

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Celina Marques Vieira  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

fevereiro | 2014

T/M UMG  
37  
VIE rel  
EX-2

73 267  
KOH

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Ana Celina Marques Vieira**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO  
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO  
Fernando Luís de Sousa Correia



Centro de Competência de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo – 2013/2014

**Ana Celina Marques Vieira**

**Relatório de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação  
Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Professor Doutor Fernando Correia

Funchal, 2014



*A criança  
Toda a criança.  
Seja de que raça for,  
Seja negra, branca, vermelha, amarela  
Seja rapariga ou rapaz.  
Fale a língua que falar,  
Acredite no que acreditar,  
Pense o que pensar,  
Tenha nascido seja onde for;  
Ela tem direito...  
... A crescer e todos temos de a ajudar!  
Os pais, a escola, todos nós!  
E vamos ajudá-la a descobrir-se a si própria e os outros.  
... Isto chama-se educar:  
Saber isto é aprender a ensinar.*

(Excerto de poema *Direito das Crianças*, de Matilde Rosa Araújo).

## **Agradecimentos**

Durante este percurso de aprendizagem e de formação, que tanto ambicionei, na educação, muitas foram as pessoas que me marcaram, pela força e pelo apoio que me deram, posso dizer que tive a meu lado uma grande força humana. Foi esta força que me fez erguer, foi esta força que me fez querer sempre mais e melhor, que me fez acreditar que eu era capaz.

Ao orientador científico Prof. Doutor Fernando Correia, por todo o acompanhamento e indicações dadas, bem como pela partilha de conhecimento.

À orientadora de estágio do Pré-escolar, Mestre Ana França, pela sua orientação e indicações dadas ao longo da prática pedagógica.

À educadora cooperante, Carmencita Rodrigues, e às educadoras Raquel e Mena por me terem acolhido na sua sala, pela disponibilidade e apoio.

Às crianças da sala das borboletas, pelos sorrisos matinais, pelos abraços, pelos beijinhos e pelo seu empenho em todas as atividades.

Um agradecimento muito especial à minha mãe. A ela devo tudo aquilo que sou hoje, foi ela que me ajudou a ultrapassar as minhas maiores dificuldades, que me apoiou e sempre depositou em mim confiança e orgulho. A ela devo a concretização do meu sonho. És e serás sempre um exemplo para mim.

Aos meus irmãos, que apesar da distância, sempre estiveram presentes ao longo desta etapa através das palavras de motivação e de conforto.

Ao Roberto companheiro de todas as horas, amigo e namorado, pela compreensão, paciência, apoio e incentivo constante.

**A todos vós, muito obrigada!**

## Resumo

O trabalho aqui apresentado insere-se no âmbito do relatório de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira, para a aquisição do grau de mestre em Educação Básica. Este procurou apresentar a prática desenvolvida no contexto de Educação Pré-Escolar, nomeadamente na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, no anexo da Azinhaga.

O relatório está estruturado em duas partes distintas. A primeira parte do refere-se às considerações teóricas que se debruçam sobre a edificação da identidade profissional docente, o conceito da Educação Pré-Escolar (EPE), os objetivos e finalidades, o primeiro espaço educativo – a família, a investigação-ação como construtora do papel docente, e os pressupostos teóricos que sustentaram toda a prática. Na segunda parte do relatório pretendo espelhar todo o desenvolvimento da ação na “Sala das Borboletas”.

No contexto da intervenção pedagógica, todas as atividades desenvolvidas tiveram por base uma aprendizagem ativa, de modo a compreender a importância do papel ativo da criança na construção do seu próprio conhecimento, bem como, a importância da diferenciação pedagógica e a aprendizagem cooperativa. Sendo que a criança constrói e manipula os materiais que lhe permitem conhecer o mundo que a rodeia, apresentado assim, efeitos positivos no seu desenvolvimento.

Durante o levantamento de dados relativos ao contexto educativo e às características das crianças foram utilizados diversos instrumentos, sendo estes, a observação direta, as notas de campo, os registos fotográficos e a análise documental.

O relatório aborda também as estratégias da pedagogia participativa adotadas durante a intervenção pedagógica e expõe os efeitos positivos da mesma no desenvolvimento das crianças e no sucesso das suas aprendizagens. Nas considerações finais estão patentes as situações com maior relevância para a prática profissional futura.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Estágio; Investigação-Ação; Aprendizagem Ativa; Criança; Pedagogia Participativa.

## Abstract

The work presented here falls within the scope of the report stage of the Masters in Preschool Education and Teaching 1st cycle of Basic Education at the University of Madeira, to acquire a master's degree in Elementary Education. This sought to present the practice developed in the context of pre-school education, particularly at Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, in the Anexo da Azinhaga.

The report is divided into two distinct parts. The first part of the report refers to the theoretical considerations that focus on the building of the teachers' professional identity, the concept of pre - school education, the objectives and purposes, the first educational space - family, action inquiry of the teaching role as a builder and the theoretical assumptions that underpinned the entire practice. In the second part of the report I intend to mirror the whole development of the action in "Sala das Borboletas".

In the context of the pedagogical intervention, all activities were based in the active learning, in order to understand the importance of the active role of the children in the construction of their own knowledge as well as the importance of pedagogical differentiation and cooperative learning. As the children build and manipulate materials, they are allowed to see the world that surrounds them, thus acquiring positive effects on their development.

During the survey of data relating to the educational context and the characteristics of children, different instruments were used, the latter being direct observation, field notes, photographic records and document analysis.

The report also discusses the strategies of participatory pedagogy adopted during the educational intervention and exposes the positive effects of it on children's development and success of their learning. The final considerations reflect situations with greater relevance to the future professional practice.

**Keywords:** Preschool Education; Internship; Action Inquiry; Active Learning; Child; Participatory Pedagogy.

## **Lista de Siglas**

<b>EPE</b>	Educação Pré-Escolar
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>ME</b>	Ministério de Educação
<b>PEE</b>	Projeto Educativo de Escola
<b>PCE</b>	Projeto Curricular de Escola
<b>MEM</b>	Movimento da Escola Moderna
<b>ETI</b>	Escolas de Tempo Inteiro
<b>RAM</b>	Região Autónoma da Madeira
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>SAC</b>	Sistema de Acompanhamento da Criança
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>CEB</b>	Ciclo do Ensino Básico
<b>EB1/PE</b>	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

## Índice de Figuras

Figura 1. Modelo ALACT.....	9
Figura 2. Métodos de ensinar a pensar, segundo Alarcão .....	15
Figura 3. Ilustração do conceito de práxis pedagógica em que se baseia o conhecimento pedagógico.....	21
Figura 4. Exemplar utilizado para registar as potencialidades/interesses e necessidades educativas de cada criança.....	26
Figura 5. Roteiro de planificação de atividades diárias.....	27
Figura 6. Perspetiva frontal da sala de atividades das borboletas .....	46
Figura 7. Planta da sala de atividades.....	46
Figura 8. Número de crianças consoante a idade .....	50
Figura 9. Construção do grupo por género.....	50
Figura 10. Habilitações literárias do agregado familiar da sala das borboletas .....	52
Figura 11. Condições de trabalho do agregado familiar.....	53
Figura 12. Partilha de brinquedos durante as atividades livres .....	55
Figura 13. Área do faz-de-conta.....	56
Figura 14. Exploração do espaço e dos materiais.....	56
Figura 15. Leitura de uma história.....	57
Figura 16. Jogo das Letras.....	58
Figura 17. Visualização do filme “O Ruca está a crescer!” .....	62
Figura 18. Desenhos elaborados pelas crianças e pais .....	63
Figura 19. Painéis das palavrinhas mágicas .....	64

Figura 20. Avental de história .....	65
Figura 21. Ilustração da história .....	66
Figura 22. História “Os coelhos”, construída pela sala das borboletas .....	67
Figura 23. Construção do autorretrato .....	69
Figura 24. Medir a altura de uma criança .....	71
Figura 25. Quadro de peso e a da altura .....	72
Figura 26. O fantoche “Verdinho” .....	73
Figura 27. Construção do gráfico de barras .....	73
Figura 28. Gráfico de barras de alturas das crianças .....	74
Figura 29. Pintura com esponjas .....	75
Figura 30. Convites dos pais .....	76
Figura 31. Exposição “Estou a crescer!” .....	77
Figura 32. Apresentação do projeto “Estou a crescer!” .....	77
Figura 33. Feira da Amizade .....	79
Figura 34. Gráfico acerca dos níveis de bem-estar e de implicação, na semana de observação, na sala das borboletas .....	82
Figura 35. Gráfico acerca dos níveis de bem-estar emocional e de implicação na sala das borboletas, na última semana da prática .....	83

## Índice de Quadros

Quadro 1. Pedagogia transmissiva versus pedagogia participativa.....	32
Quadro 2. Recursos e instituições do Pré-Escolar.....	44
Quadro 3. Rotina diária da sala das borboletas .....	48
Quadro 4. Atividades de Enriquecimento Curricular .....	49
Quadro 5. Transcrição de uma comunicação realizada por uma criança .....	70
Quadro 6. Transcrição de uma comunicação realizada por uma criança .....	72
Quadro 7. Avaliação individual de uma criança (1i).....	88

## Índice

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>IV</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>V</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>VI</b>
<b>Lista de Siglas .....</b>	<b>VII</b>
<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>VIII</b>
<b>Índice de Quadros.....</b>	<b>X</b>
<b>Índice .....</b>	<b>XI</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Enquadramento Teórico .....</b>	<b>6</b>
Capítulo I- Edificação da Identidade Profissional Docente.....	6
Capítulo II - Educação Pré- Escolar .....	10
Objetivos e Finalidades da Educação Pré-Escolar .....	11
Papel do educador de infância.....	13
O primeiro espaço educativo – A família.....	16
O envolvimento da família no contexto escolar.....	17
Estratégias para a participação da família no contexto educativo.....	18
Capítulo III – Percurso Metodológico relativo à Praxis .....	20
Investigação-ação na construção do papel de docente .....	22
Instrumentos de recolha de dados utilizados.....	23
Orientações globais para uma intervenção pedagógica.....	25
Pressupostos teóricos na intervenção pedagógica .....	29
Síntese .....	39

<b>Parte II- A prática in Loco.....</b>	<b>42</b>
Capítulo I- Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré- Escolar .....	42
Contextualização do ambiente educativo .....	43
A sala das Borboletas .....	45
O grupo de crianças.....	50
A prática pedagógica na sala das Borboletas .....	53
A problemática levantada.....	54
A vida diária do grupo.....	54
Atividades Livres .....	55
Atividades de Rotina .....	59
Atividades orientadas .....	61
Intervenção com a comunidade.....	78
Avaliação do grupo e de uma criança em particular.....	80
Avaliação do grupo .....	81
Avaliação de aquisição de competências .....	84
Avaliação específica de uma criança .....	87
Síntese intrínseca à questão problemática.....	90
Reflexão Global .....	92
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>98</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>100</b>
Decretos – Lei Consultados .....	110
<b>Apêndice .....</b>	<b>111</b>

## Introdução

O estágio pedagógico concretiza-se com o culminar de todo um percurso, facultando uma experiência profissional de docente através do contacto com o contexto. Deste modo, viabiliza a articulação entre os conhecimentos práticos e teóricos, permitindo assim a obtenção de competências e posturas que apoiam toda a prática educativa. Contudo, os novos conhecimentos acerca do papel da docência surgem fundamentalmente, através do saber concretizar a ação e do refletir essa ação. Constituindo assim esta etapa, a oportunidade de aplicar os conhecimentos obtidos complementados com os nossos valores e as crenças pessoais. O estágio pedagógico possibilita o desenvolvimento de competências e atitudes fundamentais para o nosso crescimento como docentes. Contudo, é necessário referir, que é importante uma formação sólida e científica no domínio da aprendizagem e desenvolvimento, deste modo os educadores tornam-se intervenientes ativos, conscientes e capazes de dar respostas às dúvidas das crianças.

O desenvolvimento da prática pedagógica da Educação Pré-Escolar (EPE) ocorreu na Escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, nomeadamente, na Azinhaga. Por sua vez, o estágio foi desenvolvido individualmente.

O estágio incidiu, sobretudo, num trabalho em cooperação com a orientadora cooperante e orientadora científica, quer no âmbito da planificação, quer na reflexão sobre ação. Como afirma Korthagen (2009), “aprendizagem cooperativa e de co-criação do conhecimento” (p. 44), pois ocorreu uma troca de saberes que ajudaram o desenvolvimento da prática.

Os principais objetivos do estágio recaíram, especialmente, nas relações positivas com o núcleo de estágio, a participação cooperada em projetos, a consideração da comunidade educativa, a aquisição de novos conhecimentos científicos na formação da prática, e por fim, aquisição de um olhar e de uma atitude crítica na ação pedagógica.

O presente relatório pretende utilizar o processo de investigação-ação ao longo da prática pedagógica, de modo, a dar respostas às questões problemáticas de uma forma pormenorizada e reflexiva. Tendo assim, como principal propósito a identificação e reflexão acerca dos problemas evidenciados na prática. No contexto de Educação Pré-Escolar, foram delineadas as seguintes questões:

- Como envolver os pais, no dia-a-dia, no processo de aprendizagem?
- Como é que os pais poderão interferir no processo de aprendizagem?
- Quais são as competências que a criança adquire, com a participação dos pais no processo de aprendizagem?

As atividades desenvolvidas tiveram por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Metas de Aprendizagens definidas pelo Ministério da Educação (ME). Considerou-se, igualmente, as competências delineadas na designação do Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, regulamentado no Decreto - Lei nº 240/2001 de 30 de agosto.

Por sua vez, as vivências pré-escolares têm uma importância fundamental, pois consistem numa fase em que temos de nos adaptar às crianças de forma a despertar a sua curiosidade e interesse, criando desta forma situações que visam estimular o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo das mesmas. Sendo assim exigido que sejam criadas circunstâncias que promovam o êxito da aprendizagem das crianças, no âmbito da educação pré-escolar, com base nos seus conhecimentos e nas suas culturas.

O desempenho de um educador responsivo, facilitador e apoiante de aprendizagens num espaço que responda às necessidades e interesses das próprias crianças, onde elas possam tomar decisões no momento de gestão e organização desse espaço, tornou-se também um interesse emergente e constante ao longo do percurso da minha prática. Sabendo que a organização do espaço influencia as aprendizagens e, por consequência, o próprio desenvolvimento da criança, é importante que esse espaço esteja preparado para receber as crianças, se adapte a elas e, se necessário, se altere em função das necessidades apresentadas (Zabalza, 1998).

Atualmente há uma maior preocupação com as crianças, considerando-as o centro da prática educativa. É por isso, fulcral que as crianças se sintam bem num espaço que é seu. As vivências pessoais de cada criança são tidas em conta, e ela é vista como um ser competente, com interesses e motivações próprias, o papel do educador é somente o de organizar o ambiente de forma a conseguir ser responsivo às crianças (Formosinho, 2011).

O relatório contempla duas partes distintas, sendo a primeira parte designada por o enquadramento teórico e a segunda parte pela prática *in loco*.

A primeira parte do relatório contempla três capítulos, particularmente, a edificação da identidade profissional docente, a Educação Pré-Escolar e por fim, o Percorso Metodológico relativo à Praxis.

O primeiro capítulo remete-nos para a ideia de edificação da identidade profissional docente, que destaca sobretudo a importância da reflexividade na prática docente sendo esta contínua.

No segundo capítulo, apresenta-se, de uma forma geral, o conceito de Educação Pré-Escolar, baseado em documentos oficiais (OCEPE e Lei-Quadro da Educação Pré-escolar). Apresenta-se, de uma forma sucinta, os objetivos e finalidades da EPE e a importância do papel do educador em contexto de aprendizagem. Neste capítulo exponho algumas noções sobre o primeiro espaço educativo – a família, apresentando também ideias sobre a participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança, evidenciando algumas estratégias para a participação da família no contexto educativo.

No terceiro capítulo é disposto o percurso metodológico relativo à Práxis, apresentando a investigação-ação como proposta no papel de docente, posteriormente são referidos os instrumentos de recolha de dados utilizados durante a prática pedagógica, dando destaque às orientações globais utilizadas para fomentar uma prática de qualidade, baseada na intencionalidade educativa. Por fim, são expostos os pressupostos teóricos e os modelos pedagógicos adotados na intervenção pedagógica, nomeadamente o modelo High-Scope e o Movimento da Escola Moderna.

Relativamente à segunda parte do relatório, a prática *In loco*, o primeiro capítulo exhibe a caracterização do ambiente educativo, preluando-se a descrição da instituição, da sala de atividades, designada de “sala das borboletas”, do grupo e da respetiva família. Num segundo ponto é exposto as questões para os problemas surgidos no contexto, seguidamente da vida diária do grupo, a qual inclui, as atividades livres, de rotina e orientadas, dando ênfase à intencionalidade pedagógica e às opções metodológicas que apoiaram toda a ação. O Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC) sustenta este relatório com a avaliação geral do grupo de crianças e a avaliação individual de uma criança. Posteriormente, sintetiza-se as questões problemáticas, dando realce ao trabalho cooperativo com a comunidade educativa. Finalizando, o capítulo termina com a reflexão global sobre os acontecimentos na ação pedagógica.

Para terminar apresentar-se-ão as considerações finais onde ostento os aspetos mais significativos de todo o percurso desenvolvido e vivenciado, sem descurar as

potencialidades e as limitações que existiram, garantindo sugestões de intervenção através de recomendações e construindo um breve relato acerca da formação acadêmica.

**PARTE I**

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

O enquadramento teórico é fundamentado com diversas teorias sendo alicerçado em três grandes capítulos.

Relativamente ao primeiro capítulo, este faz referência à Edificação da Identidade Profissional Docente, sendo o estágio pedagógico um ponto importantíssimo para a construção da mesma. Deste modo, o estágio pedagógico assume um papel de facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional, através das experiências que este proporciona.

No segundo capítulo menciono o que é a Educação Pré-Escolar, os seus objetivos e finalidades e também dou ênfase ao primeiro contexto educativo em que a criança encontra-se inserida, a importância do tal contexto e algumas estratégias, para obter não só uma boa ação, mas também, uma aprendizagem de qualidade.

A fundamentação metodológica surge no terceiro e último capítulo, no qual a investigação-ação ergue-se como uma proposta de edificação do docente, bem como, com o meu percurso assente nesta metodologia e os instrumentos de recolha de dados para uma investigação-ação assentes numa investigação para agir. Por fim, é dada importância aos pressupostos teóricos escolhidos para o desenvolvimento da prática.

### **Capítulo I- Edificação da Identidade Profissional Docente**

A edificação da identidade profissional docente é um ponto essencial neste longo percurso da prática pedagógica, inserindo-se como um espaço propício às vivências de situações práticas, pela mudança de paradigmas e conceção da realidade da educação sobretudo pela interação, reflexão e avaliação no âmbito da docência.

Os conhecimentos do docente constroem-se a partir da interação entre o educador e a comunidade educativa, sendo assim imprescindível que haja uma ligação entre os dois sujeitos durante o processo de edificação da identidade e dos conhecimentos.

Ao mencionarmos o conceito de identidade docente, é necessário compreendermos que a identidade é uma construtora do desenvolvimento social, profissional e pessoal. Como tal, Diamond (1991 citado por Nóvoa, 2000) refere que a “construção de identidades passam sempre por um processo complexo graças ao qual

cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (p. 16). A identidade docente refere-se ao eu pessoal, que só adquire sentido quando o sujeito é confrontado com outros membros de uma sociedade e consigo próprio de modo a edificar as diferenças entre os dois (Fino & Sousa, 2003).

A identidade docente é caracterizada por um espaço de construção, construindo-se não só dentro da escola, mas também com a interação social. Desta maneira, o contexto serve como meio de construção, que não pode ser vista como “um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2000, p.16).

Ao papel de docente cabe a tarefa de ensinar e de ser ensinando, cada um de nós já exerceu o papel de aluno / criança. O docente não só exerce a sua profissão mas também exerce a profissão de aprendiz, pois no contexto de sala de aula aprendemos sempre algo novo com as crianças. Deste modo, cada um de nós dispõe de um leque de conhecimentos científicos e de estratégias para colocar em prática de modo a motivar a criança na participação. Na linha de pensamento de Roldão (1998) o aprender é visto como um “processo complexo e interativo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor” (p.82).

A construção da identidade é um processo contínuo e complexo no campo profissional, que permite relacionar aspetos da vivência do indivíduo com a forma de utilização dos seus próprios conhecimentos.

Nesta perspetiva, Ferreira, Rocha & Silva (s/d) refere que a construção “começa muito antes da formação inicial, afirma-se durante o processo de formação inicial e adquire plenos e diversos significados durante o exercício da profissão” (p. 2161).

É necessário dar ênfase ao modo como cada professor edifica a sua própria identidade que lhe confere certos atributos, condutas e formas de atuar, que são determinantes para a qualidade das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na aprendizagem e progresso das crianças.

Na linha de pensamento de Altet, 2001 citado por Correia (2004) o

Ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém, este “fazer aprender” se dá pela comunicação e pela aplicação, o professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem interativa em sala de aula (p.8)

Conforme Ribeiro (1989), o docente tem o papel de expressar atitudes apropriadas para com a comunidade envolvente ao processo de formação de um sujeito culto. Por sua vez, cada professor contém particularidades individuais e únicas, ao nível de estilo, modo como encara o mundo e a dimensão pessoal. O professor, por sua vez, deixa de ser simplesmente um banco do saber, um mero transmissor de informação e assume-se como um representante do conhecimento, expressando-se apropriadamente com a comunidade educativa ao longo do processo de aprendizagem.

No decorrer da prática pedagógica, o professor necessita de refletir o modo como executa a sua função a fim de se adaptar às exigências num processo de constante mudança como é o ser professor. Deste modo, a construção de professor, recorre a uma investigação e cooperação com outros professores, onde a confiança e autonomia favorecem a permuta de conhecimentos e experiências entre si (Jacinto, 2003). Segundo Estanqueiro (2012) os docentes “reflectem, de uma forma crítica e sistemática, sobre as suas práticas. Partilham saberes e experiências” (p.121). De modo a permitir, a edificação de uma sociedade apoiada em valores e conhecimentos.

A construção da identidade representa um processo de desenvolvimento que se prolonga ao longo de toda a carreira do docente, aperfeiçoando gradualmente as suas competências. A formação e construção da identidade docente é um processo contínuo que recai não em “saber que mas em saber como” (Gage, 1978 citado por Ribeiro, 1989, p. 33).

Para tal, o professor constrói e reconstrói espaços de interação entre as várias dimensões, nomeadamente profissionais e pessoais. A formação de docente constrói-se a partir de um trabalho reflexivo de carácter crítico acerca das suas práticas pedagógicas, de modo a possibilitar uma estruturação da sua própria identidade pessoal. Deste modo, Nóvoa (2000) refere que é “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (p.17). Salientando assim, que cada um de nós tem a sua maneira de ser, a sua maneira de ensinar, sendo estas indissociáveis da prática profissional em educação.

Na formação inicial de docente, o professor deverá atingir certas metas que são as atitudes, as habilidades, as destrezas e os conhecimentos, de modo a adquirir uma formação de qualidade. A formação desenvolve-se através de “de auto-implicação, analítico-reflexivo, inacabado, em permanente reconstrução, intemporal, historicamente contextualizado” (Alarcão & Roldão, 2010,p.71).

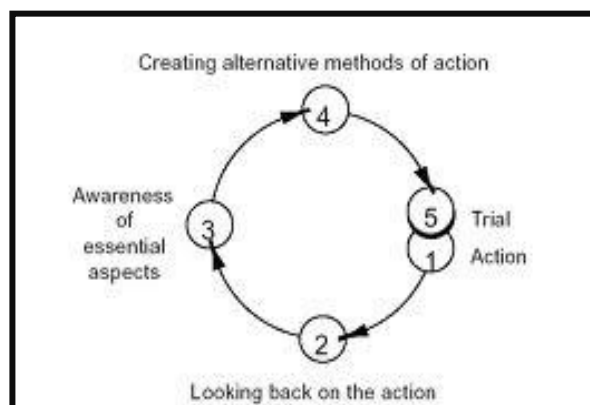
A edificação de identidade profissional assenta, segundo Nóvoa (1989), nos três A's, apoiando um processo de identidade para os professores: A de adesão; A de ação e A de autoconsciência.

- A de Adesão, porque sendo professor acarreta a responsabilidade de ter que aderir a princípios e a valores.
- A de Ação, porque um professor escolhe formas e modelos de agir, onde são tomadas decisões de índole profissional e pessoal. É conhecido por sua vez, que o sucesso ou o insucesso de certas práticas determinam a atitude pedagógica, fazendo-o optar pela maneira de trabalhar na sala de atividades que garanta segurança.
- A de Autoconsciência, porque é necessário promover a inovação e mudança na educação, através da reflexão sobre a intervenção pedagógica.

