



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO  
DE MESTRADO**

**Carolina Sofia Nunes Aguiar**  
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)

março | 2014

Ma

Rel

T/M uma  
37  
Agu rel  
Ex.2

73 263  
KOTA

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Carolina Sofia Nunes Aguiar**

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

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO  
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO  
José Paulo Gomes Brazão



Centro de Competência de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Carolina Sofia Nunes Aguiar**

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

**Orientador: Doutor José Paulo Gomes Brazão**

**Funchal, março de 2014**



### **Agradecimentos**

Aos meus pais, por todo o esforço para me proporcionar a oportunidade de obter um futuro melhor, ingressando no ensino superior, pelo afeto e segurança, pelas palavras constantes de incentivo e de força, pelo sorriso e boa disposição constantes.

Ao meu irmão Paulo pelo carinho, paciência, apoio, compreensão e pelas piadas características que me fazem rir e sorrir constantemente.

A toda a minha família, em especial à tia Susana e à avó Fernanda, pela força, afeto e confiança que sempre depositaram em mim.

Ao orientador científico do presente relatório, Doutor Paulo Brazão, por todo o apoio, orientação, reflexão e pela partilha de experiências e de conhecimento.

À orientadora científica do estágio, Doutora Gorete Pereira, por todo o apoio, reflexão e partilha de experiências.

À educadora cooperante, Joana Vasconcelos pela sua incessante persistência, cooperação, disponibilidade, pela partilha de experiências e conhecimentos, por todo o seu profissionalismo.

À Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque – Santo António e à diretora da instituição, pelo acolhimento, disponibilidade e apoio.

Às crianças da sala da Pré-II, pela receptividade, pelas palavras e gestos de amizade sentidos, pela partilha de experiências e de conhecimentos, pela alegria e sorrisos constantes.

A todos os meus amigos, pela força, carinho, incentivo, por sempre acreditarem em mim e me apoiarem, pela alegria, boa disposição e sorrisos constantes.

Às minhas colegas de estágio, pela disponibilidade, cooperação e boa disposição que sempre demonstraram.

Às minhas colegas de curso, pelos momentos bons e menos bons vivenciados ao longo de todo este percurso, pelo companheirismo, cooperação e alegria.

A todos um grande obrigada, pois na ausência de tudo isto teria sido muito difícil, se não impossível, concluir esta etapa da minha vida.



## **Resumo**

O presente relatório foi elaborado para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Reflete um vasto leque de experiências vivenciadas no desenrolar do estágio pedagógico, na valência de Pré-Escolar, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque – Santo António, com o grupo de crianças da Pré-II, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos.

A organização do relatório contempla três partes, que se interligam e completam. O enquadramento teórico é tido como o primeiro capítulo, onde são espelhados e fundamentados alguns pressupostos, como a identidade profissional, a importância das relações na docência, da planificação e da reflexão, a articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo e os contributos de alguns autores para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O segundo capítulo reflete o enquadramento metodológico, onde são refletidos e fundamentados as metodologias, nomeadamente o método científico Investigação-Ação, o Movimento Escola Moderna, o modelo curricular High/Scope e algumas estratégias como a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem pela ação, adotadas e desenvolvidas ao longo do estágio. O terceiro e último capítulo reflete todo o desenvolvimento da ação, contemplando as questões sinalizadas aquando a implementação da metodologia investigação-ação, a caracterização da escola, da sala, do grupo de crianças e da equipa pedagógica. Integra, ainda, a avaliação realizada ao grupo e a uma criança em específico e a intervenção com a comunidade.

Para finalizar, são expostas as considerações finais, assentes numa reflexão contínua sobre todo a intervenção pedagógica, evidenciando os aspetos que contribuíram para um desenvolvimento pessoal, social e principalmente, profissional.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, investigação-ação, aprendizagem cooperativa, aprendizagem ativa.

### **Abstract**

The present report was made to obtain the degree of master in Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. This report reflects numerous experiences that occurred in the course of the practicum (internship) related to Preschool Education in Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque – Santo António. The children belonged to the Pré-II group and were aged between four and five years old.

The report was divided into three parts that interconnect and supplement each other. The first chapter is dedicated to the theoretical framework, where some assumptions like the professional identity, the importance of relationships in teaching, planning and reflection, the articulation between Preschool and the Elementary School and the contributes of some authors about the development and learning of children are submitted and explained. The second chapter reflects the methodological framework and here the methodologies, especially the scientific method research-action, the Modern School Movement, the High/Scope curricular model and some strategies like cooperative learning and action learning, adopted and developed over the internship are exposed and explained. Finally the third and last chapter reflects all the development of action, considering the questions related to the implementation of the methodology investigation-action, the characterization of the school, the classroom, the children group and the pedagogical team. This chapter also includes assessment performed to the group and to one child in particular and the intervention with the community.

To finalize, the final considerations are exposed, based on a continuous reflection about all the pedagogical intervention, highlighting the aspects that contributed to my personal, social and especially to my professional development.

**Keywords:** Pre-School Education, 1<sup>st</sup> Period of Basic Education, Research-action, cooperative learning, active learning.

**Índice Geral**

|                                                                                    |      |
|------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Agradecimentos .....                                                               | III  |
| Resumo .....                                                                       | V    |
| Abstract.....                                                                      | VI   |
| Índice de Figuras .....                                                            | X    |
| Índice de Quadros .....                                                            | XII  |
| Lista de Siglas.....                                                               | XIII |
| Introdução .....                                                                   | 1    |
| Capítulo I.....                                                                    | 5    |
| Capítulo I – Enquadramento Teórico .....                                           | 7    |
| Identidade Profissional .....                                                      | 7    |
| Docência: Uma Profissão de Relações .....                                          | 9    |
| Docente Reflexivo .....                                                            | 10   |
| A Planificação na Docência .....                                                   | 13   |
| Modelos Curriculares para a Educação de Infância.....                              | 14   |
| Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico .....      | 19   |
| O Desenvolvimento e a Aprendizagem da Criança: Contributos de Alguns Autores ..... | 20   |
| Jean Piaget.....                                                                   | 21   |
| Lev Vygotsky .....                                                                 | 22   |
| Síntese do Capítulo .....                                                          | 24   |
| Capítulo II.....                                                                   | 27   |
| Capítulo II – Enquadramento Metodológico .....                                     | 29   |
| A Investigação-Ação.....                                                           | 29   |
| As questões orientadoras da investigação-ação .....                                | 31   |
| Planeamento .....                                                                  | 32   |
| Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....                                   | 35   |
| Limites da investigação .....                                                      | 37   |

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Fundamentos que Sustentam a Prática Pedagógica .....                           | 37 |
| Processo de intervenção pedagógica .....                                       | 38 |
| Movimento Escola Moderna .....                                                 | 39 |
| Aprendizagem cooperativa.....                                                  | 40 |
| Modelo curricular High/Scope .....                                             | 43 |
| Aprendizagem pela ação .....                                                   | 45 |
| Síntese do Capítulo .....                                                      | 46 |
| Capítulo III .....                                                             | 47 |
| Capítulo III – Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar..... | 49 |
| Questões Problemáticas Sinalizadas .....                                       | 49 |
| Resposta à Questão de Investigação .....                                       | 51 |
| Contextualização.....                                                          | 53 |
| O meio envolvente .....                                                        | 53 |
| A escola básica do 1.º ciclo com pré-escolar do Tanque .....                   | 54 |
| O grupo de crianças da Pré-II.....                                             | 55 |
| Organização do espaço: a sala da pré-II.....                                   | 58 |
| Organização do dia de trabalho: rotina do grupo .....                          | 60 |
| Equipa pedagógica .....                                                        | 61 |
| Opções metodológicas da pré-II.....                                            | 62 |
| <i>Práxis In Loco</i> .....                                                    | 63 |
| Atividades livres.....                                                         | 64 |
| Atividades orientadas .....                                                    | 67 |
| Alimentação.....                                                               | 68 |
| Pão-por-Deus .....                                                             | 73 |
| São Martinho .....                                                             | 78 |
| Pintura de Outono.....                                                         | 85 |
| Carta para a sala amarela.....                                                 | 87 |

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| Sessão de cinema .....                                      | 89  |
| Natal .....                                                 | 91  |
| Atividades de rotina .....                                  | 96  |
| Interação com a Comunidade .....                            | 100 |
| Ação de sensibilização – <i>violência na infância</i> ..... | 101 |
| Avaliação .....                                             | 106 |
| Avaliação geral do grupo .....                              | 108 |
| Avaliação específica de uma criança .....                   | 110 |
| Síntese do Capítulo .....                                   | 112 |
| Considerações Finais .....                                  | 115 |
| Referências .....                                           | 119 |
| Apêndices - Conteúdo do CD-ROM .....                        | 129 |

## Índice de Figuras

|                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1. Modelo da cebola: modelo de níveis de reflexão de Korthagen (Flores & Simão, 2009, p. 54).....           | 11 |
| Figura 2. Modelo ALACT da reflexão (Korthagen, 2009).....                                                          | 12 |
| Figura 3. Ciclo da investigação-ação (Sousa & Baptista, 2001, p. 65) .....                                         | 30 |
| Figura 4. Os momentos da investigação-ação (Carr, 1983, Carr & Kemmis,1986, citados por Moreira, 2001, p. 40)..... | 33 |
| Figura 5. Esquema “A roda da Aprendizagem”, de Hohmann e Weikart (2007, p. 6) ..                                   | 44 |
| Figura 6. Género das crianças da Pré-II .....                                                                      | 55 |
| Figura 7. Idade das crianças da Pré-II .....                                                                       | 55 |
| Figura 8. Área de residência das crianças da Pré-II .....                                                          | 56 |
| Figura 9. Habilitações académicas dos pais .....                                                                   | 56 |
| Figura 10. Condições de trabalho dos pais .....                                                                    | 56 |
| Figura 11. Planta da sala de atividades.....                                                                       | 59 |
| Figura 12. Momentos de atividades livres, no recreio e na sala de atividades.....                                  | 64 |
| Figura 13. Área dos jogos e área da biblioteca.....                                                                | 65 |
| Figura 14. Área da casinha e mesa para realizar os trabalhos inacabados ou em atraso                               | 66 |
| Figura 15. Atividade "estamos na escola" .....                                                                     | 67 |
| Figura 16. Cartaz construído pelas crianças .....                                                                  | 72 |
| Figura 17. Atividade “confeção da sopa” .....                                                                      | 73 |
| Figura 18. Atividade “decoreção do cesto para o Pão-por-Deus” .....                                                | 74 |
| Figura 19. Atividade de construção do cesto para o Pão-por-Deus.....                                               | 76 |
| Figura 20. Peça de Teatro alusiva ao Pão-por Deus .....                                                            | 77 |
| Figura 21. Peça de teatro e música alusiva ao Pão-por-Deus.....                                                    | 78 |
| Figura 22. Desenho da lenda de São Martinho.....                                                                   | 81 |
| Figura 23. Atividade de escrita.....                                                                               | 82 |
| Figura 24. Atividade de dobragem .....                                                                             | 84 |
| Figura 25. Atividade de pintura.....                                                                               | 86 |
| Figura 26. Carta da sala amarela .....                                                                             | 88 |
| Figura 27. Sessão de cinema “De porta em porta” .....                                                              | 90 |
| Figura 28. Atividade “calendário do advento” .....                                                                 | 91 |
| Figura 29. Peça de teatro .....                                                                                    | 93 |
| Figura 30. Jogo “À descoberta dos presentes” .....                                                                 | 94 |

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 31. Música e convívio final .....                                               | 95  |
| Figura 32. Atividades livres .....                                                     | 97  |
| Figura 33. Marcação das presenças .....                                                | 98  |
| Figura 34. Momentos da rotina (higiene pessoal e recreio) .....                        | 99  |
| Figura 35. Resultados obtidos na questão 1 do questionário realizado aos pais .....    | 101 |
| Figura 36. Resultados obtidos na questão 1.1. do questionário realizado aos pais ..... | 101 |
| Figura 37. Distribuição dos cartazes pelo meio envolvente .....                        | 103 |
| Figura 38. Organização do espaço para a ação de sensibilização .....                   | 105 |

## Índice de Quadros

|                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1. Rotina da sala de atividades da Pré-II .....                                         | 60  |
| Quadro 2. Horário das atividades de enriquecimento curricular da Pré-II.....                   | 61  |
| Quadro 3. Docentes da curricular e de enriquecimento curricular.....                           | 61  |
| Quadro 4. Alinhamento da ação de sensibilização .....                                          | 102 |
| Quadro 5. Alinhamento da ação de sensibilização .....                                          | 104 |
| Quadro 6. Fichas SAC, preenchidas para obter a avaliação do grupo.....                         | 108 |
| Quadro 7. Fichas SAC, preenchidas para obter a avaliação de uma criança em particular<br>..... | 110 |

### **Lista de Siglas**

EPE – Educação Pré -Escolar

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EE - Encarregados de Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PEE - Projeto Educativo de Escola

SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

ME – Ministério da Educação

PE – Pré-Escolar

EB – Ensino Básico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

UC – Unidade Curricular

EB1/PE – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância



## Introdução

O presente relatório surge na conclusão do 3.º semestre do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Neste sentido, a Unidade Curricular (UC) Relatório da Prática Pedagógica engloba dois grandes momentos, o estágio e o relatório. De acordo com o programa desta cadeira, o estágio afigura-se como uma entrada no mundo profissional, aceitando o pressuposto que os profissionais de educação aprendem com a prática, nas instituições. Ao longo de toda a intervenção pedagógica é preconizado aos mestrandos o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, pondo em prática os conhecimentos teóricos apreendidos ao longo do curso, valorizado sempre o trabalho cooperativo.

Ao longo do estágio privilegiou-se a utilização de aspetos metodológicos, documentados no regulamento do estágio do curso, como a pesquisa e seleção de informação, a reflexão, a elaboração, a implementação, a avaliação e a realização.

A intervenção pedagógica decorreu durante oito semanas, com a supervisão da educadora cooperante e da orientadora científica da Universidade da Madeira. Desenvolveu-se na valência de EPE, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Tanque – Santo António.

A nível da estrutura, importa referir que, com exceção das referências e das citações diretas e/ou indiretas, que seguem as normas da *American Psychological Association* (APA), o presente relatório não obedece a nenhuma norma específica. A nível de conteúdo é de referir que este foi redigido ao abrigo do novo acordo ortográfico, excetuando nas citações diretas, nas quais prevalece a ortografia original. No que diz respeito às fotografias das crianças, são aqui expostas com o consentimento dos pais/encarregados de educação.

