

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Dina Paula Pereira Fernandes**  
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)

maio | 2014

UMa

Rel

TINA UREA

73 190 KOTHA

37

FER nel

Ex. 2

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO



**Dina Paula Pereira Fernandes**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO  
Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia



Centro de Competências de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação

Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para a obtenção do grau  
de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Dina Paula Pereira Fernandes**

Orientadora científica: Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

Funchal, 2014

## **Agradecimentos**

À Doutora Fernanda Gouveia o meu reconhecimento pela orientação, conselhos, sugestões e disponibilidade.

A todos os professores da UMA que contribuíram para a minha formação académica e profissional.

À Dr.<sup>a</sup> Paula Pita, pois sem a sua colaboração não teria chegado a esta fase do mestrado.

Aos meus pais, António e Maria, pelo incentivo constante e por acreditarem nas minhas capacidades, apesar de estarem do outro lado do atlântico.

Aos meus irmãos, Rosa Maria, António Manuel e Paulo Jorge, pelo impulso e estímulo dado, ainda que à distância.

Ao meu marido, Gabriel Spínola, pela motivação, apoio e tolerância.

Aos meus filhos, Mariana e António Gabriel, como forma de compensar as minhas ausências e inúmeras faltas de disponibilidade.

À Joana Afonso e à Márcia Freitas pela disponibilidade em ler, reler e tecerem comentários construtivos.

Aos meus amigos e colegas de curso agradeço o auxílio e os momentos de camaradagem.

A todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram para a minha realização pessoal, profissional e académica.

A todos um bem-haja!

## II Relatório de Estágio de Mestrado

## Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este incide sobre o desenvolvimento da prática pedagógica na valência da Educação Pré-Escolar com 27 crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos na Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) dos Ilhéus, localizada no Funchal.

Este relatório de estágio pretende descrever o trabalho realizado, refletir e fundamentar as opções metodológicas privilegiadas durante as intervenções *in locus*. Foi uma prática pedagógica sustentada pela Investigação-Ação (I-A) que nos possibilitou assumir uma atitude reflexiva e investigadora proporcionando uma intervenção adequada e de qualidade. Atendendo ao contexto observado, foram desenvolvidas diversas atividades, tendo sempre por base a aprendizagem ativa, essencial para a criança construir o seu próprio conhecimento.

É, igualmente, apresentada a intervenção realizada com a comunidade educativa que inclui diversas ações, nas quais participaram as crianças, os encarregados de educação e a comunidade pedagógica.

**Palavras-chave:** Relatório, Estágio, Educação Pré-Escolar, Investigação-Ação, Aprendizagem Ativa.

#### IV Relatório de Estágio de Mestrado

### **Abstract**

This internship report was elaborated in order to obtain the master's degree in Pree-school Education and 1<sup>st</sup> Cycle of Primary School Teaching. It focuses on the development of pedagogical practice in Pree-school Education (Educação Pré-Escolar or EPE), with 27 children, ages between three and five, from Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar of Ilhéus, located in Funchal.

This internship report intends to describe the completed work, reflect and explain the preferred methodological options during the *in locus* interventions. It was a pedagogical practice based on Investigation-Action (Investigação-Ação or I-A) that allowed us to adopt a reflective and investigative attitude, thus providing an adequate and high quality intervention. Different activities were developed based on the context observed, always using active learning, which is essential for the child to build their own knowledge, as the base.

The accomplished intervention is presented as well with the educative community, including several actions on which several children, children's guardians and the pedagogical community participated.

**Key words:** report, internship, Pree-school Education, Investigation-Action, Active Learning.

## VI Relatório de Estágio de Mestrado

**Lista de Siglas**

<b>Siglas</b>	<b>Significado</b>
<b>AEpl</b>	Assalariados Executantes Pluriativos
<b>APA</b>	American Psychological Association
<b>CNP</b>	Classificação Nacional Portuguesa
<b>CPP</b>	Classificação Portuguesa de Profissões
<b>DGIDC</b>	Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
<b>EB1/PE</b>	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
<b>EDL</b>	Dirigentes e Profissionais Liberais
<b>EE</b>	Empregados Executantes
<b>EPE</b>	Educação Pré-Escolar
<b>I-A</b>	Investigação-Ação
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estatística
<b>ISEF</b>	Indicador Socioeducacional Familiar
<b>ISPF</b>	Indicador Socioprofissional Familiar
<b>ISPI</b>	Indicador Socioprofissional Individual
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>MAEPE</b>	Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>PCG</b>	Projeto Curricular de Grupo
<b>PEE</b>	Projeto Educativo de Escola
<b>PTE</b>	Profissionais Técnicos e de Enquadramento
<b>SAC</b>	Sistema de Acompanhamento de Crianças
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal

## VIII Relatório de Estágio de Mestrado

**Índice de Figuras**

Figura 1 – Mapa conceptual da diferenciação pedagógica	46
Figura 2 – Esquema do templo	50
Figura 3 – EB1/PE dos Ilhéus	57
Figura 4 – Campo de jogos	58
Figura 5 – Área coberta	58
Figura 6 – Área com aparelhos infantis	58
Figura 7 – Planta da Sala Azul	60
Figura 8 – Área de Reunião de Grupo	61
Figura 9 – Área dos Jogos de Chão	62
Figura 10 – Área do Computador	62
Figura 11 – Área da Biblioteca	62
Figura 12 – Área da Expressão Plástica	63
Figura 13 – Área do Faz-de-Conta	63
Figura 14 – Área da Garagem	64
Figura 15 – Jogos e atividades livres no campo de jogos	86
Figura 16 – Brincadeiras no Parque de Santa Catarina	86
Figura 17 – Dança e coreografia na sala	87
Figura 18 – Atividade com lápis e tesoura	87
Figura 19 – Crianças a manipular figuras do teatro de fantoches	89
Figura 20 – Criança a esmagar uvas	91
Figura 21 – Atividade com stencil	91
Figura 22 – Registo “A lagartinha muito comilona”	91
Figura 23 – Registo “A minha família”	91
Figura 24 – Pintura com bolas de roll-on	92
Figura 25 – Pintura com raminho de árvore	92
Figura 26 – O grupo a mimar a música “O outono”	93
Figura 27 – Jogo de apresentação	94
Figura 28 – Capa do livro “O outono é envelhecer”	96
Figura 29 – Capa do livro “A lagartinha muito comilona”	96
Figura 30 – Registo “A minha fruta preferida	98
Figura 31 – Registo “O nosso S. Martinho”	98
Figura 32 – Pinturas “Pollock” - expressionismo abstrato	99

## X Relatório de Estágio de Mestrado

Figura 33 – Criança a compor a sua árvore genealógica	102
Figura 34 – Confeção da salada de frutas	102
Figura 35 – Confeção de broas	102
Figura 36 – Entrega de donativos para o “Mundos de Vida”	103
Figura 37 – Bilhete-desdobrável a solicitar o saquinho para o Pão-por-Deus	108
Figura 38 – Pão-por-Deus na “MCC”	111
Figura 39 – Pão-por-Deus na Farmácia	111
Figura 40 – Visita ao Mercado dos Lavradores	112
Figura 41 – Ação de Sensibilização “Entre as regras e os afetos”	113
Figura 42 – Participantes na Ação de Sensibilização “Entre as regras e os afetos”	113

## **Índice de Gráficos**

Gráfico nº 1 – Género das crianças da Sala Azul	69
Gráfico nº 2 – Idade das Crianças da Sala Azul	69
Gráfico nº 3 – Área de Residência das Crianças da Sala Azul	70
Gráfico nº 4 - Interesses das Crianças da Sala Azul	70
Gráfico nº 5 – Avaliação dos níveis de bem-estar emocional do grupo	75
Gráfico nº 6 – Avaliação dos níveis de implicação do grupo	76
Gráfico nº 7 – Indicador Socioprofissional Familiar das crianças da Sala Azul	78
Gráfico nº 8 – Indicador Socioeducacional Familiar das crianças da Sala Azul	79

## XII Relatório de Estágio de Mestrado

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Estádios de desenvolvimento de educadores de infância	18
Quadro 2 - Organização do espaço e dos materiais numa sala com metodologia HighScope	42
Quadro 3 - Vantagens da Aprendizagem Cooperativa	49
Quadro 4 - Rotina Diária da Sala Azul	66
Quadro 5 – Indicador Socioprofissional Familiar das crianças da Sala Azul	78
Quadro 6 – Indicador Socioeducacional Familiar das crianças da Sala Azul	79



## Sumário

<b>Agradecimentos</b>	I
<b>Resumo</b>	III
<b>Abstract</b>	V
<b>Lista de Siglas</b>	VII
<b>Índice de Figuras</b>	IX
<b>Índice de Gráficos</b>	XI
<b>Índice de Quadros</b>	XIII
<b>Introdução</b>	1
<b>Capítulo I - Enquadramento Normativo da Educação Pré-Escolar</b>	3
1. A Lei de Bases do Sistema Educativo	5
2. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar	5
3. O Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância	6
4. Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar	8
5. Projeto Curricular de Grupo e sua Regulamentação Legal	10
<b>Capítulo II - Enquadramento Teórico</b>	13
1. O Currículo na Educação Pré-Escolar	15
2. Construção da Identidade Profissional Docente: Reflexão e Investigação	17
3. O Desenvolvimento da Criança em Idade Pré-Escolar: Piaget e o Estádio Pré-Operatório	21
4. Os Principais Teóricos que Influenciaram as Opções Metodológicas	25
4.1. Ausubel	26
4.2. Bruner	26
4.3. Vygotsky	27
<b>Capítulo III - Fundamentação Metodológica</b>	31
1. Investigação-Ação	33
1.1. Investigação-Ação como Proposta de Construção do Conhecimento Profissional Docente	34
1.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	36
2. Opções Metodológicas para a Intervenção Pedagógica	38
2.1. Princípios Orientadores do Modelo Curricular HighScope	39
2.2. Pedagogia de Participação	43

2.3. Diferenciação Pedagógica	44
2.4. Aprendizagem Cooperativa	47
2.5. Educação Experiencial	50
<b>Capítulo IV – A Práxis In Locus</b>	<b>53</b>
1. Contextualização do Ambiente Educativo	56
1.1. Contextos Físicos	56
1.1.1. Meio envolvente à EB1/PE dos Ilhéus	56
1.1.2. EB1/PE dos Ilhéus	57
1.1.3. Sala Azul	59
1.1.4. Organização do tempo	65
1.2. Contextos Humanos	68
1.2.1. Constituição e caracterização do grupo	68
1.2.2. Caracterização do grupo por áreas de conteúdo das OCEPE	71
1.2.3. Avaliação diagnóstica do grupo - Sistema de Acompanhamento das Crianças	74
1.2.4. Contexto sociológico dos pais	77
2. A Prática Pedagógica na Sala Azul	79
2.1. Questões Orientadoras da Investigação-Ação	81
2.2. Intervenção Pedagógica com o Grupo	82
2.2.1. Área de formação pessoal e social	83
2.2.2. Área de expressão e comunicação	85
2.2.2.1. Domínio da expressão motora	85
2.2.2.2. Domínio da expressão dramática	88
2.2.2.3. Domínio da expressão plástica	90
2.2.2.4. Domínio da expressão musical	93
2.2.3. Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	94
2.2.3.1. Linguagem oral	94
2.2.3.2. Linguagem escrita	97
2.2.3.3. Novas tecnologias	99
2.2.4. Domínio da matemática	100
2.3. Área do Conhecimento do Mundo	101
3. Resposta às Questões da Investigação-Ação	104
4. Envolvimento e Colaboração com a Comunidade Educativa	106
4.1. A Intervenção com as Famílias	107

4.2. A Intervenção com a Comunidade Educativa	110
4.2.1. Ação de sensibilização “Entre as regras e os afetos”	113
5. Reflexão Global da Intervenção Pedagógica	115
5.1. Uma Questão de Perspetiva	120
<b>Considerações Finais</b>	123
<b>Referências</b>	125
<b>Apêndices</b>	137



## Introdução

O presente relatório de estágio, instrumento de avaliação final para a obtenção do grau de mestre, surge no âmbito do Estágio Curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na EB1/PE dos Ilhéus, decorrido entre o dia sete de outubro e o dia 27 de novembro de 2013. Foi uma intervenção que teve a duração de 100 horas, em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), com a supervisão de uma educadora de infância cooperante e de uma orientadora de estágio.

O relatório cumpre as normas *American Psychological Association* (APA) de 2010, sexta edição, à exceção do espaçamento entre linhas e o alinhamento do texto. Estes elementos de formatação foram alterados somente por razões de natureza estética, uma vez que o presente relatório não se destina à publicação em revistas científicas, sendo esta uma das razões das regras de formatação da APA.

A organização deste trabalho assenta em quatro capítulos essenciais, que se referem respetivamente ao enquadramento normativo da EPE, ao enquadramento teórico, à fundamentação metodológica e à *Práxis In Locus*.

Assim, no primeiro capítulo apresentamos os diplomas legais que regulamentam a EPE em Portugal, documentos importantes que orientam o educador e servem como referência para o seu desempenho pedagógico.

No enquadramento teórico, segundo capítulo, expomos também uma vertente teórica, fruto de pesquisas teóricas sobre obras de autores e documentos referenciados, contemplando, assim, alguns pontos que na nossa opinião foram essenciais para sustentar as nossas intervenções educativas na EPE. Foi uma leitura inicialmente exploratória que, posteriormente, converteu-se numa leitura interpretativa, permitindo a compreensão e reflexão das temáticas abordadas ao longo do relatório.

No capítulo seguinte, intitulado fundamentação metodológica, nomeamos e descrevemos, com recurso a obras de diversos autores, os métodos privilegiados durante a nossa intervenção educativa, a I-A, as metodologias que suportaram o desenvolvimento da nossa prática e as opções que foram tomadas para que ela se efetivasse.

No quarto capítulo, a *Práxis In Locus*, contextualizamos o ambiente educativo descrevendo vários aspetos que possibilitaram compreender o contexto onde

## 2 Relatório de Estágio de Mestrado

realizamos a intervenção pedagógica. Descrevemos a caracterização do grupo por áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), realizamos uma avaliação diagnóstica do grupo recorrendo ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), anunciamos a resposta às questões da I-A e expomos a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças e toda a comunidade educativa da instituição. A nossa reflexão crítica, acerca do desempenho pedagógico realizado, também consta deste último capítulo.

Para finalizar este relatório, apresentamos as considerações finais, onde fazemos um balanço reflexivo de todo o processo inerente ao estágio e, por último, expomos as referências bibliográficas que foram a base de sustentação de todo o trabalho realizado.

Os apêndices do relatório encontram-se disponíveis em suporte digital (CD ROM).

**Capítulo I - Enquadramento Normativo da Educação Pré-Escolar**

---

## 4 Relatório de Estágio de Mestrado

## **Capítulo I - Enquadramento Normativo da Educação Pré-Escolar**

A EPE em Portugal é regulada por diversos diplomas. Entre estes, encontram-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), o Perfil de Desempenho Profissional de Desempenho para a Educação Pré-Escolar (1997), as OCEPE (1997) e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (MAEPE) (2010).

Neste capítulo iremos referir algumas normas e orientações que constam destes documentos e que estão diretamente relacionadas com EPE e com o desempenho pedagógico de um educador de infância.

### **1. A Lei de Bases do Sistema Educativo**

A Lei de Bases do Sistema Educativo foi publicada em 1986 e estabelece o quadro geral do sistema educativo português. Neste diploma é prevista a integração da educação pré-escolar no sistema educativo, de acordo com o seu artigo 5º, nº 3, este nível educativo destina-se a crianças entre os 3 e a idade de ingresso no ensino básico. O Estado português assume-se como responsável pela existência de uma rede de EPE adequada (artigo 5º, nº 4) e que cubra as necessidades de toda a população (artigo 40º, nº 1).

Este nível de ensino, ao contrário dos níveis educativos subsequentes, é facultativo (artigo 5º, nº 8) e não gratuito, embora o Estado custeie parte dos custos de funcionamento das instituições educativas (artigo 5º, nº 6).

Amante (2003) refere que este diploma foi importante para que houvesse mudança de mentalidades relativamente à EPE, pois além de passar a ser considerada uma etapa na educação formal, o estatuto de formação das educadoras de infância foi valorizado, tendo sido reconhecida a importância deste nível de ensino.

### **2. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar**

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro) estabelece os princípios e objetivos gerais deste nível educativo, e determina como princípio geral que

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer 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 (artigo 2º).

A EPE integra-se, assim, no processo de formação ao longo da vida e é complementar à ação educativa da família, que é declarada como a principal responsável pela educação das crianças.

O artigo 10º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) designa os objetivos da EPE, nomeadamente, auxiliar o desenvolvimento pessoal e social da criança; favorecer a sua inclusão na sociedade; possibilitar a igualdade de oportunidades na acessão a estabelecimentos de ensino e à formação escolar; promover aprendizagens significativas e diferenciadas, respeitando as características individuais da criança; proporcionar atividades e um ambiente que possibilitem desenvolver-lhe a expressão e comunicação e estimular-lhe a curiosidade e o pensamento crítico; identificar e orientar crianças com necessidades educativas especiais e encaminhá-las para profissionais habilitados da área; garantir o bem-estar e segurança da criança e estimular a família a participar no processo educativo e conceber atividades conjuntas com a comunidade envolvente, possibilitando a colaboração entre agentes educativos.

Estes objetivos visam a inserção da criança numa sociedade democrática, recorrendo a uma educação para a cidadania, alicerçada no respeito pela pluralidade das culturas e na igualdade de oportunidades, no que se refere ao acesso à escola e às aprendizagens. Acima de tudo, pretende o desenvolvimento e aprendizagem da criança, independentemente das suas dificuldades, baseadas num ambiente estimulante e adequado à realidade em que está inserida, proporcionando-lhe experiências diversificadas.

### **3. O Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância**

A atividade profissional do educador de infância é orientada por dois diplomas, mais concretamente, pelo Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de

Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 240/2001) e pelo Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 241/2001). O primeiro diploma, no seu anexo n.º 1, assinala o desempenho profissional de todos os professores e educadores, enquanto o segundo particulariza as características inerentes a um educador de infância.

Ambos os documentos definem as características associadas ao desempenho profissional do educador de infância, consagram-no como um profissional habilitado e qualificado para a docência na EPE, enumeram e descrevem aspetos diretamente relacionados com a ação educativa do educador, nomeadamente a conceção, desenvolvimento e integração do currículo.

Relativamente à dimensão profissional, social e ética, o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (2001) refere que um professor/educador, sendo um profissional de educação, tem a função específica de ensinar, recorrendo ao saber próprio da profissão, fundamentando-se na investigação e reflexão da prática pedagógica (secção II, artigo 2a); estimular o desenvolvimento da autonomia das crianças e a sua integração na sociedade, considerando o carácter difícil e diferenciado das aprendizagens escolares (secção II, artigo 2c); compete ao educador também promover a qualidade dos contextos de implantação do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar das crianças e o desenvolvimento da sua identidade individual e cultural (secção II, artigo 2d).

Quanto ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (2001) menciona que um docente promove a aprendizagem sistemática em diferentes âmbitos: processos de trabalho intelectual, formas de organizar e comunicar, bem como o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo e também desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, apropriadas para o sucesso e realização de cada aluno pertencente a uma comunidade, mobilizando valores, saberes e experiências inerentes ao contexto e percurso pessoal, cultural e social do aluno (secção III, artigo 2g). Este documento refere que o docente, para o seu desenvolvimento profissional,

incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (secção V, artigo 1).

Comparativamente a este Decreto-Lei, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2001) indica no anexo n.º 1, secção II e artigo 1, que o educador concebe e desenvolve o seu currículo, através da planificação, da organização e avaliação do ambiente educativo, assim como de atividades e projetos curriculares, procurando desenvolver aprendizagens integradas. Este profissional também possui as competências profissionais necessárias para o desenvolvimento de um currículo integrado, nas áreas da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo (secção III, artigo 1).

#### **4. Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar**

As OCEPE são um conjunto de indicações curriculares que o educador utiliza na sua intervenção pedagógica, não um programa a ser seguido infalivelmente (ME, 2007). Estas orientações diferenciam-se de outras diretrizes, pois além de serem mais gerais e abrangentes, abarcam a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas, e naturalmente vários currículos.

Tal como refere Serra (2004), as OCEPE vieram dar uma maior visibilidade à EPE e valorizar o educador, pois possibilitaram à sociedade um conhecimento mais adequado acerca das funções deste profissional, assim como dos benefícios das práticas educativas decorrentes deste nível de ensino. É um documento de referência à investigação, reflexão e desenvolvimento das práticas pedagógicas a partir do qual o educador de infância desenvolve o seu currículo (França & Mendes, 2010).

Estas orientações educativas constituem-se como uma referência para qualquer educador, uma vez que, contrariamente a todos os outros níveis de ensino, não existe nenhum programa para os profissionais da EPE seguirem. Assim sendo, de modo a organizar a sua prática educativa, o educador de infância baseia-se nas OCEPE e nas

suas indicações, de forma a orientar o processo educativo que desenvolve com o grupo e que contribuirão para a promoção de uma melhoria na qualidade da EPE (ME, 1997).

A EPE distingue-se pela sua intencionalidade educativa que deverá estar patente em todos os momentos vividos no jardim de infância. Esta intencionalidade obriga o educador a refletir acerca da sua intervenção educativa e no modo como pretende adaptá-la às necessidades das crianças, valores e competências que pretende incutir-lhes. Esta reflexão tem necessariamente de ser anterior à ação porque pressupõe planeamento, mas também assiste à ação, de forma a ajustar as propostas às crianças, reagir a situações não planeadas e continua depois da ação para tomar consciência do processo assim como dos seus efeitos (ME, 2007).

É um documento flexível, cuja construção é da responsabilidade de toda a equipa pedagógica, devendo estar ajustado aos conhecimentos, interesses e necessidades das crianças e suas famílias, às aspirações da comunidade e às solicitações dos outros níveis educativos (ME, 1997; Vasconcelos, 2000).

Neste documento, evidenciam-se a existência de três áreas de conteúdo: a área de formação pessoal e social; a área de expressão e comunicação, que engloba três domínios, nomeadamente, o domínio das expressões motora, plástica, dramática e musical, o domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática; e a área do conhecimento do mundo. Estas áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua atividade espontânea e lúdica, estimulando o desejo de criar, explorar e transformar, de modo a estimular a ação refletida e aumentando a sua complexidade de forma gradual (ME, 2007). Serra (2004) refere que estas áreas de conteúdo fazem parte integrante da intervenção educativa e são entendidas como “(...) âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural” (p. 72), que abarcam não somente a aquisição de saberes, mas também o desenvolvimento de atitudes e do saber-fazer.

Todavia, estas áreas de conteúdo deverão ser encaradas como referências, no planeamento e avaliação das práticas educativas, e não como “compartimentos estanques” a serem abordados separadamente. As áreas de conteúdo permitem ao docente proporcionar experiências às crianças, de forma pensada e organizada, fundamentando-se no pressuposto de que o desenvolvimento e aprendizagem estão diretamente ligadas ao processo educativo (Ibid.).

O educador tem ao seu dispor as OCEPE, todavia juntamente com este documento deverá utilizar as MAEPE, definidas pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

O ME definiu as MAEPE pois considerou-se ser necessário estabelecer as aprendizagens que as crianças deverão ter realizado antes de entrarem para o 1.º ciclo. Por outro lado, as MAEPE vieram complementar as OCEPE, constituindo uma orientação para o educador no que se refere ao planeamento de processos e estratégias de aprendizagem (ME, 2010).

As MAEPE, além de enumerarem algumas estratégias que contribuem para o sucesso educativo da criança cumprem outras funções, designadamente, são um referencial quanto às competências que as crianças deverão desenvolver e adquirir na EPE, sugerem estratégias de trabalho e de avaliação ao docente, facultando-lhe orientações para incrementar e promover uma educação diferenciada, visando sempre o sucesso das aprendizagens (Ibid.).

As metas foram elaboradas com base nas OCEPE pelo que estão organizadas pelas áreas de conteúdo, no entanto, a organização interna é distinta, uma vez que, as diferentes áreas estão divididas em domínios e alguns desses domínios em subdomínios, não esquecendo que se deve estabelecer uma interligação entre as aprendizagens.

São seis as áreas de conteúdo que estão explanadas nas MAEPE, designadamente, conhecimento do mundo, expressões, formação pessoal e social, linguagem oral e abordagem à escrita, matemática e tecnologias de informação.

## **5. Projeto Curricular de Grupo e sua Regulamentação Legal**

A circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, elaborada pela DGIDC em articulação com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação, define a gestão do currículo na EPE e esclarece qual a função do educador na elaboração de alguns documentos considerados instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo.

Este documento refere que é o Projeto Curricular de Grupo (PCG) que determina as estratégias de concretização e de desenvolvimento das OCEPE e do Projecto Educativo de Escola (PEE), propondo-se adequá-lo à realidade e características de

cada grupo de crianças. Compete ao educador elaborar e gerir o PCG, tendo sempre em consideração as características do grupo e as necessidades das crianças.

Esta circular pode ser considerada um instrumento útil a todos os educadores, aquando a elaboração de um PCG, uma vez que apresenta sugestões para a sua estruturação, salvaguardando a autonomia pedagógica da escola e do docente.



**Capítulo II - Enquadramento Teórico**

---



## Capítulo II - Enquadramento Teórico

No presente capítulo, pretendemos focar qual a natureza do currículo na EPE, desde a sua edificação até à sua implementação, a construção da identidade docente, a necessidade de haver uma permanente reflexão e investigação para que o desenvolvimento profissional seja positivo para a prática docente e consequentemente para a melhoria da qualidade das aprendizagens.

Para que seja uma intervenção pedagógica adequada ao grupo, com que desenvolve a sua intervenção educativa, é fundamental o educador conhecer o desenvolvimento esperado para determinadas faixas etárias e por outro lado as características e capacidades manifestadas concretamente pelas crianças que frequentam a EPE. Optamos por focar Piaget e o estágio pré-operatório pois é uma importante referência na educação.

Para além deste autor, Ausubel, Vygotsky e Bruner foram outros teóricos que influenciaram as nossas metodologias de intervenção com o grupo de crianças.

No final deste capítulo referimos qual o contributo destes pedagogos e psicólogos na nossa aprendizagem, crescimento como docentes e o seu contributo para o desenvolvimento de atividades que proporcionaram às crianças uma aprendizagem ativa.

### 1. O Currículo na Educação Pré-Escolar

Falamos de currículo é falamos do conjunto de objetivos definidos numa fase inicial do processo educativo, das metas que se pretende conseguir e das tarefas desenvolvidas para as alcançar (Zabalza, 2003), podendo considerar-se como um interesse emancipatório, consequente da junção dos interesses e experiências tencionados por todos os intervenientes nas atividades educativas (Pacheco, 1996). É um campo de “(...) saber próprio, convocador de um campo alargado de áreas de conhecimentos, sustentador nuclear do conhecimento profissional inerente à prática de ensino, e articulador essencial da *práxis* e da teorização reflexiva” (Formosinho, 2007a, p. 9).

Segundo Pacheco (1996) o currículo tem dois significados, designadamente, o programa estruturado de conteúdos disciplinares determinado pelo docente e o conjunto de todas as experiências que o aluno vivencia na escola. Na opinião de

Zabalza (1992) o currículo em EPE é o conjunto dos objetivos e das estratégias definidas e/ou delineadas pelas quais estes serão atingidos, projetados num documento que se designa de planificação.

Pensar o currículo na EPE é pensar e refletir no desenvolvimento global da criança, resultado de todas as experiências vividas e da interação com materiais e pessoas, de forma planificada, ou não. É refletir sobre o que cada criança leva consigo (Serra, 2004). Assim sendo, o educador de infância assume um papel ativo na construção e na participação do currículo (Zabalza, 2001).

Desse currículo constam todas as atividades desenvolvidas no jardim de infância, determinadas de acordo com o projeto educativo da escola, que mediante um planeamento intencional servirão de fio condutor à ação do educador (Serra, 2004), sendo fundamental considerar as crianças, de forma a poder adaptá-lo à realidade do grupo (Spodek & Saracho, 1998). Na EPE, o currículo adapta-se aos interesses e necessidades das crianças, devendo por isso o educador conhecer o grupo com que intervém, focalizando-se no seu bem-estar e na sua implicação nas diversas atividades desenvolvidas, em cada área de desenvolvimento (ME, 2001). Após conhecer o grupo e realidade envolvente, o educador está apto a construir o PCG. Este documento adapta-se às características do grupo, contempla as opções e as intenções educativas do educador, o modo como pretende orientar as oportunidades de desenvolvimento e a aquisição de competências das crianças. Este projeto tem a duração de um ano letivo e pode englobar vários projetos, podendo ser da autoria do educador, da equipa pedagógica e até das próprias crianças. Todavia, tem necessariamente de ir ao encontro dos interesses do grupo (Ibid.).

Tal como referem Portugal e Laevers (2010), o currículo na EPE deverá ser vasto, apoiado em práticas adequadas aos níveis desenvolvimental, contextual, e cultural, incentivando as crianças a selecionar e a aprender através de experiências ativas que englobem: pessoas, materiais, acontecimentos, ideias (dando espaço às “cem linguagens” da criança). Estes autores também referem que o ambiente, neste nível educativo, deve ser acolhedor, alegre, seguro, estável e espelhar a comunidade envolvente.

## **2. Construção da Identidade Profissional Docente: Reflexão e Investigação**

A identidade profissional é singular e depende diretamente das profissões e do trabalho no contexto social, mas também especificamente da posição da profissão, do trabalho na estrutura de vida do profissional e no seu estilo de vida (Lopes, 2001). Assim sendo, a identidade profissional pode ser associada a um processo de socialização na profissão, através do qual o sujeito adota papéis, valores e normas específicas do seu grupo profissional.

Contudo, no caso da identidade profissional docente, (Nóvoa, 2000) reconhece que não consiste num dado adquirido, numa propriedade ou num produto, mas sim num espaço de construção de formas de estar na profissão, com espaço para lutas e conflitos. Por outro lado, Cardona (2001) define-o como a forma de cada docente encarar a sua profissão, sendo um processo evolutivo a desenvolver ao longo da carreira.

Nóvoa (1992) defende que a construção da identidade profissional de um docente passa por um triplo processo. Numa primeira etapa ocorre a adesão do docente ao conjunto de valores comuns a outros profissionais, numa segunda fase assume as suas próprias formas de agir e por último, com base na reflexão sobre a ação, o docente constrói a sua autoconsciência.

Tal como refere Sarmiento (1999) é impossível separar identidades individuais, identidades sociais e identidades profissionais, particularmente em determinados sujeitos, como é o caso dos educadores de infância. Para esta autora, a identidade profissional, no caso dos educadores de infância, é instituída na interação que institui com outros atores sociais e com a especificidade das suas intervenções pedagógicas, razão pela qual a identidade se afirma pela diferenciação subjacente.

Na análise de identidades profissionais, no caso específico dos educadores, é importante considerar a vida destes profissionais, atendendo aos contextos específicos, ao seu estilo de vida dentro e fora da escola e aos grupos sociais em que se inserem (Ibid.).

