâneo como em atividades desenvolvidas pelas mestrandas. Existem elementos no grupo que não conseguem resolver pequenos atritos com os colegas e pedem sempre a ajuda ao adulto para que este o resolva. Inicialmente a minha atitude passava por chamar as crianças que estavam envolvidas no problema e ter um diálogo sobre o que se tinha passado, fazendo as crianças refletir sobre o que tinha acontecido. Depois modifiquei a minha postura, tendo já dado o exemplo de como poderiam resolver os problemas, sempre que as crianças queriam dizer que, por exemplo os colegas faziam batota em algum jogo, ou que não tinha agido de forma correta, eu referia que essa criança teria que falar com o colega e tentar resolver a situação sozinha, porque era capaz. Como refere Hohmann e Weikart (2011) “Oferecer soluções eficientes vindas do adulto poderá poupar tempo, mas deprivará as crianças de oportunidades de aprendizagem importantes” Assim, é muito importante dar espaço às crianças para tentar resolver os seus próprios conflitos, pois este ato levará a criança a criar novas estruturas mentais para argumentar os fatores pelos quais ficou chateado com os seus colegas.

Anexo do tipo A XIII 11^a Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Percurso de submarino da China até ao Perú.

Levantamento de hipóteses recorrendo a um planisfério.

Data: 11 de abril de 2013

Comentário da observadora Erica Almeida	Comentário da observada Ana Rita Craveiro	Comentário da Educadora Cooperante Paula Almeida
<p>A atividade consistia no levantamento de possíveis percursos que o submarino poderia realizar na sua viagem do continente Asiático para o continente Americano. Fazendo recurso a um planisfério de grandes dimensões, a Rita começou por lembrar como chegamos à ideia de construir o submarino e explorar o caminho via mar entre um continente e outro. Tornou-se assim necessário ensinar o nome dos oceanos. De seguida pediu que uma criança de cada vez explicitasse qual o caminho que pensava ser o mais adequado para realizar esta viagem. Após as primeiras explicações, tornou-se claro que o grupo ainda não tinha compreendido que o planisfério para poder representar o planeta Terra em duas dimensões, dividiu o oceano Pacífico. Deste modo foi mobilizado um outro recurso, o globo terrestre, para que se pudesse comparar um e outro e, desta forma, ajudar na compreensão das dimensões do oceano Pacífico e da sua localização em relação aos dois continentes em questão. Esclarecida esta questão, as seguintes propostas de percurso eram já do percurso mais curto,</p>	<p>A atividade, tal como a minha díade referiu, teve como objetivo fazer o levantamento dos possíveis percursos desde o continente asiático até ao continente americano, através de um meio aquático. Isto deveu-se ao facto de termos abordado a China e como forma de ligação ao continente americano, mais concretamente, o Perú, seguimos esta ideia, valorizando os interesses das crianças e associando também ao projeto em decurso – a construção do submarino.</p> <p>Considero que o objetivo desta atividade foi completado, uma vez que no decorrer do dia e nos dias posteriores foi possível observar que os meninos sabiam como explicar o percurso bem como os nomes dos oceanos e concordo com todas as referências da minha colega, no que concerne à minha prática, pois após uma autorreflexão e ainda sobre o referido por ela, coloco interrogações à minha prática.</p> <p>Inicialmente senti dificuldades em como explicar às crianças o conceito de planisfério, de forma, a que elas entendessem que existe outra forma de visualizar o planeta, e a educadora cooperante teve um papel</p>	<p>Como ambas as estagiárias referiram, o objetivo da atividade consistia em fazer o levantamento de hipóteses de percursos marítimos, que o submarino poderia efetuar desde a China até ao Perú. A Rita tinha como suporte físico um planisfério de aproximadamente 1,50m x 0,75m (onde os oceanos estavam coloridos, destacando-os dos continentes) e um pequeno submarino, feito em pasta de modelagem. O grupo de 12 crianças estava sentado em círculo no centro da sala.</p> <p>A Rita deu início à atividade contextualizando-a face aos projetos vividos anteriormente pelo grupo (construção de um submarino/exploração cultural dos continentes). Tornava-se agora emergente relacionar os dois projetos para a exploração marítima até à América do sul. No decorrer desta fase, algumas crianças foram identificando e fornecendo algumas características dos diferentes continentes, tendo a Rita enfatizando positivamente essas intervenções. Para a descoberta do nome do país da América do sul, que seria o ponto de chegada do submarino, a</p>

<p>ou seja pela travessia do oceano.</p> <p>Penso que o objetivo principal desta atividade de desenvolvimento do conhecimento dos oceanos e da sua localização no planeta foi bem-sucedida, uma vez que consegui observar que as crianças no fim desta identificavam-nos corretamente assim como conseguiam mobilizar esta nova conceção da terra na tarefa que lhes foi pedida. Para além do trabalho explícito na área de conhecimento do mundo e da área de formação pessoal e social (regras de participação, respeito pela opinião do outro mesmo), foi-me possível observar ainda que forma explorados conceitos ao nível da expressão oral e iniciação à escrita (divisão silábica e reconhecimento da forma escrita dos nomes dos oceanos) assim como conceitos do domínio da matemática (medidas e áreas). Posso assim concluir que no desenvolvimento desta atividade foi levada em consideração “a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar” (OCEPE, 1997, p.22), criando assim um processo de construção de aprendizagens com significado para as crianças.</p> <p>Para finalizar devo ainda elencar alguns aspetos que penso que devem ser alvo de reflexão. No que concerne ao diálogo estabelecido com as crianças, considero que a colega revelou ter alguma dificuldade em questioná-los de forma a orientar o discurso para o fim pretendido. Planificar é segundo Escudero (cit por Zabalza, 2001) prever os possíveis caminhos que a ação pode tomar tendo os nossos propósitos plasmados nas estratégias que utilizamos para a mediar. Refletir</p>	<p>fundamental nesse aspeto pois levou a que as crianças percebessem esse aspeto que mais tarde foi fulcral aquando da abordagem ao oceano pacífico. Esta dificuldade penso que surgiu devido a não ter simplificado o pensamento de modo a que as crianças percebessem o que lhes queria transmitir. Existiu um pormenor que acho que foi bom ter abordado com as crianças, foi os meios de transporte pois estruturei o diálogo de modo a que primeiramente as crianças enumerassem todos os meios que conheciam e depois restringi para os meios de transporte aquáticos, o que levou a observar também a atenção das crianças na atividade bem como a sua compreensão da mesma.</p> <p>Outra questão que levantei, foi se não deveria ter pedido aquando da demonstração do percurso para que as crianças dissessem quais os oceanos que estavam a atravessar.</p> <p>Outro pormenor em que pensei foi que talvez seria de mais fácil compreensão para as crianças, se no planisfério tivesse diferenciado as margens dos continentes que os oceanos banhavam, ou seja, quando os meninos diziam qual era o oceano que banhava uma zona, por exemplo a Europa, penso que devia ter pintado a margem da Europa de uma cor que simbolizasse o Oceano Atlântico, tal como todas as outras zonas que pertencessem ao Oceano Atlântico de modo a que elas percebessem a posição e magnitude dos vários oceanos.</p> <p>Para abordar os nomes dos oceanos, foi essencial recorrer a conhecimentos prévios das crianças, para que</p>	<p>estagiária assumiu como ponto de partida, a homogeneidade cultural do grupo, tomando como certo que todas as crianças comessem peru na noite de consoada, o que tal não acontece, tornando inviável esse processo de descoberta.</p> <p>Posteriormente, foi sugerido que as crianças enumerassem os diferentes meios de transporte que conheciam, para de seguida os limitar aos transportes aquáticos. Houve uma preocupação de valorizar as aprendizagens evidenciadas pelas crianças e de respeitar o seu conhecimento. No entanto, a linguagem que a Rita utilizou foi elaborada e de difícil compreensão, o que levou algumas crianças a continuarem a enumerar transportes generalizados. Neste momento, gerou-se alguma confusão com a intervenção em simultâneo de várias crianças, tendo a Rita manifestado alguma dificuldade em orientar o discurso para um fim comum. A atividade continuou com a proposta de cada criança traçar, com ajuda do submarino, o seu percurso. As crianças manifestaram predominância pela linha de trajeto Pacífico – Índico – Atlântico – Pacífico, dada a representação da Terra estar em forma de planisfério. Tornou-se então necessário fazer uso do globo para uma apropriação do espaço mais representativo da realidade. Neste processo interativo de ouvir/falar/partilhar saberes, a Rita fez apelo à construção de várias mnemónicas para a identificação e localização dos oceanos, que</p>
--	--	---