Além destas características da identidade profissional docente, esta abarca variadas dimensões, nomeadamente, a dimensão social e cultural, dimensão pessoal, a dimensão académica, a dimensão profissional e a dimensão ética.

O papel reflexivo ao longo de toda a prática assume-se como um processo de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos. Deste modo a utilização do modelo ALACT foi imprescindível em toda a prática pedagógica.

Figura 1. Modelo ALACT



O modelo ALACT é um modelo de reflexão que contempla cinco fases. A primeira fase representa a ação no contexto educativo, a fase 2 assenta num olhar retrospectivo da ação, ou seja no pensar, no sentir, no que se quer com a prática sendo estes os estímulos fundamentais para um novo olhar na ação pedagógica. Relativamente à fase 3, esta assenta na consciencialização de aspetos essenciais para a qualidade da

ação, na fase 4 remete-nos à criação de métodos alternativos para a ação e por fim, na fase 5 acaba na experimentação de todas as ideias para ação, sendo que este um modelo baseado na rotação.

Para concluir, cada individuo tem uma forma de compreender o mundo e de observar os objetos que lhe rodeiam, adquirindo deste modo uma personalidade única que influencia a construção da identidade quer profissional quer pessoal. Como tal, as características pessoais são cruciais para a construção da sua própria identidade, dependendo da noção do que é ser professor.

## **Capítulo II - Educação Pré- Escolar**

*“ (...) um bom começo vale para toda a vida.”*

*(Ministério da Educação, 1997, p.5)*

A Educação Pré-escolar é identificada, na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) – artigo nº2, como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer uma estreita relação favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Para tal, a Educação Pré-Escolar, deve preparar as crianças para uma escolaridade formal, construindo assim, momentos para desenvolver atitudes positivas para com o “ato de aprender”, e as permanecem das atitudes para toda a vida.

Deste modo, a educação pré-escolar atualmente tem um papel importantíssimo, na medida que “ (...) deve promover na criança: o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo (...) ” (Marchão, 2012, p.36). Por sua vez, pretende-se que a educação pré-escolar proporcione às crianças circunstâncias, visando sempre as suas características e necessidades, que promovam a criação de situações que contribuam para o seu desenvolvimento (Marchão, 2012).

A educação pré-escolar desempenha um papel de assistência às famílias, que pode ser explicada como “ (...) um conjunto de serviços que, complementares e ou supletivos da ação educativa da família e em estreita articulação com esta, se destinam

às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (...)” (Homem, 2002, p. 24).

### **Objetivos e Finalidades da Educação Pré-Escolar**

A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, o sistema educativo passa a compreender a educação pré-escolar como parte deste, conforme a alínea 1 do artigo 4º “O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.” A educação pré-escolar é distinguida dos níveis de ensino remanescentes, Bairrão (1997) considera que,

A análise das finalidades que a Lei de Bases atribui ao sistema pré-escolar permite depreender que se valoriza essencialmente a promoção de um desenvolvimento para o sucesso educacional das crianças. Isto equivale a dizer que a dimensão de preparação para a escola não é considerada como uma função a desempenhar pelo sistema de educação pré-escolar (p.31).

Todos os níveis de ensino contêm características próprias que se diferenciam, e as diferenças na educação pré-escolar surgem nos níveis etários que constituem este nível de ensino, na inexistência de conteúdos programados e de um currículo próprio, sendo esse currículo adaptado e constituído pelas diversas áreas de conteúdos de acordo com as Orientações Curriculares.

O processo de socialização da criança é auxiliada de forma notória na educação pré-Escolar como diz Bairrão (1997), “as vantagens da Educação Pré-Escolar são no entanto, muitas (...). Seguramente vai preparar as crianças para a Escola, não só em termos de pré-requisitos mas, sobretudo, em termos de socialização.” (p.42)

A educação Pré-Escolar é fundamental no desenvolvimento global da criança, investigaremos os objetivos fundamentais de um jardim-de-infância, segundo Bairrão e Vasconcelos (1997) o decreto-lei nº 542/1979 indicava que os objetivos principais definidos para educação pré-escolar eram:

- a) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivos das crianças;
- b) Favorecer, individual e colectivamente as capacidades de expressão, comunicação e criação;
- c) Despertar a curiosidade pelos outros e pelo meio ambiente;
- d) Desenvolver progressivamente a autonomia e o sentido de responsabilidade;
- e) Inculcar hábitos de higiene e de defesa de saúde;
- f) Despistar inadaptações ou deficiências e proceder ao encaminhamento mais adequado;
- g) Fomentar gradualmente actividades de grupo como meio de aprendizagem e de factor de desenvolvimento da sociabilidade e da solidariedade;

- h)* Assegurar uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante a conveniente interacção de esclarecimento e sensibilização.

Deste modo, podemos afirmar que a educação pré-escolar é vista como um apoio e continuidade da educação fornecida pelas famílias, sendo assim importante, criar um clima de segurança e bem-estar, tendo como objetivo a igualdade de oportunidades no que respeita ao acesso à escola.

Relativamente à educação pré-escolar em Portugal, no ano de 1997 foi publicado pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação as Orientações Curriculares, criando igualmente uma rede nacional de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar. As Orientações Curriculares são definidas por “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p.13), assentando em quatro pressupostos principais: “O desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber; e a exigência de dar resposta a todas as crianças.” (ME, 1997, p. 14). O principal progenitor para o desenvolvimento curricular, é o educador, deve ter em conta a organização do ambiente educativo, a continuidade e intencionalidade educativa, as áreas de conteúdo e deverá ter em consideração os objetivos gerais da educação (ME,1997, p.14).

As áreas de conteúdo constituem-se como vários domínios e subdomínios que correspondem com as áreas do programa do 1º ciclo. Nesse sentido, Serra (2004) cita que as áreas de conteúdo são entendidas como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber- fazer.” (p.72) Para tal, as áreas de conteúdo servem como referências gerais a nível do planeamento e avaliação de situações e oportunidades de aprendizagem.

Por sua vez, na perspectiva da autora Marchão (2012) estas áreas deverão estar articuladas sendo que “na dinâmica curricular devem afirmar-se de forma interligada, integrada, transversal, contextualizada (na instituição e no meio envolvente, ou comunidade) e afirmando a curiosidade natural da criança bem como o seu espírito crítico e a competência para aprender a aprender” (p.37). Cabendo ao educador o papel de analisar as OCEPE e interpretá-las, criando atividades que contribuam para o desenvolvimento de cada criança.

## **Papel do educador de infância**

«Entender mejor para actuar mejor»

(Chillón e Valencia, 1997, p. 23).

Os responsáveis profissionais pela organização de atividades educativas, são os educadores de infância, tanto a nível individual como de grupo, promovendo e estimulando o desenvolvimento emocional, cognitivo, social, físico e psíquico de crianças com faixa etária entre os zero e os seis anos de idade. (Mendonça, 1997)

Conforme Serra (2004), afirma que “Ao educador, cabe a tarefa de proporcionar um ambiente rico, estimulante e acolhedor.” (p.35) Nesta perspetiva, cabe ao educador desenvolver e ajudar a criança através de atividades fundamentais na área da formação pessoal e social, ensinando-as a conviver, a interagir e a cooperar com crianças da mesma faixa etária e de diferentes faixas através da brincadeira e de atividades em grande grupo. Todas as crianças, no contexto de aprendizagem são despertadas a falar de si e das suas próprias necessidades, a desenvolver a capacidade crítica, a respeitar os outros e a tomar as suas próprias decisões acerca de situações.

(...) organizando espaços adequados no sentido de estimular o processo de desenvolvimento (...), (...) a instituição educativa não substitui a ação da família (...) configura como um lugar de interação e socialização das crianças, completar à ação familiar (...) necessita de uma relação de confiança e de responsabilidade entre ambas (Silva & Bolsanello, 2002, p.32,33).

A criança por sua vez adquire competências para a sua vida diária e nela criando hábitos de higiene fundamentais para obter uma vida saudável, com ajuda do educador de infância.

Deve assim o educador de infância organizar o currículo procurando desenvolver a aprendizagem das crianças. Por sua vez, deve-o fazer tendo em conta as diversas áreas de conteúdos e domínios, através da utilização da sua criatividade para a criação de estratégias de sucesso.

Como indica as OCEPE,

o educador é o construtor do currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos, deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também solicitações dos outros níveis (ME, 1997, p.15).

Alguns autores consideram que o professor deve ser o construtor do currículo e realçam o facto de que o comportamento a nível profissional destes está implicitamente relacionado com as experiências existentes ao longo das suas carreiras profissionais. Existe assim, uma relação entre a pessoa que o educador é, a forma como este age perante os diversos contextos e aquilo que pensa e conhece (Teixeira & Ludovico, 2007).

Marchão (2012) considera que o educador de infância, responsável pela organização e gestão do currículo, deve

conhecer, discutir e refletir os objetivos da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; a continuidade educativa e a intencionalidade educativa, adequando todas as experiências e oportunidades para aprender, às crianças, individualmente e ao grupo em geral (p.37).

Assim, cabe ao educador basear a sua prática respeitando as necessidades específicas de cada criança e suas famílias, em especial através da criação de condições e de um ambiente favorável ao envolvimento ativo das famílias na organização do currículo.

Contundo, a construção e a gestão do currículo implica autonomia, pretendendo que este seja adequado à realidade das crianças, atendendo assim às necessidades, interesses e também aos ritmos de aprendizagem das mesmas (Teixeira & Ludovico, 2007). Segundo Roldão (1999, citado em Teixeira & Ludovico, 2007, p.44- 45), gerir o currículo

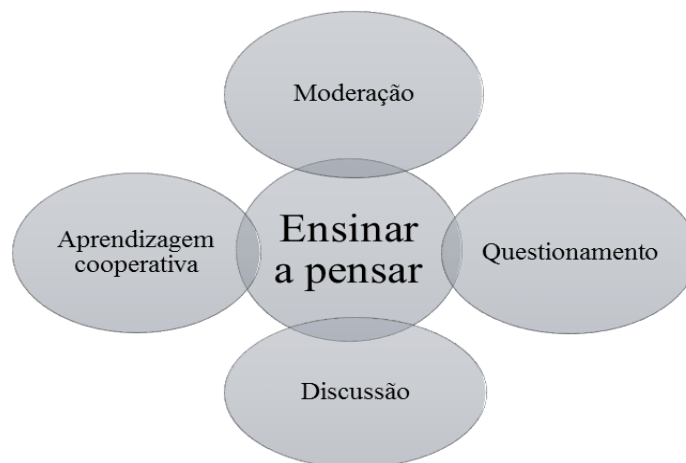
Implica necessariamente assumir opções e tomar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico. Implica gerir conteúdos, extensão, metodologias, prioridades, projetos integrados para a situação única de cada escola ou conjunto de escolas. Traduz-se em lógicas de trabalho docente mais autónomas e mais colaborativas, e também mais gratificantes (Teixeira & Ludovico, 2007).

O educador reconstrói as ditas Orientações curriculares e transforma-as numa espécie de currículo existencial, onde encara os elementos que fazem parte do currículo, mais concretamente as áreas de conteúdo como sendo considerados instrumentos que são orientados para melhorar as competências das crianças. Tendo em conta a opinião de Roldão (1999, citado por Teixeira & Ludovico, 2007) trata-se de decidir o como e o quê que devem aprender, tendo por base para quem é dirigida e para o quê. A construção do currículo deve ainda ser realizada de forma a valorizar a individualidade, as atitudes e valores, a cognição, o respeito e consideração pelas diferenças para que exista um desenvolvimento contínuo e global.

Gerir as Orientações Curriculares passa por colocar as crianças no meio do processo de ensino, admitindo que estas desempenham um papel ativo construindo assim o seu desenvolvimento e aprendizagem. Desta forma, “importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (ME, 1997, p.17), esta aprendizagem deve ser realizada com sentido crítico, construtivo e consciente, para que, sejam desenvolvidas aptidões a nível crítico, argumentista, para facilitar a resolução dos diversos problemas que possam surgir e facilitar as tomadas de decisões e também de comunicação. Basicamente deve promover diferentes formas de estimular o pensamento. Essa estimulação baseia-se em métodos ativos que segundo Neto (2001, citado em Teixeira & Ludovico, 2007) devem ser utilizados os recursos a perguntas abertas, para que, possibilitem o raciocínio hipotético, assim haverá um questionamento constante por parte das crianças onde estas terão a oportunidade de pensar, reformular, fundamentar, aceitar e consciencializar.

Para Alarcão (1996, citado em Teixeira & Ludovico, 2007) a estimulação, ocupa-se de ensinar a raciocinar, considerando que para alcançar esse objetivo são imprescindíveis os seguintes procedimentos:

*Figura 2. Métodos de ensinar a pensar, segundo Alarcão (1996, citado por Teixeira & Ludovico, 2007)*



O educador delinea e promove as habilidades que encontram mais apropriadas ao grupo de crianças que está sob o seu encargo, consentindo que a criança aprenda (Teixeira & Ludovico, 2007).

## O primeiro espaço educativo – A família

*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 da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família. (Dewey, 1987 citado por Hohmann e Weikart, 2011, p. 99)*

As crianças desde o dia que nascem vivem numa família que ensina as suas crenças, valores, atitudes e crenças. Conforme Formosinho (1998), afirma que “A criança é um ser essencialmente social que pertence à família e à comunidade. A escola que frequenta deve ser o local onde produz uma unidade de interesses entre a família, comunidade e a instituição escolar” (p.11). Já que são nas casas das crianças que estas normalmente aprendem a interagir, pois a criança tem uma propensão natural a imitar os seus pais e outros membros da família que lidam com esta no seu dia-a-dia. Tendo assim a família várias funções na participação do desenvolvimento da criança e da sua vida, como funções biológicas, sociais e culturais.

Magalhães (2007) refere que a família é para uma criança o espaço primário e mais significativo de concretização do seu desenvolvimento, da estabilização da sua personalidade e da sua afirmação enquanto pessoa. Por sua vez, deve haver uma ligação entre a escola, a família e também a comunidade educativa, tendo como objetivo fornecer uma educação rica e em sintonia através da existência de uma planificação e acordos entre os intervenientes.

A família surge como principal progenitor de inserção da criança, onde esta dá os primeiros passos na vida e começa o desenvolvimento das suas características únicas que apoiam a construção da sua identidade, e conseqüentemente, a edificação da sua pessoa.

O comportamento de cada criança reflete as aptidões afetivas, sociais e morais que são adquiridas em primeiro lugar no seio da família, desta forma “os pais, como primeiros educadores dos filhos, são como tal, responsáveis pela sobrevivência da criança e por proporcionar um ambiente que facilite o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças” (Berger, 2001, p.37 citado por Magalhães, 2007, p.19). Sendo os pais os primeiros educadores, estes têm o dever de acompanhar as crianças, no seu desenvolvimento e crescimento.

A formação pessoal e social da criança emerge em conjunto com a sua família e no meio que a rodeia, onde a Educação Pré-escolar tem um papel primordial ao possibilitar a interação com as outras crianças e adultos, sendo assim fundamentais para a criança, quer o contexto familiar, quer o contexto escolar.

### **O envolvimento da família no contexto escolar**

*As crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as actividades da vida familiar no contexto pré-escolar. (Hohmann e Weikart, 2011, p. 98)*

As crianças, atualmente, passam muito tempo na sala de atividades, na pré-escolar, devido às condições de trabalho a que os pais estão submetidos. Esta permanência deve ser acompanhada por uma relação entre a instituição e os pais/família que reforce a educação das crianças. Por outro lado, as crianças passam muito tempo à frente da televisão, do computador e do outro tipo de entretenimentos interativos de forma individual, passando pouco tempo com os pais.

É dada relevância à participação dos pais / família no contexto, traduz-se no facto de “ (...) família e educação são dois termos indissociáveis (...) (Barbosa,1988 citado por Villas-Boas, 2001, p.82), devendo haver ocasiões que propaguem aprendizagens significadoras para as crianças.

Para que cada família participe nas atividades é necessário que haja acima de tudo uma boa relação entre a família e a instituição. À instituição é incumbida a responsabilidade de um bom relacionamento e cooperação com a família, os profissionais necessitam de conhecer o meio dos seus alunos, para que possam criar condições positivas para o desenvolvimento da criança.

Como corrobora a Lei-quadro da educação pré-escolar, compete à instituição “complementar a acção educativa da família, com o qual deve estabelecer estreita relação”, tendo em conta que os pais acompanhem as experiências e que participem nas atividades de enriquecimento de aprendizagem. A Escola e a família são dois grandes pilares para a educação da criança, e como tal, têm objetivos e preocupações semelhantes.

Conforme Diogo (1998) citado por Abreu da Silva (2002), refere que a escola e a família “(...) são os primeiros ambientes sociais que proporcionam às crianças os estímulos, os ambientes e os modelos vitais de referência para as suas condutas e consequentemente tornam-se fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento (...)” (p.90).

O papel das famílias é importante, dado que estas são os primeiros parceiros para a sensibilidade da criança. As famílias, por sua vez, influenciam as crianças pelo seu comportamento, pelo seu grau de compreensão, pelas suas reações inconscientes e pelos seus sentimentos conscientes. Na perspectiva de Diogo (1998) “a educação participada integra noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, tendo como pressuposto de base que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (p.74). Com a participação dos pais na educação dos filhos, estes obtêm um melhor aproveitamento.

A participação e a não participação dos pais alia-se a diversos fatores, nomeadamente das relações estabelecidas e o diálogo entre instituições / educadores e pais / famílias. Esta barreira deve-se “(...) quer à conduta dos educadores e dos professores quer a razões que se prendem com as características das instituições quer ao comportamento dos pais (...)” (Magalhães, 2007, p.191) As vantagens da participação e do envolvimento dos pais e família nas atividades do contexto onde a criança se encontra inserida, são significativas para as crianças, também para os seus pais / família, educadores / professores e a instituição.

A instituição tem de estar preparada para ajudar, mas a família tem de aceitar ajuda e apoiar em situações que impliquem a criança. Neste modo, é importante que participem, mas também que façam de uma maneira positiva, influenciando positivamente o desenvolvimento da criança (Marques, 2001).

### **Estratégias para a participação da família no contexto educativo**

A participação das famílias traz variadas vantagens no contexto educativo, evidenciando-se a conceção de que a participação patenteia um aspeto positivo comparativamente ao desenvolvimento universal da criança (Marques, 2001).

Subsistem variadas estratégias que fomentam o envolvimento e a participação dos pais/ família nas atividades do pré-escolar tais como: comunicação; reuniões de pais; participação dos pais nas atividade.

Referente à **comunicação** deve ser uma comunicação ativa com os pais / família de modo a, que ambas as partes, estejam ligados ao desenvolvimento de cada criança. Segundo o Conselho Nacional de Educação (2007) refere que “ (...) quanto mais estreita a relação entre escolas e família, maior o sucesso educativo das crianças e jovens (...) ” (p.116). O educador deve adotar uma linguagem simples aos pais com que relata, pois cada um tem a sua própria cultura e escolaridade, devendo ser respeitados.

Outra estratégia são as **reuniões de pais** que, habitualmente são a forma mais frequente. Com estas reuniões, o educador conhece melhor a criança, as suas famílias e necessidades, ao mesmo tempo promovendo a participação dos pais em atividades de contexto educativo. Na perspetiva de Matos (2012), as reuniões de pais são

(...) como uma estratégia fundamental para a divulgação e avaliação do trabalho pedagógico junto das famílias, muitas vezes a sua realização não alcança o sucesso pretendido, deixando um sentimento de inutilidade, repetição, nervosismo, indiferença, conforme nos coloquemos do ponto de vista das famílias e / ou profissionais (...) (p.47).

Por sua vez, é de extrema importância que o próprio educador dê a palavra aos pais, é uma das formas que os pais sentem-se integrados no discurso e, ao mesmo tempo, sentem que as suas sugestões e opiniões são um contributo positivo para a educação do seu filho. Cada educador, ao terminar a reunião de pais deverá fazer uma apreciação com os pais fazendo um “ (...) um levantamento de aspetos que as famílias gostariam de ver abordados (...) ” (Matos, 2012, p.49), deste modo, permite que os pais se sintam motivados e ao mesmo tempo faz com que tenham a perceção que são importantes para a aprendizagem do seu filho.

As reuniões informais permitem com que o educador aproveite os momentos de acolhimento, saídas e festas para comunicar com os pais/ famílias, valorizando e incentivando, ao mesmo tempo, a sua participação. Na ideia de Matos (2012), refere-se às reuniões como

(...) uma das modalidades de trabalho e relação com as famílias, que deve ser rica, regular, diversificada e decorrer de uma forma harmoniosa em espaços formais e informais, nunca esquecendo que cada conteúdo é único[...] respeito pelas perspetivas, hábitos, costumes, crenças, tradições (...) (p.50).

Outra estratégia é a **participação dos pais nas atividades**, promovendo interações positivas que são benéficas para a criança, para a instituição e para os pais. Acima de tudo para que haja um bom relacionamento com os pais e com o meio educativo, é necessário que tenha uma grande confiança nos pais, na instituição e nos educadores, gerando um ambiente mais atrativo e intercessor à cooperação. Segundo Guzman (2012), a participação dos pais/ famílias “ (...) implica abrir a escola tanto aos pais e às mães como a outros profissionais que podem oferecer uma nova visão às nossas crianças (...) ” (p.17), o que compromete que os educadores permaneçam dispostos para aceitá-los. Normalmente, os pais participam com mais frequência em atividades relacionadas com festas, nomeadamente, a festa de natal, dia da mãe, dia do pai e festa do final de ano. Por sua vez, também podem participar nas atividades livres, deslocarem-se à sala para ler ou contar uma história, cantar uma canção, fazer uma pequena apresentação das habilidades profissionais, existindo um número interminável de outras atividades possíveis.

Para além das estratégias mencionadas existem outras mais, segundo Hohmann e Weikart (2011) destacam algumas, nomeadamente:

- Partilhar anotações e histórias;
- Planear reuniões com as famílias;
- Reconhecer publicamente a importância das famílias no programa;
- Conversar com os elementos da família, de manhã, quando deixam as crianças e, mais tarde, quando as vão buscar;
- Estimular os elementos da família ao juntarem-se às crianças durante a sua hora de almoço;
- Encorajar os membros da família a juntarem-se ao educador e às crianças nos passeios e nas visitas de estudo (p.117).

O mesmo autor defende que o educador deve criar relações positivas tentando “Conhecer-se, conhecer as crianças do seu programa e conhecer as respetivas famílias prepara o caminho para a criação de relações positivas” (p.120).

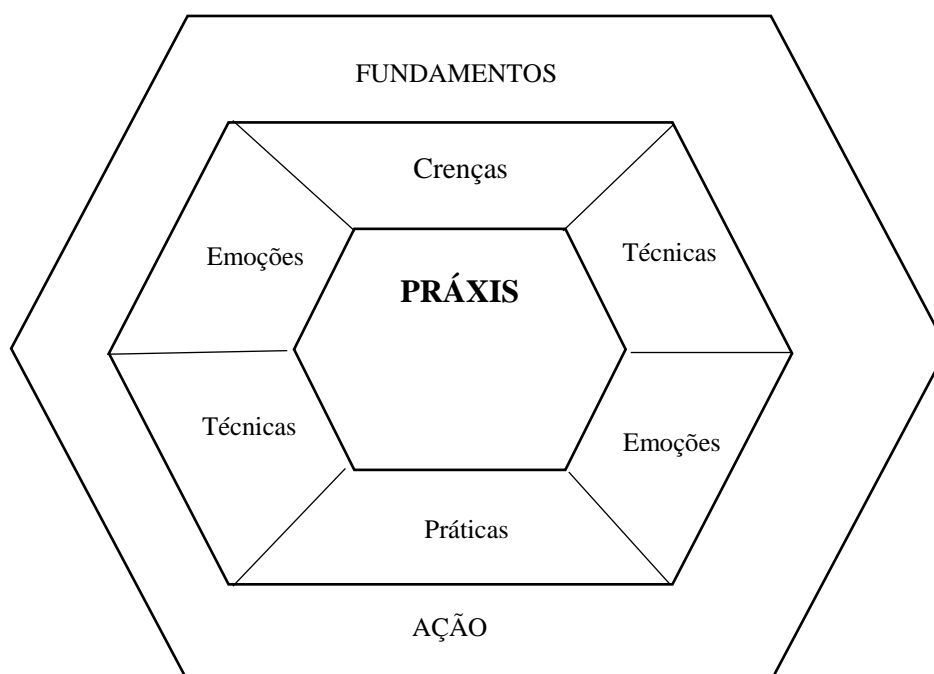
### **Capítulo III – Percurso Metodológico relativo à Praxis**

Ao longo das últimas décadas, os sistemas educativos têm vindo a sofrer modificações no processo de ensino-aprendizagem. Hoje em dia, como nos refere

Formosinho (2013) “Portugal tem vindo a ganhar consciência da importância da educação pré-escolar para o sucesso escolar das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo” (p.9).