Sendo assim, pode-se dizer que, a história de vida de cada educador repercute-se na sua forma de pensar, sentir e agir. Da mesma forma, as identidades profissionais são um processo dinâmico pois à medida que vão progredindo na carreira, os docentes reinterpretem e reformulam as suas perspetivas profissionais, por isso, a transformação identitária dos educadores está relacionada com o seu percurso social

e profissional (Ibid.). A identidade profissional é, deste modo, construída e desenvolvida durante a vida profissional, tendo em conta o grupo profissional a que se pertence e a consciência que se tem de si mesmo. Segundo este autor, o desenvolvimento das diferentes componentes da profissionalidade, em diferentes dimensões, está diretamente ligado com a história de vida em associação com a adesão à profissão, viabilizando identidades profissionais diversas.

Nesta perspetiva, Curado (1992) menciona que o estudo das etapas da carreira dos docentes é uma das abordagens mais produtivas nas investigações sobre a construção de identidade profissional. Esta abordagem centra-se no estudo da evolução das suas carreiras docentes, associado ao desenvolvimento profissional, começando pelos primeiros anos de serviço, seguindo até à fase final da vida profissional. Tal como refere Cardona (2001), o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, destacando-se a forma como vai sendo gerido pelos educadores e os diferentes tipos de interações sociais que lhe estão subjacentes.

Katz (1993) propôs quatro estádios de desenvolvimento dos educadores de infância<sup>1</sup> que estão explanados na tabela seguinte.

#### Quadro 1 – Estádios de desenvolvimento de educadores de infância

<b>Sobrevivência</b> (1º a 2º ano de serviço)	O educador sente-se inseguro e receia não ser capaz de desempenhar as suas funções pedagógicas. Esta incerteza pode provocar sentimentos de falta de preparação para o exercício da profissão docente.
<b>Consolidação</b> (final do 1º ano até ao 3º/4º ano de serviço)	O educador estabiliza a sua posição, consolida os conhecimentos e a experiência adquiridos, e sente-se capaz de sobreviver aos problemas mais prementes. Já se sente capaz de desempenhar as suas funções docentes. Pode começar a sentir necessidades específicas de informação e formação. A criança passa a ser o seu centro de atenções.
<b>Renovação</b> (a partir do 3º ou 4º ano de serviço)	O educador sente-se insatisfeito pois começa a sentir o seu trabalho como rotina. É uma fase em que se encontra receptivo a trocar ideias com colegas e profissionais de outras áreas.
<b>Maturidade</b> (a partir do 5º ou 7º ano de serviço)	O educador assume-se definitivamente como profissional, consolida e amplia a sua perspetiva sobre a profissão. Reconhece-se como educador, confiante das suas capacidades docentes.

<sup>1</sup> Traduzidos por Vasconcelos (1993)

Entre os autores que mencionam o desenvolvimento profissional docente verifica-se uma concordância relativa à sequência entre estádios, apesar de organizados de formas diferentes. Da mesma forma, todos comprovam que cada etapa não é estanque (Katz, 1993; Sarmiento, 2002).

Correia (2007) refere que no caso particular dos educadores de infância, o caminho para a identidade profissional é construído através das adaptações consecutivas, das situações específicas que vão surgindo no seu dia-a-dia, assim como da reflexividade das suas práticas. A profissão docente é uma profissão que se vai construindo ao longo de uma vida, resultado de um processo de formação e de co-formação, durante o qual as condições pessoais e do contexto tem um papel relevante e, por vezes decisivo.

Para possibilitar o desenvolvimento e crescimento enquanto docentes é necessário adquirirmos a capacidade de refletir sobre as nossas práticas de trabalho e/ou de ensino, questionando-nos sobre as mesmas de modo a podermos fazer algumas adequações que poderão beneficiar o desempenho da nossa prática (Sacristán, 1994, citado por Roldão, 1998). Tal como refere Popkewitz (1992), não basta dizer que os docentes devem ser reflexivos. É necessário criar uma tradição de pensamento e de reflexão que possa apoiar o desenvolvimento profissional docente, a ser desenvolvida ao longo de toda a carreira, originando desse modo um desenvolvimento progressivo. A reflexão consiste, portanto, numa atitude indispensável e implícita às práticas pedagógicas, fomentando mudanças de metodologias e de estratégias conducentes a um ensino de qualidade (Lalanda & Abrantes, 1996). Porém, não é suficiente o simples ato de refletir, o docente reflexivo, além da ambição de melhorar, e de se questionar constantemente sobre a sua prática, deverá também procurar soluções para os problemas encontrados (Delgado, 2003).

Segundo Alarcão (1996), a reflexão para ser eficaz precisa de ser “(...) sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes delas resultantes” (p.46). Cada docente deverá refletir acerca da sua prática, contudo se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir, necessariamente, a tomadas de consciência, nem a mudanças significativas.

Somente através da reflexão é que os docentes podem crescer como profissionais, processo que permitirá optarem por determinadas estratégias em detrimento de outras, assim como, reconhecerem as suas lacunas para conseguirem

um melhor desempenho docente, ou seja, deverão ser capazes de se auto-observar. É importante o docente saber quem é, que razões o levam a fazer o que faz e ter consciência do papel que ocupa na sociedade (Alarcão, 1996). Tal como refere Nóvoa (1993, citado por Lalanda & Abrantes, 1996) a alteração das práticas educativas, importantes para a melhoria da qualidade de ensino, passa, claramente, pela formação reflexiva dos docentes.

Um docente reflexivo também pode ser considerado um investigador, pois ao refletir está de certa forma a investigar como está a decorrer a sua prática pedagógica. Nesse sentido vai perceber o que fez de bom e de menos bom, o que pode fazer para melhorar e aperfeiçoar o seu desempenho profissional, ou seja, constrói-se num processo de investigação-ação. Para Delgado (2003), as novas reflexões, sobre o passado e o presente, na sala de aula, aumentam as competências do docente para atuar, assim como para tomar decisões no futuro. Geralmente, um docente reflexivo também estimula esta competência nas crianças, pois o professor reflexivo tem tendência a desenvolver atividades de investigação com as crianças (Ibid.).

Todavia, este processo de reflexão sobre a prática não é tarefa fácil, porque este tem de se distanciar das suas ideologias e convicções, de forma a refletir criticamente sobre a sua intervenção. A constante atitude de reflexão manterá presente a importante função que os docentes e a escola desempenham na sociedade, ajudará a equacionar e resolver dúvidas e dificuldades (Alarcão, 2010). Já Freire (1996) refere que a reflexão crítica sobre a prática “(...) se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (p.12).

Em suma, o desempenho docente sem reflexão poderá transformar “(...) vinte anos de experiência em vinte vezes o primeiro ano” (Morgado, 1999, p. 50). É fundamental que os docentes, e candidatos a futuros docentes, tenham noção de que aprender a ensinar é um processo que está constantemente em desenvolvimento, onde cada um descobrirá um estilo próprio, através de reflexões e investigações críticas (Arends, 1995).

### **3. O Desenvolvimento da Criança em Idade Pré-Escolar: Piaget e o Estádio Pré-Operatório**

O termo desenvolvimento reporta-se ao processo segundo o qual um indivíduo cresce e se modifica ao longo desse decurso, sendo que as alterações mais significativas a nível do desenvolvimento acontecem durante o período pré-natal, a primeira e a segunda infância (Smith, Cowie & Blades, 1998).

Tal como refere Zabalza (1992) é na fase da pré-escolaridade que a criança se desenvolve como um todo. Os docentes somente poderão referir se determinada criança apresenta uma aprendizagem, conhecimentos e aptidões consideradas ajustadas para a idade se tomarem como referência os resultados das investigações, ou seja, têm de ter informação correcta de como deverá ser o desenvolvimento nessa faixa etária em concreto.

De forma a conseguirmos ter uma visão mais concreta de como deverá ser o desenvolvimento, dito normal, das crianças em idade pré-escolar iremos fazer referência a Piaget<sup>2</sup> e ao seu estágio pré-operatório, correspondendo ao segundo grande estágio do desenvolvimento cognitivo.

Piaget defende que a inteligência altera-se ao longo da idade, razão pela qual organizou o desenvolvimento cognitivo das crianças por estádios. “A transformação da mente humana à medida que se desenvolve pode ser comparada com a metamorfose de um casulo numa lagarta e, seguidamente, numa borboleta” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p. 100).

Este psicólogo e pedagogo organizou o desenvolvimento das crianças em quatro estádios, o primeiro é o sensório motor e abarca as crianças desde a nascença até aos dois anos; segue-se o pré-operatório que ocorre desde os dois aos sete anos; o terceiro intitula-se operações concretas e acontece entre os sete e os onze/doze anos; o último estágio é o das operações formais ou abstratas e abrange as crianças com idades compreendidas entre os onze/doze e os quinze/dezasseis anos. Na perspectiva de Piaget, as crianças entre determinada faixa etária deverão apresentar e desenvolver algumas características, que estão associadas a essa idade. De realçar que as crianças somente mudam de estágio de desenvolvimento depois de conseguirem desenvolver as competências propostas para o estágio em que se

---

<sup>2</sup> Sir Jean William Fritz Piaget (1896-1980), epistemólogo suíço.

encontram e, usualmente, a criança não apresenta características de um único estágio, com exceção do sensorio motor (Piaget, 1989; Piaget & Inhelder, 1984).

Piaget renuncia às teorias dos empiristas, que defendem que o conhecimento é adquirido pelas crianças através dos órgãos dos sentidos, e dos racionalistas que assumem o conhecimento como algo inato às crianças. Segundo este pedagogo, através da interação com o mundo físico e social, o sujeito constrói o seu conhecimento, como tal, o raciocínio e experiência sensorial são indissociáveis (Oliveira-Formosinho, 2007b). A perspectiva piagetiana defende que o desenvolvimento intelectual acontece espontaneamente na criança a partir da sua ação sobre o ambiente. Assim a criança constrói o seu próprio conhecimento baseando-se nas suas ações e na reflexão que faz acerca das mesmas (Piaget, 1989). A aquisição de aptidões não ocorre nem dos objectos, nem da criança, mas das interacções entre a criança e os objectos (Hohmann & Weikart, 2009). Piaget concebeu, portanto, uma perspectiva construtivista da aprendizagem, uma aprendizagem por descoberta, resultado da interação do sujeito com os objetos e com o meio.

As crianças da Sala Azul encontram-se no estágio pré-operatório, razão pela qual vamos focar-nos essencialmente neste estágio de desenvolvimento cognitivo.

Piaget circunscreveu o estágio pré-operatório como uma etapa que se estende aproximadamente entre os dois e os sete anos; onde as crianças tornam-se gradualmente mais desenvolvidas no uso do pensamento simbólico (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Este estágio, fundamental para o desenvolvimento da criança, também pode ser denominado como pensamento intuitivo. Apesar de ainda revelar muitas limitações em conseguir efetuar operações, a criança já é capaz de usar a inteligência e o pensamento. Este é organizado com recurso ao processo de assimilação, acomodação e adaptação (Piaget, 1989).

Na perspectiva de Piaget (1989), a criança neste estágio de desenvolvimento cognitivo já consegue representar as suas vivências e a sua realidade, através de diferentes significantes, nomeadamente através do jogo, do desenho, da linguagem e da imagem e do pensamento.

O jogo mais importante para Piaget (1989) é o jogo simbólico e só acontece neste estágio de desenvolvimento. Neste jogo prevalece a assimilação, que é evidente, por exemplo, no jogo do faz-de-conta. As crianças fingem que os

brinquedos são autênticos, que têm amigos imaginários, ou ainda contam histórias aparatosos sobre si, assim como conversam consigo mesmas ou com objetos (Sprinthall & Sprinthall, 2000). No caso do jogo de construções, transforma-se em jogo simbólico através da assimilação; por exemplo, num jogo de encaixes, uma criança diz que a sua construção é um castelo. No entanto, para os adultos que contemplam “é tudo, menos um castelo”.

Por volta dos dois anos a criança fala sozinha porque o seu pensamento ainda não está organizado. Somente com o passar deste período é que o começa a organizar, associando os acontecimentos com a linguagem na sua ação (Piaget, 1989).

De acordo com Piaget (1989), a criança ao jogar está a organizar e a conhecer o mundo que a rodeia. O jogo pode ser considerado como “terapia” na libertação dos medos e receios da criança e, através dele, também nos podemos aperceber da sua relação familiar.

Aos três anos, uma criança, já atribui significado ao desenho, fazendo riscos na horizontal, na vertical, espirais, círculos, todavia, ainda não dá nome ao que desenha. Tem uma imagem mental somente depois de criar o desenho. Porém, aos quatro anos a criança já revela mais criatividade, começa a compreender os seus desenhos e tenta projetar no desenho o que sente (Piaget, 1989; Piaget & Inhelder, 1984).

Neste estágio, o desenho representa a fase mais criativa e diversificada da criança (Piaget, 1989). A criança traça nos seus desenhos a realidade que vive e que sente. Contudo, não há realismo na cor, assim como não há um cuidado com os tamanhos reais das “coisas”. Neste estágio de desenvolvimento, os desenhos começam a ser mais inteligíveis para os adultos. A criança desenha objetos como lhe apetece, de acordo com os seus esquemas de ação e não se preocupa minimamente com o realismo. Também aqui a criança vai utilizar a assimilação (Piaget, 1989; Piaget & Inhelder, 1984).

Neste estágio, a linguagem apresenta-se muito egocêntrica e pouco “socializada”, ou seja, a linguagem está centralizada na própria criança (Piaget, 1989). A criança está concentrada na sua perspectiva e revela muitas dificuldades em compreender as opiniões dos outros (Smith, Cowie & Blades, 1998). Evidencia, ainda, muita dificuldade em distinguir o seu ponto de vista, do ponto de vista do outro e, por isso, revela alguma confusão entre o que é pessoal e o que é social, o subjetivo e o objetivo. Mas, este egocentrismo não significa egoísmo moral. Esta

característica é perceptível nos monólogos (individuais) e nos monólogos coletivos; por exemplo, quando num grupo todas as crianças estão a falar, ficamos com a sensação que estão a conversar umas com as outras, porém o facto é que estão todas a falar sozinhas e ao mesmo tempo, ou seja, cada uma está no seu monólogo.

A criança, a partir dos dois anos, manifesta uma enorme evolução na linguagem. Uma criança de dois anos pode compreender entre 200 a 300 palavras, uma de cinco anos já é capaz de entender 2000. Os pais e os adultos que contactam diariamente com as crianças contribuem significativamente para este acréscimo do número de vocábulos. Quanto mais forem estimuladas, através de canções, jogos, histórias, mais fácil e rapidamente desenvolvem a sua linguagem (Piaget, 1989). Tal como referem Sprinthall e Sprinthall (2000), é neste estágio que as crianças estão mais recetivas para a aprendizagem da língua, sendo importante que os adultos as estimulem ativamente através do diálogo, canções, histórias, poemas, entre outros mas sempre ajustados à sua faixa etária. Estes autores mencionam estudos que indicam que as crianças privadas da linguagem neste período de desenvolvimento cognitivo, posteriormente manifestaram dificuldades e lacunas nesta área.

No estágio pré-operatório, a criança aprende principalmente de forma intuitiva. Segundo Piaget (1989), a criança neste período realiza livres associações, fantasias e atribui significados únicos e lógicos.

Quanto à imagem e pensamento, defende que a imagem mental é o suporte para o pensamento. A criança possui imagens estáticas e revela dificuldades em atribuir-lhes dinamismo. O pensamento existe somente porque há imagem, sendo egocêntrico e irreal porque há o predomínio da assimilação, motivo pelo qual apresenta explicações pouco lógicas e incoerentes relativamente à organização do mundo.

Piaget (1989) sustenta que as crianças entre os dois e os sete anos passam por dois períodos: o do pensamento intuitivo e o do pensamento pré-conceptual. A partir dos quatro anos aparece o pensamento intuitivo, que possibilita à criança resolver determinados problemas, e o pensamento pré-conceptual onde predomina um pensamento mágico, em que os desejos se tornam realidade. O pensamento pré-conceptual da criança possui algumas características, mais concretamente o animismo, o realismo, o finalismo e o artificialismo.

No que se refere ao animismo, a criança atribui características humanas a seres inanimados. Progressivamente, este animismo vai desaparecendo, sendo essencial o papel do adulto, na medida em que, a partir, sensivelmente dos cinco anos, não deve

reforçar, mas sim atenuar o animismo. No realismo, a verdade é feita somente pela criança. Enquanto no animismo a criança dá vida às coisas, no realismo ela dá-lhe corpo, isto é, materializa as suas imaginações. Relativamente ao finalismo, existe uma relação entre ela e a causalidade. A criança tenta explicar o que vê à sua volta, se algo existe tem um intuito, no entanto, ainda revela muito egocentrismo. As coisas existem apenas para o seu proveito próprio.

Esta característica também vai diminuindo progressivamente ao longo do estágio, embora persista durante mais tempo que o animismo, por causa das atitudes e das respostas que os adultos concedem às crianças. Por último, há a considerar o artificialismo que é a explicação dada às crianças para justificar alguns fenómenos naturais como se fossem presentes dados pelos seres humanos para lhes servir, assim como todos os outros objetos que existem ao seu redor; como por exemplo, “o Sol foi aceso por um fósforo gigante” e “a praia tem areia para nós brincarmos” (Piaget, 1989; Piaget & Inhelder, 1984).

Piaget (1989) realça que é essencial o adulto proporcionar oportunidades e experiências em que a criança tenha contacto com o meio de uma forma ativa para aprender de uma forma criativa e original. Nesta interação sujeito/objeto ocorrem a assimilação e a acomodação que equivalem à função passiva e à função ativa da inteligência humana. Entende-se que inteligência é uma condição fundamental para que haja a resolução de problemas que o ambiente coloca ao sujeito. O sujeito, em contacto com o ambiente procura adaptar-se e interagir com ele, recorrendo à assimilação e à acomodação, dando assim origem aos conhecimentos, provenientes dos estímulos ambientais (Marques, 1999).

#### **4. Os Principais Teóricos que influenciaram as Opções Metodológicas**

Nesta parte pretendemos mencionar quais os principais teóricos que preponderaram na nossa intervenção pedagógica, e naturalmente nas opções pedagógicas adotadas. Sobretudo no que respeita aos três aspetos que se seguem: ao nível da promoção de aprendizagens significativas e à importância dos conhecimentos prévios das crianças; relativamente ao trabalho cooperativo, através da realização de atividades em pequeno e em grande grupo e, ainda, ao nível da criação/organização de ambientes de aprendizagem por descoberta. Pretendemos clarificar em que consistem as teorias destes autores e em que situações se pode

verificar a sua aplicação na prática docente. De salientar que os teóricos que nos influenciaram pedagogicamente foram Ausubel<sup>3</sup>, Bruner<sup>4</sup> e Vygotsky<sup>5</sup>.

#### **4.1. Ausubel**

Ausubel (2003) defende a aprendizagem significativa, salientando a importância da criança sentir desejo em aprender por si própria, através de uma aprendizagem por descoberta. A criança deve descobrir, experienciar e adquirir conceitos/conhecimentos recorrendo a uma participação ativa, jamais de forma passiva.

Na perspetiva deste psicólogo, para que ocorram aprendizagens significativas são precisas duas condições. Em primeiro lugar, a criança precisa de ter uma disposição para aprender e, em segundo, os conceitos e os saberes a serem aprendidos têm de ser potencialmente significativos, isto é, têm de ter valor e significado cognitivo e afetivo para a criança.

Ausubel, também salienta a importância dos conhecimentos prévios das crianças, uma vez que estes dão continuidade aos saberes seguintes. Assim sendo, o docente deve estabelecer elos entre o que a criança já sabe e o que está a descobrir, de modo a que possa aceder com mais facilidade ao que é novo. Isto possibilita que o conhecimento adquirido seja retido por mais tempo, facilitando as experiências seguintes e tornando a aprendizagem atual eficaz. O conhecimento não é um acumular de informação, mas antes uma assimilação entre os conhecimentos já existentes e os novos significados (Ausubel, 2003).

#### **4.2. Bruner**

O lema de Bruner é que a melhor maneira de aprender é ensinar (Niza, 2007), tendo defendido o conceito de aprendizagem ativa pois “(...) para que o desenvolvimento cognitivo apropriado se processe, a criança deverá ser exposta a uma variedade de estímulos, a um meio em mudança” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p.79).

---

<sup>3</sup> David Paul Ausubel (1918 – 2008), psicólogo da educação norte-americano.

<sup>4</sup> Jerome Seymour Bruner (nascido em 1915), psicólogo americano.

<sup>5</sup> Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934), psicólogo russo.

Segundo Castorina, Ferreiro, Lerner e Oliveira (1996), este psicólogo valoriza a forma como a criança descobre a cultura e, naturalmente, compreende e interpreta o mundo. Menciona também a necessidade do docente facultar às crianças materiais, situações e contextos, favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem, salientando que não é o mesmo que deixar as crianças fazerem tudo o que entendem (importância do meio termo). Estes autores referem que Bruner não é defensor da pedagogia de transmissão pois considera que representa um entrave à motivação intrínseca e naturalmente, um obstáculo à vontade de aprender da criança. Igualmente mencionam que Bruner valoriza a curiosidade natural das crianças, sendo este interesse inato a razão principal para que exista motivação para a aprendizagem através da descoberta. Este psicólogo acredita que à medida que a criança se desenvolve manifesta vários mecanismos que lhe permitem usufruir ao máximo da informação que o meio lhe proporciona (Sprinthall & Sprinthall, 2000). A motivação, a estrutura, a sequência e o reforço, são os quatros princípios da teoria deste psicólogo.

Este psicólogo sustenta a existência de um currículo em espiral pois refere que o modo como se procede à promoção da aprendizagem deve basear-se, e suceder-se, conforme as características, os interesses e as necessidades da criança. Os momentos de aprendizagem devem compreender a subjetividade da criança e o contexto onde está inserida (Castorina et al., 1996). Para Bruner, o docente deve partir de aprendizagens mais simples para depois avançar para patamares mais complexos. Compete ainda ao docente promover um ambiente rico e estimulante para possibilitar que as crianças se desenvolvam cognitivamente (Sprinthall & Sprinthall, 2000).

### **4.3. Vygotsky**

Segundo Bertram e Pascal (1999), Vygotsky defende que a aprendizagem das crianças é uma atividade social que se desenvolve através da interação que estabelece com os adultos e com as outras crianças.

Vygotsky (2007) acredita que o conhecimento se desenvolve através de um processo social, em que os contextos sociocultural e histórico da criança são grandes influências para o seu desenvolvimento. A criança, desde que nasce, desenvolve-se biologicamente e faz aprendizagens diretamente relacionadas com as suas relações sociais e culturais, ou seja, com o meio ambiente. Este psicólogo menciona que o

desenvolvimento é o que resulta de um processo histórico-social e cultural, no qual a linguagem e a aprendizagem representam um papel indispensável.

Segundo Vygotsky (2007), o facto de um indivíduo estar isolado impede que seja capaz de desenvolver processos mentais superiores, pois estes só são desenvolvidos em interação com outros indivíduos. A atividade partilhada constitui o modo fundamental de aprender e por este motivo, a sua teoria ficou conhecida por sócioconstrutivismo ou sóciointeracionismo.

Este psicólogo sustenta que o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo partilhado por todos os que nele participam. O indivíduo é uma construção social, que se desenvolve através das interações que estabelece com as pessoas e os contextos culturais da realidade em que está inserido, pela acomodação dos instrumentos e artefactos existentes nesse contexto. O desenvolvimento da criança acontece do nível social para o individual e acontece através da linguagem, do jogo e do trabalho cooperativo entre as crianças menos experientes e as mais experientes. As interações desempenham por isso, um papel essencial na aprendizagem. Quanto mais enriquecedoras forem, mais rapidamente ocorre o desenvolvimento.

Simultaneamente com estas interações, o docente deve exigir sempre mais do que aquilo que as crianças sejam capazes de fazer pois estará a contribuir para o seu progresso cognitivo. Para Vygotsky (2007) o que a criança só é capaz de realizar hoje com a ajuda de alguém mais experiente, no futuro vai fazer sozinha. Na perspetiva deste psicólogo, a aprendizagem antecede sempre o desenvolvimento e é essencial para que este aconteça.

À diferença entre aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha, ou seja, o seu desenvolvimento real e o que é capaz de realizar com ajuda, isto é, a capacidade potencial de aprendizagem, Vygotsky deu o nome de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A criança não constrói o seu conhecimento individualmente mas através da interação e ajuda de outros, permitindo-lhe assim, realizar uma tarefa de uma maneira e a um nível, que não seria capaz de atingir isoladamente. A aprendizagem é, portanto, um processo social, através do qual as crianças constroem e adquirem progressivamente novos conceitos (Ibid.).

Vygotsky (2007) refere que o conceito de ZDP está relacionado com o que a criança pode fazer e que pode transpor o limite das suas capacidades, o que fomenta um avanço da aprendizagem relativamente ao desenvolvimento real. Nesta zona,

educador e criança partilham conhecimentos e responsabilidades pela execução da atividade.

Este conceito atribui novas responsabilidades ao educador como impulsionador e mediador do desenvolvimento cognitivo da criança. Para isso, é necessário haver uma interação positiva entre o docente e a criança de modo a que o mediador seja capaz de perceber o que a criança já sabe e proporcionar-lhe novas aprendizagens que não ocorreriam de forma espontânea (Ibid.).



**Capítulo III - Fundamentação Metodológica**

---



### Capítulo III - Fundamentação Metodológica

Neste capítulo, exibimos o percurso metodológico adotado para a concretização da nossa intervenção pedagógica, no qual elegemos a I-A como alicerce de toda a nossa intencionalidade educativa, assim como as diversas técnicas e instrumentos utilizadas para a recolha de dados, que possibilitaram sinalizar com mais rigor as problemáticas e consequente elaboração das questões da nossa I-A.

Por último, damos realce às opções metodológicas a que recorreremos no desenvolvimento da *práxis*, sendo sustentadas por uma pedagogia participativa, originando aprendizagens ativas por parte das crianças.

#### 1. Investigação-Ação

Esta metodologia é constituída essencialmente, e tal como o nome indica, por duas componentes: a investigação e a ação. A investigação, com recurso à pesquisa e à procura progressiva, permite-nos compreender a realidade que estamos a analisar, e através da ação podemos obter mudanças numa comunidade/escola/aluno (Máximo-Esteves, 2008).

A I-A tem início em situações com as quais um docente está insatisfeito ou que pretende melhorar (Arends, 1995). É um processo que é controlado passo a passo pelo docente e que se realiza durante períodos de tempo variáveis, de modo a que os resultados obtidos auxiliem reformulações, ajustamentos e mudanças de direção, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado (Sousa, 2005).

Esta metodologia é o “(...) “aprender fazendo” – uma pessoa ou um grupo de pessoas identifica um problema, faz algo para o resolver, verifica se os esforços resultaram e, em caso contrário, define um novo plano de ação” (Lourenço, Oliveira & Monteiro, 2004, p. 1). Trata-se da análise de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre (Máximo-Esteves, 2008).

Tal como refere Sanches (2005), a I-A permite ao docente colocar questões e tentar obter respostas de modo a compreender e melhorar não só a sua prática pedagógica mas também os ambientes de aprendizagem, assim como ainda lhe possibilita adquirir saberes e conhecimentos que vai utilizar na resolução dos problemas que lhe vão surgindo diariamente. Deste modo, o docente adquire a autonomia necessária para agir e tomar decisões, deixando assim de estar dependente

do saber produzido pelos outros, deixando de ser aquele que executa para ser aquele que concebe.

Assim sendo, a I-A tem contribuído para a intensificação da prática reflexiva dos docentes, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando-se mais documentada, mais metódica e mais rigorosa científica e pedagogicamente (Moreira, 2001, citada por Sanches, 2005).

### **1.1. Investigação-Ação como Proposta de Construção do Conhecimento Profissional Docente**

A metodologia de I-A torna-se um incentivo para o docente refletir, avaliar, investigar e inovar a sua prática pedagógica (Moreira, & Alarcão, 1997).

Tal como refere Zeichner (1993), o docente é confrontado diariamente com problemas que desafiam o seu modo de agir, razão pela qual é necessário refletir e investigar numa perspetiva de formação contínua. A par dessa formação deverá estar a reflexão. Esta competência docente deverá ser realizada antes, durante e depois da ação, porque permite-lhe fundamentar a sua prática *in loco*, interpretando e adaptando a sua ação.

Além da avaliação das técnicas, metodologias e intervenções, a reflexão implica emoção e envolvimento pela profissão. O distanciamento reflexivo colabora para uma análise mais adequada da intervenção educativa pois permite a compreensão dos comportamentos das crianças com recurso à pesquisa de pressupostos teóricos, de atividades de formação e da troca de opiniões com outros docentes. Logo, é importante que o docente seja capaz de analisar a sua conduta e examinar as suas atitudes, de forma a repensar e formular constantemente a sua prática pedagógica (Balancho, & Coelho, 1994). Para que tal suceda, a reflexão implica o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar é contínuo durante toda a carreira docente (Zeichner, 1993). Deste modo, o docente pode sentir-se mais autónomo, competente e pode desempenhar papéis essenciais na produção de saberes sobre a pedagogia.

Por conseguinte, podemos inferir que a metodologia de I-A permite

- articular investigação e intervenção; elaborar conceitos, novas questões, novas vias de trabalho que surgem da práxis, produzir novos conhecimentos que vão enriquecer as práticas escolares e pedagógicas;
- conhecer, analisar, sistematizar e generalizar aspectos de processos de construção de novos conhecimentos e de novas práticas, inscritos em contextos específicos, mas cujas problemáticas de suporte são pertinentes noutros contextos (Benavente, Costa & Machado, 1990, p. 3).

Tal como refere Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), a I-A forma, transforma e informa. Informa através da “(...) produção de conhecimento sobre a realidade em transformação”, transforma ao sustentar a “(...) produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada” no processo de mudança e forma, porque ao originar a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma “(...) aprendizagem experimental e contextual, reflexiva e colaborativa” (p. 11).

A metodologia de I-A prevê, assim, agir num determinado contexto, de forma a recolher informações que permitam ao docente refletir sobre o mesmo, melhorando a sua intervenção educativa. Tratando-se de um contexto educativo, para a sua transformação é importante elaborar planos de ação de modo a melhorar as práticas educativas, promovendo novas estratégias para atenuar ou alterar uma problemática ou necessidade sinalizada no contexto onde se intervém. A I-A é para o docente que a utiliza uma fonte de conhecimento, experiência e formação (Ibid.).

Segundo Moreira (2001, citada por Sanches, 2005), esta metodologia é importante para o docente e para a sua prática pedagógica porque a dinâmica cíclica de ação-reflexão permite que os resultados da reflexão sejam transpostos para a prática docente, e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão. A simbiose entre a ação e a reflexão baseia e constrói o potencial da I-A, transformando-a numa estratégia de formação reflexiva e permitindo ao docente ajustar constantemente a sua ação educativa, recolhendo e analisando informação que vai utilizar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

A metodologia de I-A na prática educativa pode, e deve, levar a uma participação mais ativa do docente, como agente ativo de mudança. Sendo um recurso adequado, não somente para o desenvolvimento dos seus profissionais, mas também para a melhoria da educação.