O primeiro capítulo remonta para o enquadramento teórico, no qual faz-se referência à identidade profissional, à docência como uma profissão de relações e reflexões, onde o docente é visto como um ser em constante formação e reflexão e à importância da planificação. Face à postura docente espelha-se o aparecimento dos modelos curriculares para a EPE e alguns dos seus pressupostos, que caminham em direção de uma pedagogia cada vez mais participativa. Posto isto, aborda-se a importância de uma boa articulação entre a EPE e o 1.º CEB e os benefícios desta continuidade. A par desta panóplia de conteúdos, engloba-se a importância de um

docente reflexivo e da planificação, como a base da construção do processo educativo, assim como os contributos de alguns autores, nomeadamente de Piaget e Vygotsky, no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Terminou-se este primeiro capítulo com uma síntese de toda a informação referida, estando esta na base do desenvolvimento de todo o trabalho científico-pedagógico, não só em contexto de estágio, mas ao longo de toda a vida.

A segunda parte engloba o enquadramento metodológico, onde são especificadas as bases metodológicas fundamentais para todo o processo envolvente ao estágio. Optou-se por, primeiramente fazer uma abordagem à metodologia de investigação-ação, fazendo referência às questões orientadoras de toda a metodologia, o planeamento, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os limites da investigação. Seguidamente expõem-se os fundamentos que sustentaram toda a prática pedagógica e que permitiram à estagiária a criação de um enquadramento entre a teoria e a prática, interligando e fundamentando uma com a outra. Como tal, começa-se por abordar o processo de intervenção pedagógica (observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular) preconizado pelo Ministério da Educação [ME] (1997), como a base de toda a prática, assim como alguns pressupostos de metodologias como o MEM e o modelo curricular High/Scope e estratégias que estão subjacentes a estas mesmas metodologias, a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem pela ação, respetivamente.

No que concerne ao terceiro capítulo, este aborda elementos inerentes a toda a *práxis* desenvolvida na valência de EPE, tendo-o denominado por intervenção pedagógica em contexto de EPE. O capítulo engloba todos os procedimentos e reflexões acerca do estágio desenvolvido na EB1/PE do Tanque – Santo António, situada no bairro de Santo Amaro.

Inicialmente começa-se por apresentar as questões sinalizadas na metodologia de investigação-ação e a sua resposta, seguindo-se a caracterização do meio envolvente à instituição e da escola onde decorreu o estágio. Posteriormente, para uma melhor perceção da vida do grupo, apresenta-se a caracterização da sala da Pré-II, onde foi desenvolvido o estágio, a caracterização do grupo de crianças, a rotina do grupo, a caracterização da equipa pedagógica e por fim as opções metodológicas utilizadas nesta sala.

Continuamente é exposto o desenvolvimento do estágio onde a observação teve um papel relevante, sendo uma técnica indispensável para que o trabalho efetuado com as crianças fosse bem-sucedido. Ao longo deste ponto, é possível conhecer a avaliação

do grupo e de uma criança em particular, através do preenchimento das fichas SAC, bem como as atividades livres, orientadas e de rotina. No que diz respeito às fichas SAC, optou-se por preservar a identidade das crianças, utilizando as letras do alfabeto para o seu nome e um nome fictício para a avaliação da criança específica.

Relativamente ao ponto três aborda-se toda a intervenção com a comunidade educativa, nomeadamente a ação de sensibilização “violência na infância”, destinada a toda a comunidade educativa. Para finalizar, pode-se encontrar uma síntese deste capítulo.

De seguida, apresentam-se as considerações finais do presente relatório de estágio que se caracterizou por ser uma etapa importante, tal como o estágio, recheada de experiências e vivências marcantes, onde os formandos “sentem maior necessidade de aprendizagem profissional, estando mais sensibilizados e receptivos às sugestões de colegas” (Jesus, 2002, p. 34).

Todo o processo de redação deste relatório culmina com a explanação das referências teóricas e dos apêndices, que fundamentaram e auxiliaram todo o trabalho teórico e toda a *práxis*.



## **Capítulo I**

### **Enquadramento Teórico**

“(...) nenhuma profissão deve ser exercida sem antes contemplar a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões”

Roldão (1998, p.83)



## Capítulo I – Enquadramento Teórico

O primeiro capítulo engloba todo o enquadramento teórico essencial para o decorrer da investigação-ação, pois a intervenção pedagógica de cada docente é o resultado das suas teorias, dos seus pressupostos, assim como das suas experiências (Zeichner, 1993). Neste contexto, começou-se por abordar a identidade docente, como algo que “se estrutura no passado, se actualiza no presente e se projecta no futuro” (Gouveia, 1993, p. 103). Engloba-se a docência como uma profissão de relações, o trabalho reflexivo e a importância da planificação.

Seguidamente abordam-se os modelos curriculares para a educação de infância, as suas características e pressupostos próprios, que apesar de distintos lutam para um mesmo objetivo, a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social das crianças. Visto atualmente a formação docente ser direcionada para as duas valências, apresenta-se a importância de uma boa articulação entre estes dois ciclos de ensino e alguns dos benefícios desta continuidade para a criança. Por último, faz-se referência ao contributo de dois autores, nomeadamente de Piaget e Vygotsky no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Finaliza-se com uma síntese de todo o capítulo.

### Identidade Profissional

Ser docente implica muito mais do que a aquisição e domínio de saberes, ser docente implica ser um indivíduo culto, dotado de um conhecimento amplo e de uma contínua formação e reflexão (Ribeiro, 1989). Niza (2006) acrescenta que um docente é um sujeito empenhado, que possui e usufrui de meios de trabalho privilegiados que justificam e evidenciam a construção da sua identidade profissional.

Nas palavras de Gouveia (1993), a identidade profissional é algo que “se estrutura no passado, se actualiza no presente e se projecta no futuro” (p. 103). A construção da identidade afigura-se como um processo gradual que decorre ao longo da vida, conforme a experiência, a cultura e os valores de cada cidadão, processando-se “no eixo do passado-presente-futuro” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 33). Rodrigues (2011), por sua vez, acrescenta que a construção da identidade tem de interligar a construção do ser pessoa, do ser social e do ser profissional. Neste contexto, Nóvoa (1995) refere que a identidade docente “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto ... é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de

construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p. 16), constrói-se dentro e fora da escola, através da interação social, da reflexão pessoal e conjunta, da formação contínua, da partilha e avaliação constantes de toda a sua ação (Moita, 2000).

Flores (2004, citando por Flores e Simão, 2009) refere que ensinar implica a “aquisição de destrezas e de conhecimento” (p. 8), mas também antevê um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias acções e nas instituições em que se trabalha” (p. 8).

O professor tem a responsabilidade de preparar os alunos para o quotidiano, mas para que isso aconteça, deve inculcar na criança alguns valores importantes para a sua socialização, como o respeito, a compreensão, a interajuda, a honestidade, mas também criar momentos de desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima, valorizando o saber, o saber-fazer e o saber-ser, de uma forma equilibrada.

García (1999) refere que a formação dos professores deve contribuir para que estes consigam crescer e desenvolver-se quer a nível pessoal e social, quer a nível profissional, adquirindo uma atitude reflexiva e responsável. Esta perceção da relevância do seu papel leva ao desenvolvimento de um profissional consciente de si, dos outros e do mundo. Isto implica “dispormo-nos a mudar os conceitos e os conhecimentos que possuímos, seja para processar novas informações, seja para substituir conceitos cultivados no passado e adquirir novos conhecimentos” (Moraes, 1997, p. 144).

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 2001, *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, apresenta as linhas orientadoras para uma intervenção pedagógica de qualidade, onde a criança é vista e respeitada como um ser ativo e em desenvolvimento, num ambiente rico e facilitador de aprendizagens. O educador é considerado como o responsável pelo delineamento e desenvolvimento da planificação, organização e avaliação das atividades, da organização do espaço, de projetos curriculares, de acordo com os critérios expostos neste decreto, assim como nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [OCEPE] do ME (1997). Com base nestes pressupostos, as aprendizagens no PE e no 1.º CEB devem privilegiar a autonomia, a responsabilidade, a confiança e o desenvolvimento de competências, valorizando e respeitando as diferenças dos outros. Por conseguinte, o docente deve ser um indivíduo comunicativo, deve ter capacidade relacional e equilíbrio emocional, de forma a transmitir confiança, segurança e bem-estar às crianças.

Para além da existência do Decreto-Lei n.º 241/2001 referido anteriormente, a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) elaborou a *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada* (1981). Esta pressupõe que o educador possua uma atitude coerente e correta, assim como a aquisição de competências que relacionem o seu saber teórico e prático, respeitando a individualidade de cada criança, as suas necessidades e interesses, com o auxílio da família e da comunidade escolar.

Os profissionais de educação, para além de possuírem e dominarem um conjunto de conhecimentos, devem construir e desenvolver competências, relações e valores (Roldão, 1999). Os formandos devem ser preparados para trabalhar numa instituição, vendo-a como um espaço de relações, onde desempenhará um papel promotor de valores democráticos, com vista ao desenvolvimento da cidadania (García, 1999). É neste contexto e através do confronto de ideias, da partilha de conhecimentos, da reflexão e da avaliação da sua prática que as atitudes dos educadores/professores vão-se organizando, modificando e adotando as suas práticas com o intuito de promover cada vez mais a qualidade nas suas intervenções pedagógicas e marcando, desta forma, a sua identidade profissional (Fino & Sousa, 2003).

### **Docência: Uma Profissão de Relações**

O crescimento profissional de cada docente “se torna mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e inter-ajuda face às dificuldades” (Morgado, 2004, p. 50). Nesta linha de pensamento, Bessa e Fontaine (2002) referem que as interações entre as crianças e os colegas, assim como com os adultos são fundamentais, pois através de uma boa comunicação, relação e cooperação entre todos, refletindo, criticando construtivamente, aceitando novas ideias e sugestões, o trabalho torna-se muito mais enriquecedor, obtendo-se melhores resultados que conduzem ao conhecimento e à aprendizagem. Através destas, são vistos os bons e os maus exemplos, as boas e menos boas experiências. Estas reflexões e relações são vistas como a base para a construção e desenvolvimento de um percurso profissional, social e pessoal estimulante e de bem-estar (Jesus, 2002).

Atualmente verifica-se que “os docentes trabalham pouco em equipa e quando o fazem centram-se nos programas curriculares, nos problemas de indisciplina dos alunos, utilizando um discurso de desresponsabilização, não orientando o seu discurso para a

resolução de problemas” (Nóbrega, 2011, p. 69). Neste contexto, Arends (1995) menciona a importância das relações nas instituições, referindo que para a escola funcionar de forma produtiva e com qualidade é necessário que existam boas relações entre toda a comunidade educativa e que estes planeiem em cooperação os objetivos a desenvolver, as estratégias para atingi-los e que, posteriormente à intervenção, reflitam para si e com os colegas, sobre a prática, edificando assim a sua identidade profissional.

Nesta linha de pensamento, Korthagen (2009) menciona que a partilha de experiências e de ideias é importante e essencial para a formação e crescimento de um indivíduo profissionalmente comunicativo, reflexivo e crítico. Pois, ao partilhar as suas dúvidas, ideias, problemáticas, receios poderá encontrar as soluções e estratégias necessárias e também ao ouvir outras perspetivas e outras experiências, poderá auxiliar outros colegas. Afere-se assim que, a formação de professores deve contribuir para que os formandos se desenvolvam de forma profissional, mas também social e pessoal. Por esta razão, ao longo da formação universitária, os formandos devem ser preparados para trabalhar numa instituição, vendo-a como um espaço de relações, que levará ao desenvolvimento de um profissional consciente de si, dos outros e do mundo (García, 1999).

### **Docente Reflexivo**

O docente no seu dia-a-dia lida com situações problemáticas que desafiam a sua forma de estar e atuar, sendo necessário uma formação contínua, reflexiva e investigativa. Desta forma, podemos referir que a profissão docente é vista como um processo dinâmico, que compreende diferentes etapas.

Ser-se reflexivo “implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (Dewey, 1993, citado por Alarcão, 1996, p. 175). Neste contexto, a palavra reflexão “significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (Zeichner, 1993, p. 17). Por assim dizer, através da ideia de ensino reflexivo transmitida pelos professores supervisores e formadores, é dado aos indivíduos em formação a oportunidade de partilharem, estudarem e refletirem sobre a forma como ensinam, sobre as suas experiências e dos outros e de se desenvolverem profissionalmente. Acresce

referir que os professores que não refletem dispõem-se simplesmente a aceitar a realidade quotidiana imposta pelas escolas, concentrando os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para encontrarem soluções e atingirem os objetivos definidos pelos outros, tornando-se meros agentes de terceiros (Zeichner, 1993).

Os momentos de partilha de ideias e de experiências são importantes e fundamentais para a formação e crescimento de um profissional de educação reflexivo do seu trabalho, pois através do conhecimento e da partilha de diferentes perspetivas e ideias o professor reflete sobre as suas próprias experiências, podendo, através da experiência dos outros, encontrar a solução para as suas próprias dúvidas e ansiedades (Korthagen 2009). De igual modo, Hargreaves (1998) realça a importância que um indivíduo tem na formação dos seus pares pois, “a colaboração é um elemento fundamental da reestruturação educativa” (p. 280). Assim sendo, a investigação-ação torna-se um incentivo para a “reflexão, avaliação e inovação no trabalho profissional” (Moreira, & Alarcão, 1997, p. 123).

Korthagen (2009) apresenta a reflexão nuclear, ou seja, “a reflexão centrada em todos os níveis do *modelo da cebola*” (p. 58) e salienta a importância de termos coragem em deixar o nosso papel e de tornarmo-nos vulneráveis, pois só quando saímos da nossa zona de conforto é que as verdadeiras mudanças ocorrem.

**Figura 1.** Modelo da cebola: modelo de níveis de reflexão de Korthagen (Flores & Simão, 2009, p. 54)



Tickle (1990, citado por Korthagen, 2009) refere que “o professor enquanto pessoa é o núcleo através do qual a educação acontece” (p. 55). Palmer (1998, citado

por Korthagen, 2009), por sua vez, acrescenta que “o bom ensino não pode ser reduzido à dimensão técnica; o bom ensino provém da identidade e integridade do professor” (p. 55). Por outras palavras, estas “perspetivas deviam mudar as práticas tradicionais na formação de professores, sendo que uma maior atenção em relação aos níveis interiores do modelo da cebola constitui um pré-requisito para uma integração equilibrada do aspecto pessoal e do aspecto profissional no ensino” (Korthagen, 2009, p. 55).