<p>antecipadamente nos diferentes passos pelos quais poderá passar a ação auxilia a preparar estratégias para solucionar algumas questões que possam surgir. Claro que não podemos esquecer que dada a natureza da relação mantida entre educadora estagiária e os grupo, uma intervenção deles pode alterar por completo aquilo que havido sido pensado. Escutar a criança e valorizar as suas intervenções foi algo muito positivo que observei na colega. Tendo em consideração que se trata de um grupo que no geral, demonstra alguma insegurança e que requisita constantemente a aprovação do adulto, o reforço positivo dado às crianças revela-se como uma estratégia importante na construção de um clima de interação baseado na confiança onde a criança expressa as suas ideias e emoções livremente adquirindo mais segurança nas suas intervenções (Hohmann & Weikart, 2009). Aquando de intervenções menos claras, a colega interveio procurando explicitar o que havido sido dito pelas crianças, valorizando-as e tornando-as parte integrante da co-construção de conhecimento que estava a ser realizada pelo grupo.</p> <p>A estratégia de fornecer pistas para que as crianças conseguissem chegar a um determinado nome ou conceito, como por exemplo o nome do país Perú, parece-me funcionar com este grupo. Funciona como motivação, envolvendo-os num processo de descoberta que reforça positivamente a sua autoestima, uma vez que lhes permite participar ativamente no diálogo contribuindo para a evolução do mesmo. Contudo, a colega não teve em consideração a diferenciação</p>	<p>estas se sentissem valorizadas, tal foi o exemplo do oceano indico no qual referi o país - India para que as crianças não só chegassem à palavra, como também fosse um ponto de referencia para a sua memorização.</p> <p>Esta abordagem através das pistas, Tal como a minha d'ade referiu, não foi bem sucedida num caso, pois cometi o erro de não ter em conta a diferenciação que existe de umas regiões para outras, no que se refere à consoada, pois tomei como certo todas as pessoas comerem peru no Natal, coisa que não acontece, o que levou a algumas dúvidas nas crianças, sendo assim pista que não teve sucesso por parte de algumas crianças.</p> <p>No que diz respeito a uma questão que é levantada constantemente nas planificações e no diário de bordo, que está incluída na área da formação pessoal e social, são as regras de dialogo em grupo, tentei sempre criar estratégias de forma a que quando as crianças parecessem dispersas ou a falar todas ao mesmo tempo, observassem que eu queria intervir e depois quando todas davam conta disso, eu falava e explicava de novo as regras. Existiram momentos em que acho que fui correta com alguns elementos, quando pedi que esperassem para intervir, visto que tentei explicar o porque dessa espera e depois dei-lhes a palavra. Ainda nesta área, tentei sempre que as crianças que participam menos, tivessem um papel mais participante, e que se sentissem valorizadas pela sua participação.</p> <p>Em jeito de conclusão acho que tive em conta a participação das crianças e dei relevância a todos os</p>	<p>evidenciaram a exploração de conceitos ao nível da exploração oral e iniciação à escrita (divisão silábica e reconhecimento do som e escrita idêntica do nome dos oceanos) e recurso à matemática (exploração por comparação visual das áreas dos oceanos). Devo salientar que ao longo do diálogo estabelecido com o grupo, surgiram novos conceitos ao nível da linguagem, aos quais a Rita foi fornecendo pistas para a conquista dos seus significados, valorizando as questões e intervenções das crianças de modo a que todos fizessem parte integrante deste processo de descoberta.</p> <p>Através da exploração do globo terrestre observou-se que, para as crianças se tornou evidente e visível outras alternativas de percurso, escolhendo o oceano Pacífico como ligação mais imediata. Reforço em jeito de conclusão, uma reflexão assente no grau de envolvimento, não só da criança, mas também do adulto que num determinado momento sustenta a ação. Ao longo da atividade, a Rita procurou valorizar a experiência inicial das crianças, promover a participação de todos e reservar um espaço de escuta. Embora em momentos pontuais, tenha sentido alguma dificuldade em encorajar as crianças a prosseguir na descoberta, fornecendo estímulos desafiantes e promotores de avanços/recuos de uma atividade.</p>
---	---	--

pedagógica quando assumiu que à partida todos comem perú na noite de consoada. Apesar de ser um grupo bastante homogéneo existem questões culturais que devem ser tidas em consideração quando pensamos em dar uma pista relacionada com as mesmas. Acabou por se gerar uma confusão que podia ser evitada se apenas se tivesse cingido a características objetivas.