Na I-A podem ser utilizados métodos qualitativos e quantitativos (Bogdan & Biklen, 1994). No caso concreto do nosso projeto recorreremos a métodos qualitativos que se basearam, essencialmente, na observação participante, notas de campo, produções orais e escritas das crianças, registos fotográficos e documentos das crianças.

## **1.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Segundo Bisqueria (1989), os instrumentos de medida ou técnicas de recolha de dados podem ser definidos como os meios técnicos que se empregam para registar as observações ou auxiliar o tratamento experimental (citado por Sousa, 2005).

A fase de recolha de dados consiste em recolher ou reunir determinadas informações recorrendo a pessoas, a recursos materiais ou a contextos importantes para a nossa investigação, sendo que a escolha dos instrumentos e a recolha dos dados deve ser realizada de acordo com os objetivos e a metodologia da investigação empregue (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Ao longo da nossa intervenção educativa, tentamos recolher o máximo de informação e obter o maior número de dados. Tal como já referimos anteriormente, os instrumentos de recolha de dados, utilizados no nosso projeto de I-A foram: a observação participante, as notas de campo, as produções orais e escritas das crianças, os registos fotográficos e a análise documental. Esta diversidade de técnicas permitiu a recolha de informação sobre cada criança, a evolução das suas aprendizagens e possibilitou a reflexão e a intervenção pedagógica adequadas, tornando-se a base do planeamento docente (ME, 2011).

Recorremos à observação para analisar os comportamentos das crianças, as suas necessidades, competências, bem como as interações com os seus pares, pois esta técnica possibilita a recolha de informação acerca do desempenho da criança, das habilidades desenvolvidas e das suas atitudes, durante o processo de aprendizagem (Pais & Monteiro, 1996). A observação é participante pelo facto de estarmos envolvidos na comunidade educativa, atuando como um dos elementos do grupo, e é um instrumento essencial para obtermos informações mais pormenorizadas acerca do grupo mas também de cada criança. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2007), observar em educação requer uma simbiose entre a teoria e a prática porque pressupõe a observação da “criança-em-acção”. É necessário observar o espaço

físico, os recursos, as interações que ocorrem entre as crianças e os seus pares e entre as crianças e os adultos, as emoções evidenciadas, os momentos de aprendizagem e a metodologia utilizada. Tudo é relevante para o desenrolar da I-A. A observação-participante convém ter início no primeiro dia em que o educador esteja em contexto e/ou inserido no grupo e só deverá terminar no momento em que se abandona o local de estágio (Fino, 2008).

Todas as nossas observações foram registadas através de notas de campo e de fotografias, não descurando que esse registo deve ser o mais objetivo possível, para permitir que mais tarde se realize uma melhor análise e interpretação dos dados recolhidos (Bell, 2004).

As notas de campo são importantes na recolha de dados qualitativos e auxiliam a observação participante. Esta técnica pode ser descrita como sendo um registo das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas, complementado com as ideias, estratégias, reflexões e palpites do investigador. Permite ao educador tomar notas do que ouve, vê e experiencia em determinado momento, revelando-se um ótimo suporte para a compreensão e reflexão de determinadas situações. Apresenta-se como um excelente auxiliar de memória, podendo ser comparado com outras anotações mais recentes de modo a aferir a transformação das crianças, do educador e da prática educativa desenvolvida.

O estudo das produções orais e escritas das crianças revelou-se uma técnica importante para a compreensão do desenvolvimento das crianças, pois refletem as suas aprendizagens e progressos. A análise dos artefactos realizados pelas crianças é imprescindível quando o objetivo da investigação se centra no desenvolvimento das próprias crianças (Máximo-Esteves, 2008).

Quanto aos registos fotográficos, são também uma boa técnica a utilizar na metodologia qualitativa. Enriqueceram os dados recolhidos e as reflexões efetuadas pois, demonstram as crianças em ação, revelando-se um bom recurso para lembrar e analisar detalhes (Bogdan & Biklen, 1994). Recorrendo aos registos fotográficos que fomos conseguindo, foi possível obter informações acerca do comportamento das crianças, a sua interação e forma de apresentação em determinadas situações (Ibid.).

Os nossos registos fotográficos foram utilizados para obter informações, acerca do grupo, mas também para evidenciar e demonstrar o trabalho realizado ao longo da prática de ensino supervisionada. Tal como refere Máximo-Esteves (2008), as fotografias não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que envolvem

informação visual e que podem ser utilizados posteriormente, quer como fonte de informação, quer como meio de ilustração e de demonstração.

Não é possível desenvolver uma intervenção pedagógica adequada sem que se conheça com objetividade o contexto onde pretendemos intervir, pelo que a análise documental envolve a consulta do PEE, do PCG, do Regulamento Interno da Escola e dos processos individuais das crianças. Após a consulta e análise a estes documentos, é fundamental ordenar e tratar os dados de forma sucinta e coerente (Bell, 2004).

Todavia, o trabalho de I-A tem alguns inconvenientes. As observações, reflexões e avaliações realizadas à luz desta metodologia podem ser interpretadas de forma diferente, dependendo de quem as analisa, pois, “(...) o pintor coloca-se dentro do quadro: ao pintar os outros, está a pintar-se a si mesmo” (Vasconcelos, 1997, p. 41), ou seja, a realidade é descrita e construída por quem a vivencia. Consequentemente, também, o tratamento dos dados é passível de uma outra interpretação. Nas palavras de Fino (2008), “a validade e a riqueza de significado dos resultados obtidos dependem directamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa, simultaneamente, a sua riqueza e sua fraqueza” (p. 4). Compete ao educador ter consciência das limitações da I-A, para assim gerir as técnicas e os instrumentos utilizados de uma forma cuidadosa e o mais objetivamente possível. Recorrendo à I-A o educador poderá desenvolver e construir novas competências que lhe vão permitir facilitar a aprendizagem das crianças em contexto (Bogdan & Biklen, 1994).

## **2. Opções Pedagógicas para a Intervenção Educativa**

A nossa intervenção pedagógica foi baseada em metodologias ativas e em pedagogos que se identificam e se distinguem pela sua perspectiva de natureza construtivista.

Tal como referem Hohmann, Banet e Weikart (1995), as metodologias ativas consideram toda a criança como um indivíduo que constrói o seu próprio conhecimento, recorrendo a experiências e iniciativas partilhadas com os outros. Nancy e Taylor (1997) complementam esta perspectiva ao referirem que a criança assume um papel ativo, envolve-se e participa em tudo o que acontece e se proporciona na sala de atividades, pois o adulto dá-lhe espaço e liberdade para criar,

experimental e explorar de acordo com os seus interesses no momento. Os mesmos autores referem que a aprendizagem ativa também proporciona a colaboração entre criança-educador e criança-criança num processo de planear, fazer e recordar, de modo a estimular a criança a refletir sobre algo que aconteceu ou que poderá vir a acontecer.

As metodologias ativas permitem e incentivam a criança a participar e a envolver-se em todas as tarefas/atividades desenvolvidas na sala de atividades, proporcionando uma aprendizagem pela descoberta. É experimentando e manipulando que a criança é capaz de dar resposta às suas questões, curiosidades e necessidades de saber (Marques, 1999).

Articulada a estas metodologias, a nossa prática pedagógica teve como base algumas linhas orientadoras de ação pedagógica do modelo pedagógico HighScope<sup>6</sup> e foi implementado pela sua linha orientadora de aprendizagem através da ação. É uma metodologia de aprendizagem pela descoberta, de resolução de desafios e de investigação.

Gostaríamos de salientar que a educadora cooperante não utilizava nenhum modelo específico, pelo que optámos por introduzir alguns princípios inerentes ao modelo HighScope.

Passaremos a nomear e a descrever as metodologias e modelos implementados na Sala onde desenvolvemos a nossa intervenção educativa, assim como os teóricos promotores dessas mesmas metodologias.

## **2.1. Princípios Orientadores do Modelo Curricular HighScope**

O modelo curricular HighScope caracteriza-se pela sua perspetiva desenvolvimentista, inspirada pelas teorias de Piaget, tendo sido iniciado em 1960 pelo psicólogo David P. Weikart (Oliveira-Formosinho, 2007b).

Na perspetiva de Weikart (1995, citado por Hohmann & Weikart, 2009) o potencial da aprendizagem está na criança, facto que justifica o centro das didáticas na aprendizagem pela ação.

Hohmann e Weikart (2009) referem que, o modelo HighScope privilegia a aprendizagem pela ação, pois é recorrendo a ela que as crianças aprendem a viver

---

<sup>6</sup> Surgiu nos anos sessenta, em Ypsilanti (Michigan, USA), sob a orientação de David P. Weikart, com base na obra de Jean Piaget e John Dewey e no trabalho de Lev Vygotsky.

experiências diretas e imediatas, a raciocinar para delas retirar significados e assim construir o seu próprio conhecimento do mundo. As crianças constroem o seu próprio conhecimento a partir da sua motivação intrínseca, e das questões que formulam quando confrontadas com uma situação ou algo que lhes suscite curiosidade. Dessa curiosidade surge a necessidade de explorar para descobrir respostas. As crianças tornam-se assim agentes ativos da sua própria aprendizagem.

Este modelo considera que as crianças aprendem mais através da interação com as pessoas e com os materiais que existem à sua disposição.

Na opinião de Hohmann e Weikart (2009), as crianças

agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática (p. 5).

Os defensores do HighScope, disseminam que a função do adulto é apoiar e encorajar as crianças utilizando desafios e atividades que integram a aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2009). Neste modelo, o educador desenvolve e proporciona uma aprendizagem ativa, na medida em que dá oportunidade à criança de aprender através da sua própria ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas.

Hohmann e Weikart (2009) reforçam que a aprendizagem pela ação depende das interações positivas que se estabelecem entre os adultos e as crianças, em que os adultos são apoiantes/auxiliadores do desenvolvimento da criança. Os adultos deverão estar presentes nas conversas e brincadeiras das crianças, observando, orientando e interagindo com elas para descobrir como pensam e raciocinam. A partilha, entre o adulto e as crianças, permitirá que o adulto mantenha a função de moderador das suas aprendizagens, possibilitando que estas se tornem autónomas e confiem em si próprias e nos outros. Compete ao educador proporcionar atividades que propiciem estas experiências, muito importantes do ponto de vista do desenvolvimento da criança, reconhecê-las quando ocorrem, apoiar e usufruir dessas práticas para construir saberes (Ibid.). Contudo, Oliveira-Formosinho (2007b) salienta que o currículo HighScope não se baseia na diretividade e estruturação, mas muito menos na desestruturação total impulsionada por acessos de energia

momentâneos das crianças. Assim, num contexto educacional HighScope, a estruturação da situação ocorre dos contributos dos adultos e das crianças.

Cabe aos adultos reconhecer os interesses e capacidades do grupo, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios (Hohmann & Weikart, 2009). Depois incumbe a cada criança, ser competente e capaz de construir o seu próprio conhecimento através da ação, descobrindo o caminho autonomamente.

O HighScope sustenta que o educador também deve proporcionar à criança um ambiente físico estimulante para trabalhar e brincar, e uma rotina diária consistente. Segundo Formosinho (1996) a disposição do espaço por áreas e a arrumação dos materiais nessas mesmas áreas são a primeira forma de intervenção do educador ao nível do currículo HighScope. Desta forma, é possível que a criança explore o Mundo de diferentes pontos de vista, fazendo dessa prática uma aprendizagem ativa. Os educadores que seguem esta metodologia, ou que acreditam neste princípio de organização de espaço, dividem a sala de atividades em áreas de interesses específicos, nomeadamente, área da pintura, área da casinha, área dos jogos, entre outras. E a organização de um espaço precisa de materiais de aprendizagem interessantes e diversificados, pois sem estes não é possível criar oportunidades e desafios à criança. É importante que esses materiais estejam organizados e guardados de forma visível e acessível. Quando a criança termina a tarefa/atividade, arruma devidamente os materiais que utilizou. Relativamente aos espaços, devem estar estruturados em áreas de interesse bem identificadas, flexíveis para que a criança os possa usar de maneiras diferentes, descobrindo formas alternativas de os manipular e brincar com eles (Hohmann & Weikart, 2009).

Na perspetiva de Formosinho, Spodek, Brown, Lino e Niza (1996), a organização do espaço e dos materiais, numa sala com metodologia HighScope, deve cumprir alguns requisitos (ver quadro 2).

**Quadro 2 - Organização do espaço e dos materiais numa sala com metodologia HighScope**

<b>Espaço</b>	- Amplo para incluir os materiais e equipamentos necessários.
<b>Áreas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A sala deverá ser dividida em diferentes áreas indefinidas deixando espaço central para movimentação entre áreas;</li> <li>- No início do ano devem-se definir quatro ou cinco áreas: a área da casa, área dos livros e/ou jogos calmos, área dos blocos e construção e a área da plástica. Mais tarde outras áreas surgirão;</li> <li>- O educador deve atribuir nomes às áreas, que sejam perceptíveis pela criança e que reflitam o que nelas existe;</li> <li>- Ter em consideração os níveis de desenvolvimento, interesses e cultura da criança;</li> <li>- As áreas deverão ser aumentadas ou reformuladas para fornecer novas experiências às crianças;</li> <li>- Distanciar as áreas mais calmas das mais movimentadas;</li> <li>- As áreas da biblioteca/leitura e da plástica deverão estar próximas de locais com luminosidade.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter materiais de tamanho real (jogo simbólico) e ordená-los por categorias;</li> <li>- Os materiais deverão refletir a ordem natural dos níveis de desenvolvimento das crianças;</li> <li>- Usar materiais de desperdício;</li> <li>- A criança deve ter um símbolo para os seus materiais e trabalhos.</li> </ul>

Hohman, Banet e Weikart (1995) entendem que preparar o espaço e os materiais e desenvolver um ambiente de aprendizagem interativa é garantir igualdade de oportunidades para a criança. Dar resposta aos interesses e necessidades educativas das crianças, promover situações e oportunidades de escolha de liderança, desenvolver oportunidades de expressão individual da criança e incrementar situações de socialização são os princípios mais importantes da metodologia HighScope.

A rotina é constituída por atividades individuais mas também por tarefas desenvolvidas em pequeno e em grande grupo que possibilitam que haja interação e cooperação entre as crianças (Oliveira-Formosinho, 1998). As rotinas diárias resultam de um planeamento prévio e refletido do educador e preveem o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e participativa das crianças (Hohmann & Weikart, 2009).

Proporcionar uma aprendizagem ativa às crianças da Sala Azul sempre foi o objetivo principal e consideramos que o modelo HighScope foi a opção mais correta para alcançar essa meta. Mas a nossa intervenção pedagógica, simultaneamente com este modelo, também utilizou e desenvolveu algumas metodologias que permitiram complementar e consolidar a nossa prática.

## **2.2. Pedagogia de Participação**

Numa pedagogia de participação todo o processo educativo é centralizado na criança. As crianças são consideradas seres ativos com capacidade para tomar decisões e determinar o caminho necessário para seguir no seu processo de aprendizagem. A criança é vista como uma 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” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 31).

Esta opção metodológica, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007b), envolve a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desta opção educativa. A autora refere que é uma metodologia que reconhece direitos e competências às crianças, o que lhes confere um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Há a valorização do questionamento, da investigação, da experimentação, do planeamento e da cooperação por parte das crianças. A pedagogia de participação é caracterizada pelo facto dos seus objetivos estarem direcionados para a promoção do desenvolvimento e o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem, construindo aprendizagens significativas para que elas sejam capazes de agir com confiança, autonomia e atitude crítica em diferentes situações.

O papel do educador, nesta metodologia, é realizar o planeamento, a estruturação do ambiente educativo e a formulação de questões, apoiando e sustentando as aprendizagens das crianças em grande grupo, em pequenos grupos e

individualmente. Assume, deste modo, um papel de orientador e mediador do grupo e de cada criança, encaminhando os seus interesses em direção à aprendizagem ativa e significativa (Hohmann e Weikart, 1997; Oliveira-Formosinho, 2007b). O educador deve recorrer à observação e à interação que estabelece diariamente com a criança para reconhecer e identificar interesses, assim como as necessidades das crianças em grupo e individualmente (Oliveira-Formosinho, 2007b). Esta metodologia é muito complexa porque é necessário o educador escutar, dialogar e negociar com as crianças mas elas adquirem conhecimentos com mais facilidade quando são incentivadas a explorarem, a serem criativas, a interagirem, a brincarem e a seguirem os seus próprios interesses (Oliveira-Formosinho, 2007b; Tompkins, 1996).

### **2.3. Diferenciação Pedagógica**

Em educação diferenciar é encontrar alternativas para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que contraria a filosofia de educar todas as crianças como se fossem uma só (Formosinho, 2007).

Cadima, Gregório, Pires, Ortega e Horta (1997), referem que a diferenciação pedagógica passa pela organização das tarefas e interações, para que a criança enfrente circunstâncias didáticas e enriquecedoras, tendo em consideração as suas características e necessidades.

Boal, Hespanha e Neves (1996) referem que já em meados dos anos sessenta, Bloom comprovou que a maioria das crianças é capaz de aprender temas mais difíceis, desde que o docente faça uma adequação da organização escolar e das práticas pedagógicas às particularidades das crianças, quer isto dizer que a pedagogia diferenciada “(...) condena a uniformidade dos ritmos de progressão e a uniformidade dos métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas e organizacionais” (p. 12).

A educação atual incita à diferenciação pedagógica desde a mais tenra idade, não somente pelas diferenças próprias de cada indivíduo, que aprende de forma diferente, mas também pela necessidade de mudança no ensino que se pretende ser capaz de dar resposta a essas diferenças. As OCEPE fazem referência à diferenciação na EPE, mencionando que as atividades desenvolvidas consideram o conhecimento e evolução de cada criança, alargando os seus interesses de modo a desenvolver as

suas competências (ME, 1997). Também a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar alude à diferenciação pedagógica, quando num dos seus objetivos pedagógicos, estipula a necessidade de estimular o desenvolvimento global de cada criança, respeitando as suas especificidades, ao mesmo tempo que propõe a promoção de aprendizagens diferenciação e com significado (Ibid.).

Compete ao educador olhar a criança tal como ela é, um indivíduo com capacidades e limitações, e proporcionar-lhe um ensino que garanta a sua aprendizagem. Logo, atender às especificidades é diferenciar a intervenção pedagógica. Contudo, a diferenciação pedagógica, na EPE supõe também que sejam facultadas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes e enriquecedoras que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades, promovendo dessa forma o sucesso educativo. Porém, integrar aspetos diversificados como os ritmos e percursos individuais das crianças, assim como objetivos bem definidos e atingíveis pode não ser fácil (Ibid.). Neste sentido, uma organização flexível em que as crianças não têm de estar todas a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, pode ser uma importante estratégia educativa para dar resposta à diversidade (Casanova, 1999). As áreas de atividades devem distribuir-se tendo em conta a diferenciação das atividades, espaços para trabalhar individualmente, assim como para trabalhos coletivos e espaços para brincar. Estas áreas nas salas de EPE são recursos importantes para desenvolver esta estratégia de diferenciação (Ibid.).

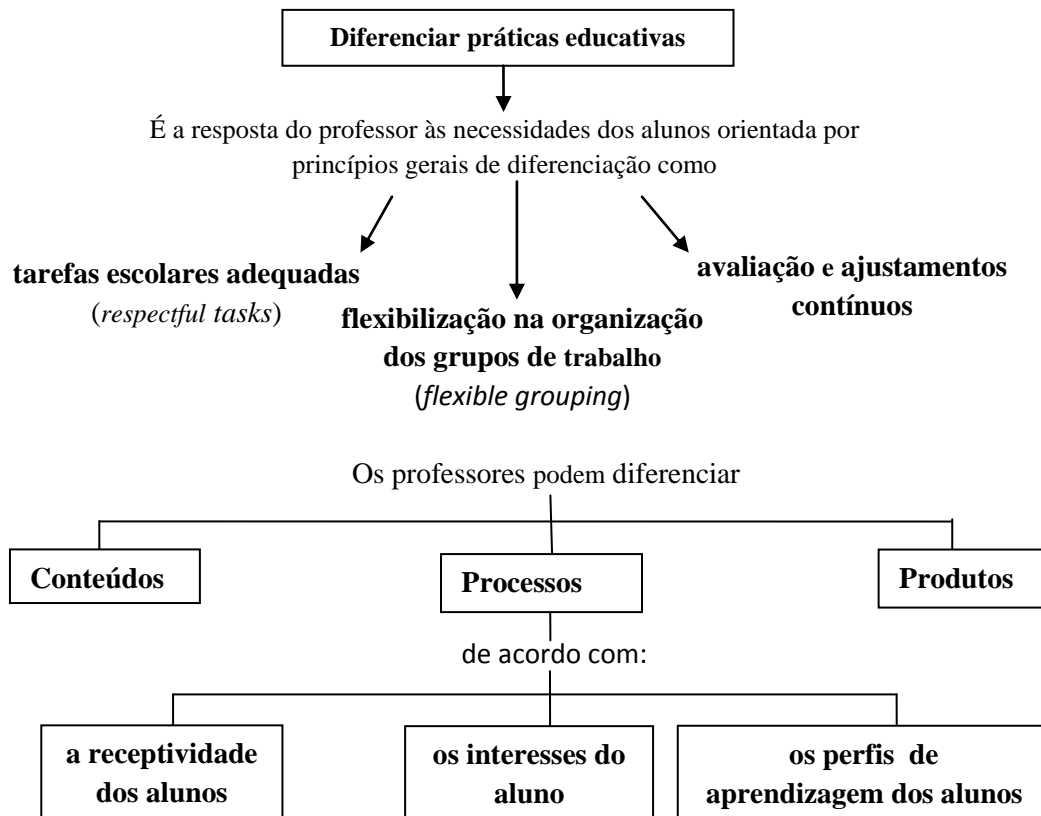
Tomlinson (2008) recorda que para além da diferenciação de atividades e de tarefas, também é importante a flexibilização na organização dos grupos de trabalho, na avaliação e a necessidade de fazer contínuos ajustamentos na intervenção educativa. A autora refere que as atividades e as tarefas, propostas pelo educador, devem estar adequadas ao perfil do grupo/criança, enquanto a flexibilização na organização dos grupos de trabalho está condicionada aos objetivos e competências pretendidas.

Segundo Rodrigues (2006), a gestão de uma sala, dita inclusiva, pressupõe que as crianças possam aceder a diferentes grupos de aprendizagem, designadamente, grande grupo, grupos de projeto, grupos de nível, trabalho em pares e trabalho individual. Todos estes contextos possibilitam que as situações de aprendizagem sejam adequadas às diferentes características da criança e à própria atividade a ser realizada. Uma pedagogia inclusiva supõe planificação e atividades que fomentem a interação entre as crianças, contrariamente a tarefas individualizadas (Ibid.).

Relativamente à avaliação, Tomlinson (2008) comenta que esta permite ao educador, enquanto orientador do processo educativo, proceder a uma reorientação ou adaptação das atividades, se considerar ser necessário, após análise às tarefas realizadas pelas crianças. Os ajustamentos contínuos, na intervenção pedagógica, deverão atender a todas estas variáveis. É necessário transformar a diferenciação numa metodologia pedagógica, pelo facto desta promover a equidade entre as crianças, incentivando os docentes a fazê-lo através da adaptação do currículo às características do contexto educativo (Ibid.).

Allan e Tomlinson (2002, p. 17) delinearão um mapa conceptual (ver figura 1) que ajuda a pensar, planear e avaliar o sucesso da diferenciação pedagógica.

**Figura 1 – Mapa conceptual da diferenciação pedagógica**



As autoras enunciam quais os componentes do currículo que podem ser diferenciados, com o objetivo de melhorar ou contribuir para a melhoria e simplificação das aprendizagens das crianças.

Sustentam que as práticas educativas mais adequadas e relevantes são: atividades ajustadas à criança e ao grupo; flexibilização na organização dos grupos de trabalho, atendendo às particularidades e interesses demonstrados; análise e

adaptações pedagógicas frequentes, de modo a permitir e desenvolver estas mesmas práticas docentes.

Allan e Tomlinson (2002) referem que o educador pode diferenciar as temáticas, os processos e os produtos de acordo com a receptividade e interesse da criança e do grupo, mas sempre considerando as suas dificuldades e necessidades evidenciadas (Ibid.). Relativamente às temáticas, o docente poderá recorrer à diversidade de atividades e recursos materiais para as desenvolver. Esta mesma variedade será eficaz se envolver e der oportunidade para as crianças interiorizarem e processarem novas aptidões e saberes. Na opinião das autoras, o educador deverá facultar algumas tarefas alternativas que possibilitem à criança selecionar qual a que, na sua opinião, melhor lhe permite demonstrar o que apreendeu.

É da competência do docente encontrar uma forma de diferenciação pedagógica que assuma a heterogeneidade do grupo e a diversidade existente na sala como algo positivo, não somente para uma criança mas para todas.

#### **2.4. Aprendizagem Cooperativa**

Na perspetiva de Lopes e Silva (2009), na aprendizagem cooperativa, uma criança somente será bem sucedida numa tarefa se todos os seus pares também conseguirem concluir a mesma tarefa com êxito; ou seja, a criança está consciente que o trabalho de grupo só será bem sucedido se existir cooperação, um trabalho cooperativo, entre todos os elementos que constituem o grupo (Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009).

Fontes e Freixo (2004) mencionam que Vygotsky, juntamente com Piaget, foi precursor do construtivismo e impulsionador da aprendizagem cooperativa, defendendo que o conhecimento só é adquirido quando a criança interage com outros elementos mais competentes, como por exemplo colegas e docentes.

Tal como refere Vygotsky (2007), a criança adquire mais conhecimentos se desenvolver atividades em cooperação com colegas mais capazes, desde que atue na sua ZDP. Determinadas aquisições e conhecimentos mais complexos somente são concretizados pela criança se forem baseados na interajuda e na interação entre as crianças, tanto a nível cognitivo como a nível das atitudes, demonstrando o papel importante que a ZDP tem no domínio destas duas competências.

Pujolás (2001, citado por Fontes & Freixo, 2004) afirma que a aprendizagem cooperativa é um recurso ou estratégia de intervenção pedagógica que tem em consideração a diversidade de crianças e privilegia a aprendizagem personalizada, somente praticável se as crianças cooperarem entre elas, em detrimento de uma aprendizagem individualista e de natureza competitiva.

Balkcom (1992, citado por Lopes & Silva, 2009) partilha desta perspetiva e refere que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia educativa em que pequenos grupos, cada um constituído por crianças com diferentes capacidades, recorrem a diversas atividades e estratégias para adquirir e consolidar o seu conhecimento acerca de um determinado tema. Cada criança é responsável não só pelo seu processo de conhecimento, mas também por ajudar os seus pares, formando assim um ambiente de cooperação. Num grupo de trabalho cooperativo, as tarefas propostas são planeadas, sendo a participação de cada criança essencial para a realização da atividade pretendida (Abrami, Chambers, De Simone & Howden, 1996, citados por Lopes & Silva, 2008).

Na perspetiva de Lopes e Silva (2009), a interdependência positiva é o princípio mais importante e relevante desta estratégia pedagógica, porque pressupõe uma aprendizagem que concebe oportunidades para que as crianças trabalhem em grupo, de modo a potencializar os conhecimentos de todas, partilhando os materiais, ajudando-se mutuamente e finalizando em conjunto as tarefas. Para assegurar a efetiva interdependência positiva é fundamental que as crianças consigam compreender que, para conseguirem trabalhar em grupo, dependem umas das outras tanto ao nível dos conhecimentos como de comportamento (Lopes & Silva, 2009).

Cada criança é responsável não somente pela sua aprendizagem mas também pela aprendizagem do grupo, ou seja, tem o dever de ser responsável pelas suas aprendizagens e por ajudar os colegas a aprender (Abrami et al., 1996, citados por Lopes & Silva, 2008). O facto de as crianças trabalharem e aprenderem em conjunto possibilita que, através da interação e da troca de informações, cada uma delas consolide e domine certos conceitos fundamentais para a sua aprendizagem. Sendo que tanto aprende a criança que explica e fala acerca do tema/assunto, como os seus pares que ouvem o seu raciocínio.

Estes mesmos autores referem que é também indispensável que cada criança saiba, não só a função que desempenha dentro do grupo, mas também o que os outros elementos do grupo estão incumbidos de fazer. Estas duas condições contribuem

para o bom funcionamento do grupo e favorecem um clima de cooperação, não descurando igualmente o desenvolvimento da autonomia e da interdependência de cada um dos elementos do grupo. A definição de papéis dentro dos grupos de trabalho cooperativo permite que as crianças se sintam como participantes ativos da sua própria aprendizagem escolar e social.

Lopes e Silva (2009) enumeram quais as vantagens da aprendizagem cooperativa a nível social, psicológico, académico e na avaliação (ver quadro 3). Faremos referência àquelas que, na nossa opinião, estão mais diretamente relacionadas com a EPE.

### Quadro 3 - Vantagens da aprendizagem cooperativa

<b>Categorias</b>	<b>Benefícios</b>
<b>Benefícios sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimula e desenvolve as relações interpessoais;</li> <li>- Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução de conflitos;</li> <li>- Encoraja a responsabilidade pelos outros;</li> <li>- Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas;</li> <li>- As crianças são ensinadas a criticar ideias, não as pessoas;</li> <li>- Fomenta o espírito de constituição de equipa, a abordagem da equipa para a resolução de problemas e mantém a responsabilidade individual;</li> <li>- Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;</li> <li>- Ajuda os docentes a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no docente para a aprendizagem centrada na criança.</li> </ul>
<b>Benefícios psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promove o aumento da auto estima;</li> <li>- Melhora a satisfação da criança com as experiências de aprendizagem;</li> <li>- Encoraja as crianças a procurarem ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas.</li> </ul>
<b>Benefícios académicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolve as competências de comunicação oral;</li> <li>- Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo;</li> <li>- Melhora o rendimento escolar;</li> <li>- As crianças com mais dificuldades melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar;</li> </ul>
<b>Benefícios na avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporciona diversas formas de avaliação alternativas: a observação de grupos, avaliação do espírito de grupo e avaliações individuais;</li> <li>- Os grupos são mais fáceis de supervisionar.</li> </ul>

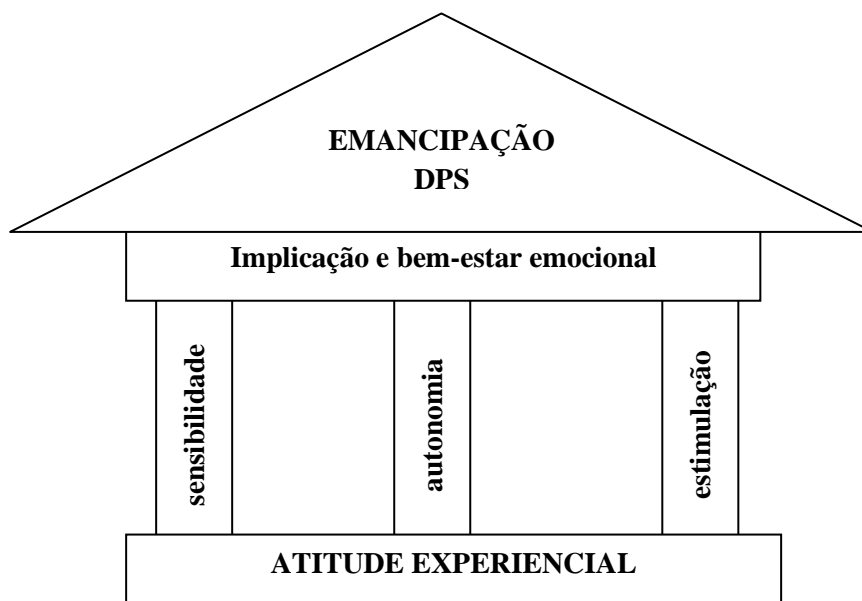
Tal como refere Arends (1995), a aprendizagem cooperativa tem-se manifestado útil na otimização do desempenho e da aquisição de saberes das crianças, constituindo um fator de motivação para o seu desenvolvimento cognitivo.