Como tal, os paradigmas educacionais, construídos pelo homem, requerem que o docente assuma um papel de formador, baseados em crenças, conceções teóricas e em valores éticos, morais e deontológicos, de uma determinada comunidade. Como podemos observar através da figura 3 o conceito de práxis pedagógica baseada no conhecimento pedagógico.

Figura 3. Ilustração do conceito de práxis pedagógica em que se baseia o conhecimento pedagógico, segundo Formosinho (2013, p.15)



Segundo a figura 3, podemos constatar que a pedagogia é uma ação fecundada na teoria e apoiada num sistema de crenças, promovendo por vezes outra visão no processo de ensino-aprendizagem. A Pedagogia é uma triangulação, de crenças, teorias e princípios éticos, ao nível de fundamentos, e de práticas, técnicas, emoções, ao nível da ação (Formosinho, 2013).

Relativamente à nova visão do conhecimento pedagógico, Alarcão & Roldão (2010) definem

o conceito de professor como aquele que ensina, centrado em si, evolui-se para uma conceção de professor como pessoa que orienta e estimula, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, [onde] uma conceção transmissiva dá lugar a uma conceção socio construtivista (p.41).

Desta forma, a criança adota um papel passivo estando nela centrada a edificação do conhecimento e onde o educador comporta-se como mediador e orientador, através do uso de metodologias diversas alicerçadas na pedagogia por participação.

### **Investigação-ação na construção do papel de docente**

A investigação-ação surge no campo educacional, a partir de uma configuração social e escolar. Esta configuração, depara-se assente nos modos de ensinar, no qual o ensino faz-se “no aqui e no agora cultural, social e histórico” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.14). Por sua vez, o papel de docente alcança-se como um profissional crítico e comunicativo.

A profissão docente é algo ambígua agindo em diferentes sentidos na orientação do processo de ensino-aprendizagem. O docente colabora na concretização do projeto educativo e estimula o estabelecimento de uma relação entre a instituição e a comunidade.

Na perspetiva de Máximo Esteves (2008),

a investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida. Os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam (p.18).

Os profissionais de educação tornam-se investigadores, como tal, a sua atividade centra-se na intervenção no terreno, na exploração, ou seja, investigação-ação pela prática. A investigação-ação é uma mais-valia para os profissionais de docência servindo para a utilização como um recurso na sua atividade profissional, só assim alcançarão um melhor conhecimento da realidade e poderão responder de forma adequada a todos os desafios e problemas, contribuindo de forma natural para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Numas breves linhas definirei o que significa então, a investigação ação, na linha de pensamento de McKernan (1998) citado por Máximo-Esteves (2008) a investigação-ação presente na profissão docente,

É um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção do problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia na acção realizada. (...) Investigação-acção é uma investigação científica, sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos para melhorar a prática.(p.20)

A investigação-ação centra-se num aperfeiçoamento das capacidades de raciocínio e de consciencialização, ocorrendo processos de resolução de problemas e uma maior flexibilidade e abertura à mudança, como nos afirma Sousa (2005), que a investigação-ação é apropriada quando se quer obter um conhecimento específico sobre um determinado problema, ou até mesmo uma situação concreta, podendo ser na escola ou na sala de atividades.

Ao longo do desenvolvimento da práxis, foi tida sempre em conta os processos de investigar para agir, nos quais construiu-se um percurso para a intervenção pedagógica, baseada na intencionalidade educativa. Apresenta-se de forma detalhada as diferentes etapas utilizadas na investigação-ação.

### **Instrumentos de recolha de dados utilizados**

A palavra “dados” é um conceito muito relevante para o investigador, que deve compreender o seu potencial e o observar como um dado precioso, pois segundo Bogdan & Biklen (1994)

Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-se na busca do ouro, também o investigador procura identificar informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador (p. 149).

Segundo Máximo Esteves (2008), na recolha de dados podemos, de um modo geral, recorrer a várias técnicas, como são: a observação, a análise documental, as notas de campo, as notas diárias e as imagens.

Durante o percurso desta investigação recorri à **observação direta e participativa**, que segundo Máximo-Esteves (2008), possibilita um “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto [...] ajuda a

compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87)

A observação foi uma estratégia fundamental para a fase de avaliação e planeamento, utilizando-a como suporte da intencionalidade educativa e do conhecimento dos fenómenos, tal como acontece no contexto educativo. Na linha de pensamento de Marchão (2013) a “escolha da observação enquanto procura de respostas para questões sobre os processos de ensino e de aprendizagem resulta num estratagema adequado” (p. 1-2).

Recorremos também, e em simultâneo, às **notas de campo**, estas caracterizando-se por instrumentos em que o investigador vai registando as anotações das suas observações. Durante a intervenção pedagógica foram registadas conversas que surgiram entre crianças e entre as crianças e adultos, que aconteceram na sala de atividades ou no exterior da mesma.

O objetivo das notas de campo “é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Bogdan e Biklen (1994) definem que “as notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos” (p.150-151).

Relativamente aos **registos fotográficos**, estes foram efetuados sistematicamente no decurso das atividades realizadas, com o intuito de dar mais ênfase às atividades com participação das famílias. Conforme Máximo-Esteves (2008) “os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projeto ou período escolar” (p.91). É um instrumento de recolha de dados que permite refletir e analisar os momentos de trabalho com as crianças.

As fotografias contêm também “informação visual disponível para mais tarde serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

A **análise documental** “implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., 2009, p. 373).

Deste modo, esta técnica é utilizada com outras e, pretende aprofundar o conhecimento sobre as crianças e definir estratégias eficazes e inovadoras para colmatar

as necessidades identificadas. Esta visão vai ao encontro das ideias da OCEPE, onde está expressa a ideia de que,

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997, p.25).

Ao longo deste percurso, variados documentos influenciaram as opções metodológicas, nomeadamente, os registos bibliográficos das crianças, documentos orientadores da escola, Projeto Educativo da Escola (PEE), Projeto Curricular de Escola (PCE), Projeto Curricular de Grupo e os documentos oficiais do Ministério da Educação (OCEPE).

A análise dos documentos institucionais possibilitou dominar os princípios orientadores que regem cada instituição, assim como os objetivos, valores, problemáticas definidas e as metas que cada estabelecimento educativo pretende alcançar. Relativamente aos documentos referentes à sala, possibilitaram obter uma perspetiva integral das crianças e dos seus contextos familiares, possibilitando uma melhor perceção das condições económicas, culturais e sociais em que as crianças se encontram.

### **Orientações globais para uma intervenção pedagógica**

A utilização da investigação-ação parte do princípio de que o docente é “competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9-10).

A intervenção pedagógica é caracterizada por uma intencionalidade do processo educativo onde é essencial que o educador observe, planeie, aja, avalie, comunique e articule de uma forma sistémica todo o percurso pedagógico, medindo os efeitos que a sua ação tem na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Tal como é referido pelo ME (1997) que remete-nos para a intencionalidade do processo educativo caracterizando-se pela intervenção profissional do educador estruturada em diversas

etapas relacionadas entre si, nomeadamente a observação, planificação, ação, reflexão, avaliação, comunicação e articulação que se seguem e vão aprofundando.

Corroborando Vasconcelos (2000, citado por Teixeira & Ludovico, 2007) de que “as orientações curriculares implicam a intencionalidade da atividade educativa, o que quer dizer que o exercício da docência deve incluir planificação, intencionalidade do quotidiano pedagógico, avaliação e registo” (p.47).

Desta forma, anteriormente à intervenção pedagógica é importante o docente poder **observar** o grupo, permitindo inteirar-se do conhecimento de cada criança, da sua capacidade, dos seus interesses e das suas dificuldades, recolhendo ao mesmo tempo informações acerca do contexto familiar e o meio em que vivem, com o intuito de adaptar toda a prática em função das necessidades de cada criança. Esta observação possibilita “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, esta ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Como tal, a observação é contínua, como afirma o ME (1997, p.25) de que a observação surge como suporte ao planear e ao avaliar, e serve de apoio à intencionalidade do processo educativo.

Com apoio da análise documental, alicerçado num tratamento e interpretação de dados, procedeu-se à recolha de informações acerca do contexto escolar e seus intervenientes, nomeadamente a escola, a comunidade educativa, as crianças e suas famílias, com intuito de adequar a minha intervenção pedagógica, tendo observado para tal, o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG).

A informação recolhida permitiu-me construir uma caracterização concisa de cada criança, como se pode verificar a partir da figura 2, que inclui o nome da criança, as respetivas potencialidades/interesses (ver Apêndice 1) e suas necessidades educativas que foram detetadas na sala das borboletas.

*Figura 4.* Exemplar utilizado para registar as potencialidades/interesses e necessidades educativas de cada criança

<i>Nome da Criança</i>	<i>Potencialidades / Interesses</i>	<i>Necessidades Educativas</i>	<i>Observações</i>
A2	- Muito ativo e energético; - Jogos de mesa e de construção, brinca com os seus próprios brinquedos.	- Necessita de autocontrolo; - Cumprir as regras da sala de atividades; - Respeitar o adulto e os seus colegas;	

Esta etapa inicial da minha intervenção pedagógica, da caracterização do grupo, foi realizada com recurso a uma observação participante e a diversos diálogos informais que tive oportunidade de estabelecer com todo o grupo, suas famílias e a restante comunidade educativa, dando-me assim a possibilidade de ficar a conhecer os seus interesses e dificuldades, perceber as suas motivações e suas capacidades, e detetar as suas necessidades.

Ao **planear** a intervenção pedagógica é essencial que o educador reflita acerca das características que sabe sobre o grupo e sobre cada criança, procurando criar assim um ambiente estimulante para o desenvolvimento de uma aprendizagem de sucesso, a qual deverá ter em conta as diferentes áreas de conteúdos e que favoreça a aquisição de capacidades.

Este planeamento foi efetuado a pensar no desenvolvimento de aprendizagens com significado e que desafiem as crianças compreendendo que estas têm um papel ativo na obtenção de competências. Sendo importante referir que, as planificações são flexíveis, ou seja, permitem um constante ajustamento e adequação sobre a ação desenvolvida no contexto. Como tal, é importante que a criança seja envolvida “em atividades e em projetos de iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade” (Decreto lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). Procurando através da planificação dar resposta a questões sobre o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e quando ensinar.

Figura 5. Roteiro de planificação de atividades diárias

Roteiro de planificação de atividades diárias					
Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré – Anexo da Azinhaga Educadora Cooperante: Carmencita Rodrigues					
Nome da aluna: Ana Viera			Data: 12/11/2013		
Áreas de Conteúdo	Competências gerais	Competências específicas	Atividades / Estratégias	Avaliação	Recursos
<b>Área de Expressão e Comunicação</b>  <i>Expressão plástica</i>	- Explorar espontaneamente diversos materiais e instrumentos formas e cor formas	<b>Ser capaz de:</b> - Explorar e descobrir as diferentes possibilidades de material - Conhecer as regras na pintura - Cuidar do material - Responsabilizar pelo material coletivo - Arrumar o material	Elaboração de fantoches, em pequenos grupos  Na realização da atividade, as crianças que não estiverem a realizar poderão envolver-se nas áreas da sala de atividade.	- Verificar o interesse. - Verificar e analisar as produções e criações; - Analisar a forma como utilizam diferentes materiais.	<b>Materiais:</b> - Palitos - Tinta - Folha de papel - Cola - Fita Cola
<b>Diferenciação pedagógica:</b> As crianças com mais dificuldades ou mais novas participarão de forma diferente na atividade a desenvolver, terei o cuidado de lhes propor tarefas mais simples (ex. moldes do fantoche já estavam desenhados numa folha branca e as crianças terão de colorir, seguidamente deverão solicitar a ajuda da educadora para colocar o palito ou então pedir a ajuda de um colega).					

Relativamente à etapa de **agir**, é necessário que o educador realize na prática as suas intenções educativas, podendo estas ser moldadas e ajustadas às propostas e às oportunidades imprevistas das crianças, sendo que a participação dos membros da comunidade educativa nesta etapa representa uma mais-valia. Seguindo a linha de pensamento de Becker (1995) é

a acção que dá significado às coisas [...] a acção que, num primeiro momento, realiza os desejos humanos, as suas necessidades e, num segundo momento, apreende simbolicamente o que realizou no primeiro momento [...] numa palavra, não só prática, mas prática e teoria (p. 12).

Salientando que, o educador deverá ter sempre presente os interesses das crianças, assim como as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem (2010).

A etapa da **avaliação** serve de apoio ao planear ao possibilitar um feedback da concretização da ação, garantindo assim uma monitorização da progressão das aprendizagens com cada criança e sua evolução.

Os processos de avaliação, no contexto de EPE, devem assumir um carácter formativo num sistema ativo e homogéneo, mediante a linha de pensamento de Abrantes (2002) o educador necessitará de interpretar, refletir, informar e decidir acerca do processo de aprendizagem, com vista a aperfeiçoá-lo. Neste sentido a avaliação formativa é definida, segundo a Circular, n.º 4 DGIDC/DSDC/2011, como a “observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (ME, 2011, p. 1).

Durante a prática pedagógica, a avaliação executou-se de forma processual, pois esta caracteriza-se numa abordagem mais verdadeira e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

As competências delineadas para as planificações tiveram por base as Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar (ME, 2010).

As avaliações foram feitas semanalmente, tendo em consideração os objetivos definidos com auxílio das metas de aprendizagem e as áreas de conteúdo. No decorrer da intervenção pedagógica foi realizada a avaliação geral do grupo e de uma criança em particular, deste modo preenchi as fichas 1g, 1i e 2i do Sistema de Acompanhamento da

Criança (SAC) de Portugal e Laevers (2010). A utilização do SAC possibilitou-me obter algumas informações “sobre procedimentos de observação, registo e avaliação quer dos processos quer dos efeitos presentes no contexto educacional [assim como] uma visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar, e sobre aspectos que requerem intervenções específicas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 142).

A **comunicação** é essencial para o educador, pois deve comunicar com as famílias e com a comunidade educativa, de modo a haver um enriquecimento pela partilha, originando o desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem. Segundo as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (1997), afirmam que “ (...) a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a educação: família e comunidade” (p.27). Edificando-se relações de trabalho e de equipa que são básicas para a construção de saberes. (Teixeira & Ludovico, 2007)

Por fim, em relação ao momento de **articular**, o educador tem como objetivo propagar a continuidade educativa que implica um conhecimento rigoroso sobre a criança e os diferentes contextos em que esta se relaciona, tudo isto exige comunicação para que sejam evidenciados os aspetos mais significativos do desenvolvimento da criança e dos processos existentes na transição desses contextos. (Teixeira & Ludovico, 2007)

Por sua vez, cabe também ao educador proporcionar condições, deste modo para adquirir “uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas 1ºciclo” (Orientações Curriculares, 1997, p. 28), para que facilite assim, a transição da criança para o primeiro ciclo do ensino básico.

### **Pressupostos teóricos na intervenção pedagógica**

Cada educador deve renovar a sua prática, de forma que não se limite a transmitir informação mas em transformá-la em conhecimento significativo, sendo importante produzir um currículo que permita alterações e adaptações. Estas mudanças passam por métodos e estratégias utilizadas na sala de atividades, fazendo uso de diversas técnicas que buscam a inclusão das crianças em todo o processo educativo.

Na educação pré-escolar é imprescindível a utilização de modelos pedagógicos, tornando-se um fator indispensável para a qualidade, servindo de instrumento fundamental na relação entre a teoria e a prática. Para Spodek e Brown (1998) um modelo curricular é

“um conjunto de premissas teóricas políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam” (Spodek & Brown, 1998, citado por Serra, 2004, p. 40).

Ao contrário Formosinho (1996) refere que o educador de infância ao seguir um determinado modelo pedagógico vem de alguma forma contribuir para a suspensão da sua práxis.

Como tal os modelos pedagógicos,

(...) incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes de currículo, dos objetivos e dos métodos escolares, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares. Consubstanciando uma visão sistémica da educação são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática. (Formosinho, 1996 citado por Formosinho; Lino & Niza, 2007, p.40)

Assim sendo, cada educador tem a autonomia de eleger e executar um modelo curricular no qual acredita nos seus alicerces e nos benefícios que irá oferecer ao desenvolvimento de cada criança. Por sua vez, todos os modelos curriculares têm aspetos privilegiados e comuns, nomeadamente, a autonomia, o desenvolvimento social e harmonioso, a aprendizagem através de jogos, a participação da comunidade educativa e atividades centradas nos interesses da criança, tendo o objetivo principal de desenvolver aprendizagens significativas e o papel ativo das mesmas no processo de construção dos seus saberes.

Na sala da intervenção pedagógica, com características próprias e com uma linha de ação definida, não havendo um modelo pedagógico específico, houve a preocupação de dar continuidade ao trabalho da educadora cooperante, no sentido de não alterar e de não provocar uma quebra a essa sequencialidade, ou seja, todo o processo é centralizado na criança. Todavia, as crianças são vistas como seres ativos, tendo a capacidade de tomar decisões e de limitarem o itinerário que é essencial seguir no seu processo de aprendizagem. Formosinho (2007) vê “a criança como uma pessoa com agência, não à

espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (p. 31).

Como referido anteriormente, a intervenção pedagógica está assente na continuidade do trabalho da educadora cooperante, orientando simultaneamente a concretização da ação a partir dos conhecimentos teóricos obtidos previamente em contexto académico, sem descartar as minhas crenças e valores. Como tal, foram utilizadas diversas opções metodológicas, designadamente o Movimento da Escola Moderna e o High-Scope adaptado conforme o contexto e não o cumprindo na íntegra, tendo sido seguida a perspetiva construtivista que é apresentada seguidamente.

### **Pedagogia de Transmissão versus Pedagogia por Participação**

A pedagogia para Formosinho (2007), é uma triangulação de crenças, teorias e princípios éticos, ao nível dos fundamentos, e de práticas, técnicas e emoções, ao nível da ação. Por sua vez o investigador identifica duas formas de desenvolver a pedagogia, as quais são a pedagogia de transmissão e a pedagogia por participação. Na pedagogia de transmissão a criança centra-se como um ser passivo, ou seja, é mais ouvinte do que construtor da sua aprendizagem. Deste modo, a pedagogia serve como um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Conforme Freire (1975, citado Formosinho, 2007), o educador é

quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional e é o sujeito do processo; por sua vez, o educando é o que é educado, quem não sabe, quem é pensado, segue a prescrição, tem a ilusão de que atua na atuação do educador, acomoda-se à sua escolha do conteúdo programático, adapta-se às suas determinações e é mero objeto de processo (p.17).

Para tal, a pedagogia transmissiva é centrada no ensino dos conteúdos programáticos. A criança é vista como uma tábua rasa e o docente adquire a principal tarefa de transmitir conhecimentos considerados essenciais e obrigatórios para a educação da criança.

A contrastar, a pedagogia por participação centra-se na criança, é um ser com direitos, apta para pensar, que parte da sua motivação e interesse para a realização de experiências pedagógicas, estas que deverão proporcionar um ambiente que promova a

sua iniciativa própria e a sua liberdade. Seguindo esta linha de pensamento, “a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 15).

Como tal, é apresentado no quadro seguinte as características das duas pedagogias, permitindo ver claramente os seus pontos divergentes.

*Quadro 1.* Pedagogia transmissiva versus pedagogia participativa (Formosinho, 2013).

	<i>Pedagogia transmissiva</i>	<i>Pedagogia participativa</i>
<b><i>Conceito</i></b>	No centro desta metodologia estão os conhecimentos considerados básicos e constantes, indispensáveis para que alguém seja educado e culto. A criança é vista como uma tábua rasa, sendo a sua atividade a de decorar os conteúdos e representá-los com lealdade.	Realiza-se da criação de espaços e tempos pedagógicos benéficos ao desenvolvimento de interações e ligações, as quais sustentam atividades e projetos que facilitam às crianças co construir a aprendizagem e efetivar as suas realizações;
<b><i>Objetivos</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquisição de capacidades pré académicas;</li> <li>- Aceleração das aprendizagens;</li> <li>- Retribuição dos deficits.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolvimento num processo de aprendizagem;</li> <li>- Estruturação da experiência;</li> <li>- Dar o significado à experiência;</li> <li>- Construção de aprendizagens;</li> <li>- Propagação do desenvolvimento.</li> </ul>
<b><i>Motivação</i></b>	- Baseada em reforços seletivos vindos do exterior.	- Baseada em interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas dos aprendizes.
<b><i>Método</i></b>	- Centrado no professor, na transmissão e nos produtos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem pela descoberta</li> <li>- Deliberação de problemas e investigação;</li> </ul>

<b><i>Atividade da criança</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar impulsos exteriores;</li> <li>- Impedir e corrigir erros;</li> <li>- Arcar a função respondente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interrogar e planejar;</li> <li>- Experienciar e assegurar hipóteses;</li> <li>- Investigação;</li> <li>- Colaboração e deliberação de problemas;</li> </ul>
<b><i>Papel do docente</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnosticar e estabelecer objetivos e tarefas;</li> <li>- Oferecer informação;</li> <li>- Adequar e fortalecer;</li> <li>- Avaliar os produtos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar o ambiente;</li> <li>- Ouvir, examinar, arquitetar e avaliar;</li> <li>- Alargar os interesses e conhecimentos das crianças em direção à cultura;</li> </ul>
<b><i>Espaço</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais estruturados;</li> <li>- Espaço organizado da atividade letiva;</li> <li>- Espaço de intimidade e prática individual;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprontado para a aprendizagem;</li> <li>- Local de bem-estar, alegria e prazer;</li> <li>- Livre às vivências e interesses das crianças e comunidade;</li> <li>- Maleável e diverso;</li> <li>- Recetivo e seguro;</li> <li>- Lúdico e civilizacional.</li> </ul>
<b><i>Tempo</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrupamentos temporais rigidamente instituídas;</li> <li>- Delineação de atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rotina diária</li> <li>- Consideração pelos ritmos de aprendizagem das crianças</li> <li>- Criticamente refletido</li> <li>- Oportunidade para o trabalho individual</li> <li>- Tempo em grande grupo</li> <li>- Tempo em pequenos grupos</li> <li>- Subsiste uma relação entre espaço e o tempo;</li> </ul>
<b><i>Interesses/Relações</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações adulto/criança reduzidas</li> <li>- Interação criança/criança muito reduzida;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecer interações, refletir, reconsiderar e reconstruir;</li> </ul>

Como é possível constatar, a pedagogia participativa assenta na criança como um ser ativo, construindo o seu próprio conhecimento e entendimento do mundo, ou

seja, ele é o próprio guia da sua aprendizagem. Enquanto a pedagogia transmissiva visa a transmissão de conteúdos, sendo a criança vista como um ser passivo.

A aprendizagem pela ação serviu de suporte a esta intervenção pedagógica, já que a criança foi vista como um ser ativo na construção da sua aprendizagem.

### **Diferenciação pedagógica**

*“O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades”*  
(OCEPE, 1997, p.25).

A educação diferenciada surge como forma de dar resposta aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, ou seja, adequar a aprendizagem a cada criança tendo presente a heterogeneidade e a diversidade existente. Neste tipo de educação a criança é vista como um ser único com características próprias, devendo assim o educador respeitá-las e desenvolvê-las de modo a proporcionar um ensino adaptado às suas necessidades. Perrenoud (2000) vem corroborar esta ideia ao referir que o educador deve lutar com vista a mitigar as desigualdades na escola, elevando ao mesmo tempo o seu nível de ensino, no âmbito da educação diferenciada. Sendo assim importante o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva que promova a igualdade e o sucesso da aprendizagem. Segundo Tomlinson (2008) o educador deve “adotar ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades dos alunos” (p. 10).

A diferenciação pedagógica tem assumido um papel crucial no contexto do ambiente na sala de atividades, tendo sido principalmente defendida pelas pedagogias ativas, sendo que a sua promoção no contexto escolar favorece uma aprendizagem significativa.

Grave-Resendes e Soares (2002) defendem que a aprendizagem através da diferenciação pedagógica é mais significativa quando o educador respeita a heterogeneidade do grupo, uma vez que este pode adaptar a sua ação em função das necessidades de cada criança. Niza (2004) acrescenta ainda que, esta diferenciação pedagógica não é constituída somente por um ensino individualizado mas também por um envolvimento das crianças em pares ou em pequenos e grandes grupos.