Para este grupo em particular a escrita já tem um papel de grande importância nos seus processos de construção de conhecimento. Deste modo, a sugestão dada pela Educadora cooperante de escrever os nomes no planisfério revelou-se decisiva para a assimilação não só dos nomes mas também da posição que os oceanos ocupam. Todo o processo de divisão silábica feito oralmente contribui para a crescente compreensão, ainda não explícita, da linguagem escrita. Através contagem das sílabas conseguiram identificar quais são as palavras maiores o que representa mais uma “dica” que ajuda na “leitura” do planisfério sempre que sintam necessário. Deste modo conhecer as letras e já conseguir decifrar algumas palavras é um preditor e facilitador da aprendizagem explícita que virão a fazer no 1º ciclo, desde que este conhecimento decorra “de vivências complexas e integradas em torno da literacia e de uma verdadeira reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento” (Mata, 2008, p.37). Todavia penso que seria mais profícuo tê-los escrito com recurso a letras capitais, pois é com este tipo de escrita que estão mais familiarizados e tornaria o reconhecimento e decifração das palavras mais simples.

seus comentários. Penso que ficaram questões no ar, que me vão fazer ter uma reflexão anterior às atividades muito mais aprofundada, pois leva-me a crer que se assim for, terei um trabalho anterior muito mais aprofundado que levará a que esteja melhor preparada para as questões das crianças e conseguirei antevê-las. Julgo ainda, que com o decorrer do tempo, estarei mais à vontade com o grupo, o que também ajudará a que este também me tenha como uma presença mais valorizada de modo a que a questão do diálogo em grupo seja mais organizada.

Anexo do tipo A XIV- Planificação Semanal - 25/02/2013-1/03/2013

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 25 de fevereiro a 1 de março						
Necessidades de desenvolvimento evidenciadas -Desenvolver capacidade linguística de rima	Instituição: Monfortinhos de Real Sala: Sala dos 5 anos		Equipa Educativa: Educadora: Paula Almeida Assistente Técnica: Margarida Machado Estagiárias: Ana Rita Craveiro e Erica Almeida			
	Objetivos de Desenvolvimento: Favorecer o Desenvolvimento da consciência fonológica – rima em final de frase Desenvolver capacidade de concentração Promover a criatividade Promover o desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipa/ cooperação					
	PLANO DE AÇÃO					
Interesses evidenciados Trabalhos manuais Conhecimento do Mundo -Geografia	M	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	A	Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala. ¹	Atividades dinamizadas no âmbito da IPP III (devido ao facto de ainda não nos ter sido cedida a planificação das colegas, este dia não será planificado por nós, esta semana.)	Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala. ¹	Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala. ¹	Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala. ¹
	Ã	Tempo de arrumação	Tempo de reunião de grupo ²	Tempo de arrumação	Tempo de reunião de grupo ²	Tempo de arrumação

Comentário [MN1]: Não é uma evidência: o que observaram (descrever de forma sintética e identificar criança/grupo)?

Resultados de aprendizagem evidenciados	Sessão de Karaté*		Dança criativa*	Sessão de expressão motora ⁸	Área da Expressão e Comunicação (novas tecnologias) Visto filme sobre o cotidiano no Bangladesh. ¹³
	Domínio da Expressão Plástica Construção de um instrumento musical – Pau de Chuva ³ Higiene Pessoal Lanche da manhã Higiene Pessoal Construção de um instrumento musical – Pau de Chuva ³ Tempo de arrumação Higiene Pessoal		Domínio da Expressão Plástica-apropriação da linguagem elementar das artes Exploração de imagens referentes à arte africana. ⁴ Higiene Pessoal Lanche da manhã Higiene Pessoal Domínio da Expressão Plástica Elaboração de máscaras africanas. ⁵	Domínio da Linguagem Oral Leitura da obra “Uma princesa do pior” de Anna Kemp e Sara Ogilvie. ⁹ Higiene Pessoal Lanche da manhã Higiene Pessoal Domínio: Consciência Fonológica Atividade de exploração da rima em final de frase. ¹⁰	

Comentário [MN2]: Devem focar o que as crianças vão fazer

				Tempo de arrumação	Registro da história-construção de um fantoche Dragão ¹¹	Higiene Pessoal	
				Higiene Pessoal	Tempo de arrumação	Higiene Pessoal	
		ALMOÇO					
T A R D E	Higiene Pessoal		Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	
	Construção de um instrumento musical – Pau de Chuva (Finalização) ³		Inglês ⁶	Domínio da Expressão motora (motricidade fina) e Expressão Plástica	Domínio do Conhecimento do ambiente Natural e Social	Atividade	
			Elaboração de máscaras africanas (continuação). ⁵	Elaboração de uma caixa Origami para pipocas. ¹²	Experimentação	Comentário [MN3]: Qual?	
	Tempo de		Registro ⁷	Tempo de	Tempo de	Registro ¹⁶	
			Tempo de	Tempo de	Tempo de	Tempo de arrumação	

	<p>arrumação</p> <p>Higiene Pessoal Lanche da Tarde Higiene Pessoal</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.¹</p> <p>Tempo de arrumação Higiene Pessoal</p>		<p>arrumação</p> <p>Higiene Pessoal Lanche da Tarde Higiene Pessoal</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.¹</p> <p>Tempo de arrumação Higiene Pessoal</p>	<p>arrumação</p> <p>Higiene Pessoal Lanche da Tarde Higiene Pessoal</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.¹</p> <p>Tempo de arrumação Higiene Pessoal</p>	<p>Higiene Pessoal Lanche da Tarde Higiene Pessoal</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala.¹</p> <p>Tempo de arrumação Higiene Pessoal</p>
<p>Recursos Pedagógicos:</p> <p>Gestão do Grupo: Individual:1,3,5,7,11,12,14,16 Grupo: 1,2,4,6,8,9,10,13,15</p> <p>Gestão do Espaço:</p>					

Todas as áreas:1

Área de reunião de grupo:2,4,6,9,10

Mesas de trabalho:3,5,7,11,12,14,15,16

Refeitório/ Salão:

Jardim/ Parque:

Polivalente:8,13,

Gestão dos Materiais:

3- tubo de cartão, pregos, balões, arroz, tintas e pinceis.

4- imagens referentes ao tema

5- cartão duro, tintas, pinceis, e outros materiais recicláveis.

6- recursos materiais da área do inglês

7,14 e 16- papel e lápis de cor

8- recursos a materiais da área da motricidade

9- livro *Uma Princesa do Pior de Anne Kemp e Sara Ogilvie*

10- cartões com imagens, painel, saco de pano.

11-copo de papel, cartolinas, papel de seda, tesoura, olhos móveis.

12- folhas de papel grosso

13-video documental, projetor multimédia , computador

15-ainda a definir

Áreas de conteúdo e domínios predominantes:

Área do conhecimento do mundo

Área da expressão e comunicação

Domínio da Expressão Plástica: 3; 5

Domínio da linguagem oral

Comentário [MN4]: Podem escrever aqui a referência da ação e retirar do plano a área ou o domínio

*) Atividade de enriquecimento não curricular frequentada por alguns elementos do grupo.

PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE 20 a 24 de MAIO

Instituição: Monfortinhos de Real

Sala: Sala dos 5 anos

Equipa Educativa:

Educadora: Paula Almeida Auxiliar de ação educativa: Margarida Machado

Estagiárias: Ana Rita Craveiro e Erica Almeida

Necessidades de desenvolvimento evidenciadas

Área de Conhecimento do Mundo

Conhecimento do meio físico/ Conhecimento de características sensoriais

Durante a apresentação das pesquisas realizadas em colaboração com a família referiu-se que a pele dos sapos são viscosos e peganentos, resultando no comentário de M.D. “Pegamento como os pega-monstros do Afonso?”, evidenciando alguma dificuldade em distinguir viscoso de pegajoso.

Área de Formação Pessoal e Social

Controlo de emoções

M.G demonstrou ficar triste quando perdeu no Jogo da Memória, porém F. disse “Não fiques assim, eu também perco várias vezes!” demonstrando a sua preocupação para com o colega. F. e J. procuram os adultos para que estes resolvam os problemas que surgem entre eles e outros colegas.

Área de Expressão e Comunicação

Expressão motora

Durante uma atividade de relaxamento foi pedido que as crianças levantassem um ou outro braço fazendo referências de lateralidade, nas quais foi observável que muitas crianças ainda têm dificuldade **nisto**.

Durante a dramatização da história *A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça* T.Sa. demonstrou ter dificuldade em saber qual era a perna direita.

Domínio da linguagem oral/ Expansão do léxico

Durante um diálogo que tentava explicitar o termo Organização Mundial, M.G. reagiu com “A Green Peace é um inglês que protege o ambiente”, o que sugere que tenha feito a ligação entre o nome ser em inglês e tratar-se de uma entidade que protege o ambiente, ignorando a parte de se tratar de um coletivo de pessoas de várias nacionalidades.

M.G. continua a evidenciar falta de atenção relativamente a palavras que embora façam parte do seu léxico passivo não são usadas frequentemente o que leva a que troque a ordem das sílabas ou até elimine algumas “Sem pôr *sagolina* (gasolina)?” ou “A água vem das *cascaras* (cataratas)”

Interesses evidenciados

Área de Conhecimento do Mundo

Preservação do meio ambiente

Durante a atividade de criação de um mapa conceptual M.D. demonstrou interesse em fazer algo para ajudar a salvar a fauna e flora que se encontram em perigo “Então o que podemos fazer para ajudar?”

Durante a conversa sobre os animais da Amazónia, F. demonstrou preocupação relativamente à situação dos animais, questionando “Está muito no vermelho?”, relacionando com as cores do semáforo tal como aparece na sua caderneta dos animais do Mundo.

Área de Formação Pessoal e Social

Relações interpessoais e familiares

L.F comentou com S. que gostava que ela fosse dormir a casa dela para irem ao parque juntas.

Área de Expressão e Comunicação

Expressão Motora/Musical

Num momento de jogo espontâneo M.D. disse “Sabes jogar este jogo? Tens de fazer como diz a música”, e que M. reforçou “Eu também sei! Queres ver?” o que revela interesse em jogos que envolvam cantar uma música.

Expressão Dramática

Durante um diálogo sobre formas de ajudar a salvar a Amazónia J. sugere “Vamos fazer um espetáculo em que alguns meninos são animais e outros são os homens maus.” Esta ideia foi repescada mais tarde quando surgiu a ideia de partilhar a forma mais eficaz de acabar com a desflorestação pelas outras salas “Podíamos fazer um cartaz para todos poderem ajudar! (...) fui eu que deu essa ideia, vamos fazer o espetáculo para os outros meninos!”

Matemática

Durante uma conversa de grupo, referiu-se qual era o maior rio do Mundo, levando T.So. a questionar “Quantas horas demora (a percorrer o rio Amazonas)?”.

Resultados de aprendizagem evidenciados

Área de Conhecimento do Mundo

Conhecimento do mundo geográfico/ características nacionais

Apontando para um mapa que surgiu no curso de uma pesquisa na internet S. afirmou “Onde está a bola é Portugal!” evidenciando saber localizar o nosso país num planisfério ainda não explorado em grupo.

A propósito de uma conversa sobre questões de poder e figuras que o possuem M.D. disse “Nós temos o Cavaco Silva e o Passos Coelho (...) São o presidente da República e o 1º Ministro (...) eles mandam no país”, reconhecendo figuras de poder nacionais.

S. e J. afirmaram “Oh Rita a bandeira do Chade não é ali! É em África!” apontando para a bandeira do Chade que se encontrava mal colocada no planisfério.

Aquando da conversa sobre o tipo de alimentação dos animais da Amazónia, S. mobilizou conhecimentos adquiridos afirmando “A Piranha come carne como o T-Rex”.

M.G afirmou “A língua (dos sapos) é como o pega-monstros” demonstrando saber como era a textura do objeto “pega-monstros”.

J. relacionou a imagem da Anta (animal da floresta Amazónica) com animais que já conhecia, afirmando “É um hipopótamo cavalo!”.

T.So. referiu que a Ave Fantasma estava mal camuflada “Está mal pensado! Assim os Pica-paus picam-na!” uma vez que esta utiliza a camuflagem para ficar parecida com o tronco de uma árvore.

Área de Formação Pessoal e Social

Autonomia

Durante uma atividade de jogo espontâneo S. recusou fazer algo que L.F. lhe disse para fazer, demonstrando que já não se encontra tão vulnerável à manipulação da colega.

B. demonstrou que sabia apertar os cordões das sapatilhas, apertando os seus, e ainda oferecendo ajuda ao colega J. quando este demonstrou ter dificuldades nessa tarefa.

Área de Expressão e Comunicação

Domínio das TIC

No levantamento de formas possíveis de auxílio à floresta S. revelou ter compreendido o funcionamento do correio eletrónico e da internet “Podemos mandar um e-mail ao Governo.”

M.D, S., T.So. e M.G. revelaram domínio sobre as funções do teclado do computador quando utilizaram Microsoft Word e fizeram uso de motores de busca na Internet, sob observação da

estagiária.

Quase todo o grupo revela conhecimentos sobre os equipamentos, nomeadamente; onde clicar para que um vídeo comece e faça pausa (play/pause); onde clicar para fechar uma janela; entre outras funções.