## 2.5. Educação Experiencial

Segundo Portugal e Laevers (2010), o principal objetivo da educação experiencial é promover os níveis de bem-estar emocional e a implicação das crianças. É uma abordagem educativa que dá grande importância às necessidades e interesses das crianças. Esta postura, por parte do educador, tem como objetivo procurar que o grupo esteja implicado nas atividades que desenvolve e, conseqüentemente, apresente elevados níveis de bem-estar emocional.

Portugal e Laevers (2010, p.15) apresentam um esquema, em forma de templo, que pretende projetar o desenvolvimento de uma criança, desde a sua “edificação” até se tornar um cidadão emancipado (ver figura 2).

**Figura 2 – Esquema do templo**



Os autores consideram que um cidadão emancipado é

alguém autêntico na interação que estabelece com o mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, (...) com um sentido de pertença e de ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza. Este processo de ligação e de desenvolvimento de uma orientação positiva relativamente a si próprio, aos outros, à comunidade e

natureza é o que confere sentido e valor à educação, estando na base de uma orientação pró-social e construtiva do mundo (p. 15).

Quando o educador de infância tem em consideração a experiência interna das crianças, e os seus níveis de bem-estar e implicação, protagoniza uma atitude experiencial que é caracterizada por ter em conta não somente as necessidades e os interesses das crianças mas também por atender às suas experiências vividas (Ibid.).

A implicação e o bem-estar emocional proporcionam à criança um adequado desenvolvimento pessoal e social. Portugal e Laevers (2010) mencionam que para que tal ocorra, é necessário o educador considerar e desenvolver os três pilares fundamentais ao processo: o diálogo experiencial/sensibilidade, a autonomia/iniciativa da criança e a estimulação/enriquecimento do meio.

Para desenvolver o pilar referente ao diálogo experiencial/sensibilidade o educador deve estabelecer uma comunicação com a criança para que esta se sinta compreendida, escutada e aceite. Este diálogo experiencial pretende que a criança seja ela própria, com sentimentos autênticos, conhecendo-se verdadeiramente, incluindo os seus limites, enfrentando o desenvolvimento de uma forma segura e confiante (Ibid.).

Para incrementar o segundo pilar, o da autonomia/iniciativa da criança, é importante facultar-lhe um número significativo de escolhas possíveis, dando-lhe liberdade para decidir em função da sua preferência. Para os autores, esta liberdade não é sinónimo de uma prática sem regras e autoridade, bem pelo contrário, pois as regras estruturantes nesta atitude são importantes e necessárias.

O terceiro e último pilar, o da estimulação/enriquecimento do meio refere-se à disponibilização de materiais e atividades estimulantes e diversificadas para satisfazer diferentes tipos de necessidades.

Para Laevers (2008), é necessário que o educador proporcione ambientes educativos de qualidade que privilegiem a iniciativa da criança, associando o seu bem-estar à sua implicação nas atividades propostas, consolidando também o vínculo entre o educador e a criança. Na atitude experiencial esse nível de qualidade é monitorizado por dois indicadores: o bem-estar emocional e envolvimento ou implicação (Serra, 2004).

A implicação, segundo Portugal e Laevers (2010), é uma qualidade da atividade humana que pode ser confirmada pela concentração e persistência, indicando por

motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. Indica se as crianças estão totalmente envolvidas nas atividades e por consequência se estão a desenvolver-se de forma integral. Quando os níveis de implicação da criança são baixos, isso serve como um indicador para o educador de que as ofertas pedagógicas não estão adequadas às necessidades e interesses da criança.

O bem-estar emocional, por outro lado, dá indicações ao educador de como a criança se sente no jardim de infância, designadamente a satisfação e o prazer, sentimentos que poderão ser reconhecidos pelos indicadores, tais como: relaxamento; serenidade interior, energia, vitalidade, disponibilidade e abertura ao que o rodeia.

Níveis elevados de implicação e de bem-estar são indicadores de que o desenvolvimento e aprendizagem da criança decorrem em boas condições e indicam qualidade na relação entre a criança e o contexto. Estes níveis são fornecidos pelo *feedback* que as crianças transmitem ao educador quer no decorrer das atividades quer em situações lúdico/educativas (Ibid.).

Na eventualidade do educador identificar baixos níveis de implicação ou bem-estar emocional, é importante intervir de imediato e apurar as causas e caso seja necessário, impõe-se uma reavaliação na prática pedagógica e das propostas educativas (Ibid.).

Segundo Portugal e Laevers (2010), promover elevados níveis de implicação e de bem-estar emocional nas crianças é um dos principais objetivos do trabalho docente. A abordagem experiencial “(...) procura oferecer uma boa educação a todas as crianças, sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular. Por isso desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significa desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas” (p. 17).

**Capítulo IV – A *Práxis In Locus***

---



## Capítulo IV – A *Práxis In Locus*

Este capítulo destina-se à abordagem e reflexão da intervenção pedagógica desenvolvida na Sala Azul, na EB1/PE dos Ilhéus.

Num primeiro ponto será efetuada a contextualização do ambiente educativo, enumerando e descrevendo os contextos físicos e humanos da instituição porque o conhecimento destes dois aspetos é imprescindível para a compreensão da prática estabelecida. Nos contextos físicos abordamos o meio envolvente à EB1/PE dos Ilhéus, a própria instituição, a Sala Azul e a organização do tempo, as rotinas que diariamente são realizadas e empregues pelas crianças. Quanto aos contextos humanos fazemos a descrição do grupo, interesses e lacunas observadas e referenciadas; caracterização do grupo de crianças por áreas de conteúdo das OCEPE, seguindo-se depois a avaliação diagnóstica do grupo a nível de implicação e de bem-estar emocional, após aplicação do SAC. A delineação do contexto sociológico dos pais encerra este primeiro ponto.

O segundo ponto deste capítulo começa por apresentar as questões formuladas de acordo com as problemáticas identificadas pela I-A e que nortearam a nossa intervenção educativa. Em seguida, estão explanadas algumas das atividades que foram desenvolvidas com as crianças, por áreas de conteúdo da OCEPE.

De realçar que nem todas as atividades que foram realizadas estão aqui contempladas, somente referimos aquelas que na nossa opinião foram importantes para a resolução das problemáticas sinalizadas pela I-A. Foi nosso objetivo desenvolver com as crianças atividades nas diferentes áreas de conteúdo, articulando-as sempre que possível, para que desta forma nenhuma delas ficasse descurada. Também mencionamos as reuniões em que estivemos presentes e que foram necessárias para o sucesso da nossa prática educativa. Logo em seguida, expomos a resposta às questões definidas na nossa metodologia de I-A e resultados obtidos. Seguidamente é dado destaque ao trabalho realizado junto da, e com a, comunidade educativa e terminamos com uma reflexão acerca da nossa intervenção pedagógica, onde fazemos uma retrospectiva de todo o trabalho desenvolvido com as crianças e toda a comunidade educativa.

## **1. Contextualização do Ambiente Educativo**

O contexto institucional da EPE deve constituir-se como um ambiente facilitador para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças (ME, 1997). Os contextos educativos, físicos e humanos, em que as crianças estão inseridas desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem de cada criança e do grupo. É a junção dos diferentes contextos que proporcionam uma educação abrangente e integrada. Segundo a Circular n.º 4 (ME, 2011) “a organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, compreende a organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e outros parceiros educativos” (p. 1).

Compete ao educador organizar o ambiente educativo e pensar qual a estrutura, a organização, os recursos e as interações que pode implementar de modo a que as crianças possam desenvolver uma aprendizagem ativa (Oliveira-Formosinho, 2007a).

### **1.1. Contextos Físicos**

Os contextos físicos das instituições educativas referem-se aos aspetos materiais que influenciam o seu funcionamento diário. Iremos começar por apresentar o meio envolvente da EB1/PE dos Ilhéus.

#### **1.1.1. Meio envolvente à EB1/PE dos Ilhéus.**

É fundamental que o educador de infância conheça o meio envolvente à instituição onde desempenha a sua prática pedagógica, dado que “o meio social envolvente (...) tem também influência, embora indireta, na educação das crianças” (ME, 1997, p. 33).

A EB1/PE dos Ilhéus (ver figura 3) fica situada no município do Funchal, na freguesia da Sé mais precisamente na Rua Tenente Coronel Sarmiento, nº 5.

**Figura 3 - EB1/PE dos Ilhéus**

Esta instituição educativa está bem localizada geograficamente, está envolvida por diversos serviços e jardins até onde as crianças/alunos podem deslocar-se a pé. Destacam-se o Parque Santa Catarina, a Biblioteca Municipal, os Bombeiros Municipais, o Teatro Baltazar Dias, o Jardim Municipal, o Conservatório, entre outros. Ainda no espaço envolvente, à escola, podemos encontrar uma padaria, uma pastelaria, diversos cafés, uma bomba de gasolina, agências de viagens, costureiras, um ginásio, um cabeleireiro, entre outros serviços públicos. A proximidade destes serviços poderá ser importante para a execução de trabalhos com a comunidade, pois podem tornar-se parceiros/agentes pedagógicos e maximizar as aprendizagens das crianças.

### **1.1.2. EB1/PE dos Ilhéus**

No decorrer da prática pedagógica, o PEE encontrava-se a ser (re)formulado, pelo que toda a informação foi recolhida através de conversas informais não só com o diretor mas também com alguns docentes que desempenham funções na escola.

A EB1/PE dos Ilhéus é uma instituição pública que funciona de segunda a sexta-feira entre as 08h:30m e as 18h:30m.

Esta instituição educativa foi recentemente alvo de remodelações para funcionar como escola a tempo inteiro, a partir do ano letivo de 2005/2006. Totaliza oito turmas do 1.º CEB, duas referentes a cada ano de escolaridade, e duas salas de EPE, perfazendo um total de aproximadamente de 260 crianças, 207 no 1.º CEB e 53 na educação pré-escolar.

O corpo docente é constituído por vinte e seis professores, dos quais se destacam o diretor, oito professores do 1.º CEB titulares de turma, nove professores responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular e de apoio, seis educadoras de infância e duas educadoras de educação especial. Relativamente ao pessoal não docente esta instituição educativa totaliza 13 funcionários.

A EB1/PE dos Ilhéus possui dois pisos, rés do chão e primeiro piso. No rés do chão ficam situadas duas salas de educação pré-escolar, a sala de expressão plástica, a sala dos professores, o refeitório, sanitários para crianças, devidamente adaptados, sendo os sanitários da educação pré-escolar distintos dos do 1.º CEB, e os sanitários para adultos. No primeiro piso existem quatro salas destinadas às atividades curriculares, a sala de expressão musical e dramática, a sala de informática, a biblioteca, o gabinete do diretor, a secretaria e sanitários para adultos.

Relativamente aos espaços exteriores do lado direito do recinto escolar localiza-se um campo de jogos (ver figura 4), onde usualmente são desenvolvidas as aulas de expressão motora e que também é aproveitado como espaço de recreio para os alunos do 1.º CEB.

À frente do edifício, do lado esquerdo, situam-se duas zonas de recreio (ver figuras 5 e 6), uma é parcialmente coberta e a outra contém um escorrega e três outros aparelhos destinados às brincadeiras das crianças do pré-escolar.

**Figura 4 - Campo de jogos**



**Figura 5 - Área coberta**



**Figura 6 - Área com aparelhos infantis**



Segundo o PEE, as crianças que frequentam a EB1/PE dos Ilhéus, proveem de diferentes meios sociais, contudo predomina a classe média/alta. Quase todas as crianças vivem em famílias estruturadas, existindo um circunscrito número de

crianças com famílias desagregadas. Também nesta instituição educativa existem muitas crianças cujos pais são estrangeiros, imperando os originários dos países de leste.

A sala onde desempenhamos a intervenção educativa está localizada no rés do chão da EB1/PE dos Ilhéus, mais precisamente no lado direito da porta de entrada do estabelecimento de ensino. É apelidada de Sala Azul, devido à cor do chão da sala ser de cor azul.

### **1.1.3. Sala Azul.**

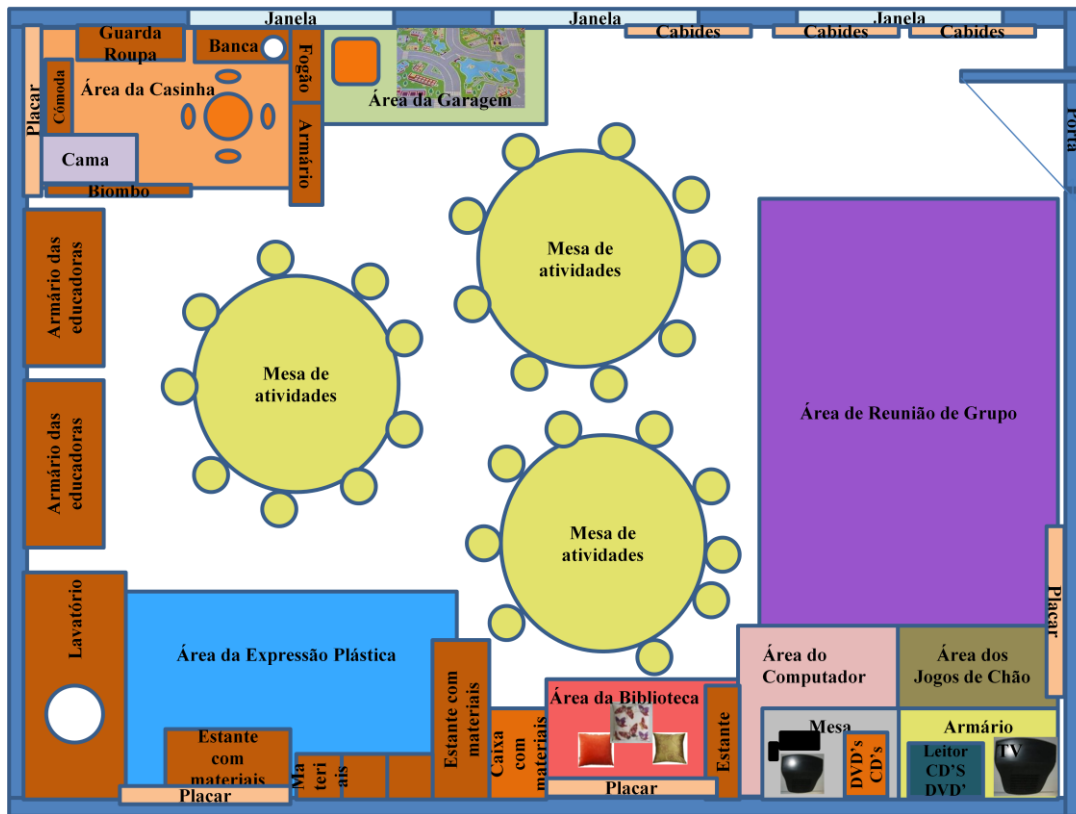
O Projeto de Sala ainda está a ser elaborado pela equipa que exerce funções na Sala Azul. Todas as informações e dados foram obtidos através de conversas informais com as educadoras, da consulta às Fichas Individuais das crianças e de observações diárias realizadas *in loco*.

Uma 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” (Oliveira-Formosinho, 2011a, p. 11). São, portanto, espaços utilizados para desenvolver atividades pedagógicas que podem ser efetuadas em grande grupo, em pequeno grupo ou individuais. Estas atividades permitem desenvolver todas as várias áreas de conteúdo nomeadamente a área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo.

Compete ao educador de infância, como profissional educativo, preparar “o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei nº 241 de 30 de agosto de 2001 - Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância, ponto II, alínea a). A organização do espaço reflete, portanto, as intenções educativas do educador pelo que os contextos devem ser ajustados para promover aprendizagens significativas, potenciando o desenvolvimento integrado das crianças.

A Sala Azul está instalada num espaço amplo, bem iluminado e arejado devido às três janelas que ocupam uma das paredes.

Figura 7 - Planta da Sala Azul



Através da figura 7 (planta da Sala Azul), podemos constatar que ao fundo da sala, encostados à parede, existem dois armários que são utilizados para guardar material de apoio das educadoras e os portefólios com os trabalhos das crianças. Nessa mesma parede também se localiza um armário com pia incorporada. Por cima deste encontra-se, fixo à parede, um pequeno armário de primeiros socorros. No lado direito da entrada localizam-se vinte e oito cabides, devidamente identificados com os nomes das crianças onde são guardadas as mudas de roupa e as batas. Por debaixo dos cabides estão três caixas, uma com os bonés das meninas outra com os dos meninos e a terceira é utilizada pelas crianças para colocarem os brinquedos que diariamente trazem de casa. No lado oposto da sala estão localizadas uma caixa com materiais escolares (cartolinas, folhas de papel) e três estantes, uma para livros e jogos didáticos, outra para uso exclusivo das crianças, aquando das atividades de expressão plástica, e na terceira estante podemos encontrar todo o material necessário para as atividades de expressão plástica.

Ao centro da sala estão dispostas três mesas redondas, cada uma com espaço para nove crianças, perfazendo um total de 27 lugares. Estas mesas são utilizadas para apoio aos jogos de mesa e para a realização de diversas atividades. Quando é necessário

utilizar as três mesas de trabalho, para a realização das atividades, as crianças organizam-se, em cada uma delas.

Ainda através da figura 7 (planta da sala de atividades) também podemos verificar que a Sala Azul está organizada por áreas de atividades: área de expressão plástica, área da biblioteca, área dos jogos (chão e mesa), área de reunião do grupo, área da garagem e a área do faz-de-conta (dividida em cozinha e quarto de dormir).

As áreas de atividades devem ser organizadas segundo as linhas de ação das OCEPE, assim como o modelo curricular adotado. O termo “área” é frequentemente utilizado na EPE para denominar formas de pensar, e organizar a intervenção do educador e as experiências a facultar às crianças. As áreas de aprendizagens pretendem proporcionar a cada criança aprendizagens integradas, relacionadas com a realidade. A criança aprende explorando o mundo que a rodeia e a sua ação nestas áreas deve fomentar a descoberta e as relações com os seus pares e com os objetos, num processo de aprendizagem que implica pensar e compreender. Devido à sua importância no desenvolvimento e aprendizagem da criança, “a organização de espaços adequados para estimular brincadeiras constitui hoje uma das preocupações da maioria dos educadores e dos profissionais de instituições infantis” (Kishimoto, 1994, p. 20).

Porém, a organização da sala não deve ser definida no início do ano letivo e permanecer inalterada. Ao longo do processo educativo é necessário organizar e reorganizar este espaço de forma a responder às necessidades e interesses do grupo. As modificações devem ser realizadas com o grupo de crianças e para o grupo, pois desse modo podem se familiarizar com o espaço e participar no processo de (re)organização.

De acordo com a educadora cooperante, a Sala Azul também foi organizada atendendo às necessidades e interesses demonstrados pelo grupo. A **Área de Reunião de Grupo** (ver figura 8), tal como o nome indica, destina-se à reunião do grande grupo. É nesta área que as crianças conversam sobre assuntos diversos, ouvem histórias, músicas, cantam, vêem televisão DVD`s, fazem jogos, planificam e avaliam as atividades. Neste espaço todas as crianças

**Figura 8 – Área de Reunião de Grupo**



sentam-se no chão e cada uma tem o seu lugar definido, sinalizado com o seu nome próprio.

A **Área dos Jogos de Chão** (ver figura 9) localiza-se logo após a área de Reunião de Grupo. Os diferentes jogos e puzzles estão arrumados num armário com prateleiras. Um dos lados da estante da biblioteca está integrado nesta área e disponibiliza prateleiras para guardar também alguns jogos, que podem ser explorados numa das mesas de trabalho ou no chão. Sobre o tampo do armário com jogos está a televisão, o leitor de DVD`s, e de CD`s.

**Figura 9 – Área dos Jogos de Chão**



Na área seguinte, a **Área do Computador** (ver figura 10), existe uma mesa onde estão dispostos um computador, um teclado, um rato e uma caixa onde são guardados os DVD`s e CD`s.

**Figura 10 – Área do Computador**



Após esta área podemos encontrar a **Área da Biblioteca** (ver figura 11). Este espaço permite que a criança “(...) antecipe

experiências que talvez a fascinem ou talvez a atemorizam; tal permite realizar aprendizagens curriculares na emergência da literacia (...)” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 67). Localiza-se no lado esquerdo da sala, ladeada pela área da expressão plástica e da área do computador. Neste espaço estão disponíveis alguns livros infantis, numa estante com prateleiras ao nível das crianças de modo a que todas possam ter acesso aos livros. Nesta área também podemos encontrar três almofadas que proporcionam conforto e bem-estar às crianças.

**Figura 11 – Área da Biblioteca**



Segundo Debus (2003) é importante proporcionar um ambiente favorável à leitura, na própria sala de atividades. Uma área em que as crianças e o educador possam ter acesso a uma variedade de livros, que possam “(...) tocá-los, cheirá-los,

abraçá-los, mordê-los, enfim, que vivifiquem as palavras e ilustrações ali encerradas (Ibid., p.235).

O espaço seguinte, a **Área de Expressão Plástica** (ver figura 12), incentiva a

**Figura 12 – Área da Expressão Plástica**



criança a imaginar, criar, experimentar e narrar. Este local fica junto a um armário com pia. Neste lugar existem duas estantes, uma com prateleiras e outra com gavetas em madeira. A estante com gavetas é usada pelas crianças para guardarem os trabalhos acabados e os trabalhos inacabados, os

aventais para a pintura, algum material didático e de desperdício. Na estante com prateleiras está organizado todo o material que as crianças necessitam para realizarem os trabalhos de expressão plástica, desde lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, afia lápis, borrachas, cola, tesouras, pincéis, tintas, folhas e plasticina. Estes materiais estão acessíveis às crianças e podem ser utilizados de livre e espontânea vontade.

Na sala estão disponíveis quatro placares para divulgar/afixar trabalhos elaborados pelas crianças, um está situado na parede junto à área de reunião do grande grupo, um na área da biblioteca, outro na parede da área de expressão plástica e um outro na área do faz-de-conta. Junto à área de reunião de grupo, estão afixados o mapa dos aniversários, o quadro das presenças e o quadro onde o grupo regista diariamente o tempo. Estes quadros revelam em que medida a criança é “(...) ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 26).

No lado direito, ao fundo, da sala está localizada a **Área do “Faz-de-conta”** (ver figura 13). A referida área é constituída por duas partes: a cozinha e o quarto de dormir.

No que respeita à parte da cozinha podemos encontrar: um fogão, uma banca com pia, um armário para guardar a louça, uma mesa redonda, quatro cadeiras, dois corredores de louça, diversos conjuntos de panelas, louças variadas, talheres e imitações

**Figura 13 – Área do Faz-de-Conta**



plásticas de alimentos. No quarto de dormir está disponível uma cama, uma cómoda, um guarda roupa, cinco bebés chorões, roupas de bebé e de cama, tábua e ferro de engomar.

Este espaço permite que cada criança desempenhe experiências do seu dia a dia, representativas da sua vida familiar e pessoal, imitando também os adultos que lhe são mais próximos e significativos. Estas brincadeiras de faz de conta são importantes para o desenvolvimento integral das crianças. Esta área possibilita que a criança esteja absorvida “(...) no quotidiano através de experiências de um papel social. É uma imersão na célula social básica – a família -, seus papéis e suas relações interpessoais específicas” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 66).

Esta área de aprendizagem possibilita ao educador conhecer melhor as vivências familiares, pessoais e sociais que as crianças têm, permitindo, caso se justifique, intervir de forma a prevenir alguma situação menos positiva que a criança possa estar a ser sujeita.

A **Área da Garagem** (ver figura 14) é o espaço seguinte, localiza-se no lado direito da Área do Faz-de-conta. Neste local existe uma estrutura em madeira, com várias rampas e patamares, onde as crianças podem brincar com carros e outros veículos automóveis. Esta é uma área privilegiada para as crianças brincarem livremente, desenvolverem a imaginação e o faz de conta.

**Figura 14 – Área da Garagem**



Assim termina a apresentação, e descrição, das áreas de atividades da Sala Azul que tal como todas as salas de EPE é um espaço educativo, pensado e organizado pelos educadores, de modo a proporcionar oportunidades de aprendizagem às crianças (Zabalza, 1992). Essa organização é

uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objectivos e dinâmica geral das actividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho (Zabalza, 1992, p. 120).

O ME (1997) complementa a perspectiva deste autor, salientando que os espaços da EPE podem ser variados e diferentes, e todo o equipamento, os materiais presentes e o modo como estão organizados condicionam, significativamente, o que as crianças podem fazer e assimilar.

Além da organização do espaço físico, do apuramento e disposição de materiais também é necessário fazer alusão às rotinas da Sala Azul.

#### **1.1.4. Organização do tempo.**

Para Formosinho (2007), desenvolver uma rotina diária é fazer com que o tempo “(...) seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p. 69). Logo, criar rotinas é fazer com que o tempo seja feito de experiências educacionais positivas, onde a criança interage com os seus pares, em ambientes diferenciados ao nível das potencialidades educativas.

As rotinas são sequências de acontecimentos, essenciais para o cumprimento de determinados elementos como as necessidades básicas (higiene diária e refeições) e para o desenvolvimento das áreas de conteúdos propostas pelas OCEPE (atividades desenvolvidas pelo grupo).

A rotina diária pré-escolar é educativa porque tem intencionalidade, é planeada pelo educador e é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos do dia, prever o que vai suceder após determinada ação, podendo propor alterações se achar necessário (ME, 2001).

As rotinas são manifestamente essenciais para que as crianças se organizem no quotidiano, fazendo-as sentir-se mais seguras e autónomas pois, segundo Zabalza (1998), “(...) esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir” (p.52), na medida em que lhes permite prever e entender alguns acontecimentos.

Porém, o ME (1997) salienta a necessidade dessa mesma rotina diária contemplar de forma equilibrada diversos ritmos, tipos de atividade e situações, designadamente a nível individual, em pequeno e em grande grupo, e permitir a criação de oportunidades diversificadas de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, torna-se importante o educador prever e organizar um tempo estruturado, flexível e, sobretudo, que tenha sentido para o grupo de crianças. Esse tempo pode entender-se, ainda, como promotor da auto iniciativa na

realização de escolhas e na tomada de decisões, na criatividade e resolução de problemas.

Todas ou quase todas as salas de EPE possuem uma rotina diária e a Sala Azul não é exceção.

Através do quadro 4 (rotina diária da Sala Azul) podemos visualizar qual a sequência dos acontecimentos definida pelas educadoras e diretor da EB1/PE dos Ilhéus. De ressaltar que estes docentes procuraram que esta rotina diária estivesse adaptada às necessidades das crianças e que fosse flexível, em conformidade com o que é definido pelo ME.

#### Quadro 4 – Rotina Diária da Sala Azul

<b>Horário</b>	<b>Atividades</b>
08h30m	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acolhimento das crianças na sala (diálogo com os pais)</li> <li>▪ Atividades livres/orientadas – individuais e em pequeno grupo</li> <li>▪ Reunião do Grande Grupo</li> </ul>
09h30m	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Higiene – Lanche – Higiene</li> </ul>
10h00m	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recreio</li> </ul>
11h00 m	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividades de enriquecimento</li> <li>▪ Atividades orientadas na sala (grande grupo, pequeno grupo e individuais)</li> </ul>
11h45m	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Arrumação da sala – Higiene</li> </ul>
12h00m	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Almoço, Higiene/Escavagem dos dentes – Recreio</li> </ul>
13h30m	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividades de enriquecimento</li> <li>▪ Atividades orientadas na sala (grande grupo, pequeno grupo e individuais)</li> </ul>
15h15m	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Higiene – Lanche – Higiene</li> </ul>
15h30m	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recreio</li> </ul>
17h30m	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividades livres/orientadas na sala (grande grupo, pequeno grupo e individuais)</li> <li>▪ Saída das crianças</li> </ul>

Pelo que foi possível observar, a maioria das crianças já conheciam a rotina diária da sala, o que lhes permitia antecipar os acontecimentos. Quase todas revelavam, portanto, autoconfiança e autonomia.

Durante o período de tempo em que desenvolvemos a intervenção pedagógica pudemos envolver-nos em muitos dos momentos que constituem a rotina da Sala Azul, sempre caracterizada por um constante dinamismo e flexibilidade.

O primeiro momento diário é o chamado acolhimento. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) referem que este é o momento destinado ao reencontro, à comunicação, pois “(...) acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitando no sentir, estimulado a comunicar (...)” (p. 73). Este momento é facilitador da transição entre casa-escola, é um tempo privilegiado para a escuta individual e para a escuta em grande grupo. Após o acolhimento das crianças na sala, as atividades livres/orientadas e a reunião do grande grupo sucede um tempo destinado à higiene e ao lanche da manhã. Logo após o lanche, as crianças usufruem do recreio. Este tempo é essencialmente um momento de inter-relações e de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007b). Paralelamente, o tempo de recreio é também um dos momentos mais relaxados, porque é neste espaço que algumas crianças, habitualmente inibidas, se envolvem mais facilmente com os seus pares. “O tempo do exterior permite às crianças brincarem juntas, inventarem os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 231).

As atividades orientadas na sala podem decorrer em grande grupo, em pequeno grupo, ou individualmente, dependendo da atividade a ser desenvolvida ou dos objetivos definidos pelas educadoras da sala. Nos momentos de trabalho em pequeno grupo, os grupos representam, habitualmente, a população da sala integrando crianças com diferentes faixas etárias e níveis de cultura. É neste momento que é dado tempo às crianças para planificarem, executarem e avaliarem o seu trabalho. Após este momento de trabalho/planificação/reflexão o grupo vai almoçar. Depois do almoço as crianças realizam a higiene oral e fazem um pequeno recreio, para se iniciar então as atividades do turno da tarde, que de certa forma coincidem com as atividades da manhã, como podemos verificar no quadro 4.