Este mesmo autor concebeu um modelo cíclico de compreensão da importância da prática reflexiva. Deste modo, explicita a relação entre o ciclo e a prática, demonstrando que depois da ação o indivíduo em formação deve observar, analisar, refletir e questionar a sua prática, de forma a mentalizar-se dos aspetos que deverão ser modificados, aperfeiçoados ou até mesmo revogados. Posteriormente, deverá pensar e considerar soluções que resolvam as problemáticas e dificuldades encontradas anteriormente e voltar a atuar, tendo em conta a reflexão realizada, dando seguimento ao ciclo.

**Figura 2.** Modelo ALACT da reflexão (Korthagen, 2009)



O Modelo ALACT (*Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial*) é um modelo de reflexão fundamental para a criação, reflexão e adaptação da nossa ação a uma prática pedagógica positiva, rica, de qualidade e consciente das suas responsabilidades (Korthagen, 2009).

O conceito de professor reflexivo reconhece a riqueza da experiência que existe na prática dos bons profissionais, ou seja, significa que o processo de compreensão e

desenvolvimento da sua prática deve iniciar-se pela reflexão sobre a sua própria experiência e pelo saber retirado da experiência dos outros (Zeichner, 1993).

Os profissionais de educação “que são *práticos reflexivos* desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão *na* e *sobre* a sua própria experiência” (Zeichner, 1993, p. 9). Assim, expondo, interrogando e criticando a nossa prática e as nossas ações, para nós próprios e em conjunto com os nossos colegas, detemos a oportunidade de perceber as nossas lacunas, receios, dificuldades, pontos fortes, fracos e a melhorar. Conclui-se que esta prática social conjunta é fundamental, sendo que é através da construção de comunidades de aprendizagem que os profissionais de educação comunicam e partilham as suas experiências, apoiando e sustentando o crescimento e desenvolvimento uns dos outros.

### **A Planificação na Docência**

Segundo Zabalza (1994a), a planificação é vista como um instrumento de trabalho excepcional que retrata a forma como o docente compreende e vê o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo a sua metodologia de intervenção e adequando os recursos educativos ao grupo/turma que está a orientar. Planificar implica refletir de forma constante e contínua de forma a obter uma aprendizagem mais eficaz e de qualidade (Marcelo, 1990, citado por Braga, 2001).

Segundo Morissette e Gingras (1994) a planificação pressupõe um projeto flexível, estruturado e operacional, capaz de integrar as condições de aprendizagem, assim como as normas de ensino e de avaliação e que se adapte ao dia-a-dia de cada sala. a planificação desempenha o papel principal de transformar e adaptar as OCEPE e o *currículo nacional do ensino básico*, às características de cada grupo/turma (Zabalza, 1994b). Isto significa que quando planificamos temos de ter em conta o grupo/turma e cada criança, na sua individualidade, sendo que ao longo do tempo, ao conhecer melhor as crianças, é inevitável modificar e adaptar a planificação, de forma a abranger o ritmo, os interesses e as necessidades de todos e de cada um.

De acordo com Arends (1995) “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objectivos de ensino cuidadosamente especificados ..., acções e estratégias de ensino concebidas para promoverem objectivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar” (p. 44). Ou seja, questões como: o

*quê? como? quando? para quê?* (Marques, 1998) tentam ser respondidas pelos docentes por meio da planificação. A gestão do tempo também é decidida através deste instrumento, onde o docente pensa e reflete sobre quais as atividades a ser desenvolvidas e de como estas devem ser realizadas. Nesta linha de pensamento, Bullough (1989, citado por Braga, 2001) refere que um dos objetivos da planificação é estimular e interessar as crianças, recorrendo a atividades diferenciadas, que apelem a algum esforço e outras de relaxamento, que convidem ao movimento, ao silêncio ou ao barulho, podendo estas ser realizadas individualmente, em pequeno grupo ou em grande grupo.

Ruiz (1990) e Bullough (1989, citados por Braga, 2001) consideram que a planificação deve ser realizada com antecedência, não improvisada, pois transmite segurança e estabilidade ao trabalho do docente. Ambos os autores defendem que a planificação deve ser um instrumento flexível, sendo que para Ruiz (1990, citado por Braga, 2001) esta não deverá ser de caráter obrigatório, mas um *mapa de estrada*, onde se deverá determinar, orientar, refletir e modificar a nossa prática. Assim como estes autores, também Morissette e Gingras (1994) referem que a planificação, a médio ou a longo prazo, é um instrumento fundamental, principalmente pelo seu caráter flexível, que se adapta às situações e aos acontecimentos diários de cada sala e de cada grupo.

### **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**

Froebel, Montessori, Freinet, McMillan, Isaacs foram alguns dos pedagogos que contribuíram para a EPE, pois detinham uma visão distinta da época, em que “a criança pequena é acima de tudo uma pessoa, com pensamentos, sentimentos e imaginação que necessita ser acarinhada e amada” (Curtis, 1986, citado por Serra, 2004, p. 43).

Para Froebel a escola deve estimular o desenvolvimento natural das crianças, isto é, acredita que as crianças antes de chegarem ao conhecimento do mundo e de si próprias precisam de explorar e experienciar, sendo o jogo, referenciado como “uma atividade profundamente significativa para a criança” (Serra, 2004, p. 44). Nesta linha de pensamento, Spodek (1998, citado por Serra, 2004) refere que o educador é visto apenas como um orientador, sendo evitada, a “instrução directa” (p. 44).

Montessori defendia que é a partir de atividades espontâneas que as crianças aprendem (Spodek, 2002). Esta pedagoga para além de introduzir o mobiliário para crianças pequenas, materiais específicos para as atividades, foi a responsável por

introduzir “na educação de crianças pequenas, o respeito que lhes é devido pelo facto de serem indivíduos” (Serra, 2004, p. 45). A pedagogia de Freinet, está ligada ao movimento *Escola Nova* e defende “que a educação deve ter origem na criança” (Serra, 2004, p. 45), pois é também através de produções/expressões livres que os alunos desenvolvem o currículo escolar.

McMillan, por conseguinte, também contribuiu para a continuidade e progressão curricular, dando “uma grande importância aos primeiros anos de vida no desenvolvimento das crianças, ... argumentando que o amor e segurança são tão vitais para o progresso global como o bem-estar material” (Segundo Curtis, 1986, citado por Serra, 2004, p. 47). Isaacs introduziu a liberdade de ação e a expressão emocional na EPE. De acordo com esta pedagoga, as emoções devem ser estimuladas, pois a sua repressão pode trazer malefícios futuros à criança, sendo o brincar e o jogo um processo de aprendizagem essencial para criar hipóteses sobre a realidade (Curtis, 1986, citado por Serra, 2004).

Atualmente pode-se encontrar vários modelos curriculares, como a *Pedagogia de Projeto*, o *Modelo Curricular High/Scope*, o *Movimento Escola Moderna* (MEM), o *Método João de Deus*, o *Modelo Experiencial* e o *Modelo Curricular Reggio Emilia*. Posto isto, começa-se por definir o termo modelo curricular, que segundo Spodek & Brown (2002, citado por Mesquita-Pires, 2007) é “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas e administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (p. 62).

A *Pedagogia de Projeto* é entendida, segundo Katz e Chard (1997, citado por Serra, 2004), como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (p. 51) e poderá desenvolver-se ao longo de dias ou semanas, dependendo da faixa etária do grupo e da natureza do assunto.

De acordo com Guedes (2011) esta metodologia permite desenvolver a autonomia e a cooperação, promovendo, através das trocas e partilhas de conhecimentos, o sucesso de todos os elementos envolvidos. É uma pedagogia flexível que parte de problemas reais do quotidiano das crianças, ou da sua vontade em descobrir (Serra, 2004). Assim, acredita-se que aprender e descobrir através de projetos é aprender a partir da concretização destes, sendo que “os indivíduos tornam-se mais atentos, críticos, confiantes e exigentes em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, mais capazes de intervir socialmente” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 81).

Neste contexto e no que diz respeito às fases do trabalho de projeto, inúmeros autores denominam-nas de forma distinta. Como tal, optou-se por mencionar as seguintes quatro fases, defendidas por Grave-Resendes e Soares (2002): a *identificação do problema*, a *execução*, a *comunicação* e a *avaliação*. Ao longo destas deve de existir um trabalho árduo, com muita orientação do docente, nomeadamente no PE (Idem). São muito os aspetos essenciais para a realização de projetos e que devemos ter em conta quando pensamos em por em prática esta pedagogia (Leite et al., 1989). É necessário relembrar sempre as regras de sala, de como devem trabalhar em grupo, orientando cada grupo de forma individual, gerindo os comportamentos, o tempo, os recursos, indo ao encontro às necessidades e interesses das crianças e desenvolvendo capacidades, como a autonomia e a cooperação (Grave-Resendes & Soares, 2002).

O modelo curricular *High/Scope*, segundo Serra (2004) foi fundado por Weikart em 1970, com o seu fundamento teórico na pedagogia cognitiva de Piaget. Este modelo baseia-se na aprendizagem através da ação e no desenvolvimento cognitivo da criança. Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino e Niza (1998) complementam referindo que este modelo acolhe a ideia do construtivismo, em que o indivíduo constrói o seu próprio conhecimento a partir da interação com os objetos, com os outros e com as ideias. O educador tem uma papel de mediador, de guia e/ou de observador participante na aprendizagem ativa da criança, existindo uma partilha de controlo das atividades entre a criança e o educador.

No que diz respeito à organização do espaço, destacam-se como áreas específicas e combinatórias, segundo Post e Hohmann (2003) e Hohmann e Weikart (2004): a área da refeição e de preparação de alimentos, a área de dormir e de descanso, a área de higiene corporal, área de movimento ou área da música, área de areia e água, área dos livros ou área da leitura e da escrita, área dos blocos, área da casinha das bonecas, área da carpintaria, área das atividades artísticas ou das artes, área dos jogos ou área dos brinquedos, área dos computadores e área do exterior. Este modelo, segundo Oliveira-Formosinho et al. (1998) foca a necessidade da criação de espaços bem definidos, em áreas diversificadas de atividades que permitam diferentes aprendizagens curriculares e destaca a importância de dar continuidade ao espaço interior com o espaço exterior.

O *Movimento da Escola Moderna* (MEM), segundo Serra (2004), enquadra-se na Escola Nova, com base no movimento Freinet e na defesa de uma educação onde a criança tem o enfoque central. Este modelo curricular, de acordo com Oliveira-

Formosinho, Formosinho, Lino e Niza (2013), definiu como base a reflexão e a cooperação constante entre os profissionais da educação, sobre as suas práticas, desenvolvida em núcleos regionais, aperfeiçoando e tornando legítima esta metodologia.

A sua fundação, em Portugal, dá-se com o Curso de Aperfeiçoamento Profissional orientado por Rui Grácio e através de duas práticas pedagógicas diferenciadas: a integração educativa e a prática de integração de crianças visuais do Centro Hellen Keller.

No modelo pedagógico do MEM, segundo Niza (1998), a construção dos saberes é feita pela criança, sendo baseada numa aprendizagem cooperativa, através de trocas sistemáticas de produções e da partilha de experiências. Delors et al. (1997) complementam o pensamento de Niza referindo ainda que o docente deve proporcionar os meios necessários para que a criança seja a principal construtora da sua aprendizagem, através da criação de um ambiente educativo com condições materiais, afetivas e sociais, onde todos possam apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais que a humanidade preconiza no seu percurso.

Esta pedagogia é vista, pelos seus seguidores, como algo construído por estes para orientar a ação. Por outras palavras, a cultura pedagógica do MEM é “um instrumento social da acção educativa que, no caso vertente, se institui, enquanto acção democrática, entre professores e alunos: os projectos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação” (Niza, 1998, p. 3).

Para Serra (2004), o *Método João de Deus* é o modelo com mais tradição no nosso país surgindo em Coimbra, com o primeiro jardim-de-infância, em 1911. Tem como ferramenta de destaque a *Cartilha Maternal* (publicada em 1876), uma forma de introdução precoce da leitura e escrita, sendo visto como um modelo de continuidade e até de antecipação para o 1º CEB. Foca-se na construção de uma base académica para a criança, onde o educador tem um papel ativo e a criança um papel passivo e cumpridor do que lhe é definido, pelo primeiro interveniente educativo. Neste contexto, Varela (2010) acrescenta que é uma pedagogia rigorosa com práticas bem definidas que visam a disciplina e a perfeição, onde a relação criança-adulto é quase nula e o educador é o principal autor de toda a ação. No entanto, toda a ação desenrolada tem como finalidade desenvolver a autonomia e a responsabilidade da criança.

Já o *Modelo Experiencial*, segundo Serra (2004), defende uma abordagem centrada na criança, com uma orientação cognitivista-desenvolvimental e socio-emocional. Procura promover o bem-estar emocional da criança, a partir das experiências vividas, de aprendizagens significativas e de um elevado nível de implicação, onde a criança desenvolve processos de libertação emocional e de implicação, indicadores do interesse e motivação da criança para a aprendizagem.

Atualmente, este modelo tornou-se num instrumento de apoio à avaliação e à intervenção educativa, sendo que em Portugal foi seguido e adotado pela Associação Criança e pelo Departamento de Educação Básica, designando-se “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”. Este projeto visa apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes, estando na sua génese o processo de expansão e desenvolvimento da EPE, promovendo e avaliando a qualidade nos contextos educativos.

O *Modelo Reggio Emilia* tem como objetivo promover o conhecimento da criança através da sua construção pessoal e social. Por outras palavras, procura que a criança aprenda, através da promoção de momentos de comunicação, colaboração e de interações entre todos (Oliveira-Formosinho et al., 2013). No seguimento desta perspetiva, Malaguzzi (1993, citado por Oliveira-Formosinho et al., 1998) refere que esta metodologia tem influência na teoria de Piaget, onde “a criança tem um papel activo na construção do seu conhecimento do mundo” (p. 98). Mesquita-Pires (2007) acrescenta ainda que, é um modelo caracterizado pela flexibilidade, que organiza e desenvolve o trabalho através das ideias, dúvidas, hipóteses e conclusões da criança. Vygotsky é outra influência no modelo *Reggio Emilia*, onde o pensamento e a linguagem interligam-se formando ideias e ações e onde a criança através da exploração, controlo e discussão poderá desenvolver todas as suas capacidades (Oliveira-Formosinho et al., 2013), de um ser único “com direitos e não só com simples necessidades” (Rinaldi, 1998, citado por, Oliveira-Formosinho et al., 1998, p. 99).