Objetivos de Desenvolvimento para as crianças:

- Fomentar o desenvolvimento do reconhecimento de características dos objetos através dos sentidos.
- Promover o desenvolvimento da compreensão da lateralidade geral do corpo.
- Potenciar o desenvolvimento da audição ativa em atividade de jogo.
- Promover o desenvolvimento da capacidade de compor informação com o intuito de a tornar legível por outros.
- Estimular o desenvolvimento da comunicação e articulação de discurso. Podia ser alargamento do léxico em algum campo
- Incentivar o desenvolvimento da sensibilização para a proteção da natureza.
- Incentivar as crianças a resolver os problemas entre si. Melhorar objetivo - (que) relação com as emoções?
- Fomentar o desenvolvimento da capacidade crítica das crianças nos assuntos desenvolvidos em reunião de grupo.
- Promover o desenvolvimento das competências de utilização das TIC.
- Melhorar relação (explicitar) com os projetos em desenvolvimento (e.g. Brasil)

Objetivos de Desenvolvimento para a equipa educativa:

- Potenciar o desenvolvimento da relação família-equipa educativa
- Estimular o desenvolvimento das relações na equipa educativa
- Promover o desenvolvimento de atividades entre as valências do Jardim de Infância .

PLANO DE AÇÃO

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
M A N H Ã	Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala ¹	Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala ¹	Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala ¹	Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala ¹	Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala ¹
	Tempo de arrumação	Tempo de arrumação	Tempo de arrumação	Tempo de arrumação	Tempo de arrumação
	Reunião com o grupo ²	Reunião com o grupo ²	Reunião com o grupo ²	Reunião com o grupo ²	Reunião com o grupo ²
		Atividades			

	<p>Sessão de Karaté*</p> <p>Higiene Pessoal Lanche da manhã Higiene Pessoal</p> <p>Continuação da atividade experimental³</p> <p>Sessão de expressão musical</p>	<p>dinamizadas pelas estagiárias de IPP III⁵</p> <p>Higiene Pessoal Lanche da manhã Higiene Pessoal</p>	<p>Sessão de Dança Criativa*</p> <p>Higiene Pessoal Lanche da manhã Higiene Pessoal</p> <p>Apresentação das notícias para o jornal de parede, relativas ao fim de semana⁶</p> <p>Preparação da representação dos animais em perigo⁷</p>	<p><i>Jogo Escravos de Jó⁹</i></p> <p>Higiene Pessoal Lanche da manhã Higiene Pessoal</p> <p>Realização de cartaz para a divulgação da forma escolhida para ajudar a salvar a natureza¹⁰</p> <p>Sessão de expressão motora</p>	<p>Higiene Pessoal Lanche da manhã Higiene Pessoal</p> <p>Atividade experimental: Pega-monstro¹¹</p>
T A R D E	<p>Tempo de arrumação Higiene Pessoal ALMOÇO Higiene Pessoal</p>				
	<p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala¹</p> <p>Registo da atividade experimental⁴</p> <p>Tempo de arrumação</p>	<p>Atividades dinamizadas pelas estagiárias de IPP III⁵</p> <p>Tempo de arrumação</p>	<p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala¹</p> <p>Sessão de motricidade – lateralidade e equilíbrio⁸</p> <p>Tempo de arrumação</p>	<p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala¹</p> <p>Realização de cartaz para a divulgação da forma escolhida para ajudar a salvar a natureza¹⁰</p> <p>Tempo de arrumação</p>	<p>Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala¹</p> <p>Registo da experiência¹²</p> <p>Tempo de arrumação</p> <p>Reunião de Equipa Educativa – Dia Mundial da Criança</p>

Higiene Pessoal
LANCHE DA TARDE
Higiene Pessoal

Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala¹

Tempo de arrumação
Higiene Pessoal

Recursos Pedagógicos:

• **Gestão do Grupo:**

Individual: 1, 4, 12
Pequenos Grupos: 3, 7, 8, 10
Grande grupo: 1, 2, 5, 6, 9, 11

• **Gestão do Espaço:**

Áreas de interesse: 1,
Espaço da manta: 2, 5, 7, 9
Mesas de trabalho: 3, 4, 10, 11, 12
Corredor e expositores: 6
Exterior: 8

• **Gestão dos Materiais:**

- ³⁾ Massa de pão congelada
⁴⁾ Papel, canetas e lápis
⁵⁾ Não especificado
⁶⁾ Notícias do fim-de-semana
⁷⁾ Livro compilado pelo grupo sobre a Amazónia

⁸⁾ Bolas grandes, cones, colheres, bolas de pingue-pongue, fitas

^{9)*} Copos

¹⁰⁾ Cartolinas, canetas, lápis e informação sobre petição *online*

¹¹⁾ 13 Copos de plástico transparente, 13 colheres, copo de medida de 500ml, cola líquida transparente, corantes alimentares, contagotas, borato de sódio (25g.) marcadores.

¹²⁾ Papel, lápis e canetas

Áreas de conteúdo e domínios predominantes:

Área do Conhecimento do Mundo:

Domínio do conhecimento do ambiente natural e social: 7,10

Domínio das ciências: 11

Área de Formação Pessoal e Social:

Domínio da Identidade/Auto estima: 1,2,3,6

Domínio da Convivência Democrática/Cidadania: 1,2,3,6

Área da Expressão e da Comunicação:

Domínio da expressão plástica: 4,10,12

Domínio da linguagem oral: 3,6

Domínio das TIC: 10

Domínio da expressão motoro: 8

Domínio da expressão dramática: 7

Domínio da expressão musical: 9

^{*)} Atividade de enriquecimento frequentada por alguns elementos do grupo

Responsáveis pela dinamização das atividades:

- 1) Educadora Paula Almeida, Auxiliar Margarida Machado, Estagiária Ana Rita Craveiro e Estagiária Erica Almeida (estagiárias apenas nos dias de estágio)
- 2) Educadora Paula Almeida, Auxiliar Margarida Machado, Estagiária Ana Rita Craveiro e Estagiária Erica Almeida (estagiárias apenas nos dias de estágio)
- 3) Educadora Paula Almeida, Auxiliar Margarida Machado
- 4) Educadora Paula Almeida, Auxiliar Margarida Machado
- 5) Educadora Paula Almeida, Auxiliar Margarida Machado, Estagiárias IPP III
- 6) Estagiária Erica Almeida
- 7) Estagiária Ana Rita Craveiro
- 8) Educadora Paula Almeida, Auxiliar Margarida Machado, Estagiária Ana Rita Craveiro e Estagiária Erica Almeida
- 9) Estagiária Erica Almeida
- 10) Estagiária Erica Almeida
- 11) Estagiária Ana Rita Craveiro
- 12) Estagiária Ana Rita Craveiro

Anexo do tipo A XVI – Exemplo notas de campo

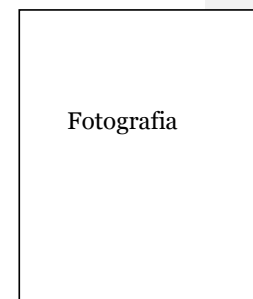
17/04/2013

- teares
- dificuldades de M.D,T.So, T.Sa.
- Personalidade de M.D. quando doente
- C, fazia tudo rápido e bem, até ao momento que se distraiu e não conseguiu para mais uma fila correta
- constante aprovação de R.
- M.G. usou constantemente linha grossa e cor-de-rosa
- T.So : casaco de peles
- L.F: gato
- F- urso
- O que cabia ali dentro?
 - F. livros
 - T.So. cadernos
- M.D sem reação à história de T.Sa.
- B escondeu-se quando magoou S.