No decurso da prática pedagógica achei importantíssimo atender às características de cada criança, criando estratégias pedagógicas adequadas e diversificadas às especificidades encontradas. Considera-se cada criança como um ser apto e capaz, adquirido ritmos e formas de aprender singulares, por sua vez organizando toda a ação no sentido de criar uma solução eficaz à diversidade existente.

### **Aprendizagem Cooperativa**

*“a aprendizagem cooperativa diferencia-se de outros modelos não só pela sua filosofia própria, mas também, porque posiciona os alunos no centro das actividades lectivas a ser realizadas por pequenos grupos”*  
Sanches (1994, p.31)

Na sociedade atual há a percepção de que escola tem “a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares” (Lopes & Silva, 2009, p. 3).

Neste sentido as OCEPE reconhecem a importância de alargar as oportunidades educativas, favorecendo uma aprendizagem cooperativa entre as crianças, promovendo deste modo o seu desenvolvimento e sua aprendizagem (ME, 1997). Desta forma, a aprendizagem cooperativa consiste no desenvolvimento de aprendizagens em cooperação, podendo ser em pequenos e grandes grupos, nas quais as crianças trabalham em conjunto apoiando-se mutuamente. Ideia reforçada por Schaffer (1999) ao referir que na aprendizagem cooperativa as crianças ajudam-se reciprocamente e ficam mais motivadas, sendo o seu êxito fruto de um esforço comum.

Como tal, é necessário dar importância ao trabalho de pares e de pequenos grupos, nestas alturas as crianças “têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocada por uma tarefa comum” (ME, 1997, p. 35). Através desta aprendizagem, a criança adquire uma aprendizagem da vida democrática, alcançando situações diversificadas de conhecimento, bem como a atenção e o próprio respeito pelo outro (ME, 1997).

Ao longo da realização dos trabalhos de grupo, a criança apercebe-se do respeito mútuo, da aceitação e da admissão de uma linha de pensamento diferente da sua, que poderá servir de ajuda ao desenvolvimento e sucesso do trabalho, uma vez que é a partir da interação que as crianças discutem e apresentam os seus pontos de vista descobrindo desta forma novas soluções e ideias para um determinado problema.

Por sua vez, Niza (1998) salienta que a cooperação “tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (p.79).

Através da utilização da aprendizagem cooperativa, pretende-se desconcentrar o espírito de competição e avançar o desenvolvimento de competências sociais que possibilitem aprendizagens que afastam as formas tradicionais.

No decurso da ação pedagógica, a utilização do trabalho em cooperação foi desenvolvido através de atividades em pares ou em pequenos grupos, onde se pretendia desenvolver o debate de ideias e dos diferentes pontos de vista para um determinado problema, suportada na autonomia, na responsabilidade, na cooperação e no respeito mútuo entre as crianças.

### **High- Scope**

O modelo High-Scope foi iniciado em 1960, década de 60, por David Weikart, colocando-se no quadro da perspectiva desenvolvimentalista para a educação de infância, tendo vindo a progredir até os dias de hoje para uma perspectiva sócio construtivista. Teve como principal objetivo a preparação de “crianças de idade pré-escolar de zonas residenciais pobres para virem a ter, futuramente, sucesso na aprendizagem” (Hohman & Weikart, 2011, p.2)

Oliveira-Formosinho (1996) citado por Craveiro & Formosinho (2002) evidencia que o desenvolvimento do modelo High-Scope estipula os seguintes pontos:

- 1) a concentração no desenvolvimento intelectual da criança;
- 2) a opção pela aprendizagem activa;
- 3) o desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento com a finalidade de educação;
- 4) o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão;
- 5) a criação de experiências-chave;
- 6) a conceptualização do papel do adulto como menos directivo e mais autonomizante da acção da criança. (p.2)

Neste modelo, o educador assume uma posição de cooperante, partilhando o controlo das várias situações ao longo do dia-a-dia no contexto de aprendizagem. A criança em colaboração com o adulto, segundo Oliveira-Formosinho (2007), assenta num papel que “renova o seu empenhamento activo e individual com a situação ou com o problema [e] é este empenhamento activo e individual da criança, não obstante o

contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção e do conhecimento” (p.71).

Por sua vez, o educador assume um papel primordial baseando-se no “apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação” (Hohman & Weikart, 2011, p.1).

Como tal, o educador durante a aprendizagem deverá participar de uma forma ativa através da organização do espaço, da rotina, da resolução de problemas e da reflexão verbal, criando um ambiente de entreaajuda e de compreensão das atitudes das crianças.

A organização do espaço e dos materiais de trabalho baseia-se essencialmente na existência de áreas diferenciadas, para que promovam aprendizagens diferenciadas. Neste sentido, é através da participação nas diferentes áreas (área da casa, área da expressão plástica, área das construções, área da biblioteca, entre outras) que são vividos e experienciados papéis sociais e relações interpessoais.

Seguindo a linha de pensamento de Oliveira-Formosinho (2013) “ (...) um amplo espaço educacional desta natureza torna-se uma condição necessária ainda que por si só não suficiente, para que a aprendizagem ativa que nele emerge seja suporte central das aprendizagens curriculares”. (p.84)

Desta forma o High-Scope é um modelo que implica que a sala seja reorganizada sempre que necessário, sendo que não há uma organização fixa que se mantenha desde o início do ano letivo até ao seu término.

Os materiais trazidos de casa, construídos ou até mesmo encontrados nos vários contextos de vivência da criança devem estar visíveis, acessíveis e etiquetados, de modo a facilitarem a autonomia da criança.

Contundo, um educador que utilize o modelo High-Scope

(...) não prepara o contexto, portanto de qualquer maneira, mas para responder a um projeto no quadro do desenvolvimento e dos interesses das crianças. Isto quer dizer que o espaço e os materiais, a organização do ambiente educacional, são já considerados uma área interveniente curricular do educador. (Oliveira-Formosinho, 2013, p.86)

Os educadores que acompanham o modelo High-Scope tencionarão estruturar os espaços de maneira a proporcionarem oportunidades de aprendizagem às crianças através da ação.

## **Movimento da Escola Moderna (MEM)**

O Movimento da Escola Moderna foi fundado em Portugal no ano de 1966, no entanto, somente em 1976 foi colocado em prática através do seu principal impulsionador, Sérgio Niza.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é um modelo fundamentado em teorias sócio construtivistas, que segundo o mesmo, a criança é vista como um ser ativo e dinâmico que não poderá estar distante da família e da comunidade. Nesta abordagem, as crianças são constituídas de uma forma vertical, ou seja, assumem vários níveis socioculturais e diversas faixas etárias. Deste modo, a instituição procura garantir a heterogeneidade de modo a assegurar “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entreaajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2007, p.131).

A construção de conhecimentos é efetuada pela própria criança que

não pode ser encarada como um ser distante da sua família, da sua comunidade ou até do seu país e do seu tempo, sendo similarmente parte integrante de um grupo que inclui outras crianças diferentes de si. Ela é activa, competente, construtora e dinamizadora do seu próprio desenvolvimento (Marchão, 2012, p.80).

Para tal, o MEM refere que a escola é “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1996 citado por Marchão, 2012, p.81). Todavia, é na escola que os educadores e os educandos, necessitarão de ocasionar condições materiais, sociais e afetivas, para que assim possa assumir um ambiente institucional numa apropriação de conhecimentos de valores concebidos pela humanidade.

Neste modelo, segundo Niza (1998) o educador assume diversos papéis

- 1- “Promotor da organização participativa;
- 2- Dinamizador da cooperação;
- 3- Animador cívico e moral;
- 4- Auditor ativo” (p.155).

Na linha de pensamento de Marchão (2010), o educador é encarado como um interveniente ativo que tem de “ (...) promover o desenvolvimento e a aprendizagem da

criança, orientado e mediando o seu percurso numa perspectiva sócio construtivista e de resolução de problemas”. (p.132)

Segundo este modelo curricular, o espaço estrutura-se em seis áreas: espaço da biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução, espaço do laboratório de ciências e experiências, espaço de carpintaria e construções, espaço para atividade plásticas e expressões artísticas e espaço de brinquedos, jogos e “faz-de-conta”. Para além destas áreas, segundo o MEM, deverá conter uma cozinha, ou um espaço destinando a atividades de cultura e educação alimentar, onde se encontram utensílios para a confeção de alimentos ou livros de receitas.

As paredes da sala servem como expositores das produções das crianças, nomeadamente, pinturas, desenhos, textos entre outros. Ainda assim, a parede serve de suporte para a afixação de documentos que ajudam a planificação, a gestão e a avaliação das atividades. Segundo Niza (2013) é nas paredes que “se dispõe o plano de atividades, a lista da semana dos projetos, o quadro semanal de distribuição das tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o mapa de presenças e o diário do grupo” (p.151).

## Síntese

Nesta parte apresentou-se diversos capítulos os quais abordam a edificação da identidade profissional docente, a educação pré-escolar mencionado os objetivos e finalidades, o papel do educador dando especial foco à família no contexto de aprendizagem e das estratégias de envolvimento das famílias, e por fim abordo o percurso metodológico utilizado no decurso da intervenção pedagógica.

É fundamental que haja uma relação entre as duas instituições – Escola e Família, sendo estes dois pilares da educação que têm objetivos e preocupações comuns. “O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças, e ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na educação” (Silva, 1997, p.23). Deste modo, ao haver uma boa interação escola – família, a criança adquire transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos e sociais e de personalidade de cada criança.

A família é reconhecida como o primeiro espaço educativo da criança, é nesta fase que a mesma obtém determinados valores de educação, formas de organização,

padrões de relação, modalidades de aprendizagem que lhe foram transmitidas e que traz consigo quando entra para a escola.

Compreende-se, após a análise da literatura a pré-escolar constitui um lugar onde as crianças têm oportunidade de interagir, adquirir novos conhecimentos, desenvolver a linguagem e onde podem estimular o seu desenvolvimento cognitivo, permitindo simultaneamente adaptar-se a novos materiais.

O educador assume o papel de organizador do ambiente educativo de modo a ser um espaço motivador e facilitador das experiências. Esta organização do ambiente educativo deverá ter em conta o meio onde esta se situa e os diferentes níveis em que as crianças se encontram.

A prática pedagógica foi baseada predominantemente em determinados pressupostos teóricos, sendo estes, a aprendizagem cooperativa, a pedagogia participativa, a diferenciação pedagógica, o modelo High-Scope e o Movimento da Escola Moderna (MEM).

**PARTE II**

**A PRÁTICA *IN LOCO***

## **Parte II- A prática in Loco**

A prática in loco contempla apenas um capítulo, onde se procede em primeiro lugar à caracterização do contexto educativo, iniciando-se por uma contextualização do meio, do grupo e da “sala das borboletas”, com intuito de melhorar a compreensão da realidade educativa. Expõe-se o percurso da prática pedagógica, que contempla a problemática levantada no contexto e o percurso para a resolução, no qual se realça os processos de investigação-ação. Neste capítulo é avaliado o grupo e também uma criança em particular, através do preenchimento das fichas de avaliação do SAC. Posteriormente, foi elaborada uma breve síntese com respostas obtidas para as questões problemáticas, sendo também efetuada uma reflexão global sobre toda a intervenção pedagógica.

### **Capítulo I- Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré- Escolar**

Este capítulo integra e espelha todo o conjunto de informações referentes ao estágio pedagógico efetuado individualmente, por um período de 100 horas na EB1/PE da Nazaré, mais concretamente no anexo da Azinhaga, tendo sido a prática supervisionada pela educadora cooperante. A intervenção decorreu três dias por semana, no turno da manhã e da tarde, sendo aleatório por semana, havendo assim, uma rotatividade semanal.

Após o primeiro contacto com as crianças foi definido com a educadora cooperante e a professora da universidade, que a integração do grupo deveria ser imediata, traduzindo-se num intervalo de três dias, ou seja uma semana de observação participante. Este período desempenhou um papel fundamental na minha intervenção pedagógica, permitindo-me conhecer o grupo, e identificar as necessidades e as potencialidades das crianças, as formas de interação e adaptação das rotinas diárias da sala de atividades.

## **Contextualização do ambiente educativo**

“O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças”(ME, 1997, p. 31).

Para tal, os contextos educativos podem ser físicos ou humanos, em que cada criança está inserida desempenham um papel importante no processo de aprendizagem da criança e do respetivo grupo onde está inserida.

O educador tem o papel de organizar o ambiente educativo tornando-o enriquecedor para a aprendizagem de cada criança. Formosinho (2007) afirma que cabe ao educador pensar “a estrutura, a organização, os recursos, as interacções (...) para criar possibilidades múltiplas para que a activa escuta da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem” (p. 28).

## **Anexo da Azinhaga**

Fora dos muros da Escola também se aprende. Na rua, em casa, no trabalho, no campo e na cidade, aí mesmo se pode desenvolver o espírito crítico, a responsabilidade, a curiosidade e a originalidade, além de se fomentarem novos modos de expressão e o amor pela comunidade onde cada um se insere (Projeto Educativo, 2011/2015, p. 6).

Conhecer o meio geográfico, socioeconómico e cultural de onde provêm os alunos alvo da intervenção do nosso PEE constitui, não apenas um fator de enquadramento e ligação, mas também uma forma de melhor conhecer as suas motivações, os seus interesses e as suas necessidades (Projeto Educativo, 2011/2015).

A minha intervenção pedagógica aconteceu no edifício do anexo-Azinhaga localizado na rua Dr. Pita, Freguesia de São Martinho, fazendo parte da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, integrada no regime de Escolas a Tempo Inteiro (ETI) desde o ano letivo de 1997/98, ocupando as instalações no sítio Avenida Colégio Militar. É de salientar que o atual anexo funcionou desde a década de 1970 como escola primária da Nazaré, com 8 turmas de 1º Ciclo.

A freguesia de São Martinho faz parte das denominadas freguesias da periferia da cidade do Funchal. Faz fronteira, a Oeste, concelho de Câmara de Lobos, a Leste com a freguesia de São Pedro e a Norte com a freguesia de Santo António.

Tem uma área de 782 hectares. Segundo os resultados provisórios dos censos de 2011 é a segunda maior freguesia do Funchal e da Região Autónoma da Madeira (RAM) com 26.482 indivíduos residentes, dos quais 15.960 se encontram na faixa etária dos 24 aos 64 anos.

O edifício anexo da Azinhaga é composto por dois grandes espaços, espaços interiores e os espaços exteriores.

Os espaços interiores encontram-se distribuídos da seguinte forma: três salas de atividades pré-escolar (nomeadamente a sala verde, sala das borboletas e a sala das cores), uma sala multifuncional, um átrio de entrada, que também funciona como refeitório, os sanitários dos alunos, os sanitários das educadoras e pessoal auxiliar, um gabinete destinado ao pessoal docente e por fim a copa.

Os espaços exteriores são constituídos por um pátio, que possui uma parte coberta e uma parte descoberta, ainda possui um parque infantil e jardins.

### **Recursos e instituições**

A localidade da Nazaré dispõe das seguintes infraestruturas:

*Quadro 2. Recursos e instituições do Pré-Escolar*

<i>Recursos e Instituições</i>	
<b>Desporto</b>	Estádio dos Barreiros; campos polivalentes do bairro da Nazaré; associações desportivas e recreativas; Clube desportivo “O Barreirense”; Grupo Desportivo “Alma Lusa”; centro de ténis da Madeira; centro de atletismo da Madeira; clube naval do Funchal; clube amigos do basquete 10.
<b>Cultura</b>	Casa do Povo de S. Martinho; Biblioteca Gulbenkian.
<b>Instituições sedeadas</b>	Regimento de Guarnição No 3; Campo de Futebol dos Barreiros, farmácia da Nazaré; Bancos (Banif e CGD);

	estação de correios; PSP; centro de saúde da Nazaré; Zon Madeira.
<b>Instituições religiosas</b>	Igreja da Nossa Senhora da Nazaré; Capela das Virtudes (Santa Ana); Capela de Nossa Senhora do Pilar; Capela de Nossa Senhora da Nazaré.
<b>Estabelecimento de Ensino/Educação</b>	<i>Creches e Jardins-de-infância:</i> o Carrossel; o Girassol; Primaveras; Jardim-escola João de Deus; Canto dos Reguilas.  <i>Escolas do Ensino Básico e Secundário e Unidades de Educação Pré-escolar:</i> Escola 1ºCEB/PE – Nazaré; Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

### **A sala das Borboletas**

“A organização do ambiente educativo como suporte do trabalho curricular e da intencionalidade, compreende a organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e outros parceiros educativos” (Circular nº4, 2011, p. 1).

A sala onde foi realizada a intervenção pedagógica, caracteriza-se por um espaço amplo, bem iluminado com luz solar, arejado e está dividida por áreas de interesse, possibilitando a criação de um ambiente enriquecedor, seguro e acima de tudo motivador, funcionando como facilitador da criação de diferentes oportunidades de aprendizagem. Algumas janelas não possuem decorações nem outros elementos, fazendo com que a criança consiga olhar para o meio exterior, proporcionando uma sensação de bem-estar no espaço pedagógico. (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Figura 6. Perspetiva frontal da sala de atividades das borboletas

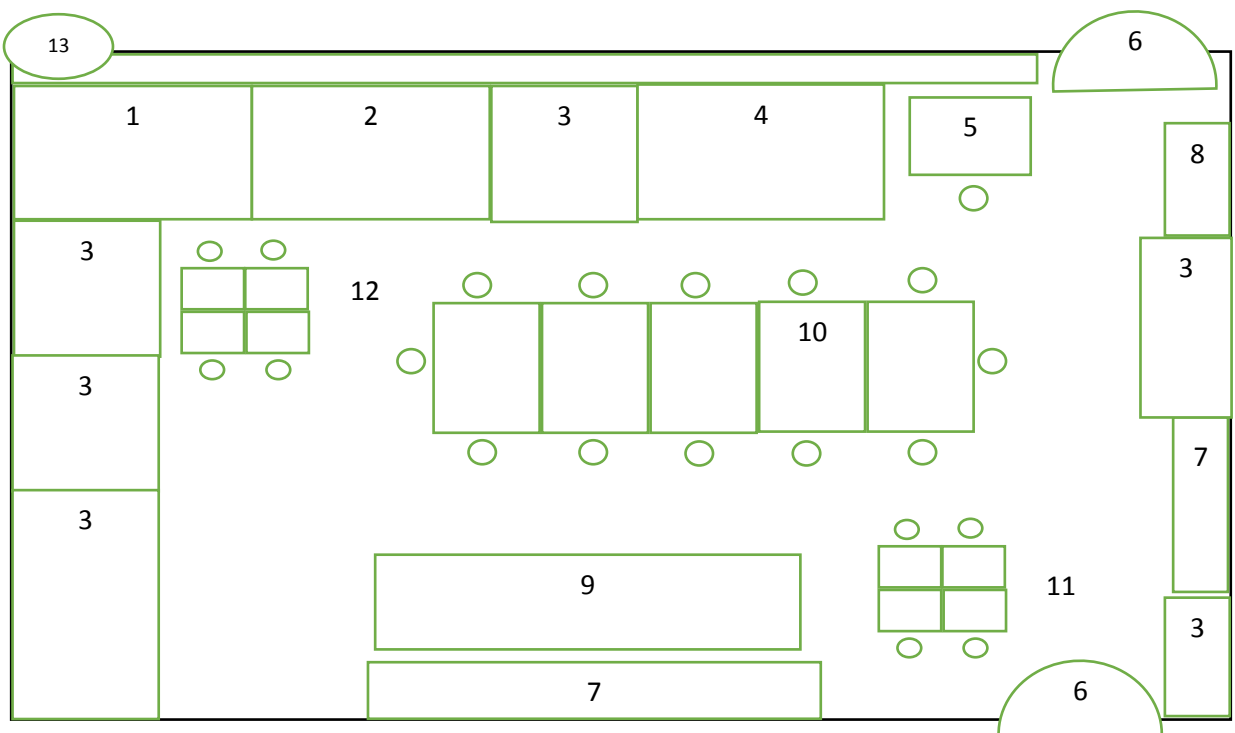


Na linha de pensamento de Formosinho (2011) refere que a sala de atividades é

um lugar para o (s) grupo (s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (p. 11).

A sala de atividades encontra-se devidamente organizada por diferentes áreas, as quais, a área do tapete, a área da biblioteca e da oficina de escrita, a área da casinha (dividida pela cozinha e quarto de dormir), a área de jogos de mesa e a área polivalente.

Figura 7. Planta da sala de atividades



Legenda da planta da sala de atividades:

- 1- Área da cozinha
- 2- Área do quarto
- 3- Armário
- 4- Área da Biblioteca
- 5- Oficina de Escrita
- 6- Porta
- 7- Placares
- 8- Caixa de arrumação de cartolinas
- 9- Tapete
- 10- Área Polivalente
- 11- Área das construções
- 12- Área da Expressão Plástica
- 13- Janelas

A área polivalente é uma área central, onde as crianças se reúnem em grande grupo, é o local onde as crianças realizam diversas atividades desde desenhos, pinturas, colagens, moldagens, etc.

A área do tapete é um espaço que serve para reunir as crianças em grupo, é um local de partilha de opiniões, diálogo, jogos em grande grupo, aprendizagens e vivências. Próximo a esta área, encontramos um armário com jogos de construção (puzzles, legos, jogos didáticos de números, tempo, letras etc.) Os jogos de construção, nomeadamente os legos e jogos de encaixe, são realizados na área do tapete.

A área da biblioteca está composta por um expositor de madeira, onde se encontram vários livros de diferentes temáticas. É um espaço harmonioso, acolhedor com muitas almofadas proporcionado um conforto às crianças. Próximo desta área, encontramos a área da oficina de escrita. Nestas áreas podemos encontrar cartazes, como lengalengas, letras, jogos com abecedário e formas de letras, tendo intuito de oferecer um contacto com o código escrito.

A área de jogos de mesa é uma área onde as crianças podem jogar certos jogos, nomeadamente os jogos de puzzles, dominós, cartas e jogos didáticos. Próximo desta área encontra-se a área da casinha.

A área da casinha, área do “faz-de-conta”, possibilita às crianças expressarem-se e comunicarem através do próprio corpo designado de jogo simbólico. Esta área é

dividida em duas partes a área da cozinha e a área do quarto de dormir. As quais dispõem de materiais utilizados no dia-a-dia das crianças, como armários de madeira, um fogão, panelas, mesa com quatro cadeiras, lençóis, almofadas, louça, uma cozinha e uma cama, todos estes adaptados à estatura das crianças.

A forma como o educador organiza o espaço onde desenvolve as atividades, a forma como gere o tempo e o grupo de crianças, constitui a organização do ambiente educativo. Serra (2004) afirma que “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular e importa que o educador reflita sobre as potencialidades educativas que oferece” (p.71).

Relativamente às paredes da sala das borboletas, podemos observar o quadro do tempo, o das presenças, dos aniversários, das idades e o calendário, bem como cinco placares, nos quais são expostos os trabalhos das crianças.

A equipa pedagógica da sala das borboletas é constituída por uma assistente operacional e três educadoras de infância, das quais encontram-se duas educadoras na parte da manhã e uma no turno da tarde.

O tempo educativo da sala de atividades, em geral tem uma distribuição flexível de acordo com os diferentes momentos que tenham sentido para a criança tendo em conta o seu próprio ritmo.

*Quadro 3. Rotina diária da sala das borboletas*

08h:30 – 09h:30	Acolhimento das crianças Registo de presenças Trabalho autónomo
09h:30 – 10h:15	Higiene / Lanche
10h:15 – 11h:00	Atividades no exterior da sala de atividades
11h:00 – 12:00h	Atividades extracurriculares Atividades orientadas pela educadora Atividades e projetos
12:00h – 12h:30	Higiene/ Almoço/ higiene
13h:00 – 15h:00	Descanso
15h:00 – 16h:00	Atividades extracurriculares

	Atividades e projetos
16h:00 – 16h:30	Higiene / Lanche
16h:30 – 17h:30	Atividades no exterior da sala de atividades
17h:30 – 18h:30	Atividades autónomas (jogos, acabar trabalhos)

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), afirmam que “A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas.” (p.224) Como tal, a rotina diária permite que a criança faça escolhas, tome decisões e resolva problemas que poderão surgir no contexto, promovendo o desenvolvimento da autonomia de cada criança.

Para além da rotina diária, o grupo usufrui ainda de atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente, Expressão Musical, Educação Física, Inglês, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Natação que são distribuídas ao longo da semana.