A organização do espaço do modelo Reggio Emilia reflete-se nas ideias, valores, atitudes e património cultural do grupo, valorizando-se e destacando-se a expressão pela arte, sendo planeado de forma cuidada por educadores, artistas, pedagogos, pais e arquitetos (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Neste modelo, é dada uma grande importância ao espaço exterior, sendo este visto como o prolongamento do espaço interior e permite a concretização de projetos relacionados com diversas áreas. Este espaço é sujeito a uma organização específica, sendo equipado e decorado, consoante as necessidades e interesses das crianças (Oliveira-Formosinho et al., 1998).

Nas escolas que adotam este modelo curricular, “a ênfase não é colocada na criança no sentido abstrato, mas na criança em relação com as outras crianças, com os educadores, com os pais ... e com o contexto social e cultural envolvente” (Rinaldi, 1998, citado por Oliveira-Formosinho et al., 1998, p. 98), isto é, as ações da criança não devem ser vistas como meras respostas ao contexto social, mas como uma forma de desenvolvimento e aprendizagem, através das interações e relações que estabelece (Malaguzzi, 1998, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2013).

### **Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB é, segundo Serra (2004), “assumir a educação de infância como a primeira etapa da educação que ... se irá estender ao longo da vida” (p. 17), sendo esta encarada como algo em constante mudança. Nesta perspetiva, para este mesmo autor, a articulação entre os diferentes ciclos é de extrema importância, pois:

apesar da educação pré-escolar e o ensino básico se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro. Daí a importância do ensino básico se apoiar nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram na escolaridade obrigatória, sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico (p. 76).

Nabuco (1992) reforça esta ideia referindo que a transição educativa é um processo que exige especial atenção. Desta forma, cabe à comunidade escolar assegurar os alicerces das aprendizagens das crianças em cada etapa da sua vida, valorizando os saberes previamente construídos no seio familiar e na EPE, dando “sentido à acção educativa, como se de um fio condutor se tratasse, independentemente da pessoa (professor ou educador) ou da forma (metodologia) como o saber é mediado” (Serra, 2004, p. 112).

Dunlop (2003, citado por Vasconcelos, 2007) menciona que cada “criança que se encontra em situação de transição ocupa, pelo menos, três microssistemas ecológicos: o mundo da família, o mundo do jardim de infância e o mundo da escola” (p. 44), sendo estes encarados como contextos interdependentes e essenciais para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, é fundamental assegurar que a transição entre estes dois patamares educativos seja bem-sucedida, de forma a não colocar em

risco o bem-estar emocional, o desempenho cognitivo, a segurança e a autoconfiança de cada criança (Vasconcelos, 2007).

No seguimento desta perspetiva, as OCEPE expõem que “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (ME, 1997, p. 91). Este facto transmite confiança e segurança às crianças, criando uma maior aproximação ao 1.º CEB, orientando os educadores na procura de estratégias que proporcionem e facilitem a transição entre os dois ciclos de ensino (Serra, 2004). Os professores do 1.º CEB, por sua vez, devem organizar e adaptar os seus ensinamentos e estratégias, tendo em conta os conhecimentos, habilidades e atitudes que as crianças já adquiriram anteriormente, no Pré-Escolar (PE) (Nabuco, 1992).

A continuidade educativa é, atualmente, melhor compreendida pelos docentes que se formam de acordo com o processo de Bolonha, uma vez que a sua formação, encontra-se direcionada para as duas valências, de EPE e Ensino do 1.º CEB. Esta continuidade educativa permite aos docentes uma reflexão mais pormenorizada e uma visão mais vasta e desenvolvida do que se pretende para cada um destes patamares educativos.

É imprescindível que seja garantida a continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade às crianças, em conformidade com o ponto dois, do artigo 8.º da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (p. 5).

### **O Desenvolvimento e a Aprendizagem da Criança: Contributos de Alguns Autores**

O docente deve possuir um conjunto de conhecimentos objetivos e diversificados sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas também deve ser capaz de compreender a complexidade dos estágios e das fases destes (Vayer, 1992). Pois, quando um docente planeia a sua ação educativa tem de ter em conta o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Piaget e Vygotsky são dois teóricos fundamentais na compreensão do desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo que o primeiro centra-se, essencialmente, no desenvolvimento cognitivo e o segundo no desenvolvimento da aprendizagem.

Só assim, ao tornar-se num docente consciente das necessidades e do desenvolvimento do seu grupo/turma e através da organização de um espaço rico e diversificado, com materiais e objetos adaptados e modificados ao mesmo, poder-se-á promover o desenvolvimento e o crescimento de seres integrais (Kramer, 1997).

### **Jean Piaget**

Jean Piaget é um epistemólogo de referência na psicologia e compreensão do desenvolvimento da criança. Desenvolveu um conjunto de estádios do desenvolvimento cognitivo, através de várias e reformuladas observações e de um estudo intensivo sobre a criança, em diferentes contextos, familiares e escolares. Este epistemólogo, a partir destes estudos e observações registou os comportamentos de cada idade, com a finalidade de compreender como a estrutura cognitiva se altera ao longo do tempo e como os educadores podem proporcionar momentos e experiências essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993), para compreender-se os quatro estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, há que compreender, primeiramente, o que é a cognição. Esta refere-se ao pensamento racional, com progressos e retrocessos, resultantes da interação entre o indivíduo e o meio envolvente, por outras palavras a aprendizagem constrói-se ativamente, através da interação com o meio envolvente, sendo a sua influência simultânea e mútua.

De acordo com estes mesmos autores, Sprinthall e Sprinthall (1993), Piaget verificou que desde os primeiros dias de vida até à adolescência (aproximadamente aos dezasseis anos) existem quatro estádios de desenvolvimento cognitivo. O *estádio sensório-motor*, para idades compreendidas entre os zero e os dois anos, em que a criança utiliza basicamente os sentidos, sobretudo a busca visual, sendo toda a sua experiência e conhecimento resultante de interações com o meio. O *estádio pré-operatório* ocorre entre os dois e os sete anos. O pensamento da criança evolui qualitativamente tornando-se capaz de reter imagens e de desenvolver a linguagem, através da compreensão e da utilização de palavras diversificadas. O terceiro estádio é o *estádio das operações concretas*, que ocorre entre os sete e os onze anos. O nível de compreensão da criança, sobre a realidade e as suas relações, é ampliado principalmente através do contacto desta com problemas diversificados e com experiências diárias. Por último, o *estádio das operações formais*, dos onze aos dezasseis anos, onde há o

desenvolvimento para um pensamento lógico resultante da experimentação de hipóteses, antes de realizar uma conclusão precipitada, irrefletida e sem fundamentação. Obtém-se, desta forma, um pensamento evoluído, denominado, por Piaget, como *Metacognição*, ou seja, o adolescente é capaz de pensar, de criticar e de refletir sobre o seu pensamento e o dos outros. É desta forma que o adolescente começa a desenvolver um conjunto de planos e estratégias para a construção da sua aprendizagem, do seu conhecimento, dos seus valores e ideais, seguindo os seus próprios interesses e necessidades (Idem).

Cada um destes estádios representa uma forma de pensamento diferente da anterior, mas a continuidade coerente de uma sequência imutável, onde a inteligência é proveniente da ação. Esta sequência resulta da estabilidade entre as experiências e conhecimentos novos (acomodação) e os já adquiridos pela criança (assimilação), que em conjunto de forma ponderada originarão um desenvolvimento saudável e integral da criança e um conhecimento coerente e verídico do mundo (Idem).

O papel do docente, de acordo com Piaget (1999) “é o de moldar no espírito da criança uma ferramenta, um método que lhe permita compreender o mundo. Este instrumento psicológico é fundado na reciprocidade e na cooperação, condições únicas que permitem à criança escapar à «tirania do egocentrismo»” (p. 19).

### **Lev Vygotsky**

Lev Vygotsky é precursor de Piaget, preconizando a aprendizagem pela ação. De acordo com Oliveira (1996), este teórico foi um impulsionador no processo de compreensão do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, defendendo e demonstrando a importância das interações sociais para este processo. Vygotsky fundamentando-se na essência genética aos vários níveis: *filogénico*, *sociogenético*, *ontogenético* e *microgenético*, procurou compreender este processo. Por outras palavras, quis demonstrar que o processo de aprendizagem centra-se na criação do homem e na sua inclusão na sociedade, estando a aprendizagem e o conhecimento do mundo relacionados com o seu desenvolvimento desde o início da vida humana. Exalta ainda, que só ocorre aprendizagem quando existe contato com ambientes adequados, propícios e estimulantes para os sentidos da criança. Neste contexto, de acordo com Oliveira (1996), “na construção dos processos psicológicos tipicamente humanos, é necessário postular relações interpessoais: a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos” (p. 56). Vygotsky enaltece a importância da socialização e das

interações no processo de aprendizagem, “inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas” (Oliveira, 1996, p. 56). Por outras palavras, demonstra a importância de todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que este não é apenas resultante de uma interação com o meio, mas também das relações com os pares.

Nesta linha de pensamento, Fino (2001) referencia a obra de Vygotsky, *Mind in Society*, para explicar e sintetizar a perspetiva do autor, sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo que num primeiro momento defendia a separação entre estes dois processos, num segundo momento mencionou que a aprendizagem era desenvolvimento, e num terceiro momento assumiu a existência de uma ligação entre estes. Pois, quando a aprendizagem é um processo nítido e deliberado, a escola converte-se num ambiente privilegiado, de transmissão e apreensão de conhecimentos, sendo que o docente tem um papel de orientador no processo de ensino-aprendizagem, facilitando e proporcionando progressos na criança (Fino, 2001).

No decorrer destes dois processos intrínsecos e sendo a escola um lugar apropriado à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, como ser individual, social e global, Vygotsky expõe um novo conceito, a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), para a ligação entre as aprendizagens e o desenvolvimento da criança (Oliveira, 1996). A ZDP corresponde à distância entre o que a criança já sabe fazer (desenvolvimento atual) e o que pode saber fazer, com orientação e cooperação dos adultos e/ou pares (desenvolvimento potencial), ou seja, num primeiro momento a criança consegue fazer algo com apoio, mas posteriormente já consegue fazê-lo sozinha (Oliveira, 1996).

De acordo com Vygotsky (1978, citado por Fino, 2001) a ZDP é uma ferramenta importante para os docentes, pois possibilita compreender o desenvolvimento interno da criança e os seus níveis de maturação, que já estão completos e que ainda estão em formação, “permite delinear o futuro imediato da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento” (Fino, 2001, p. 280).

Morrisom (1993, citado por Fino, 2001), por sua vez, refere que o docente tem um papel de “agente metacognitivo” (p. 284), pois ao orientar a criança para a resolução e conclusão de uma problemática “o aprendiz interioriza o comportamento cognitivo, o professor transfere para ele a responsabilidade e o controlo metacognitivo” (p. 284).

### **Síntese do Capítulo**

Neste primeiro capítulo o foco foi sobre o enquadramento teórico da docência, onde abordou-se e fundamentou-se temas como a identidade, a docência como uma profissão de relações, os modelos curriculares para a educação da infância, a articulação entre o PE e o 1.º CEB, a necessidade do docente adquirir uma postura reflexiva, a importância da planificação na docência e o desenvolvimento e aprendizagem da criança, segundo Piaget e Vygotsky.

Em relação à identidade profissional, salientou-se o facto de que ser docente implica muito mais do que os saberes. Implica estar constantemente em aprendizagem e formação para assim contribuir, cada vez mais, para uma melhor docência e transmissão de valores importantes para o crescimento da criança enquanto cidadão.

Ao longo da temática da docência como uma profissão de relações foi explicada a importância da cooperação, do trabalho em equipa, da troca de impressões e ideias entre crianças, colegas e professores. Sendo que o trabalho se torna muito mais enriquecedor e produtivo quando existe uma boa relação, comunicação e sentido crítico construtivo entre toda a equipa pedagógica.

A docência é uma “atividade” complexa, que requer um esforço contínuo e constante por parte do profissional de educação. Sendo que o docente lida com várias situações problemáticas que exigem uma formação contínua, reflexiva e investigativa do mesmo. É de acordo com esta necessidade do docente adquirir uma postura reflexiva, de aprender ao ensinar e através da partilha das suas experiências, que abordou-se a temática do docente reflexivo, alertando que todos estes momentos de cooperação e partilha de experiências são essenciais para a formação e crescimento de um bom profissional.

Outro fator importante na docência é a existência de uma boa planificação. São vários os autores que defendem que o docente deve refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e adequá-lo ao grupo/turma que orienta, de acordo com as necessidades, interesses e exigências. O profissional de educação deverá adaptar a planificação ao longo do tempo, ao conhecer melhor as crianças e realizá-la sempre com antecedência, pois isso transmitirá maior estabilidade e segurança ao trabalho do docente.

Em relação aos modelos curriculares para a educação da infância constatou-se alguns dos seus pressupostos, objetivos, assim como as teorias de alguns pedagogos que contribuíram em muito para a EPE como Froebel, Montessori, Freinet, McMillan e

Isaacs. Aqui são expostos os vários modelos de aprendizagem para a criança. Sendo que estes visam promover o aluno como “uma pessoa, com pensamentos, sentimentos e imaginação que necessita ser acarinhada e amada” (Curtis, 1986, citado por Serra, 2004, p. 43).

É de grande importância uma articulação entre o ensino PE e o 1.º CEB. Desta forma, ao longo deste ponto abordou-se e realçou-se a importância de haver uma transição cuidada e progressiva entre estas duas fases de ensino, de forma a garantir que a criança usufrua de uma educação de qualidade e se sinta mais segura e confiante.

Por último, mas não menos importante, neste primeiro capítulo, referiu-se o contributo de autores, como Jean Piaget e Lev Vigotsky, e as suas teorias do desenvolvimento e a aprendizagem da criança. É importante que o educador possua um conjunto de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança uma vez que só assim poderá contribuir para o crescimento e desenvolvimento da mesma. Estes conhecimentos permitem que o docente se possa focar nos estágios de desenvolvimento da criança e reunir ferramentas que promovam o seu desenvolvimento (Sprinthall & Sprinthall, 1993).