Para além da rotina diária o grupo também tem uma rotina semanal<sup>7</sup>, pois as atividades de enriquecimento curricular estão distribuídas ao longo da semana. Tal como a rotina diária, a rotina semanal possibilita às crianças desenvolverem referências temporais. Tal com refere o ME (1997), as referências temporais são “(...) securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro, contexto diário, semanal, mensal e anual” (p. 40).

De referir que as rotinas são acompanhadas diariamente, no mínimo, por um elemento, pertencente aos recursos humanos da Sala Azul.

## **1.2. Contextos Humanos**

Uma escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos que, em interdependência com o contexto, constroem intencionalidade educativa (Oliveira-Formosinho, 2007a).

Como Oliveira-Formosinho (2007a) menciona, para que uma escola funcione, para além dos contextos físicos são necessários os contextos humanos.

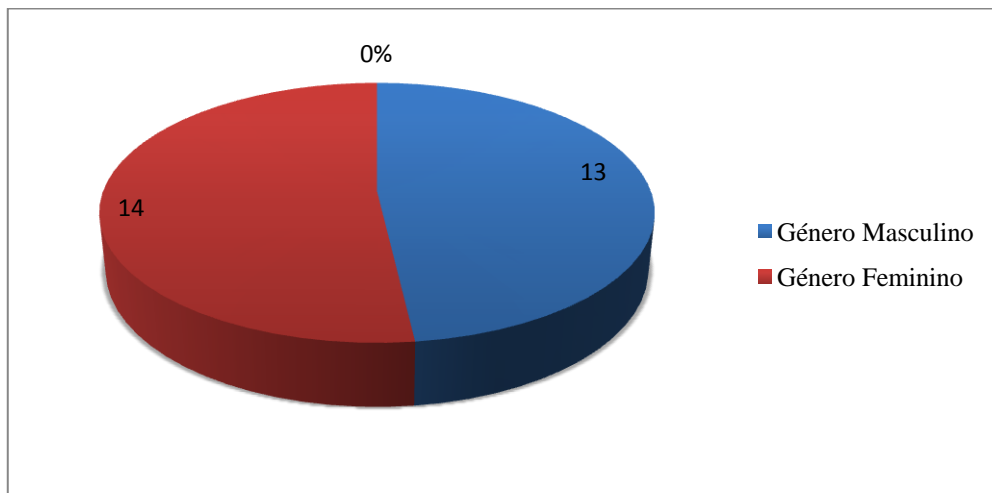
### **1.2.1. Constituição e caracterização do grupo.**

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações 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).

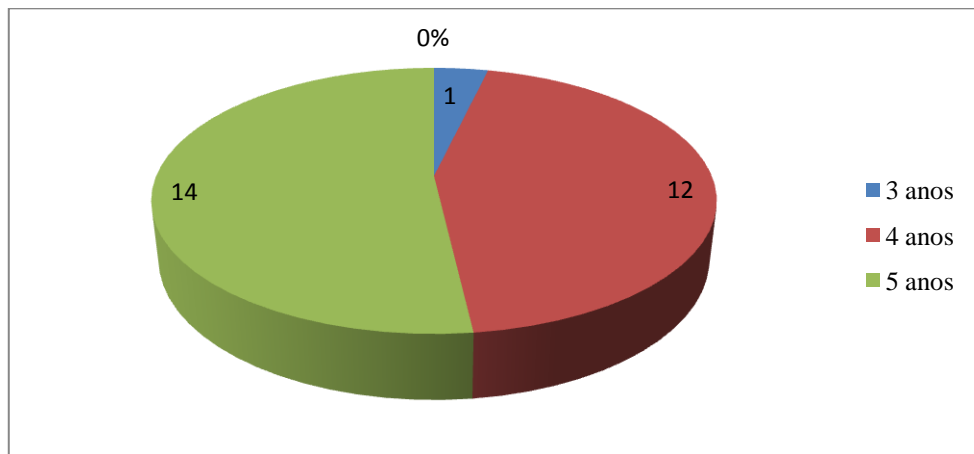
Tendo como base a Ficha Individual de cada criança do grupo, a observação das crianças e conversas informais com a equipa da sala (educadoras e assistente operacional de educação de infância) conseguimos aferir que o grupo de crianças da Sala Azul, da EB1/PE dos Ilhéus, é constituído por 27 crianças, sendo treze do género masculino e catorze do género feminino (ver gráfico nº 1).

---

<sup>7</sup> Ver apêndice A. Rotina semanal da Sala Azul

**Gráfico nº 1 – Género das crianças da Sala Azul**

Tal como está explanado no gráfico nº 2, Idade das Crianças da Sala Azul, é um grupo heterogéneo cujas idades variam entre os três e cinco anos. A 01 de outubro de 2013, catorze crianças tinham cinco anos já feitos, doze crianças tinham quatro anos e havia uma criança com três anos.

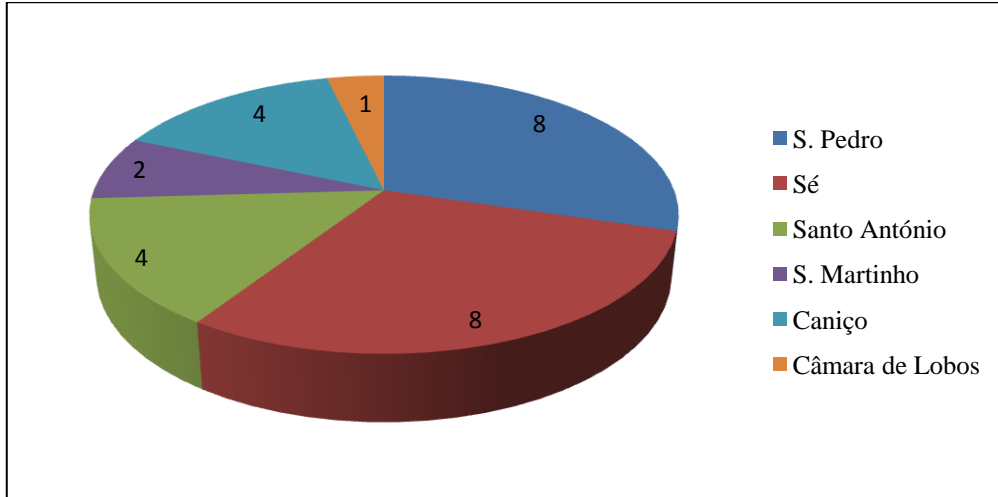
**Gráfico nº 2 – Idade das Crianças da Sala Azul**

Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa. Quanto à naturalidade todo o grupo é natural da Região Autónoma da Madeira (RAM).

O gráfico nº 3 ilustra qual a área de residência das crianças da Sala Azul. Vinte e duas crianças moram no município do Funchal, oito na freguesia de S. Pedro, oito na freguesia da Sé, quatro em Santo António e duas em S. Martinho. No município de Santa Cruz mais concretamente na freguesia do Caniço moram quatro crianças e em Câmara de

Lobos residem duas. No que reporta ao tipo de residência 16 vivem em moradias e 17 em apartamentos.

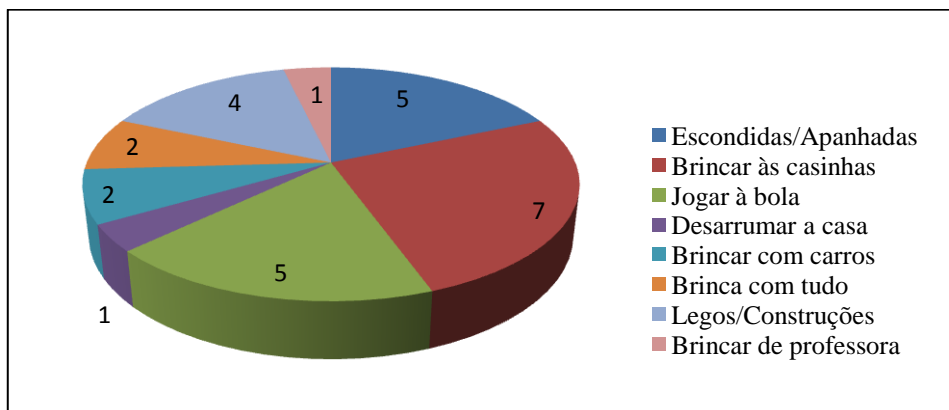
**Gráfico nº 3 – Área de Residência das Crianças da Sala Azul**



A Sala Azul tem 11 crianças a frequentar pela primeira vez a EB1/PE dos Ilhéus, ou seja, dezasseis crianças já frequentaram este estabelecimento de ensino no ano letivo transato, e as restantes vieram transferidas de outros estabelecimentos de educação.

Relativamente aos principais interesses do grupo, segundo as fichas que os pais das crianças preencheram no início do ano letivo, destacam-se vários jogos e brincadeiras. Cinco crianças revelam interesse por brincar às escondidas/apanhadas, sete gostam de brincar às casinhas, cinco de jogar à bola, uma prefere desarrumar a casa, duas optam por brincar com carros, outras duas gostam de brincar com tudo, quatro têm preferência pelos legos/construções e uma opta por brincar de professora (ver gráfico nº 4 - Interesses das Crianças da Sala Azul).

**Gráfico nº 4 - Interesses das Crianças da Sala Azul**



O grupo de crianças da Sala Azul é heterogéneo, não somente nos interesses mas também no que respeita à aquisição de conhecimentos e competências. É nesta faixa etária que se processa a aquisição de diversas capacidades, competências e aprendizagens cada vez mais específicas (Brás, 1990).

Para melhor caracterizar o grupo, sentiu-se necessidade de recorrer às áreas de conteúdo das OCEPE.

### **1.2.2. Caracterização do grupo por áreas de conteúdo das OCEPE.**

Seguidamente, apresenta-se a caracterização do grupo nas áreas de conteúdo propostas pela OCEPE. Infelizmente, neste momento, as educadoras ainda estão a realizar a avaliação diagnóstica do grupo para proceder à sua caracterização. Atendendo a este facto, recorreremos às informações que fomos obtendo ao longo da nossa prática pedagógica, obtidas com recurso a diálogos com a equipa da sala (educadoras e assistente operacional de educação de infância) e de observações participantes.

No que concerne à **área de formação pessoal e social**, na sua maioria, as crianças demonstram um sentimento de pertença ao grupo em que estão inseridas. Poucas crianças conseguem expressar os seus sentimentos e compreender os dos outros. O grupo conhece bem as rotinas da sala, mas demonstra, frequentemente, alguma desatenção pelas regras. Algumas crianças sentem necessidade de ter constantemente a atenção dos adultos e quando se deparam com algum problema resolvem-no através de comportamentos agressivos e de manifestações da falta de afeto. Embora uma parte significativa do grupo tenha dificuldade em resolver sozinha os seus problemas, solicitando, com frequência, a intervenção do adulto, há uma minoria que procura resolver de forma autónoma os contratempus que vão surgindo, por vezes sem muita consideração para com os seus pares. Habitualmente, o grupo não utiliza expressões de saudação e de agradecimento, evidencia algumas dificuldades em partilhar materiais/brinquedos com os colegas mas aceita e respeita as diferenças dos outros. Nem todas as crianças utilizam os talheres de forma correta durante as refeições, algumas necessitam de apoio durante as refeições, contudo, quase todas possuem hábitos de higiene. Grande parte do grupo apresenta dificuldade em aguardar a sua vez para falar, ou seja, não consegue cumprir as regras de comunicação, em participar por iniciativa própria nas atividades, em manifestar a sua

opinião sobre assuntos ou acontecimentos, em sugerir novas ideias/alternativas e em cooperar com as crianças que têm mais dificuldades. Algumas crianças são autônomas na concretização das tarefas/atividades. Note-se que alguns elementos não têm ainda adquirido o hábito de arrumar os materiais após a sua utilização. Uma parte do grupo demonstra dificuldades em concluir as tarefas iniciadas, necessitando do incentivo do adulto.

No que concerne à **área de expressão e comunicação**, mais especificamente no **domínio da expressão motora**, a maior parte do grupo é dinâmico, ativo, possui uma enorme capacidade de movimento e algumas dificuldades no que se refere a mudanças de ritmo, direção e velocidade, gosta de jogar à bola, de correr, de rodopiar, de saltar a pés juntos e num só pé. Aprecia também realizar e participar em jogos de movimento, como por exemplo à apanhada mas revela dificuldade em cumprir as regras estabelecidas.

Quanto ao **domínio da expressão dramática**, algumas crianças revelam iniciativa e/ou tendência para criarem situações em que o jogo simbólico está presente, exteriorizando essas situações de forma verbal e não verbal, interagindo com outras crianças, reproduzindo situações do quotidiano e comportamentos dos adultos. Essas situações surgem principalmente quando brincam nas áreas do faz-de-conta, da garagem e dos jogos do chão. Mas são uma minoria aquelas crianças que fazem uso de fantoches, e de outros objetos, para criarem histórias e diálogos.

No que concerne ao **domínio da expressão plástica**, as crianças revelam especial interesse em desenhar e em pintar, mas não revelam muito interesse em modelar plasticina. Somente uma minoria evidencia dificuldade em pintar respeitando os contornos. Algumas gostam de explorar voluntariamente diversos materiais e utensílios como lápis, pincel, tesoura, entre outros. Poucas são aquelas que apresentam dificuldade em segurar corretamente no lápis/pincel, contudo, quase todas manifestam dificuldades em recortar, porque ainda não sabem segurar na tesoura, preferindo assim, não realizar atividades que envolvam este utensílio ou então desistem da tarefa e manifestam-se descontente. Quando é pedido ao grupo que faça um desenho, com tema pré-definido, é evidente a insegurança da maioria das crianças; que não sabem como e o que desenhar, pois estão habituadas a que lhes seja dado o desenho já feito, só se limitando a colorir.

Relativamente ao **domínio da expressão musical**, quase todo o grupo é capaz de cantar canções que já aprendeu há algum tempo, consegue associar determinadas

músicas a épocas festivas, porém, não demonstra muito interesse em aprender novas canções, mas revelam facilidade em memorizá-las. A grande maioria das crianças manifesta prazer em dançar músicas.

No que respeita ao **domínio da linguagem oral e abordagem à escrita** nota-se que na generalidade o grupo comunica entre si e com os adultos e exprime-se de forma satisfatória. A maioria das crianças não revela interesse e iniciativa para participarem em diálogos em grande e em pequeno grupo. Paralelamente a esse facto, demonstram muita dificuldade em aguardar a sua vez e em respeitarem opiniões divergentes. Também não revelam muita atenção às atividades/tarefas que são desenvolvidas a nível da linguagem oral, nomeadamente a reprodução de lengalengas, de rimas e de poemas. Quase todos os elementos do grupo manifestam prazer em ouvir/inventar histórias com e sem recurso a gravuras de livros, mas poucos evidenciam interesse/iniciativa em contarem as suas vivências. Neste domínio, algumas crianças revelam pouca dificuldade em utilizar novo vocabulário nas suas conversas, em articular corretamente as palavras e em fazer um discurso sequencialmente correto.

No que se refere à abordagem à escrita, quase todo o grupo consegue diferenciar a escrita dos desenhos, mas são poucos os que já são capazes de “imitar” a escrita. Poucas são as crianças que já conseguem escrever o seu nome sozinhas e identificar as letras do alfabeto.

Comparativamente ao **domínio da matemática**, verifica-se que alguns elementos do grupo conseguem classificar objetos de acordo com as suas propriedades, formar conjuntos e agrupar objetos. Uma minoria de grupo já estabelece relação entre quantidade e número e sabe a sequência dos dias da semana. Quase todas as crianças revelam muitas lacunas a nível do raciocínio lógico, da sequência de acontecimentos, da noção de tempo e em distinguir e nomear diferentes formas geométricas.

Por fim, no que diz respeito à **área do conhecimento do mundo**, quase todas as crianças do grupo mostram curiosidade e desejo de saber o porquê das coisas, identificam e nomeiam cores, sentimentos, o seu nome completo, morada e idade. Poucos conhecem as estações do ano, mas a maioria é capaz de ver “o tempo que faz” diariamente (meteorologia), pois todos os dias uma criança (“o chefe”) é responsável por observar o tempo e registá-lo no respetivo mapa. É um grupo que não evidencia muita atitude crítica, nem muito interesse em desfrutar de novas

situações/ocasiões de descoberta/exploração do mundo. A maioria das crianças revela dificuldade em situar-se socialmente numa família e noutros grupos sociais. Estas observações foram aferidas desde a primeira semana na instituição. Enquanto a educadora dialogavam com o grupo, a maioria das crianças aparentavam estar desatentas, estavam constantemente a falar umas com as outras, brincavam com os amigos mais próximos, riam-se, agitavam-se e quando interpeladas pela docente não davam respostas coerentes, dentro do contexto e temática abordada. A educadora terminava constantemente as conversas de grande grupo a enumerar regras e a dizer que precisavam de alterar comportamentos pois caso contrário teria de falar com os pais.

Para além da avaliação nas três áreas de conteúdo, das OCEPE, consideramos que seria positivo também procedermos à avaliação dos níveis gerais de bem-estar emocional e de implicação, propostos por Gabriela Portugal e Ferre Laevers. Desse modo, obtivemos mais conhecimento acerca do grupo e a nossa intervenção pedagógica tornou-se mais ajustada. Observar o grupo e avaliar os níveis de bem-estar emocional e de implicação durante as atividades permite ao educador ter uma intervenção mais adequada, “permitindo a monitorização dos processos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente” (Portugal & Laevers, 2010, p. 11).

### **1.2.3. Avaliação diagnóstica do grupo - Sistema de Acompanhamento das Crianças.**

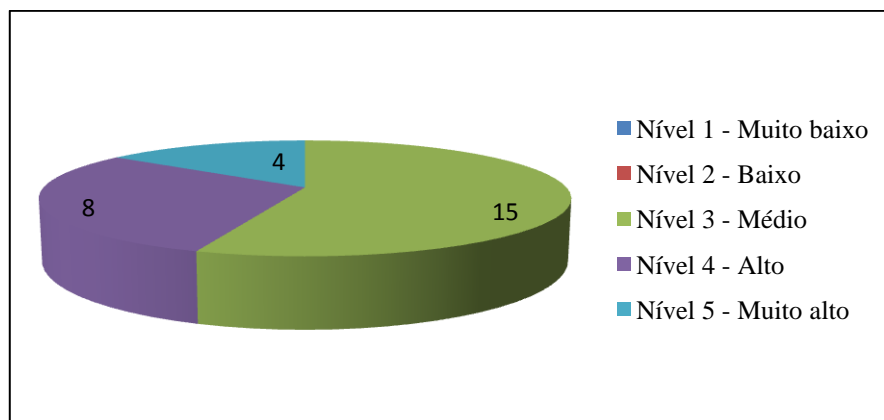
Na EPE quando queremos aferir “(...) como cada criança está num contexto, primeiro temos de explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança” (Laevers, 2003, p. 14). Esta foi a razão porque nos dispomos a efetuar a avaliação das crianças, seguindo as diretrizes do SAC, uma vez que este instrumento de avaliação e de apoio permite ao educador observar e ao mesmo tempo determinar o nível de implicação e bem-estar, em que as crianças se encontram, de acordo com uma escala. Os níveis apresentados pelas crianças, nestas duas dimensões, serviram como pontos de referência para a nossa intervenção pedagógica e também podem utilizados pelos educadores que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho pedagógico, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

A avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação experienciados pelas crianças foram efetuados tendo por base os indicadores definidos por Portugal e Laevers (2010). Estes indicadores foram obtidos através da observação participante e da utilização de instrumentos de registo baseados nas escalas desses autores, em que é proposta uma abordagem baseada em cinco níveis, correspondendo o nível cinco a muito alto e o nível um a muito baixo. As observações e comentários, inscritos na ficha de avaliação diagnóstica, foram obtidos recorrendo à observação, à interação com o grupo e ainda às reflexões conjuntas com a educadora cooperante.

De salientar que o curto espaço de tempo não permitiu aplicar as grelhas de avaliação, propostas por estes autores, para realizar a avaliação das competências. As grelhas apresentam critérios muito específicos que não são passíveis de serem observados em 27 crianças em apenas oito semanas, motivo pelo qual apenas conseguimos realizar a ficha 1g – avaliação geral do grupo<sup>8</sup>.

Relativamente aos níveis de bem-estar emocional e recorrendo ao gráfico nº 7, podemos constatar que o grupo de crianças encontra-se, maioritariamente, no nível três (médio). Ocasionalmente evidenciam sinais de desconforto, porém, frequentemente demonstram estar relaxadas, com alguma vitalidade e autoconfiança. Este desconforto pode ser explicado pelo facto de as crianças estarem em fase de adaptação ao grupo e à sala. No nível quatro (alto) encontramos oito crianças que se caracterizam por manifestarem sinais claros de satisfação e de felicidade. Os seus momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. No nível cinco (muito alto) existem quatro crianças que transmitem tranquilidade, autoconfiança, auto estima, felicidade e vitalidade.

**Gráfico nº 5 – Avaliação dos níveis de bem-estar emocional do grupo**

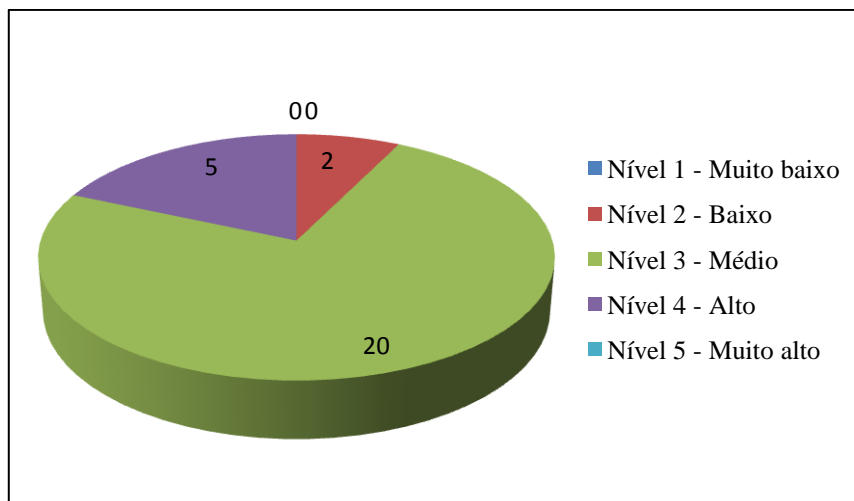


<sup>8</sup> Ver apêndice B. Ficha 1g – Avaliação geral do grupo

De salientar que o bem-estar emocional é confirmado pelo prazer e alegria enquanto a criança está relaxada e manifesta uma calma interior, pela energia e vitalidade que expressa e pela recetividade e acessibilidade que demonstra perante tudo o que lhe rodeia. Por sua vez, a implicação é identificável pela concentração, empenhamento e perseverança, afirmada pela motivação, interesse, deslumbramento, recetividade aos estímulos, prazer e energia (Portugal & Laevers, 2010).

De acordo com os dados observados no gráfico nº 8, respeitante à avaliação dos níveis de implicação, constatamos que o nível três (médio) predomina no grupo. São crianças que geralmente estão envolvidas e ocupadas numa atividade, mas carecem de concentração, de motivação e de prazer, no verdadeiro sentido da palavra. Não investem energia e distraem-se com alguma facilidade. No nível quatro (alto) encontram-se cinco crianças que evidenciam envolvimento nas atividades praticamente sem interrupções, embora por vezes essa atenção seja só aparente. As duas crianças que estão no nível dois (baixo) revelam uma concentração muito limitada e superficial, costumam realizar atividades mas é necessário os adultos estarem constantemente a incentivá-las para retomarem a tarefa.

**Gráfico nº 6 – Avaliação dos níveis de implicação do grupo**



Comparando os dois gráficos, é possível comprovar um facto que nos tem chamado a atenção desde o início da nossa intervenção pedagógica. O grupo revela pouco interesse e envolvimento pelas atividades, está constantemente a interromper as tarefas sem concluí-las e necessita, com frequência, do incentivo do adulto para prosseguir.

Depois de realizada a caracterização e a avaliação diagnóstica do grupo, por áreas de Conteúdo das OCEPE e pelo SAC, consideramos que possuímos os dados e as informações necessárias para definirmos as estratégias de intervenção/atuação adequadas às crianças da Sala Azul. Tal como preconiza o ME (1997), nas OCEPE, a avaliação diagnóstica assume um papel fundamental na EPE, uma vez que este tipo de avaliação permite ao educador “(...) o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo - o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (p. 14).

Para auxiliar na perceção do grupo, sentimos necessidade de apurar a condição social e profissional das famílias.

#### **1.2.4. Contexto sociológico dos pais.**

O ME (1997), através das OCEPE, recomenda que a intervenção pedagógica deve ter em consideração não só as necessidades e os interesses do grupo, mas também a condição social de que as crianças e as respetivas famílias fazem parte. Esta condição social das famílias pode ser determinada a partir dos indicadores educacionais e profissionais. Tal como refere Costa (1999), um dos principais indicadores das condições sociais familiares é determinado pela situação profissional dos pais.

Através da situação dos pais relativamente ao trabalho e de acordo com a Classificação Portuguesa de Profissões (CPP) de 2010, do Instituto Nacional de Estatística (INE), a dois dígitos, foi possível chegar à composição de classe da família das crianças da Sala Azul. Primeiro foi aferido o Indicador Socioprofissional Individual (ISPI) do pai e da mãe, sendo depois cruzado com o Indicador Socioprofissional Familiar (ISPF), utilizando, para esse efeito, a matriz de determinação de lugares de classe da autoria de António Firmino da Costa (1999).

Quanto à condição dos pais perante o trabalho, até à presente data todos exercem uma profissão.

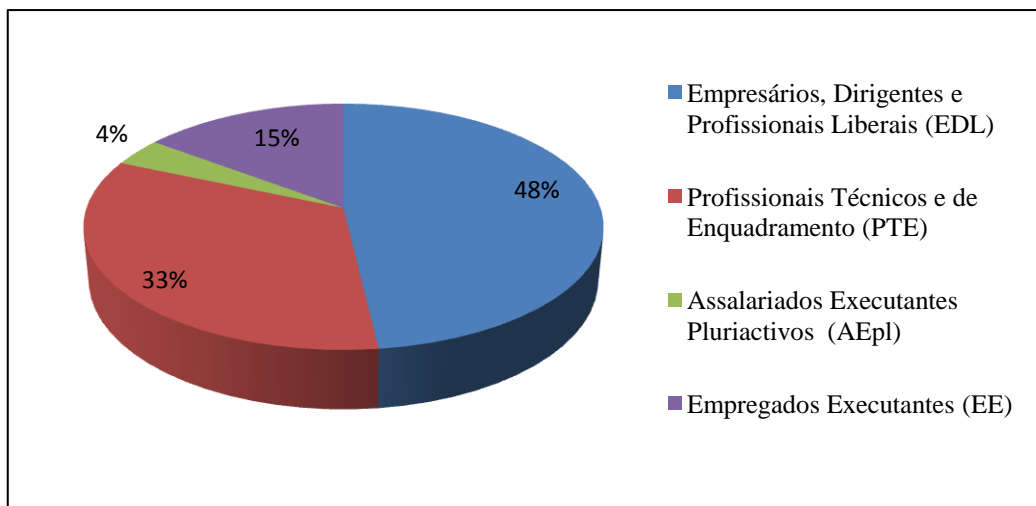
No que concerne ao ISPF, os pais estão distribuídos pelas categorias sociais médias e médias altas, designadamente Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL) (48%), Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE) (33%), Empregados Executantes (EE) (15%) e Assalariados Executantes Pluriativos (AEpl)

(4%) (ver quadro 5 e gráfico nº 5). Estes indícios revelam que o nível socioeconómico das famílias é caracterizado por médio e médio alto.

**Quadro 5 – Indicador Socioprofissional Familiar das crianças da Sala Azul**

<b>Indicador Socioprofissional Familiar (ISPF)</b>	
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL)	13
Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE)	9
Empregados Executantes (EE)	4
Assalariados Executantes Pluriativos (AEpl)	1

**Gráfico nº 7 – Indicador Socioprofissional Familiar das crianças da Sala Azul**

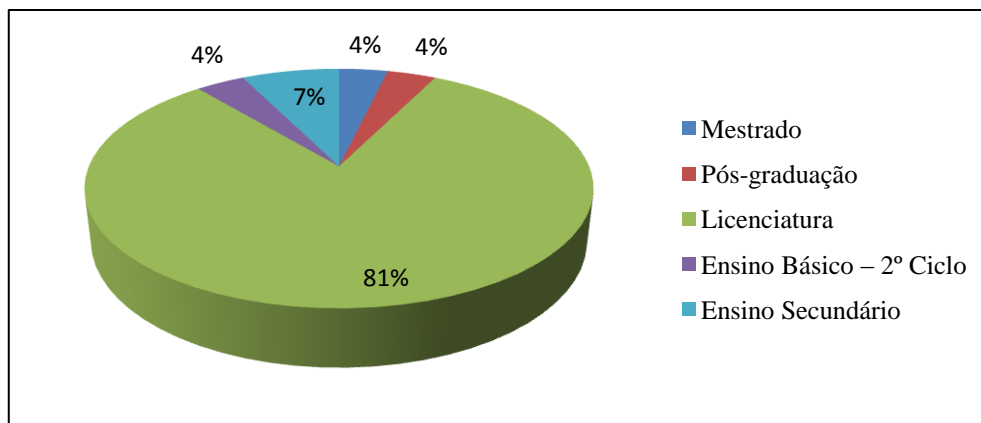


O ISEF (ver quadro 6 e gráfico nº 6) é demonstrativo quanto ao posicionamento social dos indivíduos (Costa, 1999). Neste sentido, os dados obtidos após a análise dos indicadores socioeducacionais das famílias são concordantes com os níveis socioprofissionais. Verificou-se que a maioria das famílias possui uma licenciatura (88%). Relativamente às restantes famílias, 4% possuem um mestrado, 4% uma pós graduação, 7% completaram o ensino secundário e 4% ensino básico – 2º ciclo.

**Quadro 6 – Indicador Socioeducacional Familiar das crianças da Sala Azul**

<b>Indicador Socioeducacional Familia</b>	
Mestrado	1
Pós-graduação	1
Licenciatura	22
Ensino Secundário	2
Ensino Básico – 2º Ciclo	1

**Gráfico nº 8 – Indicador Socioeducacional Familiar das crianças da Sala Azul**



De referir que o levantamento de dados, para qualificar o ISPF e o ISEF, foi feito com recurso a conversas informais com os pais e consulta às Fichas Individuais das crianças.

## **2. A Prática Pedagógica na Sala Azul**

Enquanto elemento integrante e regulador da prática pedagógica, a avaliação permitiu-nos recolher o máximo de informação alusiva ao grupo que, após analisada e interpretada, suportou as nossas decisões, as quais interpretámos como sendo as mais adequadas, com vista à promoção da qualidade das aprendizagens do grupo.

Os modelos e as metodologias a serem desenvolvidas no grupo, pelo educador, também são fundamentais para a aquisição de aprendizagens significativas por parte das crianças.