Anexo do tipo A XVII Exemplo de grelha de avaliação do desempenho da criança

Instituição:
Localidade:
Educadora: Paula Almeida
Auxiliar educativa: Margarida Machado
Letra identificação:

Nome:
Data de nascimento:
Idade:
Localidade:



Nota explicativa: **A:** A criança consegue realizar completamente o parâmetro descrito;
B: A criança consegue realizar quase sem dificuldades o parâmetro descrito;
C: A criança apresenta dificuldades na realização do parâmetro descrito;
D: A criança tem muitas dificuldades na realização do parâmetro descrito;
E: A criança não consegue realizar o parâmetro descrito;

Parâmetros	A	B	C	D	E	Data	Obs.
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL							
Identidade/Autoestima							
A criança é capaz de...							
Identificar as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade e tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades							
Reconhecer laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social							
Nomear elementos de identificação pessoal e familiar (o seu nome completo, nome dos pais e profissão, morada...)							
Expressar as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada							
Demonstrar confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar							
Autonomia/Iniciativa							
A criança é capaz de...							

Realizar, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia a dia (vestir-se/despir-se; calçar-se/descalçar-se; apertar/desapertar; utilizar a casa de banho autonomamente, comer adequadamente os talheres...)										
Encarregar-se das tarefas que se comprometeu realizar e executá-las de forma autónoma										
Escolher as atividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procurar autonomamente os recursos disponíveis para os levar a cabo										
Revelar interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando										
Mostrar persistência na resolução de problemas e criar estratégias alternativas										
Conhecer e praticar normas básicas de segurança, cuidados de saúde e higiene, compreendendo a sua necessidade (lavar as mãos antes das refeições e sempre que se vá à casa de banho, proteger a boca com o braço quando tosse ou espirrar)										
Manifestar as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justifiquem										
Expressar as suas ideias, para criar e recriar atividades, materiais e situações do quotidiano e para encontrar novas soluções para problemas que se colocam (na vida do grupo, na aprendizagem), com recurso a diferentes tipos de linguagem (oral, corporal, escrita, matemática e gráfica)										
Aceitar algumas frustrações e insucessos (perder ao jogo, dificuldades de realizar atividades e tarefas), sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar										
Cooperação										
A criança é capaz de...										
Partilhar brinquedos e outros materiais com colegas										
Dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e saber esperar sua vez para intervir										
Demonstrar comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria quando solicitado										
Contribuir para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros										
Participar na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns										
Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final										
Se autoavaliar, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos, e pedir sugestões para melhorar										
Avaliar as ações dos outros, tendo como base o bem estar comum										
Cooperar na arrumação das áreas onde brincou										
Cidadania/Solidariedade/Respeito pela Diferença										
A criança é capaz de...										

Contribuir para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhecer a sua razão e necessidade e procurar cumpri-las									
Compreender e demonstrar atitudes de cidadania e respeito pelos outros dizendo por favor, obrigado e desculpa sem que seja lembrado									
Aceitar a resolução de conflitos pelo diálogo e as decisões por consenso maioritário, contribuindo com sugestões válidas									
Escutar, questionar e argumentar, perante opiniões e perspectivas diferentes da sua, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas									
Manifestar respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus									
Manifestar atitudes e comportamentos de conservação da natureza e respeito pelo ambiente									
Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras									
Reconhecer que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano									
Reconhecer contextos sociais diferenciados e de forma generosa contribuir para minimizar condições sociais desfavorecidas (recolha de brinquedos, roupa e alimentos)									
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO									
Expressão Motora									
A criança é capaz de...									
Rastejar deitado ventral e dorsal, em todas as direções, movimentando-se com o apoio das mãos e pés									
Rolar sobre si próprio em várias posições e em diferentes direções									
Fazer cambalhotas à frente mantendo a mesma direção durante o enrolamento									
Saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados									
Saltar de um plano superior com receção equilibrada									
Lançar uma bola em distância com a mão dominante e com as duas mãos									
Lançar para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e recebe-la com as duas mãos acima da cabeça e perto do solo									
Pontapear uma bola em precisão a um alvo, com um e outro pé, mantendo o equilíbrio									
Receber a bola com as duas mãos, após lançamento à parede, evitando que caia ou toque outra parte do corpo									
Correr em diferentes direções, contornando obstáculos sem perda de equilíbrio									
Motricidade Fina									
A criança é capaz de...									
Coordenar movimentos de mãos que lhe permitem encaixar e desencaixar objetos de pequena dimensão e fazer enfiamentos									
Pegar corretamente no lápis									

Jogos de Movimento					
A criança é capaz de...					
Responder ao ritmo da música com movimentos mais complexos (saltitar, rodar, encadear os braços,...)					
Situar-se relativamente aos outros ou aos objetos					
Executar sequências de movimentos à medida que executa a ação					
Expressão Dramática					
A criança é capaz de...					
Interagir com outros em atividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas (marionetas, sombras...) como facilitadoras e/ou intermediárias em situação de comunicação verbal e não verbal					
Expressar de forma pessoal, corporalmente e/ou vocalmente, estados de espírito (alegre, corar, zangado...), movimentos da natureza (chuva, vento, ondas do mar...), ações (cantar, correr, saltar...) e situações do quotidiano (levantar-se, lavar-se, tomar o pequeno-almoço, brincar...)					
Expressar opiniões pessoais, em situações de experimentação e criação					
Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades não orientadas, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano					
Inventar e experimentar personagens e situações de faz-de-conta ou de representação					
Expor e discutir ideias e propor soluções para desafios criativos, em contextos de faz-de-conta ou de representação					
Participar no planeamento (levantamento de tarefas e materiais...), no desenvolvimento (assumir funções, que não se restringem à representação em cena) e na avaliação de projetos de teatro					
Representar para um público diferente do habitual					
Comentar os espetáculos a que assiste, recorrendo a vocabulário adequado e específico e expressando uma interpretação pessoal					
Reconhecer a utilização do espaço com finalidade cénica e experimentar objetos como adereços (de cena e de guarda-roupa) para dar mais realismo ao jogo simbólico ou à representação					
Expressão Plástica					
A criança é capaz de...					
Representação vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, carimbagem,...)					
Experimentar criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes textuais, forma e volumes					
Produzir composições plásticas a partir da observação de diferentes modalidades expressivas, como pinturas, esculturas, fotografias					