## **Capítulo II**

### **Enquadramento Metodológico**

A investigação-ação é “um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na ação a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas actividades”

Grundy e Kemmis (1988, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 21)



## Capítulo II – Enquadramento Metodológico

O segundo capítulo denomina-se enquadramento metodológico e como o próprio nome indica, engloba as metodologias e os pressupostos presentes ao longo de toda a intervenção pedagógica. Neste contexto, inicia-se este capítulo apresentando a metodologia científica investigação-ação, como não apenas uma forma de resolução de problemas, mas como uma forma de potenciar e desenvolver competências, através de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão (Moreira, 2001). Interiormente a este ponto destaca-se as questões orientadoras da problemática, o planeamento de todo o projeto, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e os limites da investigação.

Seguidamente apresentam-se os fundamentos que sustentam a prática pedagógica, ou seja, os aspetos de diferentes metodologias que privilegiou-se no decorrer do estágio, tendo em vista a aprendizagem e o conhecimento construído pela própria criança, como um ser ativo e em crescimento. Internamente a este ponto, e tendo em conta todo o processo de intervenção pedagógica (observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular) divulgado pelo ME (1997), faz-se referência ao modelo curricular High/Scope, ao MEM e a algumas estratégias como a aprendizagem cooperativa e pela ação.

### A Investigação-Ação

As aprendizagens que o docente estimula devem ser baseadas em projetos de pesquisa e reflexão, onde a ligação entre os conhecimentos, a ação e a vida é assente numa ideia de cultura transversal (Alarcão & Tavares, 2001, citado por Alarcão, 2010). A investigação-ação, segundo Moreira (2001), surgiu como uma estratégia na formação docente, pois potencia uma maior autonomia e profissionalismo, contudo a sua definição não é de fácil consenso entre os autores.

Lewin foi o grande impulsionador da expressão investigação-ação, sendo este método caracterizado como *espiral auto-reflexiva*, desenvolvido por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão (Moreira 2001). O modelo cíclico de Lewin “considera que só a participação dos elementos do mesmo grupo social, em todas as fases deste processo, assegura uma real mudança no desenvolvimento da independência e cooperação” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 112).

Grundy e Kemmis (1988 citado por Máximo-Esteves, 2008) seguem o pensamento de Lewin, referindo que este método de investigação assume-se como um *processo em espiral*. Esta organização cíclica possibilita um aperfeiçoamento da prática, através de uma compreensão e reflexão da mesma (Ebbut, 1985 citado por Moreira, 2001), sendo que cada uma das fases não pode ser vista por si só, mas como um caminho para a resposta final (Hopkins, 1993, citado por Moreira, 2001).

A definição de investigação-ação, segundo Oliveira, Pereira e Santiago (2004), “põe a tónica no acto físico de investigar e examinar, no envolvimento dinâmico e único do actor/autor no acto de investigação e a palavra acção remete-nos para um movimento feito ou uma decisão tomada intencionalmente” (p. 112). A investigação-ação é vista não só como um modo de resolução de situações problemáticas que possam ocorrer na prática (Corey, 1953, citado por Oliveira, Pereira & Santiago, 2004), mas também como uma forma de ampliar competências, sobre o ensino e a aprendizagem (Kemmis & McTaggart, 1988, citados por Oliveira, Pereira & Santiago, 2004).

Segundo Silva (1996) este método de investigação requer pesquisa e mudança, sendo vista, tal como referido anteriormente, como um “processo que se desenvolve em espiral, formada por diferentes círculos de planificação, acção e investigação” (p. 25). A investigação-ação possui três características fundamentais, “o seu carácter participativo, impulso democrático e a sua contribuição para a mudança social” (Lewin, s/d, citado por Moreira 2001, p. 26). Nesta linha de pensamento Máximo-Esteves (2008) refere, ainda, que esta é vista como um processo de ação contínuo, reflexivo e investigativo.

Sousa e Baptista (2011), por sua vez, veem a investigação-ação como uma metodologia que desenvolve-se numa espiral de ciclos (figura 3) e “que tem o duplo objetivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes” (p. 65). Pressupõe o aperfeiçoamento da ação através da reflexão, mudança e da aprendizagem, com a participação de todos os implicados.

**Figura 3.** Ciclo da investigação-ação (Sousa & Baptista, 2001, p. 65)



Este método tem como intuito auxiliar os profissionais de educação a orientar as problemáticas que encontram na prática, adotando medidas inovadoras e adequadas a cada situação (Altrichter et al., 1996, citado por Sousa & Baptista, 2001), através da recolha de informações, tendo em vista a mudança social (Bogdan & Biklen, 1994).

O recurso a este método envolve uma mudança no ensino, fomentando uma aprendizagem pela investigação (Silva, 1996), tendo na sua maioria das vezes o objetivo de melhorar e inovar as condições e práticas de trabalho. Tal como prevê Zeichner (2001, citado por, Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008) o recurso a esta metodologia prevê melhorias a nível pessoal, nomeadamente no aumento da autoestima, segurança e autoconfiança; a nível profissional, no melhoramento da capacidade relacional com a comunidade, de autoanálise; e da prática educativa, possibilitando uma melhoria e inovação, nas oportunidades de aprendizagens centradas nas crianças.

Posto isto, considero apreendido que a investigação-ação é um método de investigação, por meio do qual recolhemos informações que conduzem à mudança social. O seu principal intuito é o de preconizar a participação, a experimentação e a colaboração ativa dos docentes, das crianças e dos restantes intervenientes da ação pedagógica, na procura, análise, reflexão e conseqüente aperfeiçoamento gradual da ação. Tal como afirma Moreira (2001, citada por Sanches, 2005) esta metodologia interliga a investigação e a reflexão com o ensino, tornando-o mais rigoroso e estável. Os docentes “são investigadores das suas próprias práticas e a relação entre teoria e prática ... deixa de ser unidirecional para passar a ter dois sentidos” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 112). Por outras palavras, o docente apresenta-se como um profissional reflexivo, quando fomenta as suas práticas nas teorias e nos valores, *antes*, *durante* e *depois* da ação, interrogando e reestruturando tudo o que já foi feito anteriormente (Oliveira-Formosinho, 2007).

Alarcão e Tavares (2001, citado por Alarcão, 2010) indicam que as aprendizagens que o docente impulsiona devem ser baseadas em projetos de pesquisa e reflexão, onde a ligação entre os conhecimentos, a ação e a vida é assente numa ideia de cultura transversal.

### **As questões orientadoras da investigação-ação**

Um problema de investigação-ação é colocado, geralmente, através de uma questão, que serve de base e de foco para o investigador (Bento, 2011). A pergunta deve

ser colocada permitindo que o investigador tenha a possibilidade de recolher dados e investigar, para obter a sua resposta. Neste contexto, Quivy e Campenhoudt (2005, citados por Bento, 2011) referem que uma boa questão de investigação apresenta características muito próprias, a *clareza*, a *exequibilidade* e a *pertinência*. Bento (2011) acrescenta ainda, que a *ética* é outra das características que uma boa questão de investigação deve possuir, pois esta não deve afetar de forma negativa, o indivíduo, a sociedade ou a natureza.

Ao longo do estágio tentei que existisse sempre uma união da teoria com a prática, dando à criança um papel ativo na construção do seu conhecimento e de todas as suas aprendizagens, e ao educador um papel de mediador e orientador destes. O projeto de investigação-ação partiu da observação-participante, da análise documental e de conversas informais com as educadoras e auxiliares da sala, suscitando desta forma algumas questões inerentes à minha intervenção, que fizeram com que redirecionasse e adequasse a minha prática, preconizando uma intervenção de qualidade.

Neste sentido, a adaptação de toda a intervenção pedagógica foi realizada através do método científico investigação-ação, que, pressupôs a definição de um objeto de estudo e conseqüentemente a formulação da seguinte questão: *Como a aprendizagem cooperativa pode promover e estimular a comunicação interpessoal no grupo?*

Ao longo da prática, a questão acima supramencionada foi respondida e refletida, através do método científico de investigação-ação, onde o docente investiga, age sobre e na ação e reflete, de forma a poder melhorar a sua prática e a adaptá-la ao grupo de crianças que está a orientar. Por outras palavras, segundo Máximo-Esteves (2008), o docente deve questionar a sua prática, de forma a identificar objetivos, criar estratégias e metodologias adequadas e adaptadas ao contexto educativo em que se insere, ao grupo que está orientar e a cada criança, como um ser individual.

### **Planeamento**

Diversos autores definem o processo da investigação-ação como um ciclo em espiral, onde o termo ciclo é visto como um conjunto de etapas, ordenadas, que servem de base e apoio à planificação, realização e validação de projetos (Lessard-Hébert, 1996).

Segundo Goyette et al. (1984, mencionado por Lessard-Hébert, 1996, p. 16) o ciclo em espiral compreende seis fases:

1. *Exploração e análise da experiência;*
2. *Enunciado de um problema de investigação;*
3. *Planificação de um projeto;*
4. *Realização do projeto;*
5. *Apresentação e análise dos resultados;*
6. *Interpretação – Conclusão – Tomada de decisão.*

Por sua vez, de acordo com Zubert-Zkerritt (1996) a investigação-acção apresenta-se como um ciclo que envolve quatro processos: 1. *Planeamento estratégico;* 2. *Acção* (implementação do plano); 3. *Observação, avaliação e auto-avaliação;* 4. *Reflexão crítica e autocrítica*, sobre toda a acção e sobre os resultados obtidos e tomada de decisões para seguir o ciclo de investigação-ação, isto é, revisão do plano, seguido da acção, da observação e da reflexão.

Neste contexto, Kuhne e Quigley (1997) também vêem a investigação-ação como um processo cíclico, que envolve três fases: a fase de planificação, a fase de ação e a fase de reflexão. A fase de planificação envolve a definição do problema, do projeto e o planeamento deste. A fase de ação, por sua vez, envolve a implementação do projeto e a observação dos resultados deste. A fase final corresponde à avaliação, através da reflexão da prática. Caso a problemática não seja solucionada, dá-se continuidade ao ciclo, iniciando novamente uma nova planificação.

De acordo com Carr (1983) e Carr e Kemmis (1986, citados por Moreira, 2001) não existe, na investigação ação, uma separação entre os processos de “construção do conhecimento (reflexão) e a testagem desse conhecimento (acção)” (p. 39). Para estes autores, existem quatro grandes etapas na investigação-ação (figura 4) que não devem se constituir como momentos isolados, mas como quatro etapas conjuntas de um ciclo reflexivo.

**Figura 4.** Os momentos da investigação-ação (Carr, 1983, Carr & Kemmis, 1986, citados por Moreira, 2001, p. 40)



Segundo Moreira (2001) o momento da planificação assume-se como ação a construir. Por sua vez, o processo de observação tem como objetivo explicar os resultados da ação, fornecendo dados para uma melhoria da prática, através de estratégias que passam pela compreensão e reflexão de toda a ação.

Sousa e Baptista (2011, p. 65) mencionam que para se concretizar investigação-ação é necessário seguir quatro momentos:

1. *Diagnosticar o problema*
2. *Construir o plano de ação*
3. *Propor um plano de acção*
4. *Reflectir, interpretar e integrar os resultados.*

A metodologia de investigação-ação funciona como “uma espiral de planeamento, ação e procura de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção” (Sousa e Baptista, 2011, p. 66).

Neste sentido, a reflexão assume-se como uma retrospectiva de toda a ação, de forma a identificar problemas, compreende-los e retirar conclusões que servirão de base para o próximo plano de ação (Moreira, 2001), dando continuidade, desta forma, ao ciclo espiral.

Com base nestes pressupostos e após a observação participante, no desenrolar da primeira semana de estágio, pretendeu-se identificar as dificuldades do grupo e de cada criança em particular e descobrir quais as estratégias e os métodos mais adequados a adaptar a este contexto onde me inseri.

No seguimento desta perspectiva, realizei ao longo de todo o estágio planificações semanais, de carácter flexivo, tendo em conta as necessidades, interesses e conhecimentos prévios das crianças, derivados de uma reflexão e observação constantes. Após uma primeira perceção das dificuldades e problemáticas encontradas, foram aplicadas estratégias, fundamentadas, com o intuito de colmatar as situações assinaladas. No final, a reflexão sobre toda a ação desenvolvida e a avaliação foram essenciais para confirmar se as estratégias adotadas foram eficazes ou não, no desenvolvimento do grupo.

Esta metodologia de investigação em educação é positiva na medida em que manifesta benefícios na formação dos docentes, pois “os resultados da reflexão são constantemente transformados em *praxis* e a *praxis*, por sua vez, origina continuamente objectos de reflexão e evolução das teorias pessoais do professor” (Moreira, 2001,

p. 52). Coutinho et al. (2009) acrescentam, ainda, que a finalidade da investigação-ação não é criar conhecimento, mas sim questionar, interrogar e fazer-nos refletir sobre a nossa intervenção, com o objetivo de compreendê-la, explicá-la, modificá-la sempre que necessário e reconstruir novas práticas.

### **Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Cohen e Manion (1994) descrevem investigação-ação como um acontecimento *in loco*, ou seja, o emergir de um problema concreto numa situação imediata, que pressupõe ser controlado passo a passo durante um certo período de tempo e através de vários mecanismos. Recolher e interpretar dados, por meio de diversas técnicas, possibilitam o esclarecimento dos fenómenos observados, sendo que, segundo Bogdan e Biklen (1994), “os métodos qualitativos baseiam-se na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos” (p. 293).

Desta forma, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação-participante, a análise documental, os diários de bordo, os registos fotográficos e as conversas informais. Esta diversidade de técnicas é vista como a base do planeamento, pois permitem obter informações essenciais, de diferente perspetivas, para uma reflexão e intervenção adequadas ao contexto e a cada criança (ME, 2011).

A observação-participante foi um dos instrumentos indispensáveis para a obtenção de um conhecimento mais pormenorizado da vida do grupo e de cada criança da Pré II. Esta iniciou-se no primeiro dia, em contexto, e terminou no momento em que abandonei o local de estágio (Fino, 2008). É de referir que os intervalos e as aulas orientadas pela professora de Inglês foram também observados.

Observar “requer uma simbiose entre a teoria e a prática, pois requer a observação da “criança-em-acção”, não a observação do indivíduo solitário, mas um indivíduo que se situa em vários contextos-familiares, comunitários, sociais e culturais” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 32). É através deste instrumento que observa-se, identifica-se e avalia-se os comportamentos, interesses, necessidades, atitudes e dificuldades das crianças, do grupo, sendo estes essenciais para o desenrolar da investigação-ação (Afonso & Agostinho, 2008).