Pudemos aferir que as educadoras não se regiam por um único modelo ou metodologia. Empregavam, antes, algumas linhas orientadoras dos vários modelos para desenvolverem a sua prática pedagógica, referindo ser esta a filosofia que sustenta o seu trabalho. Uma das particularidades da EPE é que é da responsabilidade do educador desenvolver o seu currículo uma vez que não existe um programa predefinido pelo qual se possa orientar, existindo apenas como apoio da sua prática educativa algumas diretrizes estabelecidas nas OCEPE (ME, 2007).

Compete ao educador construir o seu currículo e colocar em prática a sua intencionalidade educativa visando o melhor para o desenvolvimento das crianças com que intervém.

A nossa prática pedagógica pretendeu dar continuidade à linha de atuação da educadora cooperante pelo que também recorremos a algumas orientações de alguns modelos pedagógicos, pois os docentes necessitam de “(...) diferentes abordagens para conseguirem alcançar os seus objectivos com diferentes populações de estudantes” (Arends, 1995, p. 16), ou seja, um educador pode seleccionar pontos estratégicos de cada modelo, de modo a conseguir as competências pretendidas e delineadas para o grupo.

Não foi utilizado, portanto, nenhum modelo em concreto, mas sim linhas orientadoras de diferentes modelos, nomeadamente o HighScope, no que se refere à organização dos espaços, dos materiais e da interação adulto-criança. Consideramos igualmente aspetos como: a atitude experiencial, pela grande importância que atribuímos às necessidades e interesses das crianças; a aprendizagem cooperativa pois procuramos fazer com que as crianças se envolvessem e adquirissem mais confiança, habilidades e responsabilidades no trabalho que estivessem a realizar, compreendendo que se não conseguissem atingir os objetivos delineados, não era só eles que falhavam, mas sim o grupo; a pedagogia por participação pois pretendemos que a nossa intervenção educativa fosse centrada na criança, que é considerada um sujeito com direitos, com capacidades para intervir e emitir opiniões, ser participante na ação educativa; e a diferenciação pedagógica porque acreditamos que as crianças aprendem melhor, quando temos em consideração as suas características, os seus interesses, as suas necessidades, os seus pontos fortes e os seus ritmos de aprendizagem.

No desenrolar da intervenção pedagógica procuramos atender aos interesses e desejos das crianças, de modo a que as atividades fossem motivadoras e

significativas para as mesmas, todavia, sem nunca descurar as necessidades que o grupo foi evidenciando ao longo da prática, bem como as problemáticas levantadas, às quais procuramos dar resposta mediante processos de investigação-ação, que sustentaram a intencionalidade pedagógica.

## **2.1. Questões Orientadoras da Investigação-Ação**

As primeiras semanas da nossa intervenção pedagógica permitiram realizar uma observação participante, o que possibilitou fazer uma avaliação diagnóstica do grupo, identificando alguns dos seus pontos fortes, interesses e necessidades. “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (ME, 1997, p. 25). Assim sendo, perante aquilo que foi observado verificaram-se determinadas situações que suscitaram desde logo a nossa preocupação.

O resultado de uma prática suportada pela I-A, na qual a reflexão ganha grande ênfase, implica um levantamento sucessivo de problemas/dificuldades que emergem no decorrer da ação, às quais terão de ser dadas respostas permanentes. Exige uma atenção minuciosa aos contextos pedagógicos e estimula a capacidade de analisar e encarar as dificuldades, levando à ocorrência de reformulações na ação pedagógica (Zeichner, 1993).

Pudemos constatar que a grande maioria das crianças da Sala Azul não revelava grande envolvimento e interesse em participar nas brincadeiras e atividades propostas e concretizadas. Era frequente o grupo perturbar o desenrolar normal das atividades, falando constantemente com os colegas mais próximos, desrespeitando algumas das regras da sala de atividades. Também demonstravam muita relutância na partilha de materiais e brinquedos entre elas. Posto isto, tornou-se urgente trabalhar estas problemáticas para que houvesse um maior envolvimento e participação das crianças nas ações desenvolvidas/propostas. Assim procuramos perceber a importância da participação ativa da criança na construção do seu próprio conhecimento, numa sala do pré-escolar com crianças de idades compreendidas entre os três e cinco anos.

Atendendo à problemática acima descrita, a nossa intervenção pedagógica será orientada pelas seguintes questões:

**- Como gerir o trabalho pedagógico com vista à envolvimento e implicação das crianças nas atividades desenvolvidas?**

**- Como fomentar o trabalho cooperativo e a partilha entre as crianças?**

No decorrer da nossa intervenção pedagógica, e de modo a responder às questões acima apresentadas, foram desenvolvidas várias estratégias de intervenção, traduzidas numa ação pedagógica que passamos a explicar.

## **2.2. Intervenção Pedagógica com o Grupo**

A ação educativa deve ocorrer, tal como refere Bertram e Pascal (2009), do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvidos pelo educador de modo a ajustar a sua prática às necessidades das crianças. Considerando esta linha de pensamento, é importante que o educador foque a sua atenção nas crianças de modo a identificar quais as suas necessidades e interesses, que levem posteriormente ao desenvolvimento de estratégias adequadas e significativas. Torna-se também essencial que o educador envolva as crianças ativamente em todo o processo de ensino-aprendizagem (Portugal & Leavers, 2010).

Foi com base nestes pressupostos que desenvolvemos atividades diversificadas referentes em três áreas de conteúdo (conforme as OCEPE) a saber: formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo, no âmbito dos respetivos domínios.

Na dinâmica curricular, “consideram-se ‘áreas de conteúdo’ como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagens, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer” (ME, 1997, p. 47). Estas áreas são transversais e os seus conteúdos pressupõem a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem e favorecem a articulação entre si, permitindo a articulação da EPE com o 1.º ciclo. Pretende-se que o educador proponha atividades em que as diferentes áreas se interliguem e que a criança explorando descubra “(...) relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender” (ME, 1997, p. 48).

De salientar que as atividades propostas ao grupo iam ao encontro da planificação mensal apresentada e facultada pela educadora cooperante. Para tal, em

cada semana, apresentávamos uma proposta de planificação, sujeita a alteração, de acordo com os interesses e motivações das crianças. Assim sendo, todo o percurso da nossa prática pedagógica encontra-se alvejado nessas planificações semanais, algumas das quais podem ser consultadas em anexo<sup>9</sup>. O nosso objetivo sempre foi pautado por realizar atividades dinâmicas e diversificadas, com vista à construção de aprendizagens significativas. Além das atividades propostas, participávamos em todas as atividades de rotina do grupo e atividades livres.

A nossa reflexão sobre a ação pedagógica desenvolvida incidirá, sobretudo, nas atividades que se revelaram importantes para responder às questões de investigação ou que, de alguma forma, suscitaram a atenção e o interesse das crianças, contribuindo para a consecução de aprendizagens significativas. Como tal, mereceram a nossa especial atenção neste processo reflexivo que assentou nas áreas de conteúdo (definidas pela OCEPE).

### **2.2.1. Área de formação pessoal e social.**

As atividades integradas na área de formação pessoal e social contribuem para a aquisição e desenvolvimento de atitudes e valores, e estimular o espírito crítico das crianças. Esta área, tal como refere o ME (1997), corresponde a um processo que deverá favorecer “(...) a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” e contribuir para desenvolver nas crianças “(...) atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (p. 51).

A área de formação pessoal e social é a área em que o grupo da Sala Azul apresenta lacunas mais significativas, razão pela qual procuramos que a grande maioria das atividades, desenvolvidas na sala de atividades, em grupo e individuais, implicassem objetivos<sup>10</sup> desta área de conteúdo.

Todas as manhãs, em grande grupo, dialogávamos com o grupo acerca das atividades que iam ser realizadas durante o dia. Incentivávamos as crianças a respeitar os colegas e principalmente as regras da comunicação.

---

<sup>9</sup> Ver apêndice C. Planificação de 14 a 16 de outubro de 2013 e apêndice D. Planificação de 04 a 06 de novembro de 2013.

<sup>10</sup> Ver apêndice E. Objetivos desenvolvidos na área de formação pessoal e social.

Era necessário, diariamente, recordar as regras e as normas sociais a serem cumpridas na sala e em todos os espaços da escola, assim como quando saíamos para o exterior da escola. Nas atividades, em pequeno e em grande grupo, íamos relembrando e solicitando as atitudes mais corretas, tais como, partilhar os materiais, arrumar o que usamos, não destruir os materiais, ajudar o colega mais próximo, entre outras. Na maioria das vezes, as crianças reconheciam que não tinham agido corretamente, mas na primeira oportunidade voltavam a comportar-se da mesma forma. Quando alguma criança tinha um comportamento menos correto e pedia desculpa, de forma voluntária, procurávamos elogiar a sua atitude.

O grupo evidenciou alguma evolução nesta área, mas pouco significativa. Quando dialogávamos acerca das regras e normas de boa convivência, todas as crianças referiam comportamentos corretos a ter com os colegas e adultos mas na prática demonstravam alguma dificuldade em cumpri-los. Revelavam alguma impulsividade e dificuldades de atenção e de concentração, o que as fazia agir por impulso e sem refletirem se as atitudes adotadas podiam magoar e prejudicar alguém, ou o andamento normal das rotinas e atividades. Nos momentos de reflexão, todas as crianças eram capazes de identificar o comportamento menos correto que tinham realizado e pediam desculpa.

Na antepenúltima semana da nossa intervenção pedagógica, adotamos uma estratégia que consistia no seguinte: as crianças que não perturbassem as atividades e que respeitassem os colegas e adultos levavam uma estrela para casa. O grupo gostou e aderiu à iniciativa. Tal como já foi referido, houve evolução pois diminuiu ligeiramente a frequência de algumas das situações que perturbavam o desenrolar das atividades, designadamente, empurrar e distrair as crianças mais próximas, virar-se numa direção contrária ao educador ou deitar-se no chão da sala; contudo, as atividades e a rotina da sala continuaram a ser condicionadas por comportamentos perturbadores. É necessário, e aconselhamos, que as educadoras da sala continuem a utilizar esta estratégia que premeia e valoriza os bons comportamentos sociais, e se for necessário introduzir e desenvolver outras estratégias motivadoras.

Fundamentamos esta nossa perspetiva nos efeitos positivos que foram evidenciados a nível de comportamento pessoal e social. Não pretendemos, de alguma forma, desvalorizar outras estratégias ou práticas pedagógicas que possam vir a ser desenvolvidas. Contudo, como o grupo revelou dificuldades em interiorizar e

em desenvolver atitudes corretas e tendo reagido favoravelmente às nossas intervenções, parece sensato que seja dada continuidade ao trabalho iniciado.

A formação pessoal e social e a educação para os valores e atitudes é um processo moroso e necessariamente contínuo, pelo que, não se espera que ocorram mudanças realmente significativas num curto espaço de tempo, mas são nas pequenas intervenções diárias com base em experiências democráticas que a criança apropria-se de valores, códigos e competências, fundamentais à “(...) sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997, p.15).

### **2.2.2. Área de expressão e comunicação.**

Na área de expressão e comunicação são trabalhados diversos domínios, com vista à aquisição e aprendizagem “(...) de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética” (ME, 1997, p.56), fundamentais para que a criança possa representar o seu mundo interior e exterior. Nas OCEPE, o ME (1997) defende que esta área é essencial porque recai sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aquisição de saberes e engloba instrumentos fundamentais que permitem à criança continuar a aprender ao longo da vida.

Na área de expressão e comunicação podemos distinguir três domínios, nomeadamente domínio das expressões motoras, dramática, plástica e musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática. Para cada domínio foram proporcionadas diversas atividades que permitiram desenvolver objetivos<sup>11</sup> importantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

#### **2.2.2.1. Domínio da expressão motora.**

Considerando o desenvolvimento motor de cada criança, o educador deve proporcionar oportunidades que fomentem o desempenho da motricidade global e da motricidade fina, de modo a permitir que todo o grupo de crianças aprenda a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo (ME, 1997).

Ao longo da nossa intervenção pedagógica procuramos proporcionar atividades na área da expressão plástica pois era uma forma de desenvolver competências na

---

<sup>11</sup> Ver apêndice F. Objetivos desenvolvidos na área de expressão e comunicação.

motricidade fina e insere-se no quotidiano da EPE. O grupo realizou tarefas onde manipularam material didático existente na sala, nomeadamente, pincéis, lápis de carvão, lápis de cera, lápis de cor. Outros materiais menos habituais foram facultados por nós e manuseados pelas crianças, mais concretamente: massas alimentares, frutos diversos, objetos utilizados geralmente em contexto família.

O grupo não apresenta dificuldades nesta área pelo que não foi considerada uma área prioritária para intervenção.

Habitualmente, os recreios eram utilizados para realizarmos jogos e brincadeiras. Por vezes eram as crianças que nos procuravam, ou então éramos nós que sugeríamos brincadeiras. Sempre foram momentos pautados pela boa-disposição, mas acima de tudo com manifestação de energia e de muito movimento.

Para além das brincadeiras nos recreios, organizamos uma manhã de atividades físicas e de jogos, no campo da instituição, e pedimos a colaboração do professor de educação física. Distribuímos pelo campo uma grande diversidade de materiais de desporto (cordas, colchões, bolas, arcos, jogos de chão) e o grupo teve toda a liberdade para utilizar e explorar autonomamente os objetos. Foi uma manhã muito divertida e o grupo revelou muito entusiasmo e interesse pela atividade (ver figura 15). Alguns dias depois ainda perguntavam quando iríamos repetir novamente essa experiência.

**Figura 15 – Jogos e atividades livres no campo de jogos**



**Figura 16 – Brincadeiras no Parque de Santa Catarina**



O dia em realizamos um piquenique no Parque de Santa Catarina (ver figura 16), também foi aproveitado pelas crianças para brincarem nos escorregas, nos baloiços e nos aparelhos infantis lá existentes.

Na sala de aula realizamos uma manhã dedicada à dança (ver figura 17), seguindo e/ou reproduzindo movimentos e coreografias adaptadas a cada música. Procuramos também favorecer

atividades em que as crianças manipulassem materiais usuais nas tarefas da sala, nomeadamente, marcadores, tesouras, pincéis, lápis de pau, lápis de carvão (ver figura 18).

**Figura 17 – Dança e coreografia na sala**



**Figura 18 – Atividade com lápis e tesoura**



É um grupo muito dinâmico e que revela uma energia infindável. A nossa dificuldade sempre foi gerir e orientar essa energia de modo a prevenir comportamentos que pudessem ferir alguém. Era frequente algumas crianças fazerem movimentos que imitavam lutas e ataques característicos de algumas séries de televisão. Quando alertadas para o perigo paravam de os fazer mas pouco depois retomavam. De referir que o objetivo não era magoar mas demonstrar, às outras crianças, o que sabiam fazer. Infelizmente, era usual uma criança aproximar-se, o que originava alguns embates não programados. Foram comportamentos que sempre estiveram presentes no recreio e nas atividades ao ar livre. Não fomos capazes de extingui-los totalmente, cabendo-nos prevenir e consciencializar as crianças, diariamente, para o risco desses comportamentos e movimentos alusivos a lutas.

Uma das estratégias utilizadas era solicitar à criança mais desinquieta que se sentasse junto de nós, adultos, para “descansar”. Esse momento era utilizado para dialogarmos com ela acerca do que tinha ocorrido de menos positivo nas brincadeiras. Contudo, esta estratégia nem sempre demonstrou eficácia, visto que, por vezes, quando sucedia estarem três ou quatro crianças sentadas, originava novas situações de conflito e troca de acusações entre elas, prejudicando a autorreflexão.

Naturalmente que estes momentos eram curtos e as crianças rapidamente retomavam as brincadeiras, pois o tempo de recreio era escasso para a energia que detinham.

Para além desta estratégia, no final do dia, as crianças refletiam acerca do comportamento que tinham tido ao longo do dia e, em geral, tinham perceção que as

atitudes reveladas no recreio precisavam de ser melhoradas. Todavia, quando estavam no exterior e em grande grupo, ficavam demasiado agitadas e o modo como brincavam impedia-as de concretizarem as boas intenções delineadas nos momentos de reflexão.

Enquanto as atitudes em contexto de sala melhoraram, as condutas das crianças no exterior modificaram-se de modo pouco significativo. Contudo, consideramos que o grupo possui as competências necessárias para assimilar e desenvolver boas práticas também no recreio. Compete aos educadores delinear um projeto juntamente com as crianças, envolvendo algumas estratégias de intervenção inovadoras e, sobretudo, persistirem no tempo.

#### ***2.2.2.2. Domínio da expressão dramática.***

Nas OCEPE, o ME (1997) refere que a expressão dramática “(...) é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (p. 59).

Faure e Lascar (1982) consideram que este domínio se define por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Existe expressão dramática sempre que alguém se expressa pelo gesto e/ou pela palavra para os outros, com satisfação.

Para que os objetivos propostos para este domínio fossem desenvolvidos, incentivamos o grupo para o jogo do faz de conta, tendo sido o jogo simbólico uma presença constante no seu dia a dia, desenvolvendo-o nas atividades de brincadeira livre. Uma das áreas de interesse mais escolhida pela maioria das crianças era a do “faz de conta”. A dramatização da história “O Pão-por-Deus” foi outra atividade dinamizada juntamente com as crianças, mas que pode ser decomposta por duas fases.

Numa primeira fase esta dramatização foi realizada por nós e pela colega que desenvolveu a prática educativa na outra sala da pré-escolar, a Sala Verde. Enquanto decorria a dramatização não houve ruídos nem interrupções, todas as crianças aparentavam estar atentas à história que ia sendo apresentada e participavam quando era solicitado pelas personagens.

Naquela que consideramos a segunda fase, todas as crianças tiveram oportunidade para manipular as figuras da dramatização (ver figura 19) e se quissem podiam recriar uma história. Algumas crianças revelaram-se inibidas.

**Figura 19 – Crianças a manipular figuras do teatro de fantoches**



Contrariamente houve outras que se revelaram excelentes na improvisação. Nesta segunda fase, a maioria das crianças teve dificuldade em aguardar a sua vez pelo que tivemos algumas dificuldades em controlar os ânimos e alguns comportamentos. O nosso objetivo era que os colegas se ouvissem uns aos outros, mas tal não aconteceu porque o ruído era superior aos diálogos que iam sendo produzidos pelas crianças que manipulavam as personagens.

Pensamos que este comportamento terá sucedido pois são atividades não muito habituais no quotidiano das crianças e por esse motivo pensamos que deverão ser proporcionadas mais oportunidades para as crianças manipularem fantoches e outros objetos adaptados para o efeito. Sugerimos à educadora que fosse inserida uma área, na sala de atividades, direcionada para a dramatização mas a sugestão foi rejeitada, tendo sido a escassez de espaço o motivo apresentado.

Substituir uma área já existente também foi declinada pois, na perspetiva da educadora cooperante, a sala foi organizada no início do ano letivo e a constituição deveria ser mantida até ao final, exceto se surgisse um motivo muito válido que justificasse uma reorganização. E, aparentemente, a “área da dramatização” não justificava essa alteração.

Outro facto que tentamos alterar foi a frequência com que as crianças estavam nas áreas de atividades. Na nossa opinião era um período de tempo muito escasso porque diariamente só podiam lá estar até ser cantado os “bons-dias”. Argumentamos com a educadora que as crianças poderiam ir com mais frequência para as áreas, nomeadamente, quando fossem realizadas atividades em pequeno grupo e algumas crianças aguardavam a vez para realizar a tarefa, quando aguardavam o momento em que poderiam ir fazer a higiene, quando chovia ou quando aguardavam a chegada dos pais. Infelizmente a educadora foi irredutível afirmando que sempre tinha sido

assim, que as crianças desarrumariam a sala e por estas razões os nossos argumentos nunca foram ouvidos.

Em vez de irem para as áreas de atividades, as crianças eram sentadas em frente da televisão a verem desenhos animados, em detrimento de todas as competências que poderiam adquirir e desenvolver nas áreas de atividades.

### ***2.2.2.3. Domínio da expressão plástica.***

Em contexto da EPE, a transversalidade na expressão plástica presenteia às crianças variadas sensações. Nas OCEPE, o ME (1997) refere que é através da expressão plástica que a criança “(...) exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu (...)” (p. 61). As atividades de expressão plástica tornando-se situações educativas uma vez que implicam o envolvimento da criança, representado pelo seu empenho e satisfação e conclusão de um trabalho (Ibid.).

Consideramos que as crianças comunicam muito pelo desenho, pintura e outras criações plásticas. Por essa razão, as atividades realizadas, neste domínio, foram diversas, de acordo com várias temáticas, sendo elas, o outono, a alimentação saudável, a família, o Natal e pintura de arte.

Para explorarem o tema do outono as crianças manipularam e analisaram folhas de outono. Sentiram a textura das folhas, esmagaram-nas e colaram-nas num papel de cenário de modo a decorar a letra de uma canção. O grupo realizou uma experiência com uvas (vinificação) (ver figura 20) e foi-lhes pedido que pintassem imagens alusivas ao processo de vinificação, explorado anteriormente em grande grupo. Realizaram também um registo individual alusivo às vindimas. Cada criança pôde escolher entre a imagem de um cacho de uvas e a imagem de uma folha de vide. Depois de pintarem as imagens, as crianças recortaram a figura e, em grande grupo, fizemos uma vinha de uvas na sala. Para organizarmos o pão-por-Deus entregamos a cada criança um bilhete-desdobrável, que foi entregue posteriormente aos pais, para que fizessem um desenho alusivo ao evento na capa. O grupo também realizou uma carimbagem de frutas típicas do outono e do pão-por-Deus através de stencils (feitos com recurso a folhas de acetatos) (ver figura 21). Como era uma atividade que implicava a utilização de tintas as crianças realizavam-na a pares.

**Figura 20 – Criança a esmagar uvas**



**Figura 21 – Atividade com stencil**

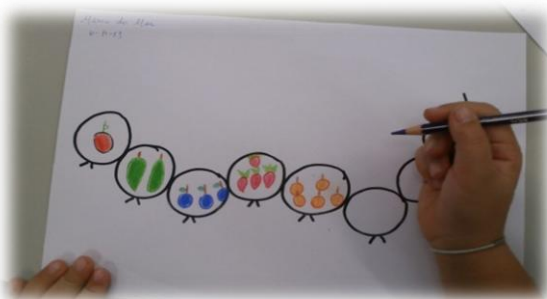


Ainda em relação ao tema do outono, o grupo fez o registo do dia comemorativo do S. Martinho, através de um desenho individual, representando alguns acontecimentos que aconteceram na escola, tais como o vendedor de castanhas, a atuação musical das crianças e alunos da escola e do lanche-convívio.

Na temática da alimentação saudável as crianças realizaram o registo da história “A lagartinha muito comilona”, de Eric Carle. Perante a imagem de uma lagarta, cada criança desenhou, dentro de cada um dos sete círculos que compoñham a barriga, o que a lagartinha comeu em cada dia da semana (ver figura 22). Também foi pedido que cada criança fizesse o registo da sua fruta preferida e algumas pediram ajuda para fazer a legenda do desenho.

Para o tema da família as crianças quiseram realizar um trabalho individual que consistiu em cada criança desenhar a sua família, colorir com lápis de cor e depois colar massas para decorar o desenho (ver figura 23).

**Figura 22 – Registo da história “A lagartinha muito comilona”**



**Figura 23 – Registo “A minha família”**



Relativamente à temática do Natal, cada criança fez o registo (desenho) das tradições culinárias de Natal, da Região Autónoma da Madeira, conforme a abordagem em grande grupo acerca das tradições culinárias.

O expressionismo abstrato, de Paul Jackson Pollock foi explorado e utilizado com o intuito de incutirmos às crianças o gosto pela arte, proporcionando-lhes oportunidade para explorarem novas técnicas e experimentar materiais diferentes dos habituais. Nesta atividade as crianças realizaram pinturas utilizando cinco bolas de roll-on (ver figura 24) e um raminho de árvore (ver figura 25).

**Figura 24 – Pintura com bolas de roll-on**      **Figura 25 – Pintura com raminho de árvore**



O grupo demonstrou muito interesse por estas atividades e todas as crianças quiseram fazer várias pinturas com estes materiais.

Todas as atividades revelaram uma envolvimento e uma implicação positiva, por parte das crianças, e permitiram-lhes desenvolver destrezas e aptidões, assim como o sentido estético. Para além destas competências, as crianças partilhavam materiais, ajudavam-se mutuamente, colaboravam e sabiam que somente depois de todos terminarem os trabalhos é que os mesmos iriam ser expostos na parede para os pais verem. Questionavam com frequência se todos tinham terminado e quando algum colega faltava, no dia seguinte, diziam-lhe que ele tinha uma tarefa em atraso e ajudavam-no a procurar os recursos necessários para a realizar.

Embora fossem crianças agitadas, demonstraram também serem dinâmicas e empenhadas desde que as atividades fossem inovadoras e diferentes daquelas que realizavam habitualmente. Não gostavam muito de ficar sentadas e imóveis. Queriam manipular, descobrir e experimentar materiais e técnicas novas. Era um grupo que exigia inovação e imaginação do educador.

Na nossa opinião, estas crianças trabalhavam bem em pequeno grupo pois revelavam coesão, davam opiniões acerca do que ia sendo feito, respeitavam-se e colaboravam. Não temos dúvidas que gostavam de trabalhar pois quase todas pediam para fazer trabalhos de expressão plástica e ficavam amuadas quando terminavam a tarefa e tinham de ceder o lugar a outro colega.

#### 2.2.2.4. *Domínio da expressão musical.*

A expressão musical “(...) assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos” (ME, 1997, p.63). Este domínio possibilita que a criança expresse a forma como sente a música, conceba formas de movimento ou aprenda a movimentar-se (Ibid.).

A expressão musical assume um predomínio muito importante no desenvolvimento da criança porque contribui para a aquisição de várias competências, nomeadamente a sensibilidade, imaginação, memória, concentração, atenção, criatividade, autodisciplina, respeito ao próximo, socialização, afetividade e consciência corporal e de movimentação (Gloton & Clero, 1976). Tal como refere Melo (2009), a música é um instrumento de comunicação e de linguagem que pode ser utilizado para expressar ideias e sentimentos. Para além das sensações que ela provoca com a experiência musical também permite desenvolver capacidades que serão indispensáveis durante o crescimento infantil.

Foi uma área em que as crianças da Sala Azul revelaram muito interesse e agrado em participar.

Os temas que foram explorados e desenvolvidos pelo grupo, mais concretamente o outono (ver figura 26), o S. Martinho, a alimentação saudável, a família e o Natal, foram sempre abordados com o contributo de uma canção que lhes estava associada. Na nossa opinião, quando recorremos a uma canção, para abordar um determinado assunto, estamos a permitir que o tema seja mais agradável para as crianças e alguns conceitos sejam mais facilmente adquiridos e interiorizados.

Contudo, nem todo o grupo participava ativamente quando a tarefa implicava cantar e mimar uma dada canção, previamente conhecida. De referir que a mímica de algumas canções foram sugeridas pelo grupo, sendo que a maioria das crianças revelaram algumas facilidades em interiorizar canções e mímicas. Era um grupo que gostava de ouvir músicas novas mas rapidamente conseguimos aperceber-nos que tinham de ser curtas e de ritmos divertidos. Sempre se revelou um grupo bem

**Figura 26 – O grupo a mimar a música “O outono”**



disposto e energético, ansioso de aprender coisas novas e dinâmicas. Para nós foi um desafio porque exigiu-nos alguma pesquisa, recolha de materiais e inovação de repertório.

### **2.2.3. Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.**

É importante que o contexto de EPE proporcione momentos que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, pois o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar (ME, 1997).

Relativamente ao domínio da abordagem à escrita, o ME (1997), através das OCEPE, menciona que a escrita torna-se fundamental, pois as crianças desde muito cedo encontram-se em contacto direto com todos os tipos de escrita, e por volta dos três anos, são capazes de distinguir a escrita do desenho. Sendo assim, a atitude do educador aliada ao ambiente que é proporcionado à criança, devem ser auxiliares de uma familiarização com o código de escrita.

Assim como a linguagem oral e a abordagem à escrita, também as novas tecnologias da informação e da comunicação são formas de linguagem, igualmente importantes, com que muitas crianças convivem diariamente (Ibid.).

#### **2.2.3.1. Linguagem oral.**

“Não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança “traz” de casa (...)” (ME, 1997, p.67), é imprescindível que o educador proporcione momentos que estimulem a linguagem oral.

Foram diversas as atividades desenvolvidas neste domínio. O jogo de apresentação (ver figura 27) é um exemplo dessas atividades, o qual foi realizado em grande grupo. Uma criança apresentava um amigo e esse amigo apresentava outra criança. E assim sucessivamente. Para fazer a apresentação podiam enunciar características físicas, brincadeiras

**Figura 27 – Jogo de apresentação**



preferidas ou amigos com que costuma brincar no recreio. As crianças manifestaram interesse e envolveram-se na atividade, desenvolvendo as competências linguísticas.

No início da manhã, em grande grupo, realizávamos sempre um diálogo na área de reunião de grande grupo. Tal como é salientado nas OCEPE, pelo ME (1997), a prática do educador deve ser marcada por momentos e espaços em que o diálogo é fomentado entre o educador e a criança, entre o educador e o grupo de crianças e entre as próprias crianças, para que cada uma seja escutada e para que as suas contribuições para o grupo sejam valorizadas. Por vezes, essa conversa matinal era utilizada por algumas crianças para partilharem vivências, outras vezes o grupo tentava imaginar o que iria acontecer e encontrar em determinado local (ida ao Mercado dos Lavradores e piquenique no Parque de Santa Catarina), em algumas ocasiões a conversação servia para realizar registos orais de atividades realizadas, ou então era utilizada para falarmos acerca das tarefas e atividades que iam ser desenvolvidas no próprio dia, explorando os materiais que iam ser utilizados e suas características. Por exemplo, através dos frutos do outono, as crianças ficaram a conhecer outras frutas menos usuais do seu quotidiano, tendo oportunidade de explorá-las oralmente e de discutir acerca das suas particularidades. Com efeito, estes momentos de diálogo, além de nos facultarem informações acerca das crianças, designadamente dos seus interesses e necessidades, ao mesmo tempo permitiu desenvolver-lhes competências. Habitualmente, eram sempre as mesmas crianças a tomarem a iniciativa para participar no diálogo, mas sempre que possível procuramos incentivar os mais inibidos a participar e a colaborar. Ocasionalmente, pedíamos a alguma das crianças que nunca se voluntariavam que desse a sua opinião, acerca de alguma temática ou que falasse acerca de algum tópico. Geralmente, a criança cooperava mas respondia em tom de voz baixo e o restante grupo rapidamente perdia a concentração e começava a ficar agitado, o que perturbava o desenrolar normal do diálogo.