Quadro 4. Atividades de Enriquecimento Curricular

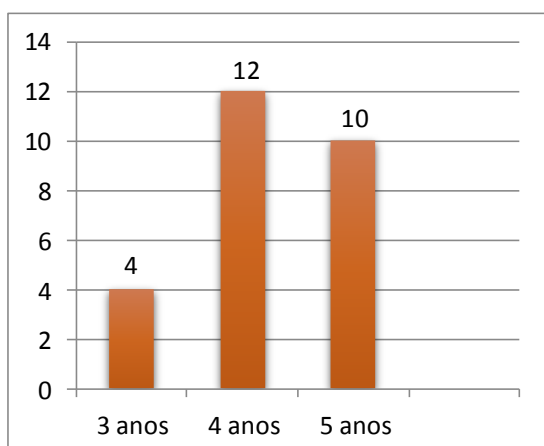
	2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
Manhã	<b>LANCHE</b>				
	Música (10h:30 – 11h:00)	Educação Física (11h:00 – 12h:00)	Natação (11h:00 – 12h:00)		Música (11h:30 – 12h:00)
Tarde	<b>ALMOÇO</b>				
	Inglês (15h:30 – 16h:00)		TIC		Inglês (15h:00 – 15h:30)

A natação é uma atividade de enriquecimento curricular, mas só apenas as crianças que têm autorização dos encarregados de educação poderão participar nesta atividade, nesse momento só se encontravam inscritas cinco crianças.

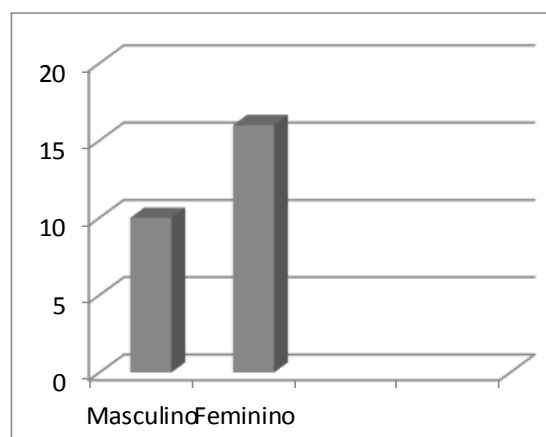
### O grupo de crianças

O grupo da sala das borboletas era constituída por 26 crianças, 16 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que 4 crianças têm três anos, 12 crianças têm quatro anos e 10 crianças têm cinco anos.

*Figura 8.* Número de crianças consoante a idade



*Figura 9.* Construção do grupo por género



Do grupo importa referir que apenas cinco crianças advieram de outra instituição de educação ou que ingressaram e os restantes já frequentavam a instituição. No grupo existe uma criança com autismo, sendo acompanhado por uma professora de Educação Especial. Quatro crianças deveriam usufruir da terapia da fala, pois têm dificuldades na linguagem.

O grupo é heterogéneo no que respeita ao desenvolvimento, autonomia, comportamento e, ainda, no que diz respeito a interesses e necessidades.

A caracterização do grupo apresentada foi efetuada através da observação participante, por vários diálogos informais realizados com as educadoras de infância e

ainda tendo em ponderação as áreas de conteúdo propostas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

No que concerne a área de Formação Pessoal e Social, em geral, o grupo tem uma boa relação entre si e também com toda a equipa pedagógica, contudo algumas crianças apresentam comportamentos inadequados e, por vezes até agressivos, mostrando uma falta de maturidade e estando também algumas crianças em fase de adaptação. Algumas crianças apresentavam uma necessidade de afetividade, procurando segurança e bem-estar no adulto, tendo observado também que, o grupo evidencia alguma dificuldade relativamente ao partilhar os seus brinquedos com os colegas e também, em cumprir as regras da sala de atividades. No grupo existe uma grande discrepância entre as crianças, no que respeita aos interesses e necessidades, a maioria das crianças realizavam com alguma excitação as atividades desenvolvidas mostrando o seu bem-estar, porém algumas crianças requeriam um maior estímulo para a execução das atividades. Existia um pequeno grupo que gostava de partilhar os seus conhecimentos, as suas vivências assim como as suas ideias e sugestões no desenrolar de algumas atividades. Uma característica predominante neste grupo era a reduzida capacidade de atenção no domínio cognitivo. O grupo demonstrava iniciativa própria e responsabilidade através da arrumação da sala após terminar cada tarefa.

Relativamente ao nível das Expressões o grupo mostrava grande interesse na área da expressão plástica. Gostavam principalmente de desenhar, de recortar, de realizar colagens, de pintar e de modelar plasticina; ao nível da expressão motora demonstravam um prazer enorme em correr, saltar, trepar, dançar e de participar em atividades que as fizesse movimentar; ao nível da expressão dramática adoravam ouvir e dramatizar histórias, a área de faz-de-conta a partir do jogo simbólico; ao nível da expressão musical o grupo gostava de ouvir e reproduzir canções. As dificuldades de um pequeno grupo presentes nesta área era a motricidade fina, no que respeita ao recorte, na colagem, não conseguindo controlar a quantidade de cola e a força exercida no lápis e pincel.

No que respeita ao domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, o grupo evidencia um bom domínio em dialogar nas atividades orientadas no tapete, partilhavam as suas vivências e sobretudo colocavam questões acerca de algo que lhes despertasse interesse. Como tal, havia um pequeno grupo que apresentava dificuldades na articulação de palavras, construção de frases e em direcionar o seu discurso acerca do tema que estava a ser abordado. Nos diálogos em grande grupo, verifica-se alguma

inibição por uma minoria de crianças em participar no diálogo, pelo que é necessário o educador por vezes estimular a participação da criança. Relativamente à escrita, cerca de metade do grupo já escreve o seu nome, algumas por imitação, porém existe um impulso e curiosidade em aprendê-lo.

No domínio da Matemática, o grupo reconhece e identifica os números, conseguindo fazer contagens de objetos. As dificuldades apresentadas neste domínio incidem numa minoria de crianças que ainda não adquiriram conceitos espaciais, como em baixo, cima, direita e esquerda, e que também não possuem conhecimentos relativos a certas figuras geométricas, como por exemplo o triângulo e o retângulo.

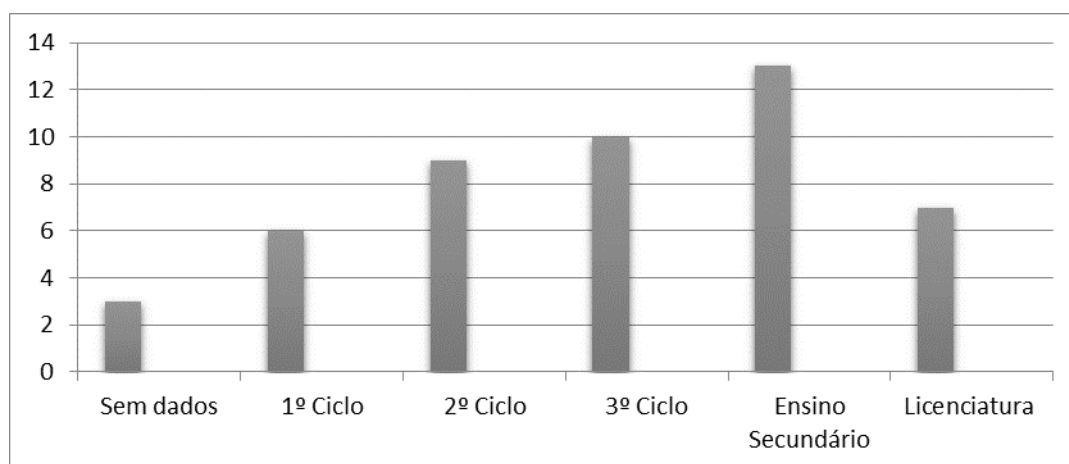
Relativamente à área de Conhecimento do Mundo, o grupo desperta curiosidade em observar e manipular objetos/materiais. O grupo expõe dificuldades na perceção das noções do tempo, nomeadamente nos respetivos conceitos, ontem, hoje e amanhã, bem como nos dias da semana.

Durante a intervenção pedagógica procurei conhecer cada criança, verificando quais as necessidades e potencialidades de cada uma, facilitando assim a minha adaptação no contexto. A recolha de dados foi feita através da observação participante, das notas de campo recolhidas, do questionamento das crianças acerca de algum tema de interesse e das conversas informais com a educadora cooperante.

### As famílias

A caracterização das famílias foi feita através da análise documental, de acordo com as fichas individuais das crianças, PCG, investigando as habilitações literárias e as condições de trabalho de cada agregado familiar.

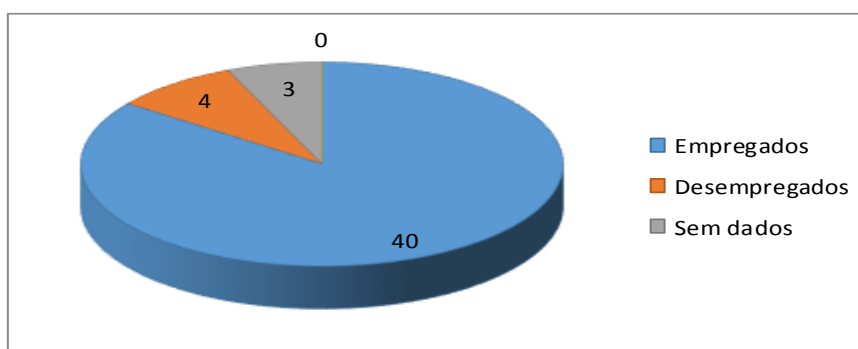
Figura 10. Habilitações literárias do agregado familiar da sala das borboletas



Relativamente às habilitações literárias dos pais das crianças da sala das borboletas, podemos observar que incidem basicamente no 3º ciclo e no ensino secundário.

No que concerne às profissões, grande parte dos pais encontram-se empregados nas áreas do comércio, restauração e assistentes como podemos observar no gráfico seguinte.

Figura 11. Condições de trabalho do agregado familiar



Ao analisarmos o gráfico, verificamos que 40 pais estão empregados, que apenas 4 pais não têm trabalho, ou seja, encontram-se desempregados, faltando os dados de apenas 3 pais acerca das suas condições de trabalho.

### **A prática pedagógica na sala das Borboletas**

A minha intervenção pedagógica procurou dar seguimento aos modelos pedagógicos utilizados anteriormente pelas educadoras e ao trabalho que havia sido desenvolvido até então, utilizando a pedagogia de participação, onde a criança é encarada como um ser ativo, participando na sua construção do seu próprio conhecimento.

No decorrer da intervenção pedagógica tentei dar atendimento aos interesses, aos desejos e necessidades do grupo, tendo sido tomados em consideração no início da planificação das atividades a desenvolver, que proporcionassem aprendizagens significativas e motivadoras para o grupo. Importa salientar que tentei sempre dar resposta às necessidades do grupo através de processos de investigação-ação que suportaram as orientações globais para a prática.

## **A problemática levantada**

A utilização da investigação-ação como método, alicerçado numa observação contínua, que permitiu a recolha de informações, e de um processo de reflexão sistemático e crítico no âmbito da prática e das aprendizagens transmitidas ao grupo, possibilitando a resolução sobre a problemática que emergiu na ação pedagógica.

Na prática verificou-se que não existia uma relação de parceria entre a Instituição e as famílias das crianças. Sendo que, a construção de conhecimentos que as crianças fazem, depende de uma evidente articulação entre as relações da família com a escola. Esta problemática levou-me a enunciar as seguintes questões:

- Como envolver os pais, no dia-a-dia, no processo de aprendizagem?
- Como é que os pais poderão interferir no processo de aprendizagem?
- Quais são as competências que a criança adquire, com a participação dos pais no processo de aprendizagem?

Na medida em que a articulação entre a escola e a família é uma condição necessária para a formação pessoal e social da criança assim como para o seu sucesso educativo.

## **Percurso para a resolução da problemática**

O itinerário percorrido ao longo da prática pedagógica na sala das borboletas, com intuito de relatar não de uma forma explicativa mas reflexiva, onde tento dar ênfase à sua estruturação e articulação das atividades propostas e das respetivas estratégias, assim como à intencionalidade do processo educativo, com vista a uma aprendizagem pela ação concretizada numa instituição constituída por “um espaço educativo alargado que oferece múltiplas possibilidades de interação entre as crianças, entre grupos de crianças, entre crianças e adultos do estabelecimento educativo e, ainda, adultos de outras instituições” (ME, 1997, p. 42).

## **A vida diária do grupo**

A intervenção pedagógica consiste num acompanhamento da orientação do grupo nas diferentes situações da sua vida diária, mas também na persecução de atividades com fins pedagógicos. Como tal, considerou-se dar importância ao trabalho

realizado, procurando fomentar não só a formação pessoal e social mas também o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças, relevante para o seu desenvolvimento e crescimento. Para isso é necessário “chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo de dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças” (Rebelo, 1996, p. 83), de modo a tornar-se um elemento chave para o desenvolvimento da criança.

De seguida, faço uma alusão às atividades livres, de rotina e orientadas ao longo da prática pedagógica.

### **Atividades Livres**

As atividades livres são um espaço pedagógico distinto, realizadas com um conjunto de materiais estimulantes, que facilitam a obtenção de distintas aprendizagens significativas, de modo a serem enriquecedoras para as crianças e o seu desenvolvimento, tendo a oportunidade de optar conforme os seus interesses pessoais, o que querem fazer e como. Por sua vez, quando é dada a “oportunidade de escolher, fazem-no, em princípio, optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber” (Portugal & Laevers, 2010, p.16), sendo a criança a principal edificadora da sua aprendizagem.

O brincar assume um papel importantíssimo ao longo da intervenção, surgindo como simplificador de uma aprendizagem diversificada, respeitando as crianças, as suas escolhas e os seus ritmos durante as experiências do seu quotidiano. (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

As brincadeiras executadas em pequenos grupos permitiram às crianças a perceção da importância da partilha dos brinquedos, sendo que esta interação a pares amplia a sua satisfação e diversão, permitindo ao mesmo tempo aprender a conviver e a respeitar os outros.



*Figura 12.* Partilha de brinquedos durante as atividades livres

A área do faz-de-conta permite que a criança recrie situações quotidianas ou imaginárias, e manipule objetos livremente, criando novas ocasiões para se expressar a partir do jogo simbólico, através do corpo/voz, situações do vestir, levantar-se, movimentar-se, sentimentos ou atitudes, como, estar triste, alegre e cansado (ME, p. 60).

*Figura 13. Área do faz-de-conta*



Como tal, a apropriação do espaço e dos materiais envolveram opções e decisões por parte das crianças, criando assim diálogos sobre o que pretendiam fazer, considerando-as deste modo, como aprendizes ativos e com gradual autonomia e emancipação.

*Figura 14. Exploração do espaço e dos materiais*



Todavia, as atividades realizadas nas áreas são ocasiões de grande desenvolvimento, porque as crianças executam atividades intencionais que partem dos seus interesses individuais, fortalecendo assim uma aprendizagem pela ação, identificada pelo nível de concentração nas suas ações e opiniões.

As atividades livres, são ricas a nível de interações, quer entre criança-criança, ou adulto-criança. Todavia, procurei sempre a interação com o grupo, participando nas suas brincadeiras, possibilitando uma troca de experiências e conhecimentos, de maneira que foi possível conhecer cada criança e as suas respetivas características. Sendo estas situações importantes para o educador, pois permitem uma aquisição de um conhecimento amplo do grupo, do modo como cada criança se relaciona com os pares e com o próprio espaço educativo.

Porém, o educador tem uma tarefa elementar, de acordo com Zabalza (1998), estruturar um ambiente estimulante com uma diversidade de materiais, proporcionando às crianças infinitas eventualidades de ação. O educador, contudo, detém o papel primordial de estimular e apoiar as crianças em ação, favorecendo-lhes segurança e confiança.

Através da exploração das áreas garante-se a diferenciação pedagógica, possibilitando um contacto muito mais próximo com as crianças, verificando-se as potencialidades e necessidades de cada criança, para seguidamente, definir a intencionalidade da intervenção pedagógica, proporcionando assim um trabalho individualizado. Ocorreu uma situação que mereceu destaque e que exemplifica a importância de satisfazer as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças. Como refere o ME (1997) cabe ao educador promover “situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (p. 26). Durante a prática pedagógica a Bia revelou um grande interesse na escuta e na leitura de uma história, por sua vez, todos os dias trazia uma história nova para a sala de atividades.

*Figura 15.* Leitura de uma história



Sim-Sim (2008) refere que o

Envolvimento com a leitura e a escrita pode ser muito diferenciado de criança para criança, dependendo de vários aspectos, entre os quais as solicitações e oportunidades com que se foram confrontando e as atitudes, mais ou menos positivas, que foram desenvolvendo, a partir dessas situações vividas (p.70).

Como tal, esta criança desenvolve ações e comportamentos de um pequeno leitor.

O Lucas é uma criança que ainda não reconhece as letras, e a partir da deteção desta necessidade, desenvolveu-se uma atividade de escrita do seu nome, construindo um jogo que despertasse o seu interesse de uma forma lúdica. Assim, e ao ver que construía o seu nome corretamente, sugeri que construísse outras palavras, nomeadamente, menino, menina, cabelo entre outras.

*Figura 16. Jogo das Letras*



Com esta estratégia a criança adquiriu um alto nível de concentração na atividade, ao mesmo tempo que proporcionou uma aprendizagem acerca das letras que ocorreu a partir da sua motivação intrínseca.

Todavia, o espaço pedagógico deve ser não só um lugar de aprendizagem, como também um lugar de bem-estar, alegria e prazer, não descurando assim, que o mesmo seja utilizado pelas crianças para a atividade lúdica.

O recreio, espaço exterior, é um espaço educativo, onde as crianças elegem as brincadeiras, contendo oportunidades educativas, sejam elas intencionais ou planeadas pelo educador ou pelo grupo, sendo assim um ponto privilegiado onde as crianças possuem liberdade para manipular o espaço e os materiais à disposição (ME, 1997).

Com estas brincadeiras ao ar livre, o educador observará as crianças a interagir com as mesmas nas suas brincadeiras, considerando-se um momento enriquecedor para a sua ação educativa, na medida que harmoniza uma melhor compreensão sobre os interesses e aptidões das crianças.

Na linha de pensamento de Hohmann, Banet e Weikart (1995):

Os adultos deverão desempenhar, no tempo de recreio ao ar livre, o mesmo papel que no tempo do trabalho. Deverão ter uma envolvimento activa nos jogos e actividades das crianças; quando brincam com as crianças, deverão falar com elas sobre o que estão a fazer, ajudá-las a resolver problemas a encontrar alternativas e apoio, encorajar e alargar as suas actividades (p.130).

O recreio possibilita que as crianças se sintam à vontade para se deslocar, para inventar os seus jogos e regras, para explorar, bem como para brincarem juntas e familiarizarem-se com os ambientes naturais, estando a criança deste modo inserida num contexto confortável. Em alguns momentos tive a oportunidade de interagir com as brincadeiras das crianças, ler histórias que as próprias traziam de casa, ou jogar jogos ou até mesmo conversar com elas (Hohmann & Weikart, 2011).

### **Atividades de Rotina**

*os valores não se “ensinam”, mas se vivem na acção  
conjunta e nas relações com os outros.  
É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor  
a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo,  
reconhecendo e diferenciando modos de interagir  
(ME, 1997, p.52).*

As rotinas diárias assumem um papel importante no contexto educativo resultando num meio de desenvolvimento pessoal e social. Sendo possível a estruturação desse tempo pedagógico na educação infantil, devendo os dias e semanas constituir “uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças e organizada tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009, p. 9).

Através das rotinas diárias as crianças orientam-se, sabendo o que fazer nos diversos períodos do dia, desenvolvendo assim a segurança e o conforto no contexto onde estão inseridas. O tempo educativo reflete diversos ritmos e modelos de

atividades, em diferentes situações, nomeadamente, atividades individuais, pequeno ou grande grupo, viabilizando a oportunidade de aprendizagem diferenciadas, consoante as áreas de conteúdo (ME, 1997).

Segundo Zabalza (1998), as rotinas e as regras são fulcrais nestes contextos na medida em que

desempenham um papel importante na definição do contexto na qual as crianças se inserem. Elas actuam como as organizadoras estruturais das experiências do quotidiano, pois operam como instrumentos de constituição e normalização de subjectividades, podendo, pois, favorecer ou não a autonomia das crianças (in Lima, s.d., p.3).

O acolhimento é o primeiro momento pedagógico, sendo que o tempo é “pensado para o reconto, a comunicação, o bem-estar, a transição” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.73), tendo sempre a preocupação de acolher bem as crianças e estabelecendo pequenos diálogos com os pais, tentando dissipar quaisquer dúvidas ou problemas que surgissem.

O registo das presenças foi feito logo depois da chegada de cada criança, ou seja, cada criança quando chegava dirigia-se ao quadro das presenças e procurava o seu nome e marcava a sua presença sozinha. Porém, à chegada de cada criança, surge o momento das atividades livres, onde estas escolhem o que querem fazer, ou seja escolhem a área para onde querem ir ou então ao que querem brincar.

O registo do tempo, do dia e mês era realizado por uma criança, porém era analisando em grupo, consentindo assim uma perceção das variações meteorológicas, o seguimento dos dias do mês e dias da semana. Através do registo do tempo e das presenças, as crianças desenvolvem o lógico-matemático a partir dos quadros (Niza, 1998), de uma forma contextualizada e considerável, determinando as presenças e as faltas, fazem o registo do número dos meninos e das meninas e, ao observar o quadro do tempo, coincidem os dias com distintas condições atmosféricas em gráfico, entre outras atividades prováveis. Para além destes, existem distintos quadros de registo, como o quadro de aniversários, o quadro das idades que têm também como aplicação o seu estudo.

O tapete era um espaço onde havia uma escuta individual e de grupo, potencializando assim diálogos ricos, partindo como valores fundamentais para o oportuno desenvolvimento de atividades. Sendo também um espaço de muita partilha, de comunicação e reflexão, nomeadamente a criança iniciava o diálogo sobre o fim-de-

semana ou então algo que pretendia comunicar ao grupo. Desta maneira é relevante refletir que o tempo de diálogo não precisará ser amplo, visto que poderá provocar a distração e pouca motivação das crianças durante a concretização das atividades.

Logo após o lanche da manhã e o recreio, as crianças ordenavam-se no tapete para a efetivação de diálogos e atividades orientadas em grande ou pequeno grupo. Contudo, nesta circunstância o adulto impõe a habilidade de orientar bem o seu tempo de modo que as crianças não desperdiçassem a concentração, atendendo à heterogeneidade do grupo e, naturalmente, aos seus desiguais níveis de atenção.

Por sua vez, surgem outras atividades de rotina centradas nas tarefas propostas em conjunto, ou seja, que iam de acordo com as suas necessidades e interesses, realizando-se ao longo de diversos momentos do dia, recorrendo ao sentido de responsabilidade e de compromisso com as próprias crianças. Portanto, surgem outras atividades de rotina, como é exemplo, a higiene pessoal antes e após as refeições, no repouso, o lanche, almoço, lanche da tarde, entre outras que sejam essenciais no processo de interiorização e execução por parte das crianças.

Por fim, é de referir que estas ferramentas de trabalho cumprem um papel essencial no desenrolar das rotinas, que operam como conjunturas de aprendizagem comum, ou seja, aprende-se a gerir conflitos desenvolvendo-se o afeto entre o grupo, importante para uma vida em comunidade, em que cada criança aprende a edificar o seu próprio itinerário. Tal como afirma, Hohmann e Weikart (2011) definem que uma rotina é apenas “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender. Também ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas e motivadoras” (p. 224).

### **Atividades orientadas**

Contudo, a ação pedagógica deve emergir “do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvidos pelo educador de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p.48). Como tal, é essencial que o educador dê a sua atenção às crianças, de modo a compreender quais as suas necessidades e interesses, desenvolvendo assim estratégias adequadas e significativas.

Ao longo da prática pedagógica procurou-se acolher os interesses do grupo, que diziam respeito, essencialmente, à pintura, histórias e jogos. Contudo, as sugestões e as propostas das crianças serviram como ponto inicial para a construção da intencionalidade da prática pedagógica.

Seguidamente descrevo as atividades e a relação entre elas, onde é feita, sempre que pertinente, uma alusão às referências e fundamentos teóricos.

### **Cinema “O Ruca está a crescer!”**

A atividade surgiu no tema das boas maneiras, sendo um modo para introduzir este tema. O tema foi abordado pelo facto do grupo ter um mau comportamento e ter vindo a manifestar-se nas primeiras semanas de intervenção. O objetivo desta atividade é que cada criança observasse com atenção o filme, e indicasse as palavrinhas mágicas.

*Figura 17. Visualização do filme “O Ruca está a crescer!”*



Como refere, o Ministério da Educação (1997), “os registos audiovisuais são meios de expressão individual e colectiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer” (p. 72).

No final do filme, ocorreu um diálogo sobre os aspetos positivos e os aspetos negativos que observaram ao longo do filme.