A observação participante é uma técnica não documental, uma vez que “o investigador integra-se no grupo observado, o que lhe permite fazer uma análise intensiva” (Vicente, 2004, p. 267). Esta técnica tem vindo a ser muito utilizada na

educação, assumindo-se como uma ferramenta exploratória e estratégica para a prática docente (Carmo & Ferreira, 2008; Máximo-Esteves, 2008), assumindo-se como “a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral” e de uma intervenção pedagógica aprofundada e fundamentada (Estrela, 1994, p. 29).

O recurso a esta técnica, em contexto de estágio, permitiu a possibilidade de compreender a organização do ambiente educativo e o trabalho da educadora cooperante e de observar o contexto e o grupo onde me inseri, conhecer os seus interesses, dificuldades, necessidades e recolher informações pertinentes acerca do seu contexto familiar e social. A observação foi essencial “para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo” (ME, 2007, p. 25).

Como não é possível realizar uma intervenção bem-sucedida sem que se conheça com objetividade o contexto onde desejamos intervir, o docente deve recorrer à análise documental, com o intuito de adaptar a sua ação ao contexto em que se insere e às problemáticas observadas. Esta técnica, nas palavras de Vicente (2004) caracteriza-se pela “análise de documentos em que os fenómenos sociais deixam sempre marcas” (p. 267). Moreira (2007) acrescenta a definição de documento como “o material informativo sobre um determinado fenómeno que existe com independência da acção do investigador” (p. 153).

A análise documental envolveu a consulta dos Projetos Educativos de Escola (PEE), do Projeto Curricular de Grupo (PCG), do regulamento interno da escola e dos registos biográficos das crianças, sendo fundamental ordenar estes dados de forma sucinta e coerente (Woods, 1993). Para além destes, foram também analisados alguns documentos oficiais, nomeadamente as planificações e as OCEPE. É através desta análise que pode-se entender e contextualizar as atitudes e procedimentos das crianças, promovendo-se estratégias eficazes com vista à minimização de comportamentos menos adequados.

Outro dos instrumentos utilizados foi a elaboração de diários de bordo acerca das experiências e observações mais importantes ou que requereram uma reflexão mais aprofundada, no decorrer do estágio, tornando-se um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Acrescento que os diários de bordo foram essenciais, pois abordam a relação entre a teoria e a prática pedagógica, explicando e dando sentido à nossa ação, possibilitando a perceção do desenvolvimento das estratégias implementadas e do meu desempenho (Zabalza, 1994a).

Relativamente aos registos fotográficos, estes foram um instrumento essencial, nomeadamente por enriquecerem os diários e as reflexões retiradas ao longo da prática, demonstrando as crianças em ação, revelando-se assim num instrumento fundamental para relembrar e analisar detalhes (Bogdan & Biklen, 1994).

### **Limites da investigação**

Qualquer projeto de investigação-ação está sujeito a algumas limitações. As observações, avaliações e reflexões efetuadas são alvo de interpretações diferentes, pois cada indivíduo tem uma forma de ver e interpretar a realidade, de acordo com os seus pressupostos, como refere Vasconcelos (1997) “o pintor coloca-se dentro do quadro: ao pintar os outros, está a pintar-se a si mesmo” (p. 41).

A validade suscita várias questões e dúvidas, nomeadamente se o investigador observa exatamente o que acha que está a observar, ou seja, se os resultados obtidos estão corretos, se contêm valor representativo. Nas palavras de Gauthier (1987, citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994) a validade levanta preocupação ao investigador, colocando este na procura de que os seus dados correspondam estritamente ao que pretendem representar, de forma verídica e autêntica.

A validade, assim como 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” (Fino, 2008, p. 4).

Saliente-se que todas as informações recolhidas durante o estágio foram sujeitas às críticas e apreciações da educadora cooperante, da orientadora de estágio e do orientador de relatório. Estas possuem um vasto leque de pormenores descritivos, sendo de carácter qualitativo. Um dos objetivos da concretização desta investigação-ação, tal como Bogdan e Biklen (1994) defendem, foi o de construir e incrementar novas estratégias que facilitassem a aprendizagem e desenvolvimento destas crianças, em contexto. Acresce referir que, tendo em conta todos estes factos, esta investigação-ação é válida para este caso, não podendo ser generalizável.

### **Fundamentos que Sustentam a Prática Pedagógica**

No decorrer do estágio, foram postos em prática alguns aspetos de diferentes metodologias, que privilegiam a aprendizagem e o conhecimento construído pela

própria criança e que vissem esta como um ser ativo e em constante desenvolvimento. Este tipo de aprendizagem é subjacente às pedagogias participativas e, por conseguinte, a alguns modelos curriculares, como o *High/Scope*, que preconiza a organização dos espaços, dos materiais e a interação adulto-criança e o MEM, que tem uma filosofia baseada no princípio da participação democrática. Estas metodologias não foram aplicadas na sua íntegra, tendo ao longo do meu estágio me baseado em aspetos que achei essenciais para melhorar e adequar toda a minha prática ao contexto onde me inseri, mais precisamente a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem pela ação, tendo em conta todo o processo de intervenção educativa (observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular) preconizado pelo ME (1997).

### **Processo de intervenção pedagógica**

O processo de intervenção pressupõe um conjunto de processos sucessivos de: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, que concedem ao processo educativo uma estrutura devidamente organizada e intencional (ME, 1997). Todas estas etapas interligam-se e complementam-se, permitindo ao educador/professor o enriquecimento e a qualidade da sua prática pedagógica. A primeira etapa é a observação, sendo esta vista como “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p. 25). A partir da observação, é possível adquirir uma diversidade de informações, nomeadamente as características das crianças, os seus interesses, dificuldades e necessidades. A segunda etapa passa pela planificação, e tal como o nome indica, implica planear toda a intervenção educativa, refletindo de acordo com as observações obtidas na primeira fase, de forma a criar “situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (ME, 1997, p. 26). A terceira etapa corresponde à ação, onde põe-se em prática a intencionalidade educativa, adaptando-a e beneficiando das ideias das crianças e de situações inesperadas, que possam surgir, para construir novas aprendizagens. A avaliação surge como a quarta etapa da intervenção educativa, sendo esta o alicerce de todo o processo e dos resultados obtidos da ação. Através desta, pode-se refletir sobre a nossa prática e tomar consciência da evolução de cada criança, de forma individualizada. A comunicação é a quinta etapa deste processo. É através da troca de informações com a família e com toda

a restante comunidade educativa que conhecemos melhor cada criança, os contextos, em que se insere e que influenciam a sua educação, mas também dar a conhecer aspetos do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens em contexto escolar (ME, 1997). Para finalizar, na etapa articular, pretende-se que o educador de infância promova e facilite a continuidade educativa, nomeadamente a transição para o 1.º CEB e proporcione condições para que as crianças obtenham uma aprendizagem de sucesso e de qualidade. Para esta articulação e adaptação é essencial a colaboração dos pais e dos docentes do 1.º CEB, de forma a não existirem quebras ou ruturas (ME, 1997).

Todas as etapas referidas anteriormente foram colocadas em prática no contexto de EPE, tendo a utilização das mesmas permitido refletir e estruturar todo o processo de intervenção educativa desenvolvido no estágio.

### **Movimento Escola Moderna**

O MEM tem como base o movimento Freinet e a defesa da educação com o enfoque central na criança, sendo a escola encarada, pelos seus seguidores, “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 144).

Neste modelo pedagógico, os docentes em conjunto com as crianças contribuem para a criação de um ambiente rico e saudável, com condições materiais, afetivas e sociais, onde todos possam apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores que o mundo institui (Niza, 1998).

A organização do espaço deve ser agradável e estimulante, valorizando as experiências, opiniões e ideias das crianças. Tal organização permite a exploração dos materiais, documentos e ideias expostos de forma livre, como fonte de interrogação e de desenvolvimento de projetos educativos de interesse para as crianças (Oliveira-Formosinho et al., 1998). O espaço é definido com uma área central polivalente e o desenrolar de atividades livres desenvolve-se, de acordo com Grave-Resendes (s/d, citado em Serra, 2004, p. 55) em seis áreas de interesse. O dia está organizado em nove momentos: o acolhimento, atividades e projetos, refeição da manhã, comunicações, almoço, atividades de recreio, tempo para atividades coletivas e avaliação (Serra, 2004).

Relativamente à organização do trabalho, foi partilhada com as crianças, permitindo que cooperassem democraticamente, sendo as comunicações, diálogos e as partilhas de experiências e de conhecimento relevantes na construção da aprendizagem

(Folque, 1999). A planificação e a avaliação são fundamentais no MEM, nomeadamente pela sua forma de reflexão e de mudança nas práticas pedagógicas, decorrendo diariamente, semanalmente e/ou mensalmente (Serra, 2004).

Tendo por base o MEM, ou seja, o cultivo de uma educação com base na criança, durante o desenrolar do estágio foi privilegiada a promoção de uma organização baseada na participação (Niza, 2007), procurando ao longo da prática desenvolver crianças mais ativas, participativas, democráticas, cooperativas e com valores morais (Serra, 2004).

### **Aprendizagem cooperativa**

A aprendizagem cooperativa foi uma das estratégias que utilizou-se ao longo do estágio, pois esta é essencial para que as crianças se envolvam, adquiram mais confiança, habilidades e responsabilidades no seu trabalho, entendendo que “os indivíduos procuram obter resultados que sejam benéficos para eles mesmos e para todos os demais membros do grupo” (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, p. 14).

O alicerce do MEM é integrar os alunos numa comunidade educativa em que cada um aprende ao seu ritmo (González, 2002), respeitando as suas características, onde todos os alunos são envolvidos no sucesso de cada um (Zenhas, 2006). Neste tipo de aprendizagem, “as crianças inspiram-se e apoiam-se reciprocamente; o sucesso depende do esforço conjunto” (Schaffer, 1999, p. 381). Neste sentido, tendo a aprendizagem cooperativa o fundamento de “cooperar para aprender”, cabe a cada elemento do grupo, a responsabilidade de se comprometer a cooperar, tendo em vista o alcance de objetivos comuns e resultados benéficos para todos (Johnson et al., 1999). Lopes e Silva (2009) acrescentam a esta visão, que a aprendizagem cooperativa é mais complexa do que a individualista, pois exige que as crianças para além de aprenderem os conteúdos, também aprendam “as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo” (p. 19).

De acordo com Piaget (1924, citado por Lopes & Silva, 2008), “as crianças mais pequenas não podem ter uma boa compreensão do ponto de vista do outro nem envolver-se numa tarefa de aprendizagem cooperativa” (p. 4). Porém, segundo Parten (1932), é entre os dois e os quatro anos de idade que as crianças desenvolvem competências necessárias à cooperação, sendo que de acordo com estudos realizados por Gottschald e Frauhauf-Ziegler (1958, citados por Lopes & Silva, 2008):

crianças de 2/3 anos não mostram comportamento cooperativo, as de 3/4 anos realizam cooperação parcial em trabalhos direcionados a uma meta comum e as de 4/6 anos realizam cooperação completa em trabalhos direcionados a uma meta onde cada uma tem um *verdadeiro* comportamento de auxílio (p. 4).

A teoria de Vygotsky é uma importante referência e influência, ao nível do desenvolvimento de novas metodologias, nomeadamente da aprendizagem cooperativa (Fontes & Freixo, 2004). Uma das visões mais inovadoras desta teoria é a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, que leva a uma pedagogia fundamentada na aprendizagem cooperativa, formando crianças mais competentes e com processos mentais mais elaborados (Pires, 2001).

Para haver aprendizagem cooperativa é essencial que encontrem-se presentes cinco elementos básicos: a *interdependência positiva*; a *responsabilidade individual e de grupo*; a *interação estimuladora preferencialmente face a face*; as *competências sociais*; o *processo de avaliação do grupo*” (Johnson e Johnson, 1989; Johnson, Johnson e Holubec, 1993, citados por Lopes & Silva, 2008, p. 14). No que diz respeito ao primeiro elemento referido, a *interdependência positiva*, é “a componente primordial para organizar as actividades de aprendizagem cooperativa uma vez que estas requerem a interação de duas ou mais crianças para realizar uma tarefa”, tornando uma simples atividade de grupo numa verdadeira atividade cooperativa. Desta forma, “as crianças têm êxito juntas ou fracassam juntas” (p. 15). A *responsabilidade individual e de grupo* é outro elemento a ter em conta pois, de acordo com Abrami et al. (1996, citados por Lopes & Silva, 2008), “a responsabilidade individual significa que cada um dos membros do grupo é responsável pelas suas aprendizagens e deve ajudar os colegas do grupo a aprender (p. 17). A *interação estimuladora preferencialmente face a face*, elemento da aprendizagem cooperativa, conta com dois semblantes: “a disposição física da sala deve ser organizada de modo a possibilitar que as crianças que integram os pequenos grupos se posicionem face a face” (p. 17); e “a interação resultante dessa disposição torna-se determinante para facilitar a ocorrência de feedback, a interação comunicativa no grupo, a estimulação positiva e o controlo de comportamento” (p. 17). Outro elemento da aprendizagem cooperativa é as *competências sociais*, sendo que as crianças com competências sociais mais desenvolvidas tendem a brincar juntas, enquanto as que apresentam competências menos desenvolvidas, tendem a ficar isoladas. O educador deve fomentar desde cedo competências sociais como: “respeitar a sua vez, partilhar, ajudar, ouvir atentamente, olhar nos olhos, expressar educadamente o

seu desacordo, encorajar, negociar, felicitar, sorrir, convidar” (p.18). Para finalizar, um dos elementos essenciais da aprendizagem cooperativa, o *processo de avaliação do grupo*, que “facilita a aprendizagem das competências sociais; assegura que os membros recebam feedback pela sua participação; lembra às crianças que têm de praticar de forma consistente as competências sociais ou de cooperação” (Lopes & Silva, 2008, p.21).

É fundamental que a escola abdique de um estilo tradicional e transmissivo de conhecimentos e estimule a cooperação na construção de saberes, fomente a partilha de experiências e conhecimentos e que resolva os problemas através da reflexão e da comunicação, tendo a criança um papel ativo em todo o seu processo educativo. Esta metodologia visa uma aprendizagem ativa, construída pela criança em interação com os outros, através da qual se pretende promover o desenvolvimento de competências que permitam aprendizagens participativas (Johnson et al., 1999).