Infelizmente a educadora não concordou com esta nossa estratégia porque na sua perspectiva as crianças que se voluntariam para falar não podem ser impedidas de falar quando querem, nem aguardar que um colega se pronuncie. Segundo a docente se uma criança não se exprime não deve ser motivada a fazê-lo pois, em princípio, todas falam no recreio e o grande grupo não deve estar inativo à espera que um se disponha a falar. Esta não é a nossa convicção e jamais irá constar das nossas opções

metodológicas. Lamentamos não termos conseguido sensibilizar a educadora, mesmo referindo experiências anteriores e opiniões de alguns autores.

Associados às perspectivas da educadora, os problemas de atenção e de concentração do grupo e o conseqüente tempo reduzido de permanência nas atividades também impossibilitavam que esta estratégia pedagógica tivesse êxito.

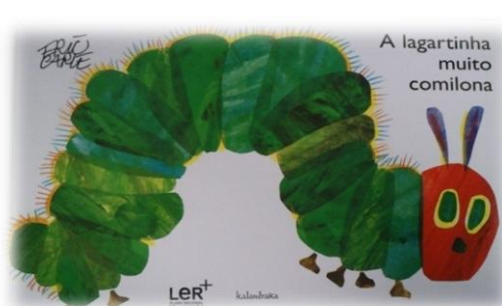
Os temas: outono, S. Martinho, alimentação saudável, família, Natal e pintura de arte proporcionaram oportunidades excelentes para o diálogo em pequeno e em grande grupo. Em todas estas temáticas o grupo teve oportunidade para expor o que já sabia (saberes prévios), ficou a conhecer novos factos, refletiu acerca desses saberes e aprendeu novos termos. Depois de interiorizar esses novos conhecimentos o grupo estava apto a utilizar um vocabulário mais adaptado a determinado tema. Consideramos que o grupo, em geral tinha facilidades em memorizar e em compreender o que lhes era transmitido, pelo que adquiriu novos conhecimentos com facilidade, conseguindo utilizar, em geral, os termos aprendidos no contexto correto. “É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27).

Além dos diálogos, também os livros foram recursos utilizados para explorar e desenvolver a linguagem oral. Os livros comentados, analisados, observados e recontados foram “O outono é envelhecer” de Maria Isabel César Anjo (ver figura 28) e “A lagartinha muito comilona”, de Eric Carle (ver figura 29).

**Figura 28 – Capa do livro “O outono é envelhecer”**



**Figura 29 – Capa do livro “A lagartinha muito comilona”**



Além destes livros, as crianças também exploraram oralmente imagens que estavam diretamente relacionadas, e representavam realidades das temáticas

exploradas na intervenção educativa. Também as canções e dramatizações constituem estratégias muito úteis para desenvolver a linguagem oral das crianças em idade pré-escolar. Com o desenvolvimento progressivo das capacidades comunicativas, “(...) a criança entende melhor o mundo que a rodeia e aprende a agir verbalmente sobre o real físico, social e emocional” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 35).

O grupo da Sala Azul revelou interesse pelos livros utilizados para a apresentação de algumas temáticas. Geralmente estavam concentrados no que ia sendo ostentado e contado com recurso às imagens dos livros e quando questionados respondiam corretamente, sinal claro da atenção prestada. Colocavam questões e gostavam de falar acerca do que viam e ouviam. Por vezes pediam para recontar as histórias e pensamos que aliada aos enredos interessantes e imagens sugestivas o modo como as apresentávamos contribuíram para isso: utilizávamos um tom sereno e com entoações adequadas às situações. Consideramos que conseguimos motivar as crianças para os livros pois nos dias a seguir à exploração das histórias pareceu-nos que a área da biblioteca era mais procurada que nos restantes dias.

#### ***2.2.3.2. Linguagem escrita.***

De acordo com as OCEPE, do ME (1997), compete ao educador facultar o contacto com diferentes tipos de texto escrito de modo a que as crianças compreendam a necessidade e as funções da escrita. “A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (p. 71).

“O outono é envelhecer” de Maria Isabel César Anjo e “A lagartinha muito comilona”, de Eric Carle foram os livros mais explorados pelo grupo, pois estavam mais direccionados para as temáticas que foram exploradas na Sala Azul.

A leitura de histórias, de um modo geral,

é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção de informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das concepções sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o

desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas” (Mata, 2008, p. 72).

Não é somente através de livros, mas também de registos (de canções, histórias, atividades, saídas ao exterior, de eventos) (ver figuras 30 e 31) que as crianças acabam por perceber que a escrita é uma forma de comunicar com os outros, que o que se diz também se pode escrever, que a escrita tem regras próprias.

**Figura 30 – Registo “A minha fruta preferida”**



**Figura 31 – Registo “O nosso S. Martinho”**



Inicialmente começam por fazer a distinção entre letras, palavra e frases, depois as crianças já são capazes de identificar palavras ou pequenas frases, geralmente com importância emocional para a criança e do seu quotidiano mais próximo (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Consideramos que o trabalho neste domínio foi positivo para o grupo porque quase todas as crianças já conseguiam escrever o seu nome sem ajuda do adulto e algumas já eram capazes de reconhecer o nome de colegas. Para auxiliar as crianças a escreverem sozinhas o seu nome, fizemos cartões com o nome próprio de cada uma e que ficou acessível ao grupo. Espontaneamente cada criança passou a utilizar esse cartão como modelo para exercitar escrever o seu nome. Ultimamente, muitas vinham ter connosco e pediam-nos que escrevêssemos palavras e/ou frases do que queriam dizer e/ou tinham registado através de desenhos. Havia crianças que já tentavam imitar a nossa escrita. Consideramos que é um grupo que evidencia motivação e interesse pela aprendizagem da escrita.

### 2.2.3.3. *Novas tecnologias.*

Na perspectiva do ME (1997), realizada nas OCEPE, “os registos audiovisuais são meios de expressão individual e coletiva (...) que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer” (p. 72).

Na atividade referente ao expressionismo abstrato, de Paul Jackson Pollock (ver figura 32) elaboramos um power point<sup>12</sup> onde constavam imagens do pintor, a sua técnica e algumas das suas obras. Este power point foi apresentado ao grupo que explorou, observou e comentou o que ia sendo visionado. Quando realizaram a atividade de pintura, as crianças procuraram realizar uma pintura idêntica à que tinham visualizado no computador.

Foi uma estratégia diferente de abordar um tema e que se revelou ser do interesse do grupo. Prova disso foi que tivemos de apresentar o power point, também no dia seguinte, a pedido de quase todas as crianças da sala. Infelizmente o ecrã de um computador não é o mais adequado, razão pela qual algumas crianças diziam que não estavam a ver bem e tínhamos de estar a ajustá-lo para permitir uma melhor visualização. Infelizmente existe um projetor mas que somente é utilizado em alguns eventos da escola, este tipo de atividades não está contemplado.

Para além do computador também utilizamos o leitor de CD's para algumas atividades, nomeadamente numa manhã dedicada à dança. Quanto à televisão fomos incitados a utilizar em alguns momentos, por exemplo, enquanto uns iam lavar os dentes, os outros ficavam a ver um filme infantil, quando as condições climatéricas não permitiam que as crianças fizessem o recreio no exterior da sala, ou então durante os momentos em que desenvolvíamos atividades em pequeno grupo e era necessário aguardar que um grupo terminasse para dar lugar a outro.

**Figura 32 – Pinturas “Pollock” - expressionismo abstrato**



<sup>12</sup> Ver apêndice G. Power point “Conhecer Pollock”.

#### **2.2.4. Domínio da matemática.**

Torna-se necessário que as crianças adquiram naturalmente concepções matemáticas a partir das vivências diárias e do seu quotidiano (ME, 1997), pois são fundamentais para a estruturação do pensamento e do raciocínio lógico-matemático. É das competências do educador partir das situações do dia a dia para apoiar o “(...) desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.” (ME, 1997, p.73).

Segundo Rodrigues (2010), “as primeiras experiências matemáticas das crianças são muito importantes nas atitudes e concepções que formam relativamente a esta ciência” (p.289). Se forem positivas as crianças tornam-se confiantes e autónomas na aprendizagem da matemática. Contrariamente, experiências que não sejam matematicamente positivas originam crianças com lacunas e dificuldade em aplicar o seu conhecimento perante situações novas, considerando que é uma ciência de memorização sem significado.

É pois necessário que o jardim de infância seja um espaço que, respeitando o contexto cultural e familiar de cada criança e os seus saberes prévios, estimule a construção de conhecimentos significativos, desenvolvendo contextos de aprendizagem estimulantes, para além de facultar oportunidades de expressão e de representação e explorando-as individual e/ou em grupo.

Ao longo das nossas atividades, e sempre que se proporcionou, procuramos desenvolver a noção de número e de quantidade e explorar alguns conceitos matemáticos mas sem nunca descurar a contextualização da informação e as características do grupo. De manhã, conversávamos acerca do dia que era no calendário, o número do mês, os números que constituíam o ano, quantos dias da semana já tinham decorrido, quantos faltavam para o fim de semana, quantos meninos estavam presentes e quantos faltavam na sala. No final da nossa prática pedagógica, algumas crianças já conseguiam responder com alguma facilidade enquanto outras continuavam a necessitar de alguma colaboração.

Relativamente às atividades desenvolvidas pelo grupo, quando abordamos a temática do outono, as crianças puderam classificar e agrupar as folhas e cachos de uvas por tamanhos (grande, média, pequena) e por quantidade (muitas, poucas). Aquando a realização da salada de frutas, da confeção das broas, da prova de frutas e de iguarias do Natal, entre outras, o grupo trabalhou a noção de número ordinal e

cardinal, realizou contagens, agrupou, seriou, ordenou, classificou, realizou pequenas operações de cálculo, reconheceu diferenças e semelhanças, sempre recorrendo ao material que ia sendo utilizado nas atividades da sala.

Enquanto o cumprimento da rotina diária permitiu explorar a sequência temporal e inculcar diferentes noções espaciais e topográficas, a história “A lagartinha muito comilona”, de Eric Carle, a marcação das presenças no quadro das presenças, assim como o preenchimento do Quadro do tempo permitiu às crianças apreenderem a noção de tempo, a sequência dos dias, das semanas e dos meses.

Não podemos esquecer que alguns trabalhos, como por exemplo, os trabalhos alusivos à família, permitiram ao grupo explorar diferentes formas geométricas, nomeadamente o triângulo, quadrado e retângulo.

### **2.3. Área do Conhecimento do Mundo**

A curiosidade natural das crianças deve ser estimulada, daí que seja fundamental promover atividades enriquecedoras e lúdicas favorecendo a aquisição de aprendizagens significativas. Tal como refere o ME (1997), nas OCEPE, “a área do conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (p. 79). Este interesse pode ser estimulado através de atividades que fomentem a descoberta e a exploração do mundo. Torna-se fundamental sensibilizar as crianças para as ciências, inculcando-lhes uma atitude científica e experimental (Ibid.).

O jogo de apresentação foi uma estratégia de intervenção educativa que permitiu às crianças desenvolver esta área de conteúdo. Todas as crianças disseram o seu nome e a idade, foram capazes de referir se tinham irmãos, mencionaram preferências (comida, brinquedos, jogos) e algumas expuseram sentimentos e sensações. A temática da família auxiliou algumas crianças a situar-se socialmente numa família e noutros grupos sociais. Aprenderam o que representa e a forma como deve ser interpretada, falamos de graus de parentesco grau de parentesco e algumas crianças tentaram completar a sua árvore genealógica (ver figura 33), mas foi preciso a ajuda do adulto.

**Figura 33 – Criança a compor a sua árvore genealógica**



Para além de outros objetivos<sup>13</sup>, a capacidade de observação e a atitude crítica foi muito explorada ao longo da nossa prática pedagógica. Sempre procuramos incentivar as crianças a referirem o que observavam, a tecerem opiniões e críticas relativamente a tudo o que ia sendo desenvolvido na Sala Azul. Pretendemos incutir o desejo pelo saber, pela curiosidade e pela exploração de tudo o que as rodeiam.

Para alcançar estes objetivos proporcionamos diferentes experiências sensoriais: observação de cores e texturas variadas, paladares distintos, olfatos diversos. Ainda manipularam materiais diferentes dos habituais, conheceram novas realidades, novos contextos, recordaram e descobriram tradições (pão-por-Deus, S. Martinho, Natal), desfrutaram de novas situações, de ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (ver figuras 34 e 35).

**Figura 34 – Confeção da salada de frutas**



**Figura 35 – Confeção de broas**



Participaram também no Dia do Pijama que é um dia solidário feito por crianças que ajudam outras crianças. Esta iniciativa é nacional e é organizada, anualmente,

---

<sup>13</sup> Ver apêndice H. Objetivos desenvolvidos na área do conhecimento do mundo.

pelo Mundos de Vida. Foi um dia em que as crianças vieram vestidas com o pijama e foram sensibilizadas para o facto de existirem meninos da idade deles e que não têm família. Escutaram uma história alusiva ao evento e depois refletiram, em grande grupo, acerca da temática. Alguns dias mais tarde fomos a uma agência bancária do BPI (ver figura 36) para depositarmos os donativos, doados pelos pais, para auxiliar o Mundos de Vida.

Consideramos que as atividades proporcionadas, nesta área de conteúdo, foram um grande contributo para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois conseguimos facultar às crianças situações que lhes permitiram descobrir, investigar e explorar o mundo que as rodeia, estimulando assim a sua curiosidade natural.

Na primeira semana da nossa intervenção educativa tivemos a perceção de que era um grupo exigente a nível de atividades porque o tempo de permanência nas tarefas era curto, dispersavam-se com muita facilidade e não revelavam interesse por nenhuma temática em concreto. Devido a estes factos procuramos desenvolver atividades diferentes das que realizam habitualmente, como por exemplo, uvas, fazer salada de frutas, fazer broas, descascar e provar frutas diferentes das que estavam habituados a comer, experimentar alimentos que não comem regularmente, originando oportunidades em que podem sentir odores, sabores e texturas desconhecidas. Também proporcionamos momentos dedicados à arte, mais concretamente à pintura. Consideramos que todas as atividades surtiram o efeito desejado porque as crianças foram muito recetivas e, no geral, estiveram envolvidas nas tarefas e participaram com mais interesse do que o habitual. Consideramos que o grupo deve continuar a usufruir de tarefas que estimulem e exijam uma intervenção ativa por parte das crianças, desenvolvendo assim aprendizagens significativas.

**Figura 36 – Entrega de donativos para o “Mundos de Vida”**



### 3. Resposta às Questões da Investigação-Ação

No tópico referente à intervenção pedagógica com o grupo encontram-se as considerações que auxiliam a resposta às questões orientadoras da nossa I-A. Este presente ponto pretende responder a essas questões de uma forma mais objetiva.

De realçar que durante a nossa intervenção pedagógica, juntamente com as técnicas e instrumentos de recolha de dados, recorreremos semanalmente a uma ficha de registo da avaliação de competências<sup>14</sup> que consistia em registar o desempenho de cada criança nas várias aptidões definidas na planificação. Este instrumento de registo permitiu-nos ter uma perceção mais objetiva e concreta da evolução e aprendizagem de cada criança, assim como das suas dificuldades, permitindo que as atividades fossem ajustadas, semanalmente, à realidade do grupo.

No que concerne à primeira questão, **“Como gerir o trabalho pedagógico com vista à envolvimento e implicação das crianças nas atividades desenvolvidas?”**, tivemos o cuidado de desenvolver, desde o início da nossa intervenção pedagógica, uma construção participativa e significativa de aprendizagens para que as crianças fossem, desde logo, construtoras do seu conhecimento. Procuramos que as atividades estivessem de acordo como os interesses e necessidades das crianças e de tal forma que estas fossem as principais intervenientes da ação. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2008), temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes. Compete ao educador criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, “(...) na medida em que promovem a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolvem competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (p. 70).

O facto de envolvermos o grupo na descoberta de novos saberes e facultar novas experiências (diretamente relacionadas com o quotidiano) permitiu-lhes adquirir um conhecimento mais significativo e duradouro sobre as temáticas desenvolvidas. Consideramos que ao desenvolver atividades diversificadas, adequadas à faixa etária e às características do grupo, conseguimos manter as crianças constantemente motivadas. Desta forma, demonstravam-se seguras e confiantes, apresentando níveis de implicação e bem-estar mais elevados. Concentração, energia, criatividade, expressão facial, postura, persistência, precisão, expressão verbal e satisfação foram

---

<sup>14</sup> Ver apêndice I. Ficha de registo da avaliação de competências – de 14 a 16 de outubro de 2013 e apêndice J. Ficha de registo da avaliação de competências – 25 a 27 de novembro de 2013.

alguns dos indicadores que tornaram possível comprovar o nível de implicação. Tal como menciona Portugal e Laevers (2010) a implicação é uma particularidade humana que é “(...) reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p. 25). Comparativamente, o bem-estar emocional foi comprovado pela serenidade, satisfação e prazer transmitidos pelas crianças. Os mesmos autores designam oito indicadores para avaliar o bem-estar: abertura, receptividade, flexibilidade, autoconfiança, autoestima, assertividade, vitabilidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.

Na nossa opinião, conseguimos que o grupo estivesse mais atento e participasse com mais frequência e interesse nas atividades desenvolvidas/exploradas. Contudo, muito ficou por fazer sendo fundamental que as educadoras continuem o trabalho iniciado e pautado pela participação do grupo e por uma intencionalidade educativa.

Em resposta à mesma questão foram criadas e discutidas, juntamente com as crianças, regras de comportamento/atitude para serem aplicadas nas rotinas diárias e em todos os espaços da instituição. Proporcionaram-se momentos de diálogo e reflexão sempre que se verificava algum comportamento desadequado, permitindo assim que o grupo, progressivamente, se tornasse consciente e responsável pelos seus atos. Durante estes momentos de reflexão conjunta, as crianças mostraram-se interessadas em dar as suas opiniões, demonstrando consciência das suas ações. Porém, embora os comportamentos/attitudes desadequados já não sejam tão frequentes continuam a existir diariamente. É um grupo que não gosta de ser chamado à atenção e algumas crianças da sala rapidamente esquecem as regras analisadas em conjunto. Os diálogos em grande grupo ainda exigem ser de curta duração pois, embora a maioria das crianças já participe de forma voluntária e com interesse nas temáticas exploradas, depressa ficam impacientes e começam a perturbar o desenrolar da conversa.

Com intuito de dar resposta à segunda questão, **“Como estimular o trabalho cooperativo e a partilha entre as crianças?”**, foram desenvolvidas/exploradas diversas atividades em grupo (em pequeno e em grande grupo), entre elas destacam-se a prova de algumas frutas típicas da estação do outono, a simulação do processo de vinificação, a confeção da salada de frutas, o fabrico das broas para o Natal e a prova de iguarias alusivas à quadra natalícia. Em todos estes momentos procuramos, e consideramos ter conseguido, estimular a cooperação entre o grupo, incentivando

as crianças a ajudarem os seus pares na realização das tarefas/atividades. Tal como refere Sanches (2001), trabalhar em grupo, cooperativamente, significa interdependência positiva relativamente a objetivos comuns significa sentido de responsabilidade e de posse de conhecimentos que se adquirem através da cooperação” (p. 243).

A disposição dos recursos materiais durante as atividades foi intencional, de modo a proporcionar momentos de interação e de colaboração entre as crianças. A promoção da cooperação, da partilha de materiais e brinquedos, do respeito pelo outro, bem como a resolução de conflitos através do diálogo, decorreu de um trabalho contínuo e da interação dos pares, uma vez que a educação para os valores decorre de uma ação conjunta; é na vivência diária que tal se sucede, e foi nesta perspectiva que assentou a nossa intervenção pedagógica. Atualmente, parece-nos que o grupo melhorou a nível do trabalho cooperativo e já partilham com mais facilidade os materiais utilizados nas atividades e os brinquedos que trazem de casa. Segundo Lopes e Silva (2008, 2009), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia pedagógica adequada perante uma diversidade de crianças, pois incentiva a interação entre elas, permitindo favorecer a auto estima e a sua motivação para aprender.

#### **4. Envolvimento e Colaboração com a Comunidade Educativa**

O educador de infância durante a sua intervenção pedagógica deverá “(...) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (ME, 1997, p. 16). As famílias e outros membros da comunidade educativa<sup>15</sup> podem e devem ser estimulados (incentivados) a participarem no desenvolvimento do PEE e no PCG, como também em outras atividades. O ME (1997) enfatiza ainda que o processo de colaboração com as famílias e com a comunidade educativa tem repercussões na educação das crianças e efeito no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que exercem funções na sua educação.

---

<sup>15</sup> O termo comunidade educativa engloba o corpo docente e não docente da instituição, as famílias das crianças, o meio e restante comunidade envolvente

#### **4.1. A Intervenção com as Famílias**

Os ambientes escolar e familiar, constituem, desde cedo, os espaços primordiais de socialização de todo o ser humano, onde a família e a escola desempenham papéis/funções complementares no que respeita à educação das crianças (Serra, 2004). Diogo (1998) complementa esta percepção referindo que são estes “(...) os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas (p. 17). Torna-se evidente que é essencial fomentar o envolvimento das famílias e estabelecer fortes relações pedagógicas de forma a promover o bem-estar e o desenvolvimento equilibrado das crianças e das suas aprendizagens (Estrela, 1994; ME, 1997). “A relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efectivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas” (Sarmiento & Marques, 2006, p. 61).

Quando questionamos a educadora cooperante acerca da participação e envolvimento dos pais das crianças, ela referiu que contribuíam com tudo o que lhes era pedido (dinheiro, materiais) mas mantinham-se muito ausentes, revelando um fraco envolvimento. É importante salientar que envolvimento e participação são dois termos com significados diferentes. Na perspectiva de Silva (2003) envolvimento consiste no “(...) apoio directo das famílias aos seus educandos”, numa base individual (p. 83), enquanto a participação remete para a incorporação de órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo. No caso concreto da Sala Azul, pelo que nos foi possível verificar, são poucos os pais que pertencem à associação de pais, escassos aqueles que comparecem às reuniões gerais convocadas pela associação de pais e/ou pelo diretor da escola e raros os que aparecem nas horas de atendimento semanal das educadoras.

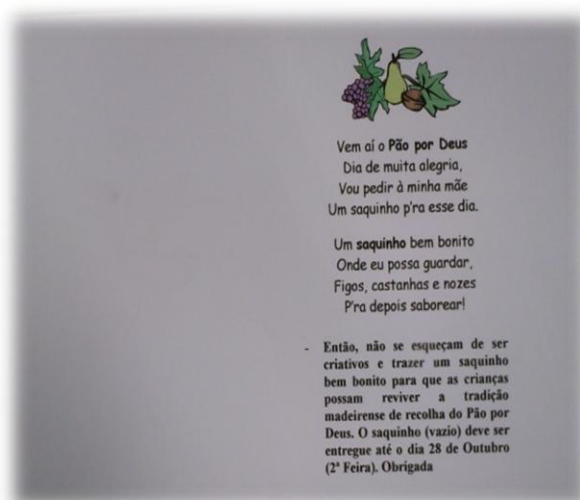
Ao longo da nossa intervenção educativa, procuramos envolver as famílias das crianças da Sala Azul em todo o processo pedagógico. Apresentamo-nos na primeira semana e explicamos o contexto da nossa presença na sala, o que permitiu desde logo estabelecer relações de empatia com os pais. Nos diálogos mantidos na hora do acolhimento, procurou-se dar a conhecer o trabalho desenvolvido na sala, para que desse modo se sentissem envolvidos nas aprendizagens dos seus filhos e conhecessem as temáticas que estavam a ser exploradas. Foi nossa preocupação

suscitar-lhes interesse para colaborarem e apreciarem os trabalhos realizados pelas crianças.

Realizámos alguns eventos em que foi necessário uma participação mais ativa da família, nomeadamente na temática do pão-por-Deus, na visita ao Mercado dos Lavradores, no piquenique realizado no Parque de Santa Catarina e no tema da família.

Para o evento do pão-por-Deus fizemos dois pedidos de colaboração aos pais. O primeiro pedido consistiu em pedir aos pais que trouxessem um saquinho de casa (ver figura 37), decorado de acordo com a temática, indo ao encontro do tema do PEE que são as tradições madeirenses. Todos trouxeram o saquinho, mas infelizmente era visível que, embora a maioria deles fosse decorado pelos pais, alguns não vieram ornamentados. O segundo pedido foi que cada pai trouxesse uma determinada

**Figura 37 – Bilhete-desdobrável a solicitar o saquinho para o pão-por-Deus**



quantidade de fruta de uma determinada espécie, para colaborarem no evento do pão-por-Deus. Além da colaboração, comunicamos<sup>16</sup> aos pais o que pretendíamos realizar e quais os objetivos pretendidos e solicitamos a devida autorização para que as crianças pudessem sair da escola para pedir o pão por Deus. Todos deram a autorização e colaboraram em tudo o que foi pedido.

Para a visita ao Mercado dos Lavradores informamos os pais<sup>17</sup> e solicitamos a respetiva autorização, assim como uma contribuição monetária para o transporte. Todos concordaram que os filhos participassem na atividade e deram o seu contributo monetário.

Quanto ao piquenique no Parque de Santa Catarina, procedemos tal como nas anteriores circunstâncias: comunicamos<sup>18</sup> e pedimos aos pais que dessem autorização

<sup>16</sup> Ver apêndice K. Comunicação aos pais para o Pão por Deus.

<sup>17</sup> Ver apêndice L. Comunicação aos pais para visita ao Mercado dos Lavradores.

<sup>18</sup> Ver apêndice M. Comunicação aos pais para piquenique no Parque de Santa Catarina.

para saírem para o exterior da escola, tendo obtido a anuência dos pais. Para o tema da família, cada pai trouxe por escrito ou transmitiu-nos oralmente a constituição da família.

Na nossa opinião o envolvimento dos pais foi progressivamente mais significativo, pois se no início a iniciativa para apelar à envolvimento dos pais era nossa, na fase final da nossa intervenção educativa quase todos os pais já entravam voluntariamente na sala, conversando connosco e com as crianças ao mesmo tempo que procuravam conhecer os trabalhos realizados pelo grupo. Os filhos acompanhavam os progenitores, orgulhosos do trabalho realizado e revelavam-se aptos a fazer a descrição das tarefas realizadas. Quando a instituição e as famílias se aproximam e exercem as suas funções educativas a comunicação torna-se mais perceptível e os recursos passam a ser melhorados (Spodek & Saracho, 1998). Sem dúvida é de extrema importância uma boa relação entre estes dois agentes educativos. Consideramos que os pais deste grupo são progenitores muito preocupados com as suas vidas profissionais e o facto de todos os dias conversarmos com eles, os convidarmos a colaborar nas temáticas e a acompanharem a evolução dos temas explorados, contribuiu para sensibilizá-los para a importância e benefícios que provêm da sua participação.

Os pais compreenderam que os filhos gostavam de exhibir o que tinham feito na sala e o interesse demonstrado por eles incentivava as crianças a melhorarem e a preocuparem-se com a apresentação das tarefas que realizavam. Tal como refere Marques (1998), o envolvimento dos pais influencia positivamente o desenvolvimento e a aquisição de saberes e competências, por parte das crianças. Quando a família acompanha as atividades e temáticas desenvolvidas na sala e colabora com a equipa pedagógica, a criança tem um desenvolvimento mais positivo do que outra com idêntico background, mas cujos pais se mantêm ausentes. Naturalmente, a promoção de práticas que convidam ao envolvimento dos pais, conduz à tomada de consciência relativamente à importância da sua interação desejada e aceite por toda a comunidade educativa.

A participação e o envolvimento da família, no processo pedagógico, é importante para o desenvolvimento da criança, no entanto, e segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) “(...) a criança pequena é entendida e reconhecida como sendo parte da sociedade, um membro da sociedade. Ela não existe apenas no lar da família, mas também no mundo mais amplo (...)” (p. 72). Assim sendo, a família não

pode, e não deve, representar-se como sendo o único agente de interação com a escola. Toda a comunidade desempenha igualmente um papel fundamental nesse âmbito. Caldeira (2009) realça que é necessário envolver todos os parceiros educativos para que o processo de aprendizagem da criança e o funcionamento da instituição sejam eficazes. E o jardim de infância é um espaço educativo que favorece o vínculo escola-família devido não só “(...) à não obrigatoriedade da sua frequência (...) como também à idade das crianças que o frequentam e, (...) às suas características estruturais e de funcionamento pedagógico, (...) à ausência de programas curriculares rígidos de cumprimento obrigatório e a ênfase dada aos aspectos relacionais e afectivos” (Homem, 2002, p. 42).

Contudo uma participação ativa dos pais não pode ser considerada um facto consumado e definitivo mesmo que esta seja formalmente consagrada porque é um processo que só existe na prática (Lima, 1998) e compete ao educador ajudar os pais a perceberem que

1) Ser Pai/Mãe é ser educador; 2) Que o Pai e a Mãe conhecem muito sobre o desenvolvimento das crianças e do seu filho em particular; 3) Que os educadores não são detentores do conhecimento mas sim pessoas que desejam apoiar e desenvolver a aprendizagem que já se processa em casa (Hohmann & Weikart, 1979, citados por Rosa, Teixeira, Cabrita, Santos, 2005, p. 215).

Os pais e educadores são parceiros insubstituíveis na educação e bem-estar das crianças e a interação entre ambos têm por objetivo a socialização da criança, a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro (Diogo, 1998).

#### **4.2. A Intervenção com a Comunidade Educativa**

O trabalho com a comunidade envolve trocas de informações e troca de situações do quotidiano, onde as crianças podem conhecer mais facilmente diferentes contextos e realidades, para além do escolar. Neste tipo de intervenção existe não só a colaboração da comunidade mas também a cooperação e o contributo “(...) dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, sendo um meio de alargar e enriquecer situações de aprendizagem” (ME, 1997, p.45).

Assim sendo e através do planeamento e do diálogo entre as educadoras estagiárias e as educadoras cooperantes foi realizado um trabalho com a comunidade envolvente, que consistiu em alguns eventos. Pedir o pão-por-Deus foi uma das atividades realizadas em colaboração e parceria com a comunidade. Para preparar esta atividade foi necessária a realização de uma reunião com a equipa pedagógica das duas salas da pré-escolar, onde foram decididos os possíveis estabelecimentos comerciais em que cada sala podia passar para pedir o pão por deus e a quantidade de frutos a pedir aos pais. Também foi preciso deslocarmo-nos aos possíveis estabelecimentos participantes para pedir autorização para as crianças passarem por lá a recolher o pão por deus. Todos os estabelecimentos aceitaram a proposta de imediato. No dia do pão-por-Deus, as assistentes operacionais de cada sala, distribuíram os frutos pelos estabelecimentos comerciais, onde as crianças mais tarde passaram a pedir o pão por Deus. Os estabelecimentos aonde as crianças da Sala Azul foram pedir o pão-por-Deus foram os seguintes: DIXCART (Rua dos Ilhéus), “MCC” (Rua Tenente Coronel Sarmento) (ver figura 38), “Roman Confeções” (Rua Tenente Coronel Sarmento), Farmácia Camões (Rua Tenente Coronel Sarmento) (ver figura 39) e a Pastelaria “Docinhos d’Alice” (Rua Tenente Coronel Sarmento).