Aspetos negativos:

- *Os brinquedos desarrumados em toda a casa (Isabel)*
- *Jogar água aos pais (Lucas)*
- *Não quer tomar banho (Joana)*

Aspetos positivos:

- *Obrigado (Isabel)*
- *Faz favor (Leticia)*
- *Com licença (Matilde A.)*

Com este diálogo, as crianças sugeriam o que o Ruca deveria fazer, para melhorar os aspetos negativos. Contudo, o registo do filme foi realizado pelas famílias de cada criança, onde constatei que nem todos fizeram o desenho, o grupo apresentou os seus desenhos na sala de atividades.

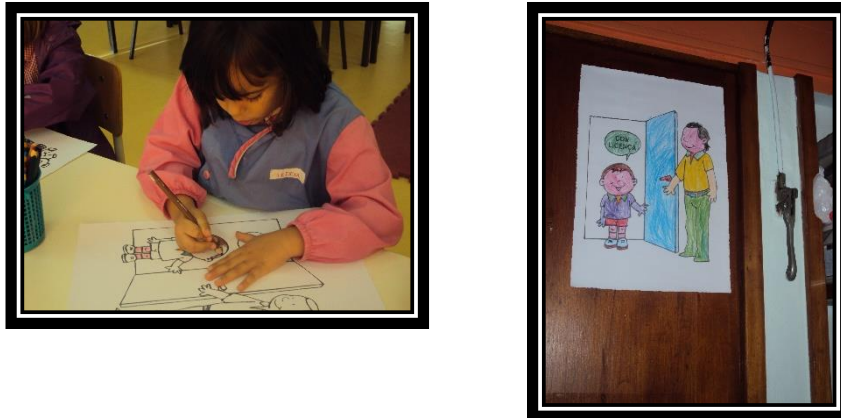
Segundo Sim-Sim (2008), o diálogo permite que “ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de «andaime», interpelando-a e clarificando” (p.11).

Figura 18. Desenhos elaborados pelas crianças e pais



Quando o grupo se encontrava nas atividades livres, observei que o grupo realizava desenhos das palavrinhas mágicas. No dia seguinte da intervenção pedagógica explorei um poema das palavrinhas mágicas (ver Apêndice 4), no qual propus seguidamente ao grupo que colorisse uns painéis das palavrinhas mágicas. Os painéis foram realizados pelo pequeno grupo e explorado em grande grupo, o painel foi exposto nas paredes da sala, em que cada criança escolhia o lugar.

Figura 19. Painéis das palavras mágicas



Durante esta atividade, foi curioso observar o interesse manifestando pelas crianças em seguir a atividade, fez com que os comportamentos desestabilizadores, que normalmente acontecia fossem atenuados, notando assim como o comportamento de cada uma pode afetar positivamente ou negativamente a continuação de uma atividade que tanto as aprisiona.

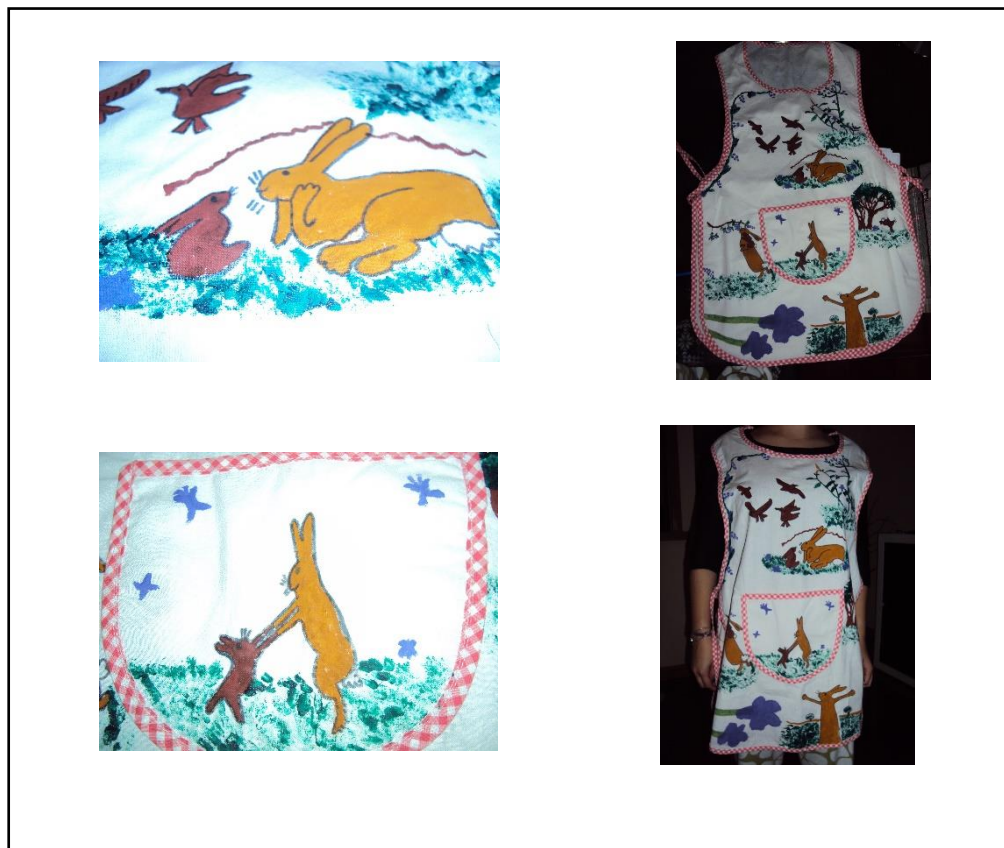
De um certo modo realça-se através desta atividade os valores não figurando como um conteúdo curricular que se leciona de uma forma direta, “mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (ME, 1997, p.52). Porém, é certo que educar as crianças para os valores é percurso complexo e contínuo, todos os dias e em todas as atividades, prevenindo o grupo para os seus deveres enquanto seres respeitantes a um grupo e a uma comunidade. É da obrigação da Educação Pré-escolar (EPE) diligenciar a formação de cada criança, validando a sua integração na sociedade enquanto ser independente e, como tal, a educação para os valores ocorre “num processo pessoal e social de procura do bem próprio e bem coletivo” (ME, 1997, p.52).

## Avental de história

Esta atividade desenrolou-se devido ao grupo evidenciar gosto por histórias. Destaca-se o facto de ter sido dada a oportunidade das crianças observarem o avental e, à vez, desenvolveram a sua história com o auxílio do avental. O grupo mostrou-se concentrado e interessado a ouvir o que era dito, evitando que falassem todas ao mesmo tempo.

Após o diálogo coletivo uma criança sugeriu mesmo antes de ser proposto realizar um livro sobre a história improvisada. De modo a complexificar, sugeriu-se que poderiam construir uma história com as respetivas ilustrações, em que poderiam escolher o nome da história, algo que provocou grande entusiasmo nas crianças.

Figura 20. Avental de história



Em conformidade com Novaes e Neves (2004, p. 105), “o desenho, para a criança, é uma continuidade entre o objeto e a representação gráfica”. Tendo por base esta afirmação, a criança ao desenhar está a prolongar-se e a trazer até si imagens mentais e representações sobre o seu imaginário (Zortéa, Kreutz & Johann, 2008). Neste sentido, cabe ao educador ampliar os veículos de aproximação, que vão para além do

desenho. É neste contexto de exploração que surge a ilustração da história criada pelo grupo, como podemos observar ao longo das seguintes figuras.

*Figura 21. Ilustração da história*



Após a construção da história, o grupo discutiu o título pertinente da história da sala das borboletas, surgindo vários títulos nomeadamente,

- *Os Coelhoinhos (Lucas)*
- *Nina (Joana Miriam)*
- *Sara (Isabel)*
- *Os três coelhinhos (Diana)*
- *Os passarinhos (Lara Pinto)*
- *A borboleta (Marisol)*
- *O lobo mau (Miguel)*
- *Três coelhinhos e o lobo (Letícia)*
- *Lindos Coelhos (Matilde A.)*

Ao longo da votação o grupo escolheu o título “Os coelhos!”. O grupo sentiu-se empolgado pois tinham uma história criada por eles.

Figura 22. História “Os coelhos”, construída pela sala das borboletas



Nesta atividade salienta-se o facto de se ter dado oportunidade às crianças que se voluntariaram para o fazer mas também por se ter incentivado as restantes, que evidenciaram o gosto por participar. Contudo é necessário que o educador dê oportunidades a todas as crianças de participarem, procurando incentivar aquelas que não o fazem espontaneamente através do encorajamento e estimulação.

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, existem vários objetivos que se encontram explícitos que são o “ Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.” (Capítulo IV, Artigo 10º, alínea e), pp.2/3)

A educadora assume um papel essencial de modo a contribuir para os níveis de desenvolvimento da criança através da exploração da liberdade de iniciativa, da possibilidade de escolha das atividades propostas, e na utilização de variado material lúdico. Considero que a educação artística presente no pré-escolar deve ser utilizada como uma metodologia de expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação, proporcionando à criança, de forma lúdica, criativa, expressiva, um ambiente de inspiração que motive a expressão de criatividade e de sentimentos ou afetos.

Na linha de pensamento, de Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), “a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e

nas motivações intrínsecas das crianças” (p.100) o grupo através desta atividade, trabalhou essencialmente a sua imaginação e a criatividade, descrevendo o que observava ao longo do avental de história.

### **Projeto “Estou a crescer!”**

Ainda assim, uma Pedagogia por Participação presume acima de tudo a persecução de atividades quer individuais ou em pequeno e grande grupo, que por sua vez visam dar respostas às questões formuladas pelas crianças (Katz & Chard, 1997).

O projeto desenvolvido na sala de atividades surgiu, essencialmente, com base no interesse da criança, desta forma Katz & Chard (2009) referem que “este tipo de motivação explora o interesse das crianças pelo trabalho e o apelo nelas exercido pelas atividades propriamente ditas” (p. 20).

### ***A emergência do projeto***

Contundo, uma simples situação, ou até mesmo um diálogo simples, pode ser um ponto de encaminhamento para um projeto, neste sentido é importante referir que o projeto “Estou a crescer!” emergiu no contexto. Por sua vez, este projeto já estava a ser desenvolvido na sala de atividades, onde uma criança despertou o interesse em saber quantos ossos nós tínhamos, se nós não tivéssemos ossos o que acontecia, será que nós somos todos iguais. Assim ao longo deste projeto, foram desencadeadas outras atividades que começarei a descrevê-las.

### **Atividade do autorretrato**

*“Através do desenho e da pintura, as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo”  
(Hohmann & Weikart, 2011, p. 512).*

Ao longo da observação surgiu um diálogo entre duas crianças, cujo assunto dirigia-se para as diferenças físicas que existiam entre elas, nomeadamente a cor do cabelo, a cor da pele e dos olhos.

Conforme Hohmann e Weikart (2011), o grupo através da música desenvolve competências de coordenação motora e adquire um sentimento de prazer e de autoconfiança nas suas capacidades. Deste modo, as crianças edificam a sua perceção sobre os movimentos particulares do seu corpo por meio das ações diretas e das experiências que experienciam com o seu corpo e os seus sentidos.

Inicialmente o corpo humano foi desenvolvido pela música “Cabeça, ombros, joelhos e pé”, onde o grupo dançou, cantou e movimentou-se pelo espaço, desfrutando assim da atividade. Por sua vez, algumas crianças ao longo da atividade mostraram-se um pouco inibidas, preferindo não executar os gestos e apenas cantar ou então limitavam-se a observar os colegas a praticar essas ações. Deste modo é “ Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada” (Gordon, 2000,p.6).

Na sequência desta atividade, foi promovido um diálogo em grande grupo, onde refletiram na cor dos olhos, na cor do cabelo, na cor da pele e as diferenças entre duas ou mais crianças.

Contudo a primeira atividade foi a construção do autorretrato com materiais reciclados, na área da expressão plástica o objetivo era que a criança criasse a sua cara no prato reciclado. Por sua vez, como refere o Ministério da Educação (1997) “ A expressão plástica implica um controlo de motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (p.61).

*Figura 23. Construção do autorretrato*



A realização desta atividade possibilitou uma atenção individualizada a cada criança, de modo que cada “momento de linguagem pessoal, de reconstruir com ela os

procedimentos de ação, de orientar o seu trabalho e dar-lhe pistas novas, de apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas” (Zabalza, 1998, p. 53)

No decorrer da atividade pretendi que cada criança falasse sobre o seu autorretrato de uma forma a evidenciar verbalmente os seus conhecimentos. Dando-me a oportunidade de verificar não só o conhecimento sobre onde se situam os olhos, as orelhas, a boca, o nariz e o cabelo, e também permitiu-me verificar se cada criança utilizava de forma adequada os materiais, e também observar a capacidade de concentração na atividade a ser desenvolvida. No final da realização surgiu um diálogo em grande grupo onde as crianças tiveram a comparar uma menina e um menino.

*Quadro 5.* Transcrição de uma comunicação realizada por uma criança

**Caraterísticas físicas:**

O grupo esteve a descobrir qual seria as diferenças entre a criança, Maria Inês e a criança, o Martim.

*E – Quais são as diferenças entre a Maria Inês e o Martim?*

*M- O cabelo do Martim é mais escuro que o da Maria Inês.*

*E – E mais?*

*N- Os olhos da Maria Inês são verdes e os do Martim não.*

*E- Sim, e mais?*

*A – A Maria Inês é baixinha e o Martim é alto.*

*E – Muito bem, e mais diferenças?*

*B- É um menino e uma menina.*

*E- Sim, e em relação ao peso, quem será o mais pesado?*

*L- O mais pesado é o Martim, porque é mais alto e a mais leve é a Maria Inês porque é baixinha.*

*E- Será? Vamos descobrir?*

É fundamental que haja este tipo de interação entre a educadora e a criança, de modo que a criança tente chegar ao objetivo da educadora. As comunicações tornam-se fundamentais nesta fase inicial, por sua vez o educador deve direcionar através de perguntas toda interação, procurando estimular a autonomia das mesmas, tendo assim um papel relevante na aprendizagem do grupo.

## Construção do gráfico de barras

No âmbito do projeto surgiu outra atividade que o grupo demonstrou interesse em realizar. Durante o diálogo em grande grupo observou-se duas crianças que eram gémeas e analisamos quais as diferenças de ambas. Posteriormente um menino respondeu que o Lucas é mais pesado que a Letícia, aproveitei esta resposta para proporcionar uma atividade enriquecedora e desafiante de modo que criasse curiosidade na realização da mesma.

Como tal, apresentei os materiais que íamos utilizar, uma balança e uma fita métrica e questionei para que servia. Por sua vez, o grupo mostrou grande interesse em se pesar e em se medir, demonstrando curiosidade sobre quem seria o mais alto e o mais baixo da sala.

*Figura 24. Medir a altura de uma criança*



Com esta atividade tentei que o grupo observasse e comparasse quer a criança mais baixa, a mais alta, a mais pesada e a mais leve do grupo, e que por sua vez tentassem descobrir qual o gémeo mais alto, o mais baixo, o mais pesado e o mais leve. Surgindo assim um diálogo interessante sobre as descobertas que tinham feito em relação aos gémeos.



Com esta tabela, tentei que o grupo verificasse quem era o mais alto, o mais baixo, o mais leve e o mais pesado, sendo que verificaram que o Martim é o mais alto, a Diana é a mais baixa, a Lara Pinto é a mais leve e que o mais pesado era a Bia. Esta descoberta foi desenvolvida com auxílio de um fantoche “Verdinho”, onde todas as crianças queriam tocar e experimentar. Segundo Pereira e Lopes (2007), entende-se por fantoche como um “objecto inanimado, mas que ganha vida e sentido dramático quando o animador lhe infunde ânimo, isto é vida”, sendo o objetivo principal que as crianças contassem o que descobriam no desenrolar desta atividade.

*Figura 26. O fantoche “Verdinho”*



Como tal, surgiu a dúvida de como iríamos representar a altura para que ficasse exposto na sala, algumas crianças diziam: “Fazemos com cubos” (Maria Inês); “Com uma fita” (Isabel); “Com papel” (Letícia). Então com estas ideias o grupo sugeriu que fosse uma fita mas em papel toda colorida que representava a nossa altura. Após o diálogo o grupo foi dividido, ficando seis pessoas a pintar as fitas de papel e as restantes foram distribuídas pelas áreas ou então acabar os desenhos que ainda não tinham acabado. Paraphrasing Sousa (2003), que “pinte bem, mas que expresse os seus sentimentos e satisfaça as suas necessidades criativas através do acto pintar” (p.228).

*Figura 27. Construção do gráfico de barras*



É de salientar que o grupo esteve implicado e concentrado na realização desta atividade, como se verifica nas figuras anteriores, demonstrando motivação e satisfação, promovendo ao mesmo tempo uma aprendizagem significativa e desenvolvendo competências no domínio da expressão plástica. Freire (2009) afirma que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 26).

Esta atividade culminou na edificação de um gráfico de barras com a representação da altura das crianças, o qual é apresentado na figura seguinte.

*Figura 28.* Gráfico de barras de alturas das crianças



No final da atividade refletimos em conjunto acerca das descobertas efetuadas através da atividade, nomeadamente, quem seria o mais alto e mais baixo. Efetivamente algumas crianças apresentaram dificuldade em identificar quem seria o mais alto e o mais baixo, tendo sido adotada outra abordagem no sentido de colmatar as dificuldades detetadas. Neste sentido, refleti acerca desta necessidade, propondo na semana seguinte uma atividade de medição de um objeto da sala de atividades, com o intuito de verificar qual seria o mais alto ou o mais baixo.

A atividade promoveu uma interação positiva entre o grupo assente no respeito e cooperação, sendo esta uma aprendizagem de exploração que possibilitou o desenvolvimento do espírito de descoberta de noções matemáticas. Nos diálogos em grande grupo foi dada a oportunidade das crianças exprimirem os seus próprios conhecimentos, contribuindo desta forma para a troca de conhecimento entre si e para a compreensão de quem seria o mais pesado, o mais leve, o mais alto e o mais baixo.

Por sua vez, é importante referir que “É essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo a que a escolaridade obrigatória possa decorrer com sucesso”, algo que as crianças enfrentarão no próximo ano letivo. (Sim-Sim, I. et al, 2008, p.37).

### **Carimbagem com esponja**

No seguimento do nosso projeto “Estou a crescer!” suscitou-se o interesse de convidar os pais para virem observar os trabalhos desenvolvidos ao longo deste projeto. Uma das crianças, durante o diálogo em grande grupo, observou que eu trazia um saco com esponjas e questionou-me para que servia. Eu respondi que poderia fazer muita coisa, nomeadamente uma pintura. A partir deste interesse, levou a que o grupo escolhesse esta forma de expressão para a realização do convite aos pais, aliando assim a sua motivação e entusiasmo para esta tarefa.

A partir do diálogo espontâneo com as crianças, como são exemplos: “*a mãe queria ver a minha altura*” (Maria Inês), “*a minha mãe tem uma fita métrica na casa de banho e marca a minha altura todos os dias*” (Matilde A). Procurei que o grupo se expressasse e partilhasse vivências idênticas, valorizando e escutando cada criança. Criando assim um sentimento de conforto, partilha e comunicação relacionados com a atividade a desenvolver.

A atividade foi desenvolvida por fases em grupos de seis, sendo primeiramente colocada em prática a estratégia de orientar o grupo que não estava a realizar a carimbagem para as áreas ou para tarefas inacabadas.

*Figura 29. Pintura com esponjas*



Por sua vez, no desenrolar da atividade, foi expressiva a motivação e concentração das crianças na construção das imagens que estas idealizaram, deixando transparecer um forte prazer em realizar e terminar os seus convites. Rodrigues (2002) refere que a expressão artística permite às crianças expressarem as suas ideias, sentimentos e emoções livremente.

Seguidamente é apresentado o resultado final dos convites aos pais (ver Apêndice 6).

*Figura 30. Convites dos pais*



É de salientar que o grupo revelou um nível alto de implicação e bem-estar ao longo da atividade. Observei que a pintura serviu como meio facilitador para as crianças mais inibidas que revelaram uma melhoria na expressão oral. As crianças puderam manusear diversos materiais, sendo de extrema importância que o educador proporcione o contacto com diferentes materiais, estimulando assim o ato expressivo e criativo das crianças.

### **Exposição “Estou a crescer!”**

Como referido anteriormente, a família é o primeiro espaço educativo de uma criança, então tentei que os pais tivessem um envolvimento neste projeto. No diálogo em grande grupo onde foi abordado o crescimento do ser humano, recorrendo assim a algumas fotografias minhas de bebé até a atualidade, o grupo mostrou um grande interesse a observar, tendo uma das crianças afirmado “eu também já fui bebé, e tenho muitas fotografias” (Inês Santos). Com este diálogo surgiu a hipótese de cada criança trazer uma foto de bebé e uma atual, para que isto se concretizasse enviei aos pais uma autorização para levar as fotografias (ver Apêndice 2), tendo todos os pais aceite.

Figura 31. Exposição “Estou a crescer!”



Contundo, a apresentação (ver Apêndice 3) deste projeto foi o culminar de um processo de exploração desenvolvido pelo grupo, dando a conhecer aos pais e à comunidade educativa as suas descobertas. A exposição foi apresentada pelas crianças aos seus pais, de modo a comunicar-lhes o que ficaram a saber e conhecer ao longo deste projeto. É de realçar que “o envolvimento dos pais no jardim-de-infância está positivamente relacionado com a qualidade de ensino e as crianças têm melhor aproveitamento nas suas aprendizagens” (Cunha, 2005, p. 43).

Figura 32. Apresentação do projeto “Estou a crescer!”



Como tal, a comunicação segundo Niza (2007), concede à aprendizagem das crianças um carácter social, que presume um desenvolvimento do sentido de estruturação que lhes reforça a organizar o conhecimento. O percurso realizado pelas crianças faz com que se sintam edificadoras não apenas do seu próprio conhecimento como do conhecimento dos outros, contemplando assim a partilha de saberes.

Para o modelo High Scope, o educador deve “trazer a arte familiar ao ambiente de EPE” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 109). Esta afirmação é corroborada pelas OCEPE, que afirmam que as famílias devem contribuir para as respostas educativas dos

filhos, evidenciando um sentido de responsabilidade e de presenças no seu desenvolvimento (ME, 1997).

Para Lopes & Silva (2008), ao considerar “a importância que os pais têm no processo educativo dos filhos, estes devem acompanhar as tarefas de aprendizagens desenvolvidas (...) e dar-lhes continuidade em casa” (p. 5).

### **Intervenção com a comunidade**

*“a socialização das crianças é hoje feita num mundo em constante transformação. É na família, na escola e na comunidade que ocorrem as primeiras experiências relacionais das crianças com influência decisiva do seu processo de socialização” (Magalhães, 2007, p. 11).*

### **Feira da Amizade**

De acordo com Magalhães (2007) é na comunidade que as crianças têm as suas primeiras experiências e aprendem com os seus comportamentos. Considera-se assim relevante, tal como a família, intervir com a comunidade. Esta envolvência com o meio “constitui o suporte do desenvolvimento curricular” (ME, 1997, p. 22).

No decorrer da prática pedagógica, um dos principais objetivos era o de envolver as famílias durante a intervenção pedagógica. No início da prática tive de esclarecer os pais acerca da minha presença na sala, estabelecendo desde logo uma relação de empatia com os pais. Os diálogos surgiram maioritariamente na hora de acolhimento, procurando expor todo o trabalho realizado na sala, de maneira que se sentissem envolvidos na aprendizagem dos seus filhos. De igual modo, foi elaborado um convite (ver Apêndice 5) aos pais das crianças para participarem na feira e contribuir trazendo, por exemplo, bolos, doces e sumos ou então na compra de bolos ou bebidas na feira. O convite foi recebido com muito entusiasmo tendo todos os pais participado nesta feira da amizade.

Uma das intenções do estágio foi de promover uma união entre a escola, família e comunidade, tendo ponderado em simultâneo com a minha colega do núcleo de estágio, estruturar uma feira da amizade, com o tema do Pão-por-Deus no dia de São Martinho, promovendo o valor da partilha entre as crianças e as famílias.

Figura 33. Feira da Amizade



O evento consistiu na partilha entre as crianças e suas famílias de bolos, pipocas, gomas, sandes e sumos, em troca de um afeto. As salas da Azinhaga formaram uma barraquinha em que no chão encontravam-se castanhas em papel que correspondiam a um afeto, como um carinho, um beijinho, um abraço, entre outros.

A realização desta atividade constituiu uma mais-valia tanto para o meu desenvolvimento pessoal e profissional como para o das crianças, ao permitir a existência de uma ligação coesa entre a escola e comunidade. Uma vez que “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na educação” (ME, 2007, p. 23).