Produzir plasticamente, de um modo livre ou mediado, a representação da figura humana integrada em cenas do quotidiano, histórias inventadas ou sugeridas utilizando diferentes modos de expressão. Desenho, pintura, colagem e/ou em suportes digitais											
Emitir juízos sobre os seus trabalhos, indicando alguns critérios da sua avaliação											
Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura, colagem, desenho,...) para recriar vivências individuais, temas e histórias											
Mostrar criatividade através da utilização de diferentes materiais, técnicas ou da originalidade representativa											
Demonstrar gosto pela realização de trabalhos de expressão plástica, mostrando iniciativa, empenho e persistência na concretização da sua tarefa											
Revelar sentido estético, na escolha de cores, na organização e distribuição espacial											
Ser cuidadosa e assada na realização dos seus trabalhos											
Colorir em espaços limitados e de menor dimensão											
Manipular a tesoura corretamente, de forma a recortar figuras retas e curvas											
Expressão Musical											
A criança é capaz de...											
Utilizar a voz segundo diversas possibilidades expressivas relacionadas com a altura (agudo, grave), a intensidade (forte, fraco) e o ritmo											
Reproduzir motivos melódicos sem texto e com texto, associados a canções											
Cantar canções com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração											
Utilizar percussão corporal e instrumentos musicais diversos reproduzindo motivos rítmicos, para marcar a pulsação											
Explorar as potencialidades de timbre, intensidade, altura (agudo, grave, subida e descida) e duração (sons longos e curtos) da voz, de objetos sonoros e de instrumentos musicais											
Reconhecer auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo (isolados e simultâneos), sons da natureza e sons instrumentais											
Identificar diferentes instrumentos e suas respetivas famílias											
Explorar livremente movimentos corporais ao som de diferentes géneros musicais											
Explorar coreografias para participar em danças coletivas											
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita											
Consciência Fonológica											
A criança é capaz de...											

Produzir rimas e aliterações											
Segmentar silabicamente palavras											
Reconstruir palavras por agregação de sílabas											
Identificar palavras que começam ou acabem com a mesma sílaba											
Isolar e contar palavras em frases											
Reconhecimento escrito de palavras											
A criança é capaz de...											
Reconhecer algumas palavras escritas do seu cotidiano											
Saber onde começa e acaba uma palavra											
Saber isolar uma letra											
Conhecer algumas letras que lhe sejam afetivamente familiares (o seu nome, dos amigos, dos pais)											
Usar diversos instrumentos de escrita											
Escrever o seu primeiro e último nomes											
Produzir escrita silábica											
Conhecimento da Convenções Gráficas											
A criança é capaz de...											
Saber que a escrita e os desenhos transmitem informação											
Conhecer o sentido direcional da escrita											
Saber que as letras correspondem a sons											
Distinguir letras de números											
Criar histórias e acontecimentos através de imagens											
Representar graficamente partes de uma história											
Identificar e produzir algumas letras maiúsculas e minúsculas											
Competência de Discursos Orais e Interações Verbais											
A criança é capaz de...											
Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente											
Descrever acontecimentos, narrar histórias com a sequência apropriada											
Partilhar informação oralmente através de frases coerentes											
Iniciar o diálogo, introduzir um tópico e mudar de tópico											
Participar numa conversa, adequando e respeitando o saber ouvir/falar como regra básica e comunicação oral											
Alargar o capital lexical, explorando o som e significado de novas palavras e aplica-las a um novo contexto											

Reproduzir poemas, rimas, lenga lengas e canções									
Articular corretamente as palavras									
Utilizar plurais regulares e irregulares									
Empregar verbos regulares e irregulares no passado									
Matemática									
Identificação									
A criança é capaz de...									
Associar a contagem ao número correspondente									
Identificar quantidade iguais									
Classificação									
A criança é capaz de...									
Classificar objetos, atendendo a um ou vários critérios (tamanho/forma/função/cor)									
Formar conjuntos mediante os diferentes critérios									
Serição e ordenação									
A criança é capaz de...									
Realizar tarefas de ordenação segundo um determinado									
Estabelecer grau de grandeza entre dois números									
Contagem									
A criança é capaz de...									
Resolver problemas simples do seu dia a dia recorrendo a contagens e/ou representando a situação através de desenhos, esquemas simples ou símbolos conhecidos, expressando e explicando as suas ideias									
Geometria e Medição									
A criança é capaz de...									
Identificar semelhanças e diferenças entre objetos e agrupa-los de acordo com diferentes critérios (previamente estabelecidos ou não), justificando as respetivas escolhas									
Reconhecer e explicar padrões simples									
Utilizar objetos familiares e formas comuns para criar e recriar padrões e construir modelos									
Descrever as posições relativas de objetos usando termos como acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, e a seguir a									
Compreender que os nomes de figuras (quadrado, triângulo, retângulo e círculo) se aplicam independentemente da sua posição ou tamanho									

Usar expressões como maior do que, menor do que, mais pesado do que, ou mais leve que para comparar quantidades e grandezas										
Sequência e tempo										
A criança é capaz de...										
Ordenar temporalmente acontecimentos recorrendo ao calendário										
Conhecer os dias da semana e as rotinas e atividades inerentes a cada um										
Narrar um determinado acontecimento aplicando as noções temporais correspondentes (ontem, hoje, amanhã, a semana passada, na próxima semana...)										
CONHECIMENTO DO MUNDO										
A criança é capaz de...										
Identificar-se (nome completo, idade, nome de familiares mais próximos, localidade onde vive e nacionalidade), reconhecendo as suas características individuais										
Expressar um sentido de conhecimento de si mesma e de pertença a um lugar e a um tempo.										
Identificar permanência e mudança nos processos de crescimento, associando-os a diferentes fases nos seres vivos, incluindo o ser humano (bebê, criança, adolescente, jovem, adulto, idoso)										
Nomear, ordenar e estabelecer sequências de diferentes momentos da rotina diária e reconhecer outros momentos importantes de vida pessoal e da comunidade (aniversário e festividades)										
Identificar algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local, ou noutros que conheça										
Antecipar ações simples para o seu futuro próximo e mais distante, a partir de contextos presentes (exemplos: o que vou fazer logo, amanhã, o que vou fazer no meu aniversário, quando for grande...)										
Situar-se socialmente numa família (relacionando graus de parentesco simples) e também noutros grupos sociais de pertença, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural										
Formular questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa no seu quotidiano										
Outros Meios ou Culturas										
A criança é capaz de...										
Reconhecer diferentes formas de representação da Terra e identificar, nas mesmas, os continentes que a constituem										
Reconhecer, aceitar e valorizar a multiculturalidade dos diferentes povos										
Identificar diferenças e semelhanças culturais, habitacionais, modos de vida, vestuário dos vários povos que habitam em espaços geograficamente distintos										
Ciências										
A criança é capaz de...										
Distinguir unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, meses, ano e estações do ano)										