**Figura 38 – Pão-por-Deus na “MCC”**



**Figura 39 – Pão-por-Deus na Farmácia**



Um outro acontecimento foi uma visita ao Mercado dos Lavradores (ver figura 40) onde algumas vendedoras de frutas colaboraram connosco, apresentando a sua banca e dando a provar algumas frutas às crianças.

**Figura 40 – Visita ao Mercado dos Lavradores**



A comunidade educativa organizou-se e planificou todas as atividades, desde os contatos com todas as instituições e organismos envolvidos, incluindo a empresa de transportes públicos Horários do Funchal (para reservarmos um autocarro para todas as crianças) e o pedido de autorização aos pais e ao Sr. Diretor para as duas salas do PE.

As atividades revelaram-se enriquecedoras e significativas pelas aprendizagens realizadas, pelo contato e experiência de diferentes realidades, assim como às interações e partilha desenvolvidas entre as crianças e os adultos que participaram nas diferentes iniciativas, a relação com a comunidade e os aspetos sociais, culturais e humanos adquiridos.

Para além destas atividades, e ainda juntamente com a colega do núcleo de estágio, pensamos organizar uma Sessão de Sensibilização que fosse ao encontro não só da comunidade educativa da escola mas também das famílias. Após alguma reflexão e ponderação optamos por realizar uma sessão de sensibilização denominada “Entre as Regras e os Afetos” que decorreu no dia 26 de novembro, pelas 18:30 h, na EB1/PE dos Ilhéus. A escolha, pela temática das regras, deveu-se ao facto de ser uma questão que tem preocupado todos os docentes da instituição e que está contemplada no PEE como intervenção prioritária. Esta atividade foi apresentada ao diretor do estabelecimento de ensino, que se mostrou agradado pela iniciativa e rapidamente autorizou a sua realização, disponibilizando o espaço e os recursos necessários para o efeito.

#### 4.2.1. Ação de sensibilização “Entre as regras e os afetos”.

Para orador da ação de sensibilização “Entre as regras e os afetos” (ver figura 41) convidámos o Dr. Armando Correia que é licenciado em Psicologia da Educação e desempenha atualmente a função de Chefe de Divisão na Direção Regional de Educação.

**Figura 41 – Ação de Sensibilização “Entre as regras e os afetos”**



A sessão de sensibilização foi direcionada para os pais/encarregados de educação e toda a comunidade educativa. Decorreu da necessidade de sensibilizar os pais, encarregados de educação e docentes para a necessidade de haver regras, para o facto de existirem comportamentos perturbadores dentro das salas de aula e em contexto familiar e o modo como estes influenciam a aprendizagem dos alunos e as inter-relações que se estabelecem entre criança-adulto. Na nossa opinião esta ação de sensibilização foi um contributo importante e serviu para acautelar e atenuar alguns problemas de comportamento que estavam a acontecer dentro e fora da sala de aula e até mesmo em algumas famílias.

Com o intuito de divulgar a ação de sensibilização e fazermos chegar essa informação a um maior número de pessoas, procedemos à elaboração de convites<sup>19</sup> e cartazes<sup>20</sup> e à distribuição atempada dos mesmos. Também foi solicitado ao Diretor da escola que divulgasse o evento no blog da instituição<sup>21</sup>.

A ação de sensibilização foi realizada no dia 26 de novembro pelas 18h30m e apesar de se ter desenvolvido em horário pós-laboral a afluência poderia ter sido mais significativa (ver figura 42), embora as educadoras tenham referido que estiveram presentes mais pessoas do

**Figura 42 – Participantes na Ação de Sensibilização “Entre as Regras e os Afetos”**



<sup>19</sup> Ver apêndice N. Convite para a Ação de Sensibilização “Entre as regras e os afetos”

<sup>20</sup> Ver apêndice O. Cartaz de divulgação da Ação de Sensibilização “Entre as regras e os afetos”

<sup>21</sup> <http://jornal-ilheus.blogspot.pt/>

que aquelas que afiguravam.

Na opinião de Marques (2001) é importante que as reuniões sejam marcadas para depois das dezoito horas, a fim de facilitar a comparecência de todos. Esta conceção foi aplicada mas segundo a educadora cooperante é frequente aquando da organização de ações deste tipo, não haver muita afluência das famílias, sendo assim, uma grande dificuldade levar os pais a desempenhar um papel mais ativo na escola. Habitualmente, esta escola não organiza eventos desta natureza durante os tempos letivos, aguarda os momentos de entrega de avaliação que ocorrem no final de cada período pois sabe que a afluência de pais é mais significativa. A escolha deste dia e hora deveu-se ao facto de ter sido uma ação de sensibilização organizada por nós e culminar com o final da nossa intervenção pedagógica. Após ponderarmos algumas alternativas, em conjunto com o diretor da escola e as educadoras, optamos por esta data e horário que na nossa perspetiva era a mais aconselhada atendendo às circunstâncias do momento.

Consideramos que a mensagem foi transmitida e compreendida por quem esteve presente na ação de sensibilização. O saber, a coerência, a boa disposição, a simpatia do Dr. Armando Correia e a pertinência das informações apresentadas proporcionaram momentos de boa disposição, diálogo e troca de experiências pelo que se veio a revelar num momento significativo e de aprendizagem comum. O orador alertou e sensibilizou pais e docentes para a necessidade de regras e para a importância de uma postura inflexível. Não deve haver cedências relativamente a nenhum pedido ou solicitação do aluno/filho, tudo deve ser conquistado e ganho por ter realizado algo positivo. Segundo o Dr. Armando Correia as regras caminham com os afetos, isto é, quando damos algo aos nossos filhos não o devemos fazer gratuitamente, mas deve ser como recompensa de algo que eles fizeram. Quando nos pedem algo, tal como brinquedos, jogos, saída à noite com os amigos, não devemos consentir só para agradar-lhes, com receio que fiquem aborrecidos connosco. Se achamos que devemos aceitar, aceitamos mas sempre impondo condições e contrapartidas. O orador apresentou vários exemplos, e um deles foi o seguinte: o nosso filho pode ter um brinquedo novo se arrumar o quarto durante uma semana e não pode falhar um dia. Na opinião do Dr. Armando Correia, deste modo estaremos a preparar os nossos filhos para a sua vida pessoal e profissional. Tudo na vida deve ser conquistado e merecido, nada surge sem esforço e disciplina. A vida é feita de recompensas, responsabilidades e conquistas.

## 5. Reflexão Global da Intervenção Pedagógica

Todos nós, de uma forma mais ou menos sensível, olhamos a infância como o período de excelência em que o mundo mágico, o domínio da fantasia e o poder da imaginação assumem contornos únicos e irrepetíveis. Se nos remetermos a essa mesma infância não haverá, com certeza, quem não se recorde de, pelo menos, uma situação em que ultrapassou os limites do real nas suas brincadeiras. Se espantou com a magia de um brinquedo e embarcou numa fantástica descoberta. Se fascinou com a magia de poder aprender a fazer os primeiros rabiscos e de aprender a ler, visualizando a escola com um local de alegria, a qual deve ser vista como um verdadeiro centro de aprendizagens para a vida ativa e para todos.

A presente reflexão emerge no sentido de pensarmos acerca da nossa prática pedagógica, realizada em contexto de EPE. Ao longo de sete semanas ficamos responsáveis pela dinâmica da sala e pela planificação das atividades a serem desenvolvidas pelas crianças. Somente o facto de sermos responsáveis por estas tarefas, já nos provocou alguma ansiedade. Acrescendo a este, o refletir que é da nossa competência desenvolvemos e incutimos metodologias, e técnicas de intervenção, motivadoras e promotoras de uma aprendizagem ativa e significativa, deixou-nos apreensivos e ansiosos. Temos consciência que a EPE é uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança e é nesta fase, da vida dela, que são implementados alicerces decisivos para o seu desenvolvimento.

Compete, ao educador, a grande responsabilidade de saber fazer crescer, em espaços de educação formal, indivíduos com saberes e competências que respondam aos desafios da contemporaneidade. A EPE não se limita ao trabalho curricular intimamente ligado às orientações curriculares e às metas de aprendizagem para a EPE, ou aos programas, objetivos e metas de aprendizagem para o 1º ciclo do ensino básico. Tal como refere Pardal (1993), a escola é, de facto, um poderoso agente de formação onde a totalidade de cada um resulta da articulação/relação/cruzamento entre o cognitivo, o afetivo, o social e o motor.

À medida que desenvolvíamos a nossa intervenção pedagógica fomos experimentando e relembrando o que significa realmente ser educador a nível pessoal e profissional. Tal como Portugal (1998) refere, o trabalho do educador é um trabalho mais complexo do que o meramente afetivo

deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional” (p.198).

Concordamos com a perspectiva de Esteves (2005) quando refere que o educador desempenha um papel muito importante na vida das crianças. É com este agente educativo que elas passam grande parte do seu tempo. Compete ao educador torná-lo num tempo de qualidade. Durante esse tempo, sendo um profissional munido de saberes científicos, deve estar atento e promover o desenvolvimento global da criança. Para Portugal (1998) o educador tem também um importante papel ao nível da estimulação da curiosidade da criança, de novas capacidades e impulsos de autonomia e de independência.

É competência deste docente estar atento ao que cada criança já conhece e criar contextos significativos que facilitem o seu desenvolvimento (Castro & Rodrigues, 2008). Brickman e Taylor (1991) complementam esta perspectiva referindo que o papel dos educadores é criar ambientes nos quais estas atividades, tão importantes para o desenvolvimento das crianças, ocorram de forma natural e, então, reconhecê-las, apoiá-las e desenvolvê-las.

Procuramos, ao longo da nossa intervenção educativa, facultar atividades, tarefas e experiências diversificadas, que fossem ao encontro dos interesses das crianças, de modo a motivá-las para a aprendizagem e para que se sentissem envolvidas pelo que era desenvolvido e facultado na sala. Consideramos que os nossos objetivos foram conseguidos pois a participação, envolvimento e motivação do grupo foi sendo cada vez mais significativa, relativamente às primeiras semanas da nossa intervenção educativa.

Temos noção que a criança não é um adulto em miniatura (Sprinthall & Sprinthall, 2000). A compreensão da criança é qualitativamente diferente da do adulto. É pois importante para ela experienciar diferentes contextos, em vez de um, e

encontrar e interagir com vários adultos e outras crianças de um modo amigável e num contexto de alta qualidade podem ser uma forma de estimulação com efeitos positivos (Portugal, 1998).

Na opinião de Hohmann e Post (2003), desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como deslocar-se; como segurar e agir sobre objetos; como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores; e por mais novos que sejam, bebés e crianças estão poderosamente auto-motivados para explorar e aprender – ao seu próprio ritmo, através dos seus próprios meios.

O tempo de aprender e o tempo de viver e crescer não estão separados e, em todo o momento, a criança cresce e aprende graças à acção educativa das pessoas que a envolvem (...) e às experiências que tem no seu contexto. Por esse motivo, quando planificamos o que faremos (...), devemos considerar “*todos os momentos*” da jornada, reflectindo e valorizando os diferentes aspectos que aqui incidem (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, p. 100).

Não descuramos a ideia de que o tempo de crescer, viver e aprender são indissociáveis, cientes que a organização temporal de uma sala de EPE deveria contemplar atividades de rotina, livres e orientadas. Todas estas atividades são de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Neste sentido, tivemos a necessidade de planificar, para organizar o trabalho pedagógico e refletir sobre os conteúdos, os métodos de trabalho e materiais mais adequados às aprendizagens e as competências a desenvolver nas crianças. Semanalmente, realizávamos uma reflexão<sup>22</sup> crítica acerca da nossa intervenção educativa e incidíamos sobre aspetos que, na nossa perspectiva, tinham decorrido favoravelmente e outros que deveriam ser melhorados. Refletíamos acerca da pertinência das atividades, participação e envolvência das crianças, de temática(s) que por algum motivo tenham suscitado a nossa atenção, entre outros aspetos que, semanalmente, pudessem ter sucedido e devido ao seu valor educativo devessem ser referidos e analisados.

---

<sup>22</sup> Ver apêndice P. Reflexão de 11 a 13 de novembro de 2013 e apêndice Q. Reflexão de 18 a 20 de novembro de 2013.

As atividades foram realizadas, geralmente, em grupo, em grande ou em pequeno grupo, dependendo da natureza da atividade e do espaço da ação. Consideramos que, foi uma estratégia muito importante e que funcionou muito bem. As crianças aprenderam umas com as outras e ajudaram-se mutuamente. Devido à sua importância pedagógica, estes momentos devem ser dinamizados pelo educador. Pensamos ser preponderante, neste momento, frisar que também tivemos em consideração o ritmo de trabalho de cada criança. Este respeito permitiu à criança entender que ela era valorizada, aceita e, principalmente, que era importante.

Segundo Simões (2009), a criança, para além de um ser individual, desenvolve-se em interação com os outros. Papalia, Olds e Feldman (2001) recordam que as crianças têm uma forte necessidade de proximidade e calor assim como de contacto físico. Por outro lado, Esteves (2005) refere que, educar com afeto é tanto ou mais importante do que educar com os meios e os recursos pedagógicos ideais, para um adequado desenvolvimento das crianças.

Consideramos evidente que um educador desempenha inúmeras funções/tarefas que por sua vez exigem muitas competências e aptidões a este profissional. A atividade educativa, em jardim de infância, é, sem dúvida alguma, relevante e infundável.

É indispensável e necessário que a profissão de educador de infância administre um espaço de afirmação, visibilidade e valorização, pois este profissional necessita de dar a conhecer o seu saber profissional, os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes, sendo um produtor de saberes pertinentes e significativos sobre a especificidade da Educação de Infância (Correia, 2007). É por este motivo que Spodek e Saracho (1998) defendem uma formação que não termine com o fim do curso, já que esta profissão requer um contínuo desenvolvimento profissional.

O trabalho educativo e pedagógico, desenvolvido pelos Educadores de Infância, deverá ser reconhecido por toda a sociedade como imprescindível para a qualidade a que as crianças têm direito. Portugal (1998) salienta que é essa visão que os profissionais desejam que seja unânime, porque se a criança é pensada como um ser importante e único, também o educador tem uma tarefa única e merecedora de respeito, compreensão, apoio, supervisão, formação e um salário decente.

Compete a todos estes docentes desenvolverem um trabalho pedagógico de qualidade que ajude a dignificar a profissão. É importante que a educação infantil

garanta as condições futuras de aprendizagem com sucesso, e a intencionalidade do educador é o suporte desse processo. Essa intencionalidade obriga a que o educador reflita sobre a sua ação e a forma como adequá-la às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhes estão subjacentes. Esta reflexão precede, acompanha e sucede a ação. É anterior à ação, ou seja, supõe planejamento. Acompanha a ação no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas. Realiza-se depois da ação, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos.

Na nossa opinião, a intencionalidade educativa representa o próprio educador e a sua intervenção. Por esta razão, intentamos esforços para que essa mesma intencionalidade estivesse implícita na nossa prática pedagógica, nas diferentes etapas da ação: observar, planejar, agir e avaliar. Enquanto a avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas e se estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças envolvidas, o processo de reflexão define a intencionalidade educativa que caracteriza a atividade profissional do educador.

Sejamos todos profissionais competentes para marcarmos a diferença na educação. O caminho não termina agora, só agora começa... somos futuros educadores de infância!

A Universidade da Madeira, na figura dos nossos mestres e doutores, ensinou-nos a dizer as primeiras palavras e a dar os primeiros passos. Facultaram-nos alguns pré-requisitos, ensinaram-nos a explorar, a investigar, a inquirir, ou seja, incutiram-nos a vontade de aprender, de descobrir. Compete-nos agora fazer as nossas próprias descobertas e experiências, construirmos os nossos conceitos e saberes, desenvolvermos a nossa aprendizagem, aprender com os nossos erros e lacunas. Isto é a verdadeira aprendizagem ativa em formação!

Atrevemo-nos a estabelecer uma comparação com a lagartinha comilona, a personagem do livro com o mesmo nome, da autoria de Eric Carle, referido anteriormente.

Estamos prestes a transformar-nos em borboletas, capazes de voar, de flor em flor, e de absorver o alimento que irá sustentar a nossa continuidade. Todavia, os momentos em que permanecemos no casulo são fundamentais para a nossa sobrevivência no exterior, a nossa consolidação como seres aptos e preparados para a vida no exterior.

A natureza segue sempre o seu ritmo, as borboletas saem do casulo e nós iremos contribuir para um ensino de qualidade ajudando a desabrochar a essência de cada criança...

### **5.1. Uma Questão de Perspetiva**

Consideramos que a nossa prática pedagógica, no contexto de EPE, foi positiva porque permitiu: desenvolver práticas e saberes, conhecer perspetivas e formas de intervir de outros educadores, adquirir conhecimentos diversificados, consolidar metodologias e técnicas de intervenção docente. Esta é a nossa perspetiva positiva.

Relativamente às perspetivas menos positivas, temos a apontar três factos. Dois estão relacionados com as orientações dadas pela educadora cooperante e o terceiro com o grupo de crianças, mais concretamente com a perspetiva que os pais têm da EPE.

Na nossa opinião, esta profissional deveria ter sido mais crítica e promotora a nível de práticas inclusivas. As suas opiniões, acerca das nossas intervenções, foram escassas, assim como os comentários acerca do trabalho que íamos realizando com as crianças, apenas comentando quando questionada. Pensamos que o *feedback* poderia ter sido mais proveitoso.

O segundo ponto de discórdia, com a educadora cooperante, é o facto desta profissional não apoiar a aprendizagem ativa, defendida por nós e baseada em teorias já referidas e explicadas ao longo deste trabalho, assim como pelos professores da Universidade da Madeira, que partilharam o seu saber connosco, enquanto discentes, ao longo dos últimos anos. Um caso evidente é a divergência relativamente à participação oral das crianças em grande grupo. A educadora cooperante discorda, totalmente, que o pedagogo estimule a comunicação das crianças menos participativas.

Sabemos que, o educador tem de criar situações que permitam a estas crianças comunicar, utilizando muitas vezes como estratégias: a abordagem direta, o reforço positivo e o “apoio invisível” (reforçar a participação daquelas crianças de forma discreta, sem que os outros percebam, mas persistente), entre outras. Consideramos benéfica, a possibilidade de discussão e argumentação de perspetivas diferentes da educadora cooperante, sendo que estamos confiantes de que a nossa perspetiva e

atitude pedagógica estão corretas e tentaremos mantê-la ao longo do nosso percurso profissional.

Quanto aos pais das crianças, a maioria reclamou da frequência com que os filhos foram com as roupas sujas para casa (tintas, pó) e estragaram os sapatos. Por estas razões, a educadora cooperante pediu que tivéssemos cuidado com as atividades mais práticas. Como consequência, não nos foi permitido realizar algumas tarefas, tal como estavam planificadas, além de que também ficamos condicionadas na organização do número de grupos envolvidos, sendo mais reduzidos. Por exemplo, se queríamos realizar uma atividade com tinta só podíamos fazer com um pequeno grupo de cada vez para evitar que as crianças se sujassem, o que originava vários contratempos: os restantes grupos tinham de esperar frente à televisão (pois era a única opção facultada e da qual discordamos totalmente) e os movimentos motores das crianças, durante a tarefa, eram condicionados. Tal como refere Cordeiro (2010), “(...) as crianças podem e devem brincar ao ar livre, apanhar chuva e frio, sujar-se. Podem achar exagerado, mas, se dentro de certos limites, é uma prática saudável” (p. 347). Segundo Gaspar (2010), um número significativo de elementos da sociedade ainda não conseguiu compreender que brincar faz parte do processo de aprendizagem da criança. “Na verdade, há uma desvalorização do brincar a favor do conhecimento estruturado e formal: quando comparado com o trabalhar, o brincar é considerado uma actividade de 2ª categoria” (p. 12). Conforme menciona Nicolau (1989), brincar não é “(...) simplesmente uma forma de preencher o tempo”(p. 4). Esta ação da criança permite-lhe aprender de forma espontânea, sem condicionalismos, mas com satisfação pela aprendizagem e desenvolvendo as suas capacidades.



## Considerações Finais

Nesta fase final, temos a oportunidade de ponderar e de refletir acerca dos aspetos positivos que advêm da conjugação entre o nosso desempenho pedagógico na EPE e a elaboração deste relatório. Consideramos que se destacam essencialmente dois factos. Por um lado, a pesquisa bibliográfica, realizada para a elaboração deste trabalho, possibilitou uma constante reflexão sobre a nossa intervenção educativa, e consequentemente sobre metodologias e estratégias utilizadas.

Este aspeto vem complementar o segundo. Ao refletir acerca da nossa prática temos oportunidade de experimentar novas perspetivas educativas e alguns conhecimentos teóricos, melhorar o nosso desempenho docente, valorizar acontecimentos, comportamentos e atitudes das crianças que de outro modo poderiam passar despercebidos e/ou ser desvalorizados. Fomos despertados para uma realidade que existe diariamente, ativamos sensibilidades, reativamos e adquirimos novas formas de atuar e de agir. Esta experiência possibilitou a ocorrência de um processo reflexivo e, naturalmente, uma renovação a nível pessoal e profissional. Procuramos, ao longo da intervenção prática, investigar e refletir constantemente de modo a aperfeiçoar progressivamente a nossa ação docente.

Tal como mencionam Lalanda e Abrantes (1996), o processo reflexivo “(...) constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar alterações fundamentais das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade” (pp. 57-58).

O processo reflexivo implica a necessidade de admitir que o caminho percorrido, enquanto docente, não foi o mais adequado. Esta capacidade de refletir acerca da prática e reconhecer a necessidade de reformular práticas não é um processo fácil e imediato. Mas tal como refere Alarcão (2001), o docente investigador parte das questões que surgem na sua prática enquanto docente com intenção de melhorá-la.

Com a elaboração deste relatório e a intervenção educativa também pudemos concluir o quanto é essencial que os docentes optem por metodologias que consideram a criança como um ser ativo capaz de construir e desenvolver as suas aprendizagens, isto é, que encarem e reconheçam as crianças como seres competentes e capazes de tomarem decisões.

É no meio da adversidade e da dificuldade que muitas vezes somos confrontados com os maiores desafios, até porque não o seriam se não fossem sinónimo de

obstáculos e de satisfação após os ultrapassar. Concordamos com Teixeira (2001) quando refere que “(...) ser professor não é uma profissão impossível mas pode ser – apesar de todas as dificuldades – uma profissão apaixonante” (p. 207).

## Referências

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Allan, S. e Tomlinson, C. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Amante, L. (2003). *A integração das novas tecnologias no pré-escolar: um estudo de caso*. Lisboa: Dissertação de Doutoramento. Universidade Aberta.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Balancho, M., & Coelho, F. (1994). *Motivar os alunos: criatividade pedagógica na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A., Costa A. & Machado, F. (1990). Práticas de mudança e de investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55-80.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC. Retirado de <http://www.minedu.pt/data/alunos/Manual%2520DQP.pdf>.

- Boal, M. E., Hespanha, M. C., Neves, M. B. (1996). *Educação para todos para uma pedagogia diferenciada*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brás, M. L. (1990). *Atividades na educação pré-escolar e ativação do desenvolvimento psicológico: contributo para a formação inicial e contínua dos educadores e professores do ensino básico do 1.º Ciclo*. Tese doutoramento em Ciências da Educação na Especialidade de Psicologia da Educação. Universidade de Aveiro.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cadima A., Gregório, C., Pires T., Ortega C., Horta N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardona, M.J. (2001). Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Revista Infância Educação e Práticas*, 5, 43-62.
- Casanova, M. A. (1999). *Atenção à diversidade a partir da flexibilidade do currículo. Escola, diversidade e currículo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Castorina, J., Lerner, D. & Oliveira M. (1996). *Piaget - Vygotsky, novas contribuições para o debate*. São Paulo: Editora Ática.

Castro, J. & Rodrigues M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril – *Avaliação na educação pré-escolar*. Retirado de <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPedocumentofinal.pdf>.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro – *Gestão do currículo na educação pré-escolar*. Retirado de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Circular\\_17\\_DSDC\\_DEPEB\\_2007.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf).

Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Correia, I. (2007). Formação e caminhos de profissionalidade na Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 82, 8-13.

Costa, A. (1999). Classes Sociais e trajetórias num Bairro Popular. *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais de Identidade Cultural*. Oeiras: Celta Editores, 226-245.

Curado, A. (1992). *A construção da identidade profissional dos professores do ensino secundário*. Monte da Caparica: Universidade Nova de Lisboa.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância – perspectivas pós-modernas*. São Paulo: Artmed.

Debus, E. (2003). A leitura literária na educação infantil: festaria de brincança. In Azevedo, F. (Coord). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas*. *Actas do I encontro internacional* (pp. 225- 244). Braga: Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-%20Completas.pdf>.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto – *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Retirado de <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto – *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Retirado de <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>.

Delgado, C. (2003). *Reflexão sobre as práticas de ensino da matemática de futuros professores do 1º ciclo: três estudos de caso*, Dissertação de Mestrado em Educação na Especialidade de Didáctica da Matemática. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Diogo, J. L. M. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Esteves, S. (2005). A afectividade e a relação pedagógica – Como é que nos conseguimos esquecer de algo tão fundamental como os afectos!. *Cadernos de Educação de Infância*, 73, 11-12.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (3.ª ed.). Porto Editora: Porto.

Faure, G., & Lascar, S. (1982). *O Jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Estampa.

Fino, C. N. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa – uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Formosinho, J. (Org.), Spodek, B., Brown, P., Lino, D., Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- França, A., & Mendes, G. (2010). O educador construtor do currículo. In A. (Org.) Bento, & A. Mendonça, *Educação em tempo de mudança* (pp. 81-88). Funchal: Grafimadeira.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Educação de infância*, 90, 8 – 10.
- Hohman, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Post, J. (2003). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação portuguesa de profissões, versão 2010*. Retirado de [http://metaweb.ine.pt/sine/UInterfaces/sineVers\\_Cat.aspx](http://metaweb.ine.pt/sine/UInterfaces/sineVers_Cat.aspx).
- Katz, L. (1993). Estádios de desenvolvimento dos educadores de infância (Teresa Vasconcelos, Trad.). *Cadernos de Educação de Infância*, 27, 16-19.
- Laevers, F. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de educação de infância*. 84, 4-9.

Lalanda, M., & Abrantes, M., (1996). O conceito de reflexão. In Dewey, J., Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro – *Lei-quadro da educação pré-escolar*. Retirado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>.

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Retirado de [http://www.utl.pt/admin/docs/69\\_lei492005.pdf](http://www.utl.pt/admin/docs/69_lei492005.pdf).

Lima, L: (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar – um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. (2ª ed.). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE

Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Lisboa: Areal Editores.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Grupo Lidel.

Lourenço, J. M., Oliveira, M. S. & Monteiro, S. F. (2004). *Investigação-acção: princípios gerais*. Metodologia da Investigação I – 2004/2005. DEFCUL.

Marques, R. (1998). *A arte de ensinar - dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano.

Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância. Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes\\_curriculares.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes_curriculares.pdf).
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Retirado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>.
- Moreira, M., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Nancy & Taylor (1997). *Aprendizagem activa. A abordagem High/Scope no jardim-de-infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nicolau, M. (1989). *A Educação Pré-Escolar. Fundamentos e Didáctica*. S. Paulo: Editora Atila.

- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação pré-escolar* (pp. 125-142). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A Investigação-Acção e a Construção de Conhecimento Profissional Relevante. In L. Máximo-Esteves. *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pardal, L. (1993). A escola, o currículo e o professor. *Cadernos de análise sócio-organizacional da educação*.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1984). *A imagem mental na criança*. Porto: Livraria Civilização.
- Piaget, J. (1989). *Psicologia e Epistemologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Popkewitz, T. (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (Cord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Portugal G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais* (1ª Edição). Lisboa: Grávida Publicações.
- Rodrigues, (2010). *O Sentido de um número: Uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento no pré-escolar*. Dissertação de Doutoramento. Universidade da Estremadura. Faculdade de Ciências de la Educación.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.

- Roldão, M., (1998). Que é ser Professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *A revista da ESES*, 9, 81 – 83.
- Rosa, C., Teixeira, A., Cabrita, A. & Santos, A. (2005). Interação Pais-Bebé em Contexto de Creche. In P. Pequito & A. Pinheiro (Org.) (2005). *Actas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. Porto: Gailivro.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-Acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, T. (1999). *Identidades profissionais de educadoras de infância*. Cadernos de Educação de Infância, 52, 19-26.
- Sarmento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmento, T. & Marques, J. (2006), A Participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, 2, 59-86. Retirado de <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B3.pdf>.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P., (2003). *Escola - Família uma Relação Armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.
- Simões, A. (2009). A colaboração jardim-de-infância, família e comunidade?. *Cadernos de Educação de Infância*, 86, 41-68.

- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & 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. Retirado de <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>.
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia educacional - uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Teixeira, M. (2001). Os professores face à profissão gosto ou desgosto?. In Teixeira, M. (Org.). *Ser professor no limiar do séc. XXI*. Porto: ISET.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Tompkins, M. (1996). Aprendizagem activa: como a incorporar no seu programa. In Brickman, N. A. & Taylor, L. S. *aprendizagem activa* (pp. 5-14). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2000). Das orientações curriculares à prática pessoal. O educador como gestor do currículo. In *Cadernos de Educação de Infância*, 55. Lisboa: Edição APEI.

Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Asa.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Coleção Educa-Organizações.

## **Apêndices**

### **Conteúdo do CD-ROM – Pasta: Apêndices\_Relatório**

#### **Subpasta – Documentos Gerais**

Relatório de Estágio (versão eletrônica)

#### **Subpasta – Estágio Pedagógico**

Apêndice A. Rotina Semanal da Sala Azul

Apêndice B. Ficha 1g – Avaliação Geral do Grupo

Apêndice C. Planificação de 14 a 16 de outubro de 2013

Apêndice D. Planificação de 04 a 06 de novembro de 2013

Apêndice E. Objetivos Desenvolvidos na Área de Formação Pessoal e Social

Apêndice F. Objetivos Desenvolvidos na Área de Expressão e Comunicação

Apêndice G. Power Point “Conhecer Pollock”

Apêndice H. Objetivos Desenvolvidos na Área do Conhecimento do Mundo

Apêndice I. Ficha de Registo da Avaliação de Competências – 14 a 16 de outubro de 2013

Apêndice J. Ficha de Registo da Avaliação de Competências – 25 a 27 de novembro de 2013

Apêndice K. Comunicação aos Pais para o Pão por Deus

Apêndice L. Comunicação aos Pais para Visita ao Mercado dos Lavradores

Apêndice M. Comunicação aos Pais para Piquenique no Parque de Santa Catarina

Apêndice N. Convite para a Ação de Sensibilização “Entre as regras e os afetos”

Apêndice O. Cartaz de divulgação da Ação de Sensibilização “Entre as regras e os afetos”

Apêndice P. Reflexão de 11 a 13 de novembro de 2013

Apêndice Q. Reflexão de 18 a 20 de novembro de 2013