É assim pertinente mencionar que a escola e a família “têm de ser vistos como sistemas abertos sendo que, as trocas entre si e o sucesso das mesmas, dependem irremediavelmente da relação dinâmica que estabelecem” (Jesus & Neves, 2004, p. 21).

## **Outras atividades**

### **Participação nas reuniões Pedagógicas**

No decorrer da prática pedagógica participei nas reuniões pedagógicas com o corpo docente, as quais se realizam uma vez por semana com o intuito de trocar informações e ideias, de trabalhar em projetos coletivos escolares, promover a interdisciplina e refletir sobre a avaliação das crianças. É relevante destacar a pertinência destas reuniões para a nossa prática profissional futura enquanto docentes. Como tal, importa entender a dinâmica das mesmas, apesar de ter noção que estas variam consoante o contexto e as pessoas que nelas participam.

Visto estarmos próximos do dia de São Martinho e das festividades de Natal, as educadoras aproveitaram a ocasião para a comunicação das atividades a serem realizadas, nomeadamente, eu e a minha colega do núcleo de estágio aproveitamos esta reunião para divulgar a nossa atividade com a comunidade educativa para o dia de São Martinho. Permitindo assim, delinear as estratégias e os materiais necessários para estes dias de festividade, distribuindo tarefas de modo a que todas as educadoras pudessem colaborar na concretização destes projetos.

### **Avaliação do grupo e de uma criança em particular**

*“A avaliação desafia os educadores a refletirem na sua preparação, capacidades pedagógicas e planeamento do currículo. É aqui que se podem tirar notas para ajustar ou refinar o planeamento futuro”*  
(Siraj-Blatchford, 2004, p. 21).

A avaliação do grupo de crianças possibilita o educador “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (ME,1997, p.27), através da avaliação o educador verifica as dificuldades permanentes no grupo, o que conduz à construção de uma planificação, com intuito de encontrar soluções para as carências detetadas de cada criança, adequando deste modo o processo educativo às indigências individuais de cada elemento do grupo.

Ao longo da prática pedagógica procedi à avaliação e registo semanal na planificação, das competências que cada criança poderia desenvolver consoante a

atividade executada, gerando assim, uma reflexão sobre a ação pedagógica. Neste sentido, Portugal e Laevers (2010) defendem que não basta enumerar as competências que efetivamente a criança adquiriu ou não para realizar uma avaliação ao seu desenvolvimento.

Através da observação contínua, foi possível avaliar os níveis de implicação e bem-estar emocional das crianças. Como refere Portugal e Laevers (2010), avaliar significa “quando queremos saber como cada criança está no contexto, primeiro temos de explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança” (p. 20). Os mesmos autores definem que o bem-estar emocional é espelhado por um conjunto de sentimentos reconhecidos pela satisfação e prazer, sendo os seus indicadores a flexibilidade, a abertura, a recetividade, a autoconfiança, a autoestima, a vitalidade, a assertividade, a tranquilidade, a alegria e ligação consigo próprio. No que concerne à implicação é referida “como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p. 25). Tendo como indicadores a concentração, a energia, a complexidade, a criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação.

E para tal, o primeiro ponto foi a avaliação do grupo tendo em vista os níveis de implicação e de bem-estar emocional, posteriormente foi a avaliação em específico de uma criança consoante o nível de determinadas competências em EPE.

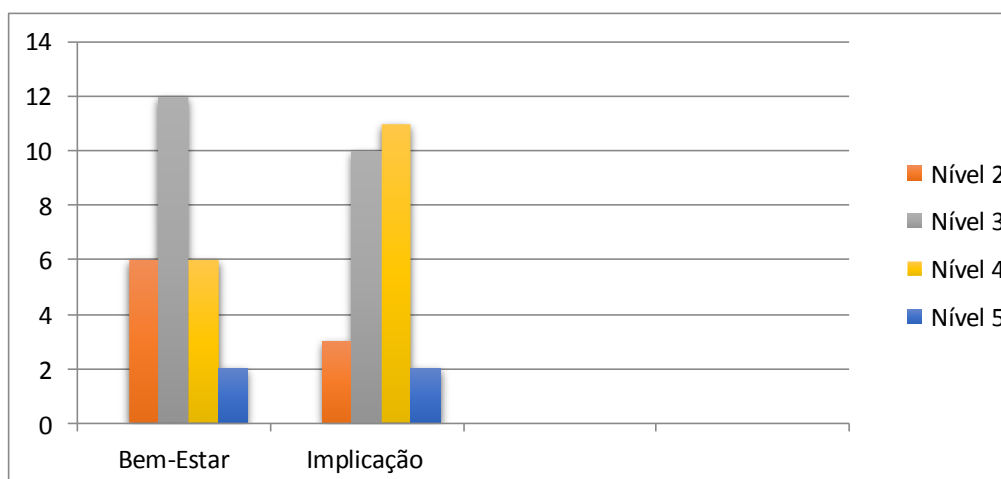
### **Avaliação do grupo**

“De acordo com uma abordagem experiencial, a maneira mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

Para avaliação global do grupo, procedeu-se ao preenchimento da ficha 1g do SAC, incidindo sobre os níveis de bem-estar emocional e de implicação experienciados por cada uma das crianças, utilizando para o efeito uma escala de 1 a 5 valores, sendo que 1 corresponde a muito baixo; 2 corresponde a baixo; 3 corresponde a médio; 4 corresponde alto e 5 corresponde a muito alto.

Os resultados adquiridos encontram-se expostos num gráfico de barras, de forma a facilitar a observação dos níveis de implicação e de bem-estar do grupo.

Figura 34. Gráfico acerca dos níveis de bem-estar e de implicação, na semana de observação, na sala das borboletas



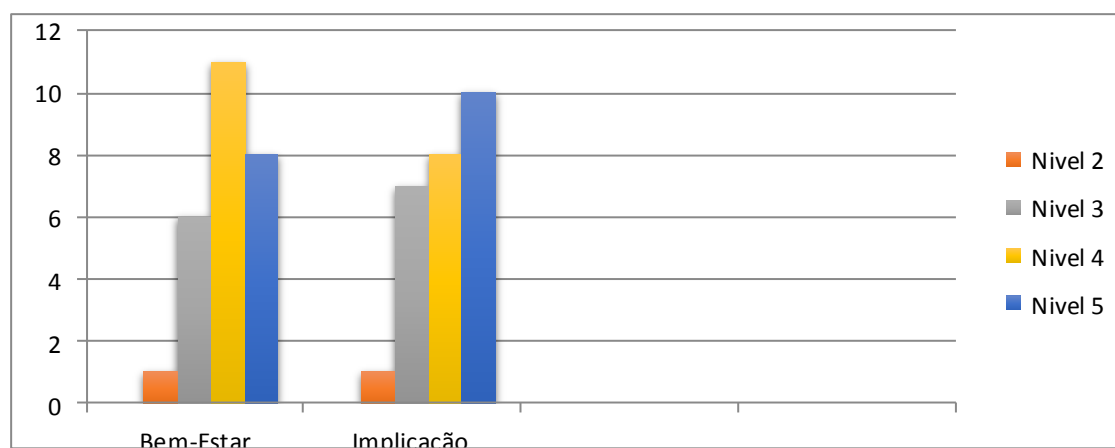
**Legenda do gráfico:** Vermelho – assinala o nível 2 (nível baixo) do bem-estar e de implicação; Verde – assinala o nível 3 (nível médio) do bem-estar e de implicação; Roxo e Azul – assinalam o nível 4 e 5 (níveis altos) do bem-estar e de implicação.

Ao analisarmos o gráfico (ver Apêndice 7), verificamos que na primeira semana de observação o grupo encontrava-se na sua maioria no nível 3 e 4 no bem-estar e na implicação. Para tal, averiguamos que o nível 2 do bem-estar encontra-se 6 crianças não demonstrando vitalidade e autoconfiança, sendo vulnerável e pouco flexível, evidenciando sinais de desconforto e de tensão no relacionamento com os colegas e a comunidade apresentando uma necessidade de apoio. O nível 3 depara-se com 12 crianças desta maneira, aparentemente estão bem, contudo por vezes expõem alguma insatisfação em estar na escola, eventualmente choram na chegada à instituição e durante o dia há momentos em que afirmam que querem a mãe e os irmãos, porém estes momentos não são muito frequentes. No nível 4 encontra-se 6 crianças que demonstram estar satisfeitas e felizes, tendo boas relações com a comunidade educativa e apresentando ocasionalmente alguns sinais de desconforto. Por fim no nível 5 existem 2 crianças que demonstram sinais claros de “alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade” (Portugal & Laevers, 2010, p. 23).

No que reporta os níveis de implicação, após a observação das crianças, 3 crianças encontram-se no nível 2, atribuindo-se às crianças que apenas só conseguem realizar uma atividade, sendo a concentração muito limitada. No nível 3 depara-se 10 crianças, normalmente encontram-se envolvidas nas atividades, faltando por sua vez a concentração, motivação e prazer na realização da atividade. No nível 4 apresenta-se 11 crianças, verificando sinais claros de implicação, normalmente a criança encontra-se ativamente na realização de uma atividade, a criança por sua vez sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. Por termo, no nível 5 existem 2 crianças demonstrando elevada implicação nas atividades contendo uma elevada concentração, energia, persistência e criatividade.

Os resultados adquiridos no final da intervenção pedagógica são organizados igualmente num gráfico.

*Figura 35.* Gráfico acerca dos níveis de bem-estar emocional e de implicação na sala das borboletas, na última semana da prática



No gráfico (ver Apêndice 8) apuramos que 19 crianças que revelam um nível de bem-estar emocional, 4 e 5, que evidenciam sinais claros de satisfação e felicidade, manifestado vitalidade, tranquilidade, autoconfiança e autoestima. A nível da implicação verificamos 18 crianças nos níveis 4 e 5 (nível alto e muito alto) atividade ocorria sem interrupções, a criança sentia que estava a ser desafiada e a sua imaginação estimulada, mostrando um elevado nível de concentração, criatividade, energia e persistência.

Na sala existe uma criança que se encontrava no nível 2 tanto no bem-estar emocional e de implicação. Esta era uma criança que demonstrava a nível do bem-estar emocional um desconforto emocional evidente, uma baixa autoestima e autoconfiança,

revelando uma tensão permanente ao longo das atividades, com grande dificuldade em se relacionar com os outros. Quanto a nível da implicação a criança normalmente conseguia realizar apenas uma atividade, estando quase sempre desconcentrada e perturbando constantemente os colegas.

Ao observarmos, os gráficos acima representados verificamos que há um ligeiro aumento nos níveis 4 e 5 e uma redução no nível 2, em ambas as escalas.

Com ajuda dos dois gráficos, verificamos que há uma concentração nos níveis 2, 3 e 4 na semana de observação e durante a última semana da prática há uma transformação, sendo os níveis 4 e 5 mais utilizados.

Por fim, do grupo de crianças observadas no decorrer do estágio apenas uma revelou continuar a ter um nível baixo de bem-estar e de implicação, a criança em questão procura-se distanciar das atividades, mostrando um enorme desinteresse e uma falta de concentração, para tal, necessitei de estimulá-la constante.

A partir da avaliação do nível de bem-estar emocional e do nível da implicação é possível reconhecer problemas nas crianças, considerando o seu desenvolvimento na intencionalidade da prática pedagógica, obtendo-se desta forma “uma imagem mais completa da criança, e a combinação com os dados relativos a implicação e bem-estar emocional fornece elementos determinantes para a decisão do educador de intervir ou não, e de que forma” (Portugal & Laevers, 2010, p. 36).

### **Avaliação de aquisição de competências**

Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. (Orientações Curriculares)

Por sua vez, foi realizada uma avaliação de competências, ou seja, aquisições básicas a efetuar com cada criança. Como tal, torna-se fundamental proporcionar um contexto que promova a igualdade de oportunidades.

A avaliação foi assente fundamentalmente numa observação e análise contínua da criança, sendo a avaliação realizada durante a prática pedagógica, de modo a averiguar o desenvolvimento de competências.

As competências desenvolvidas incidiram de acordo com as áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares: **Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo** e as necessidades das crianças.

Assim sendo, para uma melhor compreensão e interpretação da avaliação, considereei pertinente criar gráficos que se encontraram em anexo, conforme as áreas de conteúdo, onde pudesse analisar todos os parâmetros.

*Área de Formação Pessoal e Social*

- ❖ Explorar a sala;
- ❖ Saber identificar (nome completo e idade);
- ❖ Ter consciência de si e do outro;
- ❖ Participar na partilha e realização de tarefas comuns;
- ❖ Revelar o respeito pelos outros e espírito de interajuda;
- ❖ Ter espírito crítico;
- ❖ Revelar a confiança nas suas capacidades;
- ❖ Manifestar uma autoestima positiva;
- ❖ Possuir independência pessoal / autonomia;
- ❖ Reconhecer e respeitar as diferenças individuais.

Assim sendo, na área de formação pessoal e social, na generalidade o grupo encontra-se no nível 3 e 4 nos indicadores acima, exceto num dos indicadores que o grupo destaca-se no nível 2, ter espírito crítico. O grupo apresenta enorme dificuldade em criticar ou dar opinião acerca de algum tema.

Conforme Serra (2004), a área de Expressão e Comunicação que a criança aceda “ (...) a formas e meios diversificados de expressão que lhe permitam ir apropriando-se de meios de comunicação, através de um processo planeado que possibilite situações diversificadas (...) ” (p.72).

*Área de Expressão e Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita*

- ❖ Usar corretamente o vocabulário mais rico e variado;
- ❖ Organizar o discurso oral;
- ❖ Compreender a linguagem falada;
- ❖ Narrar acontecimentos, recontar e inventar histórias / transmitir informações;
- ❖ Revelar interesse pelos livros;
- ❖ Escrever o seu nome com letras maiúsculas;

- ❖ Reconhecer o seu nome escrito.

Na área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem escrita, o grupo apresenta-se no nível 4, por sua vez, o grupo tem enorme dificuldade em organizar o seu discurso oral e também narrar acontecimentos, recontar e inventar histórias.

*Área de Expressão e Comunicação – Domínio da matemática*

- ❖ Ter noção do tempo: o desenrolar de dias, semanas, meses, estações do ano;
- ❖ Utilizar noções de medida: peso e altura;
- ❖ Refletir e questionar sobre como e porquê;
- ❖ Reconhecer os algarismos 0 a 9.

No domínio da matemática o grupo revela dificuldade em ter noção do tempo, os dias da semana, meses e estações do ano, também é um grupo que não questiona o porquê e como de alguns acontecimentos. Demonstra muito interesse em descobrir algo novo, explorar o peso e altura, na generalidade o grupo reconhece os algarismos e sabe contá-los.

*Área de Expressão e Comunicação – Domínio das expressões motora, musical e plástica*

- ❖ Saber utilizar os materiais;
- ❖ Revelar imaginação e criatividade;
- ❖ Saber escutar;
- ❖ Participar no jogo simbólico;
- ❖ Cortar e recortar;
- ❖ Ter motricidade global e fina desenvolvidas;
- ❖ Utilizar o corpo para a expressão de sentimentos, emoções e ideias;
- ❖ Dramatizar pequenas situações;
- ❖ Memorizar e reproduzir canções simples.

No domínio das expressões motora, musical e plástica, na generalidade o grupo manifesta um maior interesse neste domínio, encontra-se no nível 3 e 4 nos indicadores acima apresentados. A maior dificuldade neste domínio é a dramatização de alguma situação do dia-a-dia, nomeadamente o grupo contém algumas crianças mais inibidas tendo algum receio e medo em representar alguma situação ou até mesmo improvisar.

### *Área do Conhecimento do Mundo*

- ❖ Ser capaz de refletir, avaliar e relatar tarefas realizadas;
- ❖ Identificar as partes do corpo humano;
- ❖ Referir a importância de cada órgão do nosso corpo;
- ❖ Observar alguma característica corporal própria (a cor dos olhos e do cabelo, género);
- ❖ Identifica o seu género;
- ❖ Identifica os cinco sentidos.

Serra (2004) afirma que a área do conhecimento do mundo vai de acordo com “(...) a curiosidade natural das crianças pequenas em perceberem o porquê das coisas, através desta área, poder-se-ão criar oportunidades para que possam experimentar situações de descoberta (...)” (p.73).

Na área do conhecimento do mundo, o grupo na generalidade encontra-se no nível 3 e 4. O grupo demonstrou muita curiosidade e interesse em descobrir o seu corpo, as suas diferenças, a cor dos olhos, do cabelo e da sua pele.

Como tal, a avaliação é encarada como um processo de monitorização dos processos das aprendizagens realizadas pelas crianças.

Por sua vez, ao longo da prática pedagógica construí uma tabela, apresentada no apêndice 9, onde apliquei técnicas e instrumentos utilizados no decorrer da minha observação que contribuíram para o desenvolvimento do grupo.

### **Avaliação específica de uma criança**

Comparando-se com a avaliação do grande grupo, escolheu-se por evidenciar a necessidade de uma avaliação individualizada a uma criança de cinco anos. A seleção incidiu sobre o facto da mesma expor um comportamento diferente para com o adulto pois, demonstrou que em atividades em grande ou pequeno grupo não mostrava interesse e concentração em realizá-las. Todavia, inicialmente sempre que se procurava estabelecer uma conversa individual com ela, esta recuava-se e evidenciava grande inibição, comunicando pouco e procurando distanciar-se.

A seleção desta criança em particular deveu-se ao seu comportamento misterioso, que desde início chamou a minha atenção causando-me inquietação. Na

avaliação individualizada desta criança utilizou-se as fichas 1i versão abreviada e 2i do SAC, no entanto devido ao estágio ter sido efetuado por um período de tempo curto, as fichas tiveram de ser adaptadas.

A avaliação coincide fundamentalmente com os comportamentos sociais e pessoais analisados ao longo da prática pedagógica, visto que a criança expunha muitas fragilidades nas competências, afetando e bloqueado seu desenvolvimento nas áreas principais. Nesta ficha estão assinalados os vários indicadores da avaliação individual da criança e como resultado da análise da ficha 1i verificou-se que o Gui posiciona-se, no nível 2.

Em seguida apresenta-se, de uma forma sintetizada uma tabela com os indicadores da avaliação a nível das competências sociais em educação pré-escolar.

Quadro 7. Avaliação individual de uma criança (1i)

	<b>Competências</b>	<b>Níveis</b>				
<b>Atitudes</b>	Autoestima	1	2	3	4	5
	Iniciativa	1	2	3	4	5
	Curiosidade e desejo de aprender	1	2	3	4	5
	Criatividade	1	2	3	4	5
<b>Comportamento do grupo</b>	Competência social	1	2	3	4	5
<b>Nível de funcionamento geral da criança</b>	Bem-estar emocional	1	2	3	4	5
	Implicação	1	2	3	4	5

Em síntese, o Gui é uma criança que demonstra distanciamento no olhar e que apresenta algum desequilíbrio/tensão emocional. É uma criança, que não se expressa e não comunica, pelo que os seus sentimentos são representados somente a partir de expressões faciais. Nos diálogos de grande grupo, a criança não possui autoconfiança para as novas atividades revelando desinteresse e pouca motivação, contudo também não revela autonomia, ou seja, não consegue executar uma determinada tarefa sozinha. O comportamento desta criança é constituído por atos repetitivos e estereotipados, por vezes bate e fere as outras crianças mesmo que não existam motivos para isso.

O Gui é uma criança com necessidades educativas especiais (NEE), diagnosticada recentemente por autismo, recebendo apoio da terapeuta da fala. Na linha de pensamento de Correia (2013), o autismo é caracterizado apenas por uma “dificuldade significativa em comunicar e interagir socialmente e pela presença de comportamentos atípicos tal como respostas inusitadas à sensação, movimentos repetitivos e insistência nas rotinas ou uniformidade” (p.52). Contudo, esta era uma criança que excepcionalmente relacionava-se com os adultos e com os colegas.

A criança não expõe implicação e motivação nas atividades propostas na sala de atividades. Uma área do seu interesse era a construção de puzzles e a escuta de histórias e exploração das mesmas. Por sua vez, apresenta pouca vontade em executar novas atividades, acabando por escolher sempre o mesmo tipo de áreas. Excepcionalmente consegue realizar escolhas autonomamente, sendo as mesmas influenciadas por outros e durante as atividades rotineiras necessita de ajuda para executá-las.

Através da análise das avaliações, estas revelam que o Gui apresenta sérias dificuldades a nível de relacionamento, de iniciativa e da autoestima, o que influencia o seu desenvolvimento das áreas de competência. O Gui é uma criança que apresenta muitas dificuldades tanto a nível da fala como no seu comportamento, batendo constantemente nas crianças que estão no recreio e até na sala de atividades. Os seus atos, atitudes e as expressões faciais indicam muitas vezes, que não se sente à vontade em determinadas ocasiões.

Para além das dificuldades que a criança possui, senti que ela por sua vez no diálogo informal apresenta conhecimentos das letras. Todavia, no desenrolar de uma atividade achei pertinente relatar e refletir sobre um determinado ato, que ocorreu durante a atividade de escrita que tinha como objetivo copiar o seu nome para um cartão, na qual a criança de necessidades educativas, escreveu o seu nome Guilherme e

não como este é chamado, por Gui. A criança aproximou-se e pegando no cartão com o seu nome disse-me:

*Gui – Professora eu chamo-me Gui!*

*P- Sim, tu chamas-te Gui, mas no cartão está o teu nome completo que é Guilherme.*

*Gui – Não, eu chamo-me Gui.*

Após isto, a criança subitamente pega no cartão e rasga retirando as letras – “lherme”, apresentando-me o cartão e dizendo que é o Gui. Porém a criança possui problemas de comunicação, nomeadamente na articulação dos sons e na própria fluência.

Ao longo do estágio pedagógico foram adotadas algumas estratégias, o Gui por sua vez apresentou algumas mudanças significativas no seu comportamento mas no entanto não apresentou nenhuma alteração no seu desempenho, assim sendo adotou-se a ficha 1i como uma avaliação constante, que abrange os aspetos observados no começo e no fim da prática pedagógica, assim sendo não foi necessário realizar uma avaliação diagnóstica.

Contundo, é importante destacar o papel do educador, sendo necessário que cada um tenha a noção de que as crianças não são todas iguais, sendo indispensável por parte do educador uma observação individualizada, em conjunto com uma sensibilidade acrescida que lhe proporcione uma reflexão acerca das estratégias a utilizar, para que aos poucos, despertem nestas crianças a vontade de participar em toda a atividade no contexto.

### **Síntese intrínseca à questão problemática**

As respostas para as questões problemáticas orientaram-se pela adoção de uma abordagem transversal e articulada nas diferentes áreas de conteúdo e nos diferentes domínios, Área da Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação que engloba os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Expressões (Motora, Musical, Dramática e Plástica) e a Área do Conhecimento do Mundo (domínio das Ciências, História e Geografia). Esta forma de intervir é corroborada por Marchão (2012) quando nos afirma que “o sentido globalizante,

articulado e integrado deverá ser afirmado no planeamento feito pelo educador, devendo este articular a abordagem das diferentes áreas” (p.38), não devendo estas ser abordadas em isolado (ME, 1997). Deste modo, tive o cuidado de promover uma construção participativa e significativa de aprendizagens, indo ao encontro dos objetivos implícitos e de uma intencionalidade educativa, sendo a criança construtora do seu próprio conhecimento.

A pedagogia de participação foi o grande alicerce de toda a intervenção pedagógica, sendo que esta compreendeu uma escuta ativa e diversas interações pedagógicas, a observação, e a assunção da criança como um ser ativo e com aptidões para edificar o seu saber. Deste modo, a criança assume-se como um ser autónomo, com expressões próprias e com iniciativas de aprendizagem.

As atividades realizadas revelaram-se profícuas, integradas e significativas para todos os intervenientes na ação pedagógica.

Em síntese, considerou-se essencial a resposta dada à questão problemática levantada ao longo da prática pedagógica, expondo-a como linha orientadora da ação. A resposta à questão problemática “**Como envolver os pais, no dia-a-dia, no processo de aprendizagem?**” abarcou uma pesquisa acerca de um conhecimento mais aprofundado das crianças e das suas famílias em determinadas ocasiões como na relação interpessoal. Deste modo, ao longo da prática criei situações com vista a proporcionar uma maior participação dos pais, assumindo que o projeto desenvolvido no grupo não poderia ser concretizado se os pais não participassem. Para o efeito, foram criados laços de partilha, cooperação e confiança entre a instituição e a família. As atividades efetuadas com a participação dos pais foram realizadas com sucesso, contribuindo desta forma para a integração e desenvolvimento das crianças, as quais interagiram sempre de forma espontânea na realização das atividades. Neste sentido Formosinho & Costa (2011) referem que,

quando as famílias são incluídas nos projetos e atividades das crianças valoriza-se o pertencimento à família, e, simultaneamente, realiza-se a ligação ecológica entre as famílias e o centro de educação de infância. Promove-se o contacto entre as famílias e o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração (p. 97).