Anexo do tipo A XVIII Grelha de Reflexão sobre a Avaliação do bem-estar e empenho das crianças

Síntese	
Bem-Estar	Implicação
Tem a ver com o sentir-se bem ou mal, feliz ou infeliz, estar alegre ou triste	Tem a ver com o achar algo interessante ou aborrecido, fascinante ou fastidioso
Sinais	
A criança:	
Feliz Irradia vitalidade, tranquilidade, relaxamento, confiança em si mesma (autoestima positiva) Adapta-se bem a novas situações e desafios	Está concentrada Mantém-se bastante tempo na atividade Está aberta a novos estímulos, motivada, interessada, mentalmente ativa Parece funcionar no limite máximo das suas capacidades.
Observar	
Mímica, postura e comportamento em diferentes situações Expressão verbal Relações com outras crianças Relação com educador Relação com familiares	Que áreas curriculares ou desenvolvimentais estão a ser trabalhadas? Em atividades coletivas (dirigidas pelo adulto para todo o grupo) Em atividades de grupo/individuais Atividades com ou sem ajuda do educador Atividades dirigidas ou de livre opção
Níveis	
A criança:	
Baixo	
Nunca ou raramente se sente feliz Nunca ou quase desfruta do contexto educativo Está intranquila ou tensa É pouco aberta e espontânea É vulnerável e pouco flexível Tem falta de confiança em si mesma Nunca ou quase nunca se sente à vontade	Nunca ou quase nunca está concentrada Desliga ou distrai-se com facilidade Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente Limita-se a utilizar as competências atuais
Moderado ou Médio	
Em geral não está feliz nem infeliz De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa Por vezes está intranquila ou tensa Por vezes é aberta e espontânea Por vezes é vulnerável Tem autoconfiança limitada Por vezes sente-se à vontade, ousando ser ela própria	A concentração é mediana Por vezes custa-lhe prestar atenção Não está verdadeiramente motivada ou interessada Tem uma atividade mental pouco intensa Não desfruta inteiramente das atividades Não mobiliza completamente as suas competências
Alto	
Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e feliz Desfruta bem do programa educativo em oferta Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível É capaz de se defender Denota confiança em si mesma	Muitas vezes denota concentração Não se distrai facilmente e persiste na atividade Muitas vezes está motivada e interessada É mentalmente ativa, com intensidade Desfruta plenamente das atividades e explorações Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades.

Anexo do tipo A XIX: Exemplo de grelha de avaliação do desempenho do educador

2012/2013

Mestranda: _____

Instituição: Infantário Monfortinhos de Real

Qualidades envolventes	Quadro síntese do empenhamento da Educadora					Qualidades não envolventes
Sensibilidade	Ponto 5	Ponto 4	Ponto 3	Ponto 2	Ponto 1	Sensibilidade
A educadora						
Tem um tom de voz encorajador						Tem um tom de voz ríspido
Faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança						É frio e distante
É carinhoso e afetuoso						Não liga à criança, não a respeita
Respeita e valoriza a criança						Crítica e rejeita a criança
Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança						Não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança
Ouve a criança e responde						Não ouve a criança e não lhe responde
Encoraja e elogia, fomentando a confiança da criança						Fala a outros sobre a criança como se esta estivesse ausente
Escuta as suas inseguranças e incertezas, apaziguando-as						Acentua as inseguranças da criança
Estimulação	Ponto 5	Ponto 4	Ponto 3	Ponto 2	Ponto 1	Estimulação
Intervenção da educadora						

Tem energia e vida						Falta de energia e entusiasmo
É dinâmica e surpreendente						Feita de modo rotineiro
É adequada						Não é adequada
Corresponde às capacidades e interesses das crianças						Não corresponde aos interesses e percepções da criança
Motiva a criança						Não motiva a criança
É diversificada e clara						É confusa, pobre e falta-lhe clareza
Estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento						Corta o diálogo, a atividade e o pensamento
Partilha e valoriza as atividades da criança						Desvaloriza as atividades realizadas pela criança
Autonomia	Ponto 5	Ponto 4	Ponto 3	Ponto 2	Ponto 1	Autonomia
A educadora						
Permite que a criança escolha e apoia a sua escolha						Não dá hipótese de escolha à criança
Dá oportunidade à criança para fazer experiências						Não permite à criança experimentar
Encoraja a criança a dar as suas ideias e assumir responsabilidades						Não permite à criança exprimir as suas ideias, nem assumir responsabilidades
Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou						Não permite que a criança dê opiniões sobre a qualidade

						dos trabalhos que realizou
Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e aplicar regras						É autoritário e impositivo, aplicando com rigidez as regras sem espaço para negociação

Legenda:

Ponto 5 – representa um estilo de empenhamento total

Ponto 4 – representa um estilo predominante de empenho

Ponto 3 – representa um estilo com atitudes de empenhamento e atitudes de falta de empenhamento

Ponto 2 – representa um estilo predominante de não empenhamento mas onde se notam algumas atitudes de empenhamento

Ponto 1 – representa um estilo de ausência total de empenhamento

Referências Bibliográficas:

Adaptado de Bertram, T. e Pascal, C. (2009) *Manual de DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*, Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Anexo do tipo A XX: Exemplo de questionário dirigido aos encarregados de educação

Nota explicativa:

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada foi-nos solicitado que conhecêssemos melhor o grupo de crianças no qual estamos integradas na nossa prática. Deste modo desenvolvemos um questionário que nos permita conhecer melhor os hábitos da criança fora da instituição.

De acordo com as regras de natureza científica mantém-se o sigilo, pelo que toda a informação recolhida será preservada, sendo apenas utilizada para o fim acima descrito.

Agradecemos a sua colaboração!

(coloque um X dentro do quadrado da resposta escolhida)

Hábitos alimentares:

Por volta de que horas o seu educando costuma jantar?

- Entre as 19h e as 20h
- Entre as 20h e as 21h
- Entre as 21h e as 22h

Outra opção: _____

Quando janta, a televisão está ligada?

- Sim
- Não
- Às vezes

Hábitos de adormecer:

2.1- Por volta de que horas o seu educando adormece?

- Entre as 20h e as 21h
- Entre as 21h e as 22h
- Entre as 22h e as 23h
- Outra opção: _____

2.2- O seu filho precisa de algum estímulo para adormecer?

- Sim
- Não
- Se sim, Qual? _____

2.3- Como considera que o seu educando se sente quando se deita?

- Cansado
- Com energia
- Outra opção: _____

2.4- O seu filho costuma acordar durante a noite?

- Sim
- Não
- Se sim, quantas vezes? _____

Hábitos sociais

3.1- Em que momento do dia o seu educando fala sobre o que fez durante o dia?

- Ao jantar
- Ao deitar
- No dia seguinte
- Outra opção: _____

Sugestões/Opiniões