Durante a minha intervenção foi visível a importância deste tipo de metodologia, nomeadamente neste contexto, onde demonstraram desde o início uma grande dificuldade em trabalhar em cooperação. A realização de diferentes atividades, em grande grupo e/ou em pequenos grupos, mediante o diálogo, discussão e resolução de problemas, foi essencial, na promoção de competências e atitudes como o respeito, a cooperação, a expressividade e a comunicação. Acredito, tal como referem Bessa e Fontaine (2002) que este tipo de aprendizagem é benéfica, seja ao nível intelectual, ao nível social e ao nível pessoal, através do debate e da partilha de ideias e experiências entre todos e na procura de soluções para as problemáticas, que vão auxiliar no desenvolvimento de um pensamento e reflexão críticos. Deste modo, e tendo por base a teoria psicológica do desenvolvimento de Vygotsky, quando uma criança tem a oportunidade de experienciar o trabalho cooperativo, com colegas com mais capacidades do que as suas, ou tendo o professor como seu apoio, consegue atingir um nível de desenvolvimento cognitivo superior àquele que conseguiria se trabalhasse de forma individual.

A escola, segundo Cachapuz, Praia e Jorge (2002) é um dos contextos que deve oferecer meios para que a criança aprenda e desenvolva o seu espírito crítico, democrático, respeite os outros e as suas ideias, seja aberta ao diálogo e à partilha de experiências e conhecimento. Este tipo de aprendizagem tem vindo a ser implementada cada vez mais nas escolas, em diversos países (Lopes & Silva, 2009), todavia, em Portugal esta ainda é pouco divulgada (Bessa & Fontaine, 2002). A participação ativa

das crianças nas atividades é uma questão de elevada importância para os docentes do MEM, pois “não só possibilita a construção das aprendizagens de conceitos complexos, como o de democracia, mas contribui também para o crescimento pessoal e social” (González, 2002, p. 85).

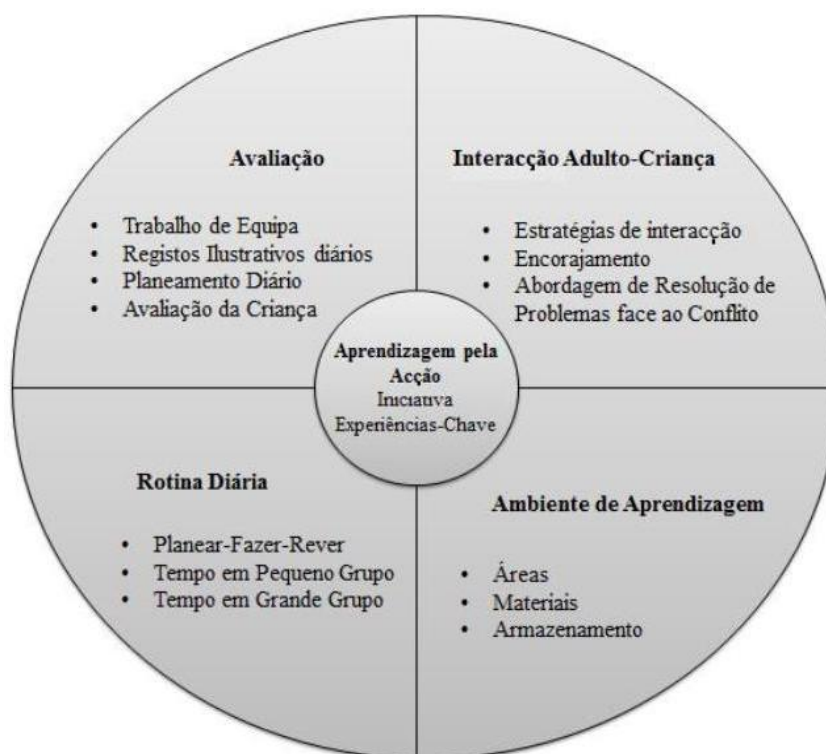
### **Modelo curricular High/Scope**

O modelo curricular *High/Scope* baseia-se na aprendizagem através da ação e no desenvolvimento cognitivo da criança, com fundamento teórico na pedagogia cognitiva de Piaget (Serra, 2004). Os docentes que adotam esta metodologia acreditam que a criança aprende fazendo em contexto educativo, constrói o seu próprio conhecimento através de interações com os outros, com objetos, com ideias, vendo o educador como um orientador, mediador e observador participante na aprendizagem ativa da criança.

De acordo com Hohmann e Weikart (2007, p. 6) este modelo curricular apresenta “A roda da Aprendizagem”, aqui apresentada na figura 5, onde ilustra os princípios curriculares que guiam os profissionais de educação que adotam esta metodologia na prática do seu trabalho diário: a *interação adulto-criança*, que caracteriza o tipo de interação a que a criança está sujeita; o *ambiente de aprendizagem*, que implica a existência de um ambiente rico e pensado em experiências e abundante em materiais de qualidade; a *rotina diária* organizada pelo educador que deve permitir espaço para a aprendizagem ativa mas também transmitir segurança e controlo à criança, através da fomentação de atividades em grande e pequeno grupo; e a *avaliação* feita através da observação atenta das crianças com momentos de registos e pelo trabalho em equipa, com uma compilação final de todos os registos num.

O ambiente educativo deste modelo é adaptado para detenção e resolução de problemas, permitindo à criança o desenvolvimento das suas competências de raciocínio e de pensamento, sendo que “a organização do espaço pedagógico e dos materiais respectivos promove a escolha, o poder de iniciativa aquando a realização das actividades.” (Hohmann, 1997, citado por França & Mendes, 2008, p. 85).

Relativamente à disposição do espaço, deve ser o mais atrativo e simples possível para as crianças, a partir da disposição e acessibilidade de objetos diversificados, macios, coloridos e de texturas diferenciadas, de um espaço iluminado, com mobiliário adequado às crianças (Hohmann & Weikart, 2004).

**Figura 5.** Esquema “A roda da Aprendizagem”, de Hohmann e Weikart (2007, p. 6)

No seguimento da perspectiva destes dois autores, Formosinho et al. (1996) apresentam, também, algumas linhas orientadoras para a construção de um espaço de aprendizagem. Assim, acredita que o espaço deve ser convidativo, dividido por áreas de interesse para as crianças, com materiais e jogos variados. Defendem que as áreas devem estar organizadas, com materiais visíveis, acessíveis e interessantes, que convidem à utilização e à interação da criança com a outra criança e com o adulto. Os materiais devem ser diferenciados para atividades individuais e de grupo e deverão refletir a ordem natural dos níveis de desenvolvimento das crianças (Formosinho et al., 1996), sendo modificados e acrescentados ao longo do ano letivo.

Cabe ao adulto a criação de um ambiente físico saudável, onde a criança possa descobrir o mundo e a si própria, através de brincadeiras (Formosinho et al., 1996), através da promoção de momentos e situações que desafiem a criança, que provoquem o debate cognitivo. Desta forma, “a criança por si renova o seu empenhamento activo e individual com a situação ou problema. É este empenhamento activo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (Oliveira-Formosinho et al., 1998, p. 73).

Esta metodologia, segundo Oliveira-Formosinho et al. (1998), apresenta uma organização diversificada ao nível do espaço e dos materiais. Para além disto,

preocupa-se em facilitar a promoção de interações entre os diferentes contextos de vida das crianças, admitindo que estes são essenciais ao seu desenvolvimento integral.

Neste âmbito, o modelo High/Scope está presente, essencialmente, na organização da sala por áreas de interesse para as crianças, na etiquetagem dos materiais e no papel ativo do grupo, favorecendo e estimulando a autonomia e a responsabilidade das crianças, assim como a cooperação e a comunicação (Oliveira-Formosinho et al., 1998).

Esta metodologia foi aplicada com o sentido de proporcionar às crianças aprendizagens ativas através da experimentação, de modo a que estas adquirissem capacidade de interação, comunicação e pensamento lógico. Pois, a criança, através das experiências vividas, retirará um significado que lhe dará sentido ao mundo que a rodeia.

### **Aprendizagem pela ação**

As crianças aprendem de forma ativa desde o seu nascimento, através das interações que estabelecem, com objetos, ideias, adultos, pares, acontecimentos, através da exploração de diversos materiais e da ligação com o meio em que se inserem, permitindo descobrir “como se hão-de deslocar, como segurar e agir sobre objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares e educadores” (Post & Hohmann, 2007, p. 11).

As crianças aprendem perante momentos de ação, isto é, para construir saberes significativos torna-se elementar estar envolvido ativamente na exploração e execução das atividades (Hohmann, Banet & Weikart, 1987). É nesta linha de pensamento, que surgem as pedagogias participativas, que veem a criança como um ser ativo e “competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 100).

Segundo Piaget quando ensina-se “prematuramente à criança algo que ela podia ter descoberto por si própria, está-se a impedir essa criança de o inventar e, por consequência, de o compreender completamente” (Mussen, 1970 citado por Hohmann et al., 1987, p. 175). Como tal, cabe ao educador/professor organizar o espaço educativo, de forma criar as condições ideais para as crianças desenvolverem as suas competências, tendo este apenas um papel de orientador e mediador das aprendizagens e

a criança um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (ME, 1997).

No decurso do estágio, após reflexão com a educadora cooperante, optou-se por utilizar esta estratégia, tentando criar um espaço educativo de qualidade, com um ambiente saudável, que proporciona-se um envolvimento ativo, das crianças, nas atividades (livres e orientadas), de forma a construírem por si sós as suas próprias aprendizagens, tornando-se estas mais significativas e duradouras.

### **Síntese do Capítulo**

Ao longo deste segundo capítulo referiu-se e fundamentou-se as metodologias, alguns dos seus pressupostos, e estratégias adotados no decorrer do estágio. Desta forma, começou-se por inferir que o método científico investigação-ação é uma metodologia flexível, aberta, inovadora (Coutinho et al., 2009) e “auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20). Para além desta, abordou-se a metodologia MEM e High/Scope, os objetivos e pressupostos que estão na base destas e as suas marcas específicas, no trabalho dos profissionais de educação que as adotam. Por outras palavras, no MEM existe um trabalho cooperativo e democrático, criando-se um ambiente saudável e estimulante, com condições afetivas, sociais e materiais para que todos possam apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores que a sociedade institui (Niza, 1998). De acordo com esta metodologia, optou-se pela estratégia da aprendizagem cooperativa, sendo esta essencial para o desenvolvimento de crianças comunicativas, relacionais, confiantes e responsáveis não apenas no seu trabalho, mas na obtenção de resultados benéficos para todos os membros do grupo.

Relativamente ao modelo curricular *High/Scope*, a criança é vista como um ser ativo, que aprende fazendo em contexto educativo, tendo o educador um papel de orientador e mediador da sua aprendizagem (Serra, 2004). Desta forma, a aprendizagem pela ação foi uma das estratégias utilizadas, pois a prática pedagógica é centrada na criança e orientada em função dos seus interesses, necessidades, dúvidas e pretensões.

## **Capítulo III**

# **Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar**

“Através da aprendizagem pela ação - viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem activa vem da iniciativa pessoal”

Hohmann e Weikart (2004, p.5)



### **Capítulo III – Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar**

O presente capítulo engloba todos os procedimentos e reflexões acerca do estágio desenvolvido na Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Tanque – Santo António, situada no bairro de Santo Amaro. A intervenção pedagógica desenvolveu-se na Sala da Pré-II, tendo início no dia 07/10/2013 e culminando no dia 27/11/2013, sendo posteriormente realizada a ação de sensibilização, no dia 19 de fevereiro de 2014.

Inicia-se este capítulo apresentando as questões problemáticas sinalizadas tidas como base para o projeto de investigação-ação e a sua resposta. De forma a contextualizar o estágio expõe-se a caracterização do meio envolvente e da instituição. Posteriormente, e para uma melhor perceção da vida do grupo, apresentam-se a caracterização do grupo da Pré-II, da Sala da Pré-II, onde desenvolvi o meu estágio, a rotina do grupo, a caracterização da equipa pedagógica e por fim as opções metodológicas utilizadas nesta sala. Estes conteúdos e informações foram sintetizados através da consulta do PCG, das fichas individuais das crianças, das conversas informais com as educadoras e da observação participante.

Seguidamente é exposto o desenvolvimento do estágio onde a observação teve um papel relevante, sendo um instrumento indispensável para que o trabalho efetuado com as crianças fosse bem-sucedido e de qualidade. Ao longo deste ponto, é possível conhecer as atividades livres, orientadas e de rotina que se desenrolaram ao longo do estágio, bem como a avaliação do grupo e de uma criança em particular, através do preenchimento das fichas SAC.

No que diz respeito ao ponto três é referida toda a intervenção com a comunidade educativa, nomeadamente a ação de sensibilização “violência na infância”, realizada de acordo com os inquéritos colocados aos pais. Para finalizar, pode-se encontrar uma síntese deste capítulo.

#### **Questões Problemáticas Sinalizadas**

Tal como referido no capítulo anterior, a metodologia investigação-ação desenvolve-se numa espiral de ciclos (Figura 3), pressupondo a observação, o planeamento e o aperfeiçoamento da ação através da reflexão e da mudança (Sousa & Baptista, 2011). Por outras palavras, os docentes têm a possibilidade de, perante as

problemáticas detetadas na sua ação, observar, planejar e refletir toda a sua prática, adotando medidas inovadoras e adaptadas a cada momento (Altrichter et al., 1996).

No desenrolar da primeira semana de estágio o tipo de técnica de investigação mais utilizado foi a observação participante, havendo uma maior envolvimento por parte da estagiária, no momento de inserção no grupo que observa (Vicente, 2004). Para além da observação-participante, no desenrolar da semana procedeu-se ao preenchimento e à análise da ficha diagnóstica SAC (apêndice V) e a conversas informais com a educadora cooperante, tornando-se estas numa mais-valia, para esta primeira fase de inclusão no grupo, obtendo os conhecimentos chave para a identificação e para o desenvolvimento do projeto de investigação-ação.

Desta forma, e após refletir sobre os interesses e necessidades do grupo, constatou-se que a crianças, na sua maioria, interessam-se e empenham-se, sobretudo, nas áreas de Expressão Plástica e de Expressão Musical. As suas maiores dificuldades residem ao nível da: cooperação, pois têm dificuldade em trabalhar em grupo, em ouvir as opiniões dos colegas e aceitar as ideias destes como a ideia do grupo; da comunicação, pois na sua generalidade, as crianças apresentam um vocabulário muito reduzido, o que por vezes também dificulta a sua comunicação com os pares; e da motricidade fina, nomeadamente o agarrar e manusear corretamente o lápis, o pincel e a tesoura e o escrever o seu nome de forma autónoma. De forma a atenuar estas situações, procurou-se ao longo do estágio preconizar uma intervenção centrada nestas dificuldades, tendo sempre presente a visão da criança como um ser ativo e em constante desenvolvimento, promovendo atividades em que estimulassem e fomentassem, principalmente, a comunicação, a motricidade fina e a cooperação, de acordo com os gostos e interesses.