A partir da questão problema, surgiram outras questões, nomeadamente “**Como é que os pais poderão interferir no processo de aprendizagem?**” e “**Quais são as**

### **competências que a criança adquire, com a participação dos pais no processo de aprendizagem?”**

Neste sentido, é importante referir que cada família desempenha um papel fundamental na vida da criança, facultando um vasto leque de valores, princípios e regras, passando assim pela transferência de valores éticos e morais, de modo a preparar as crianças como futuros adultos responsáveis. Com este propósito foi importante a criação de diferentes modelos de abordagem com as famílias, convidando-as insistentemente à instituição, gerando novas estratégias de interação, para obter uma plena participação das famílias.

Marchão (2010), através do Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto, define a relação na ação educativa do educador com as crianças e suas famílias, na medida em que se destaca

a segurança afectiva como base da promoção da autonomia da criança, do seu envolvimento em actividades e projectos da iniciativa da própria criança, do grupo ou do educador. (...). Estes projectos surgem no âmbito da escola e da comunidade e alicerçam-se na cooperação entre as crianças e na sua valorização e integração no grupo bem como no envolvimento das famílias (p.164).

### **Reflexão Global**

Na linha de pensamento de Formosinho (2009) a prática pedagógica “é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.” (p. 98) Como tal, a prática pedagógica tem como principal objetivo iniciar aos futuros docentes no mundo da prática profissional, facultando-lhes uma prática de desempenho em contexto real, de forma a desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho eficaz, responsável e acima de todo consciente. Contudo o estágio consiste num primeiro contacto que o/a formando/a tem com um grupo, adquirindo a responsabilidade de planificar, transmitir saberes e refletir sobre a sua prática.

O estágio pedagógico na sala das borboletas revelou-se muito proveitoso e vantajoso, que permitiu um verdadeiro desenvolvimento e aquisição de competências profissionais. Esta experiência permitiu que colocasse em prática todo o conhecimento adquirido ao longo do meu percurso académico. A formação teórica foi alicerçada por

metodologias centradas na criança, de modo a captar o interesse e o entusiasmo nas atividades desenvolvidas.

No contexto de aprendizagem a grande inquietação, durante a fase de ação, foi o bem-estar das crianças, proporcionando-lhes grande parte do tempo ocasião de brincadeira livre, como afirma Kishimoto (2010) citado por Gonçalves (2010):

O brincar (...) gera inúmeras possibilidades como a criança tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se a si, os outros e o Mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura e compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chama a atenção, solucionar problemas e criar (p.33).

O brincar aprofunda a percepção da realidade, desenvolvendo vários níveis e estimulando a imaginação, por exemplo, a nível interpessoal, a criança toma percepção de si própria, ampliando a autodeterminação e autoconfiança e, ainda, estimula e valoriza as emoções, percepções e ações pessoais. Como tal, a nível interpessoal, a criança obtém uma diminuição de preconceitos, socialização e toma contato com a sua própria identidade cultural, adquirindo também uma capacidade de cooperação. Na prática pedagógica o brincar assume um lugar privilegiado, sendo que o grupo teve sempre acesso às várias áreas de interesse, para que através do brincar, pudessem aprender e conseqüentemente se desenvolver a vários níveis. A brincadeira é de extrema importância para a vida de uma criança, pois é a brincar que esta sente o impulso para criar e experienciar.

O desenvolvimento de atividades não foram só organizadas em grande grupo, mas também em pequeno e individualmente, para que deste modo, fosse assegurada a aprendizagem diferenciada. Foi através das atividades livres que o conceito brincar assumiu-se como simplificador de uma variedade de aprendizagens, que aconteceram em pares ou individualmente.

Durante a prática criei diversos recursos que me ajudaram bastante ao longo de todas as intervenções, promovendo sempre a interação entre as crianças em ambiente de aprendizagens ativas. Um dos recursos que achei mais pertinente ao longo da prática foi o envolvimento dos pais, ao longo da minha experiência por aquela escola tentei sempre envolver os pais no processo de aprendizagem. Sendo que o ambiente escolar e familiar compõem espaços essenciais de socialização para o ser humano, no qual a escola e a família exercem papéis complementares no que se refere à educação das crianças. Na perspectiva de Diogo (1998) estes constituem “os dois primeiros ambientes sociais que

proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas” (p. 17). Esta linha de pensamento é corroborada por Estrela (1994), ao referir que é essencial estimular a participação das famílias e manter boas relações pedagógicas durante a prática em contexto educativo, de maneira a difundir o bem-estar das crianças promovendo a sua aprendizagem e desenvolvimento.

No ato de planear procurei ter em conta as diversas áreas de conteúdo expostas nas OCEPE como “ (...) referências a ter em conta no planeamento e avaliação e experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ME, 1997, p. 48). Deste modo, necessitei de dar uma maior atenção à área de Formação Pessoal e Social, à área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio das Expressões, no domínio da Linguagem Oral, na abordagem à Escrita, no domínio da Matemática, e na área do Conhecimento do Mundo.

A área de **Formação Pessoal e Social** “é considerada uma área transversal, dado que todos os componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários” (ME, 1997, p. 51). Sendo que esta área afetou todas as atividades, dando principal atenção à educação para os valores e atitudes. É uma área que esteve sempre presente em todas as planificações com o principal objetivo de desenvolver o respeito mútuo, a interação e cooperação com o próximo.

Na Área da **Expressão e Comunicação** e no que diz respeito ao **domínio da linguagem e abordagem à escrita**, foi dada maior importância aos diálogos em grande grupo, à leitura de histórias, à criação de histórias com auxílio de imagens, à exploração e aprendizagem de rimas e poemas e ao reconto de narrativas exploradas na sala de atividades. As histórias surgiram, na introdução de uma nova temática, também como forma de promover o prazer da leitura, procurando despertar o interesse das crianças a adquirir o contacto com os livros.

Os livros têm um papel essencial na formação das crianças, particularmente no desenvolvimento da linguagem, ou seja, quando a criança ouve uma história fica apta a comentar, discutir ou duvidar sobre a mesma. Sendo importante referir que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, uma vez que todas as crianças gostam de ouvir histórias. “A Literatura Infantil, bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência que dá à criança (...) a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projetos de vida” (Veloso & Riscado, 2002, p. 29).

Sim-Sim et al. (2008, p. 7) defendem que,

a educação pré-escolar (...) é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens e (...) configura-se como um espaço de tempo privilegiado para as aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança.

A linguagem no contexto educativo assume um papel importante como veículo de comunicação que dá acesso ao mundo à nossa volta. Ao longo da intervenção achei importante criar um ambiente bom e acolhedor, onde as crianças da sala das borboletas começaram a ter contacto com o código escrito através da imitação do seu próprio nome. De modo que as crianças fizeram a descoberta e o reconhecimento das letras, bem como familiarizaram-se com o código escrito. Conforme Mata (2008),

As crianças desde cedo vão-se questionando e colocando hipóteses sobre a escrita, as suas características, as suas utilizações, (...). Vão assim começando, elas também, a produzir as suas escritas, que podem surgir como imitação de outras ou por sua própria criação, por vezes com características muito particulares, diferentes das formas e regras convencionais (p.33)

Durante a atividade, algumas crianças imitavam o seu nome sem ajuda e sabiam identificar que nome estava no cartão, por outro lado havia crianças que precisavam de ajuda para identificar o seu nome.

Conforme as OCEPE (1997) relativamente ao **domínio da Matemática**, é através das vivências e das rotinas do dia-a-dia que a criança vai construindo noções matemáticas. Assim sendo, quanto mais a criança estiver envolvida de forma lúdica e agradável nas tarefas, melhor será o seu desenvolvimento global. Considerando-se a importância do educador proporcionar um ambiente rico em oportunidades, estratégias e materiais, colocando algumas questões que permitam a reflexão e a formulação de ideias, procurando consolidar aprendizagens e desenvolver competências de espaço, de tempo, de medir e pesar, das classificações, da seriação e ordenação, da noção de número, dos princípios lógicos, encontrar e formar padrões, resolução de problemas e a utilização de diversos materiais.

Conforme Spodeck (2010) “é importante que as crianças pequenas aprendam não apenas conteúdos matemáticos, mas que se envolvam nos processos matemáticos: procurando padrões, raciocinando acerca de dados, resolvendo problemas e comunicando as suas ideias e resultados” (p.334). O domínio da Matemática esteve sempre presente ao longo da prática, nomeadamente, na contagem das crianças que

estavam presentes e das que faltavam, bem como, através da data do dia em que nos encontrávamos. No projeto “Estou a crescer!”, através das atividades foram apresentadas às crianças algumas noções matemáticas como: os termos de maior, menor ou igual, a medição, pesagem registo das preferências em relação a algo (altura das crianças) elaborando para o efeito um gráfico de barras. Medição de modo a comparar as alturas das crianças, organizando no espaço da sala um padrão convencional com uma fita métrica. Pesagem, na comparação de peso entre as crianças, tendo o grupo tido contacto com instrumentos de pesagem, nomeadamente a balança.

No âmbito do **domínio das Expressões**, estas estiveram sempre presentes ao longo da prática pedagógica, tendo dado mais destaque à **Expressão Plástica**. Através da Expressão Plástica promovi o contacto das crianças com diversos materiais, designadamente, tintas, colas, esponjas, diferentes tipos de papéis, facultando-lhes experiências diversificadas, procurando desenvolver a sua imaginação e criatividade. Como tal as composições e as pinturas tiveram um lugar de destaque nas explorações plásticas de cada criança, sendo importante o uso de pincéis e de cores na expressão dos seus sentimentos, por exemplo, alegrias, medos, sonhos, desejos entre outros. A OCEPE (1997) refere que os “contactos com a pintura (...) constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (p. 62).

Ao longo da prática pedagógica recorri muitas vezes ao desenho, como uma forma de expressão e também como forma de opinião das crianças acerca de alguns assuntos predominantes no contexto. Assumindo assim que a exploração livre dos meios de expressão plástica são meios que colaboram para o despertar da imaginação e da criatividade das crianças, bem como, do desenvolvimento da sua destreza manual.

De acordo com as OCEPE (1997),

Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global (...), de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo (p.58).

Neste sentido, relativamente ao domínio da **Expressão Motora**, insisti em jogos de movimento onde as crianças pudessem utilizar o corpo de diferentes formas, nomeadamente trepar, correr, deslizar, rodopiar, saltar com os pés juntos, entre outras.

Em relação ao nível da **Expressão Musical e Dramática**, estas estiveram presentes ao longo da prática, no entanto na Expressão Musical poderia ter investido

mais. Foram efetuadas atividades de reprodução musical sendo as mesmas acompanhadas sempre pela Expressão Dramática, porque em cada reprodução musical utilizávamos uma coreografia que acompanhava a música. Por sua vez, em relação à Expressão Dramática, criamos situações de improviso, a criação de fantoches e a utilização dos mesmos para se expressarem, jogos simbólicos e momentos de atividades livres em que as crianças movimentavam-se como quisessem. A partir do faz-de-conta a criança recriou experiências da vida diária, nomeadamente situações imaginárias e através da utilização de objetos foi possível criar um significado para os mesmos.

Na área do **Conhecimento do Mundo** foram realizadas atividades a partir da curiosidade e desejo de todo o grupo. Tendo sido uma área com o objetivo de proporcionar às crianças situações de conhecimento do mundo que as rodeia, nomeadamente as sensações, sentimentos, a descoberta do seu corpo, noções meteorológicas e de espaço.

A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é próprio do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes (ME, 1997,p.79).

Ao refletir na minha intervenção pedagógica desenvolvida na “sala das borboletas” e no envolvimento dos intervenientes educativos é feito um balanço positivo, pois esta experiência proporcionou-me um período de enorme crescimento, enquanto pessoa e enquanto futura profissional de educação. Durante esta prática pedagógica nem sempre tudo correu bem, assumindo alguns erros que foram oportunamente identificados em conjunto com a educadora cooperante, constituindo assim esses erros momentos ricos de reflexão e aprendizagem. Posso afirmar que foi um grande privilégio ter trabalhado tanto com este grupo de crianças, como com a educadora cooperante, com a assistente operacional e com todas as restantes educadoras, tendo sido sempre o nosso relacionamento pautado pelo respeito, confiança, partilha, disponibilidade e a entreatajuda.

## Considerações Finais

Em resumo, ensinávamos-lhe tudo o que se pode ensinar acerca do livro, numa altura em que ele não sabia ler. Abrimos-lhe, até ao infinito, uma enorme diversidade de coisas imaginárias, iniciámo-los nas alegrias da viagem vertical, dotámo-lo do dom da ubiquidade, [...] mergulhámo-lo na solidão fabulosamente povoada do leitor... (Pennac, 1987 citado por Serra, 2004, p.117).

Cada docente assume um compromisso consigo próprio, uma responsabilidade pela educação de indivíduos inseridos numa sociedade. A missão do docente tem evoluído ao longo dos anos, de mãos dadas com a sociedade. Como tal, a profissão de docente está em constante mutação e evolução com a aquisição e descoberta de novos conhecimentos transversalmente ao saber executar a ação e o refletir essa ação. É seguindo esta linha de pensamento que a nossa prática pedagógica enquadra-se de forma pertinente na nossa formação universitária. Esta prática que veio contribuir determinantemente para o meu crescimento e reflexão enquanto futura docente, assim como, para compreender a importância da construção do docente como um processo contínuo. Este processo permite desenvolver capacidades éticas, pessoais e sociais, reforçado por atitudes investigativas, críticas e reflexivas.

A aprendizagem adquirida ao longo do percurso académico baseou-se na construção de novos conhecimentos, contemplados em crenças, princípios e valores. Como tal, o estágio pedagógico resulta numa aprendizagem e num importante desafio de gerir uma sala de atividades e o bem-estar e a implicação de um grupo tendo em conta as complexidades e particularidades de cada criança.

A sustentação teórica deste relatório suportou-se na construção da identidade do docente, no primeiro espaço educativo e nas suas estratégias, referindo também, a importância da educação pré-escolar e os seus objetivos e finalidades. Deste modo, cabe ao educador definir e refletir o currículo sustentado no interesse da criança, ou seja, proporcionando momentos de experimentação, intervenção, reflexão, tomada de decisões e observação que satisfaçam os interesses e dificuldades de cada criança.

A ação pedagógica apoia-se num papel reflexivo e investigativo. A reflexão sobre a prática engloba, os aspetos a melhorar, os aspetos positivos ao longo do dia, a aprendizagem das crianças e a reflexão em conjunto com a educadora cooperante.

Muitas dificuldades, interrogações, desânimos e alegrias surgiram ao longo da intervenção pedagógica, espelhando os sentimentos que, normalmente, acompanham o dia-a-dia de um docente, o qual deverá fazer uso da pesquisa, através de uma conjugação entre a prática e os pressupostos teóricos, no sentido de encontrar soluções para as suas interpelações acerca da aprendizagem da criança.

Senti alguma dificuldade na planificação, querendo sempre planear mais atividades e acabando por não conseguir realizar todas as atividades planificadas para determinada semana, desta forma resulta igualmente importante a gestão do tempo, a qual só com a prática constante será alcançada com êxito. No terreno é difícil de ter noção do tempo que se deve despende para cada atividade, o qual verificou-se durante as várias semanas de prática, consumindo, por vezes, tempo a mais do que o previsto na execução de determinadas atividades.

De um modo geral, baseei-me em todos os conhecimentos que o grupo possuía, criando uma aprendizagem intencional e colocando a criança no centro de toda a aprendizagem. Durante a minha intervenção pedagógica tentei sempre criar uma ponte entre a escola e a família, sendo esta no meu ponto de vista, essencial para o processo de aprendizagem das crianças. Ao longo do relatório a família é apresentada como o primeiro espaço educativo na vida de uma criança, onde a mesma estreia a aquisição de um conjunto de princípios, de regras, de valores morais e éticos, os quais são fornecidos a partir do seio familiar de cada criança, e que irão conservar durante a sua vida.

A caminhada do professor/educador é longa e árdua, porém através da observação da criança no seu dia-a-dia, o relacionamento com esta e as suas brincadeiras fazem-me transportar para o seu um mundo encantado, envolvendo-me de tal forma nele, que é como se eu voltasse a ser criança, sentindo assim, que quero dedicar-me de corpo e alma a esta profissão.

### Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico. In Abrantes, P., & Araújo, F. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens Das Concepções às Práticas* (pp.7-16). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Abreu da Silva, A. (2002). Os Pais e o Jardim de Infância em Meio Rural: Um estudo de caso em três jardins-de-infância da rede pública em meio rural. In Vasconcelos, T. (2002). *Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*. Porto: Porto Editora, **5**, (p. 89-112).
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2ª edição. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspetiva histórica*. Lisboa: Inovação, **10**, (p. 17 –19).
- Becker, F. *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos*. In silva, L. H., Azevedo, J. C. (org). *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: vozes, 1995.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC. Disponível em <http://www.minedu.pt/data/alunos/Manual%2520DQP.pdf>.
- Bolgan. R & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Chillón, G. D. & Valência, J. L. B. (1997). *Los Primeros Passos Hacia la Lenguaje Escrito*. Una Mirada al Aula. Madrid: Editorial la Muralla
- Conselho Nacional de Educação. (2007). *Seminário “Escola, Família, Comunidade”*. Lisboa: CNE – Estudos e Relatórios.
- Correia, F. (2004) *Inteligência Conectiva Formação e Desenvolvimento – Análise de um Programa de Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação : metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2 , pp. 355-379.
- Craveiro, C. & Formosinho, J. (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional dos educadores de infância*. Saber e Educar, nº 7. (p. 9 – p. 27).
- Cunha, M. G. A. (2005). *A Relação Educativa Expectativas dos Pais em Contextos de Educação de Infância*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Universidade do Minho.

- Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A caminho de uma educação participada*.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa. Editorial Presença.
- Fino, C. N., & Sousa, J. M. (2003). *Alterar o Currículo: Mudar a Identidade*. In Revista de Estudos Curriculares, 1, 2, 233-250.
- Formosinho, J & Costa. (2011). *Porque é que a sua é redonda e a minha é bicuda?*. In Oliveira-Formosinho, J & Gambôa, R. (org.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Pedagogia*. Porto: Porto Editora. (p. 83-124).
- Freire, p. (2009). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação* (pp.47-77). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Bragança, Instituto Politécnico de Bragança.
- Gordon, Edwin E., *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Guzman, M. (2012). *Quando as famílias entram na escola*. Lisboa: APEI, Cadernos de Educação de Infância, **97**. Setembro 2012, (p. 16-18).
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Jacinto, M. (2003) – *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.
- Jesus, H. & Neves, A. (2004). *Cadernos de Apoio à Formação: Relação Escola – Aluno – Família – Educação Intercultural – Uma Perspectiva Sistémica*. Editor: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Korthagen, F. (2009). *A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida*. In M. Flores & A. Simão (Org.). (2009), *Aprendizagem e*

*desenvolvimento profissional de professores: contextos e práticas* (pp.39-60). Portugal: Edições Pedagogo.

Lopes, J., & Silva, H., S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Marchão, A. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri

Marchão, A. (2013). *O lugar dos livros no Jardim de Infância*. Portalegre: Revista *Aprender*, 34. (p. 25– p. 34).

Marques, R. (2001). *Professores, Família e Projeto Educativo*. Lisboa: Edições ASA

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Matos, M. (2012). *Reuniões de pais e trabalho com famílias*. Lisboa: APEI, Cadernos de Educação de Infância, **97**. Setembro 2012, (p. 47-50).

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (1997). *Educadora de Infância – traço de união entre a teoria e a prática*. Porto. Edições Asas.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2004). *A Acção de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo*. In *escola Moderna*, 21, 64-69.
- Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Fomosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Novaes, E. & Neves, L. (2004). *A criança e o desenho infantil: a sensibilidade do educador mediante uma produção artística infantil*. *ICPG*, 2 (5), 105-109.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Lisboa. Parque das Nações

Nóvoa, A. (Org). (2000). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). *A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante*. In Máximo-Esteves, L. *Visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-13). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação*. In Oliveira-Formosinho (Or.), J.; Kishimoto, T. & Pinazza, M. (Eds.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). São Paulo: Artmed Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. de (2011). *O Espaço na Pedagogia-em Participação*. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação* (pp.9-63). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-45). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Poderiam chamar-se lenços de amor*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Oliveira-Formosinho, J.; Formosinho, J.; Lino, D & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto. Porto Editora
- Peças, A. (1999). *Uma Cultura para o Trabalho de Projecto*. In *Escola Moderna*, 6, 5, 56-61.
- Pereira, J. & Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras Formas Animadas no Contexto Educativo*. 1.<sup>a</sup> Edição. Editor: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rebelo, I. (1996). *Detalhes da minha História de vida: Um Testemunho*. *Revista Educação, A Educação Pré-Escolar*, n.º 12. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (1989) – *Formar professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. C. (1998). *Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada*. *A Revista da ESES*, 9, 79-104.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Sanches, M. F. (1994). *Aprendizagem Cooperativa: resolução de problemas em contexto de auto-regulação*. Revista Educação, 1/2, 31-42.

Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. (1997). *Orientações para a Educação Pré - Escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação/Núcleo de Educação Pré – Escolar.

Sim-Sim, I., Silva, c. A., & Nunes C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Siraj – Blatchord, I. (Org.). (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, J.M. (2001). *As missões (im) possíveis do professor. O bem/mal estar docente. Tribuna da Madeira. 13,16* 1-11. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesus Sousa/Tribuna/7.pdf>
- Spodeck, B. (Org.) (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, O & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré- Escolar: Currículo e Supervisão*: Editorial Novembro
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Veloso, R. M. & Riscado, L. (2002). *Literatura infantil. Brinquedo e Segredo*. Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude, nº 10. (p. 26 – p. 29).
- Villas - Boas, M. A. (2001). *Escola-Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zortéa, L.; Kreutz, C. & Johann, R. (2008). *Imagem corporal em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas*. Alêtheia, 27, 111-125. Disponível em <http://www.redalyc.com/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=115012525009>.

**Decretos – Lei Consultados**

*Decreto-lei nº 240/2001 de 30 agosto* - Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Disponível em [http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/forum/DL240-2001\\_30Ago\\_Perfil\\_geral-profs.pdf](http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/forum/DL240-2001_30Ago_Perfil_geral-profs.pdf)

*Decreto-Lei nº 542/ 1979* - Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1979/12/30012/03010307.pdf>

*Decreto- Lei nº 241/ 2001* - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Disponível em [www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/.../dl241\\_01.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/.../dl241_01.pdf)

*Lei- Quadro da Educação Pré-Escolar.* Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>

*Circular nº 4 DGICD/ DSDC/2001* - Avaliação na Educação Pré- Escolar. Disponível em [www.dge.mec.pt/avaliacaoexterna/data/.../pre.../circular\\_avaliacaoepe.pdf](http://www.dge.mec.pt/avaliacaoexterna/data/.../pre.../circular_avaliacaoepe.pdf)

*Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.* Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

*Projeto Educativo da Escola.* Disponível em <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=thJLa6VpgLI%3d&tabid=1569>

*Projeto Curricular de Escola.* Disponível em <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=B4bLC2CCjyc%3d&tabid=1569>

## **Apêndice**

### **Pasta – Prática pedagógica no contexto de Educação Pré-Escolar**

**Apêndice 1** – Interesses e necessidades do grupo

**Apêndice 2** - Pedido de autorização para as fotografias

**Apêndice 3** – Cartaz da exposição “Estou a crescer!”

**Apêndice 4** – Poema das “Palavrinhas mágicas”

**Apêndice 5** – Convite para os pais- Feira da Amizade

**Apêndice 6** – Convite para os pais – “Estou a crescer!”

**Apêndice 7** – Ficha 1g – Avaliação do grupo (1º semana)

**Apêndice 8** – Ficha 1g – Avaliação do grupo (7º semana)

**Apêndice 9** – Avaliação de competências

**Apêndice 10** – Ficha 1i – Avaliação específica de uma criança

**Apêndice 11** – Planificação semanal: 14 a 16 de outubro de 2013

**Apêndice 12** – Planificação semanal: 21 a 23 de outubro de 2013

**Apêndice 13** – Planificação semanal: 28 a 30 de outubro de 2013

**Apêndice 14** – Planificação semanal: 4 a 6 de novembro de 2013

**Apêndice 15** – Planificação semanal: 11 a 13 de novembro de 2013

**Apêndice 16** – Planificação semanal: 18 a 20 de novembro de 2013

**Apêndice 17** – Planificação semanal: 25 a 27 de novembro de 2013

**Apêndice 18** – Planificação mensal de novembro