Seguindo esta ordem de ideias, toda a intervenção foi suportada pela aplicação do método científico investigação-ação que, pressupõe a definição de um objeto de estudo e conseqüentemente a formulação da seguinte questão: *Como a aprendizagem cooperativa pode promover e estimular a comunicação interpessoal no grupo?*

Por assim dizer, a investigação-ação efetuada baseou-se numa única questão, referida anteriormente, acerca dos benefícios de uma aprendizagem ativa, na apreensão e promoção de conceitos como a cooperação e a comunicação. Assim como, a planificação e a dinamização das atividades não desvelaram a importância de conceitos como relação, experimentação e reflexão, como suporte fundamental para o desenvolvimento do grupo.

### **Resposta à Questão de Investigação**

De forma a ir ao encontro das dificuldades, foi essencial conhece-las, refletindo e compreendendo a sua importância na EPE. Desta forma, começou-se pela definição de comunicação, a base da linguagem, do ler e do escrever (Sim-Sim, 1998). De acordo com Olswang (1987, citado por ME, 2003) a comunicação define-se como “um processo complexo de troca de informação usado para influenciar o comportamento dos outros” (p. 15), através da combinação das competências cognitivas, sensoriomotoras e sociais. Já para Sim-Sim (1998) comunicação é um ato inato humano quer em contextos formais e planeados, quer em contextos informais e espontâneos. Por essa mesma razão implica o ato de comunicar que é também um processo de interação, num contexto social, entre pelo menos dois intervenientes (um emissor e um recetor), numa relação de “respeito, partilha e compreensão mútua” (Fiadeiro, 1993, citado pelo ME, 2003, p. 15).

Riopelle, Grondin e Phaneuf, (1986, citados por Mailloux-Poirier, 1995), por sua vez, referem que comunicar “é mais do que uma troca de palavras: trata-se de um processo dinâmico verbal e não verbal que permite que as pessoas se tornem acessíveis uma a outra, que consigam pôr em comum sentimentos, opiniões, experiências e informações” (p. 475).

A comunicação é essencial na vida do ser humano, no seu desenvolvimento e crescimento como ser social, pois “quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ele poderá ter sobre o seu meio ambiente” (Nunes, 2001, citado por ME, 2003, p. 16). Os indivíduos têm a possibilidade de utilizar vários meios de comunicação, mas seguem sempre um sistema específico, a linguagem (Rebello, Marques & Costa, 2000). Neste sentido, pode-se referir que a comunicação é uma forma de expressão que envolve diferentes tipos de linguagem: a oral, a escrita e a gestual.

A linguagem é essencial e intrínseca da vida humana pois tem, como grande funcionalidade permitir a comunicação e, segundo o ME (2003), corresponder às intenções comunicativas do homem, “se pretende perguntar/responder; obter uma informação; ser clarificado” (p. 18), num processo de respeito pela sua vez.

Relativamente à cooperação, começou-se por colocar a questão *O que é aprendizagem cooperativa?* que, de acordo com Abrami et al. (1996, citados por Lopes & Silva, 2008), é uma estratégia complexa, muito mais que um simples trabalho de grupo, pois “quando as crianças trabalham em grupo de maneira tradicional é possível que interajam, enquanto que em grupo cooperativo as actividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa

pedida” (p. 6). Por outras palavras, a aprendizagem cooperativa apresenta componentes de aprendizagem, como “a interdependência positiva, a responsabilidade individual, as competências sociais e o feedback sobre a atividade” (Lopes & Silva, 2008, p. 6), que contribuem para uma forma de interação e de relação específicos, distintas das atividades tradicionais de trabalho de grupo.

O docente deve abdicar de um estilo transmissivo, optando por um estilo participativo, com estratégias como a aprendizagem cooperativa, que fomentam a partilha de experiências, de saberes e que auxilia na resolução de conflitos, através da comunicação e da reflexão, tendo a criança um papel ativo (Johnson et al., 1999).

Ao longo do estágio, perante a questão colocada, *Como a aprendizagem cooperativa pode promover e estimular a comunicação interpessoal no grupo?*, verificou-se que neste tipo de aprendizagem o sucesso de cada criança depende do esforço de todos os elementos do grupo de forma a alcançarem objetivos e benefícios comuns (Schaffer, 1999), o que exigiu que cada criança aprendesse e desenvolvesse as suas competências sociais (Lopes & Silva, 2009). Para além disto, a aprendizagem cooperativa contribuiu também para o seu desenvolvimento cognitivo, pois tal como refere Vygotsky (1991, citado por Lopes & Silva, 2008) “a criança pode aceder mais rapidamente a um nível de realização superior com a ajuda da cooperação ou em contacto com colegas mais desenvolvidos”, ou seja, “uma criança cujo desenvolvimento cognitivo se aproxima do de um colega pode procurar este como um andaime” (Lopes & Silva, 2008, p. 12), onde poderá se apoiar e auxiliar a construir a sua aprendizagem.

Posto isto, pretendeu-se então definir e planear algumas estratégias, ao longo das planificações semanais efetuadas, recorrendo ao trabalho ativo e cooperativo, desenvolvendo momentos de interajuda e de comunicação, pois segundo Roldão (1999), as interações entre as crianças e uma organização e cooperação eficaz do trabalho leva à aquisição das competências delineadas. Acresce dizer que é também importante ter em conta os interesses das crianças para que se possam promover atividades desafiadoras, dando oportunidade a que a criança percorra níveis de aprendizagem a que não chegaria sozinha.

Ao longo da minha intervenção pedagógica fui tentando responder às questões acima supracitadas, por meio da investigação-ação, onde o docente age na e pela ação, investigando-a, refletindo, reconstruindo o seu conhecimento, os seus ideais, identificando os objetivos, estratégias e metodologias a adotar perante aquele grupo, de forma a supervisionar os procedimentos e os resultados (Máximo-Esteves, 2008).

A reflexão assumiu-se como uma retrospectiva de toda a prática pedagógica, de forma a identificar os problemas, compreende-los, refleti-los e retirar as conclusões que servirão de base para o próximo planeamento da ação (Moreira, 2001). No final, a reflexão sobre toda a ação desenvolvida e a avaliação SAC foram essenciais para confirmar se as estratégias adotadas foram eficazes ou não, no desenvolvimento de cada criança.

Ao longo do estágio as questões de investigação foram sempre tidas em conta, sendo que as estratégias delineadas com vista ao desenvolvimento dos níveis onde a maioria das crianças demonstraram-se mais frágeis, neste caso, a comunicação, a cooperação e a motricidade fina. Desta forma, ao longo da descrição das atividades livres, de rotina e orientadas é dada a reflexão, o feedback e a eficácia das estratégias utilizadas através do plano de ação planeado.

### **Contextualização**

De forma a dar a conhecer um pouco do contexto em que se insere a EB1/PE do Tanque, começa-se por apresentar a caracterização do meio envolvente e da instituição. Posteriormente, e para uma melhor perceção da vida do grupo, apresentam-se a caracterização da sala da Pré-II, nomeadamente a organização do espaço onde desenvolvi o meu estágio, a caracterização do grupo, a rotina do mesmo, a caracterização da equipa pedagógica e por fim as opções metodológicas utilizadas pela equipa, nesta sala. Estas informações, tal como já foi referido anteriormente, foram sintetizadas a partir da consulta do PEE, do PCG, das fichas individuais das crianças, das conversas informais com as educadoras e da observação participante.

#### **O meio envolvente**

A EB1/PE do Tanque localiza-se no bairro de Santo Amaro, na freguesia de Santo António, numa zona periférica do concelho do Funchal.

Ao seu redor podemos encontrar o Infantário “O Sapatinho”, o bairro social de Santo Amaro, o Abrigo de Nossa Senhora do Monte e a Igreja. É uma zona onde se tem verificado uma grande expansão demográfica, nos últimos anos, com a construção de algumas áreas comerciais, nomeadamente, o centro comercial *Madeira Shopping*,

algumas superfícies de bricolagem e decoração, *stands* de automóveis, restauração, entre outros.

Este complexo é visto como uma realidade social à parte, devido à forma de estar e de agir dos moradores. O insucesso escolar no decorrer da escolaridade obrigatória é elevado, o que se torna preocupante ao longo da adolescência. Alguns encarregados de educação não demonstram interesse pelos estudos dos seus educandos, no entanto, esta desmotivação tem vindo a alterar-se, de forma positiva, ao longo dos últimos anos.

A população deste bairro, em geral, beneficia da ajuda dos serviços sociais, estando muitas famílias em casa, sem trabalho. A maioria da população masculina que se encontra ativa está integrada no sector secundário (construção civil) e a feminina, ainda que em minoria, encontra-se essencialmente no sector terciário (comércio e serviços). Aspetos que caracterizam esta população são basicamente o desemprego, o alcoolismo, a toxicodependência, a gravidez na adolescência e, como já foi referido, o abandono escolar na juventude.

### **A escola básica do 1.º ciclo com pré-escolar do Tanque**

Segundo o PEE a EB1/PE do Tanque localiza-se em Santo António, mais precisamente no bairro de Santo Amaro. Inicialmente era um edifício escolar, organizado em 4 núcleos de trabalho individualizado e funcionava em regime duplo. A partir de 1998 passou a funcionar em regime de escola a tempo inteiro, com o horário das 8h às 18h, passando a apresentar aos seus alunos as atividades de enriquecimento do currículo: Inglês, Informática, Expressão Plástica, Ludoteca, Biblioteca, Educação Física, Expressão Musical e Dramática (denominada atualmente por Expressão Artística) e Estudo.

Atualmente, a escola está organizada em quatro núcleos, sendo que o núcleo um e três estão ligados por um pátio interior. O núcleo um está situado no piso térreo e é composto por uma Biblioteca (com acesso ao exterior), uma sala de Inglês, uma de Expressão Plástica e sanitários. No núcleo dois (piso superior) existem três salas curriculares, duas de apoio, uma de Informática, uma de estudo e sanitários. No núcleo três (localizado no piso térreo), estão incluídas as três salas de PE, uma de Expressão Artística e os sanitários. O núcleo quatro (no piso superior) é composto por três salas curriculares, uma para o Ensino Especial e sanitários. O Polivalente encontra-se no piso

térreo e dá acesso a uma sala de professores, uma para os funcionários, sanitários, uma arrecadação, cozinha (com acesso ao exterior), secretaria, uma sala para a receção e outra para a direção. No exterior podemos encontrar um campo, onde são realizadas as aulas de Educação Física, um parque infantil (para as três salas da EPE) e uma arrecadação. Todo o edifício é circundado por um pátio, jardins e espaços cobertos, para proteção da chuva.

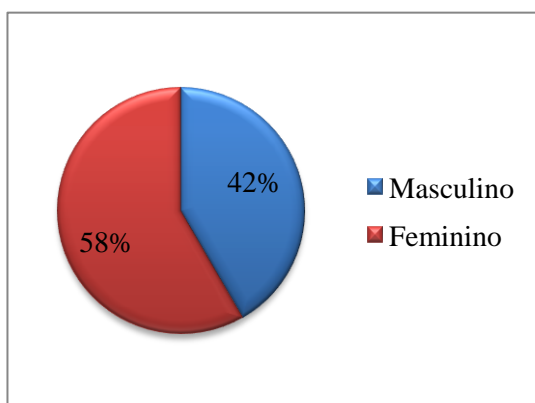
Relativamente à organização pedagógica, a escola é constituída por três turmas de EPE e doze turmas de 1º CEB, que funcionam em regime cruzado com as Atividades de Enriquecimento do Currículo.

Ao nível dos recursos humanos, existem nesta escola, cerca de 250 alunos no 1º CEB, 76 crianças na EPE, 36 docentes e 26 pessoas não docentes.

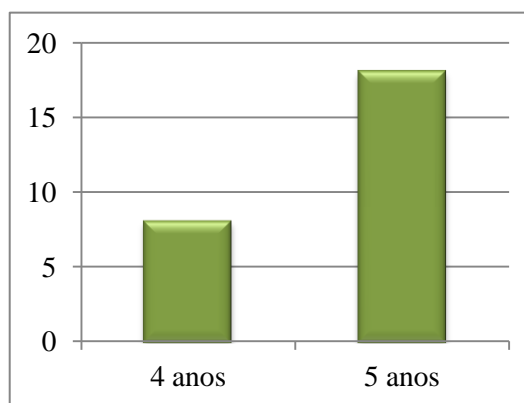
### O grupo de crianças da Pré-II

O grupo da Pré-II é constituído por vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos (figura 7). Através da análise da figura 6, verifica-se que predomina o género feminino com 58% (catorze meninas), enquanto o género masculino é representado por 42% (dez meninos), no qual está integrada uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

**Figura 6.** Género das crianças da Pré-II

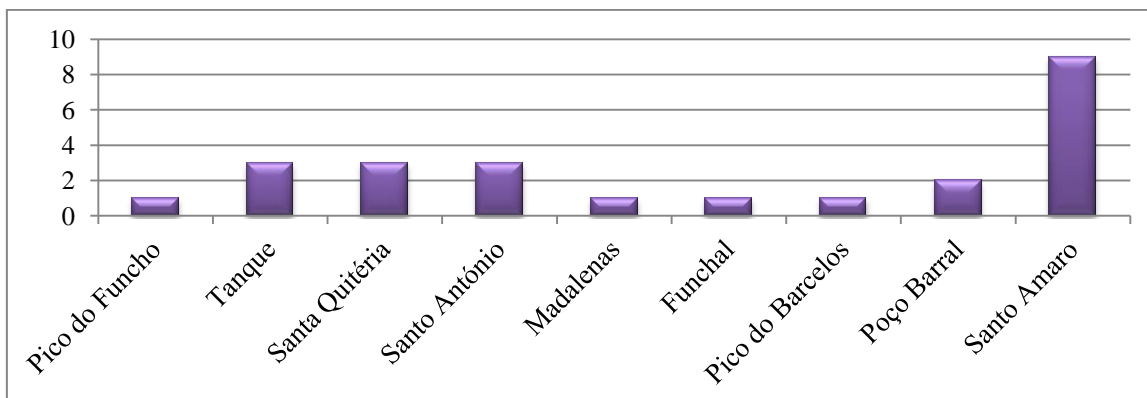


**Figura 7.** Idade das crianças da Pré-II



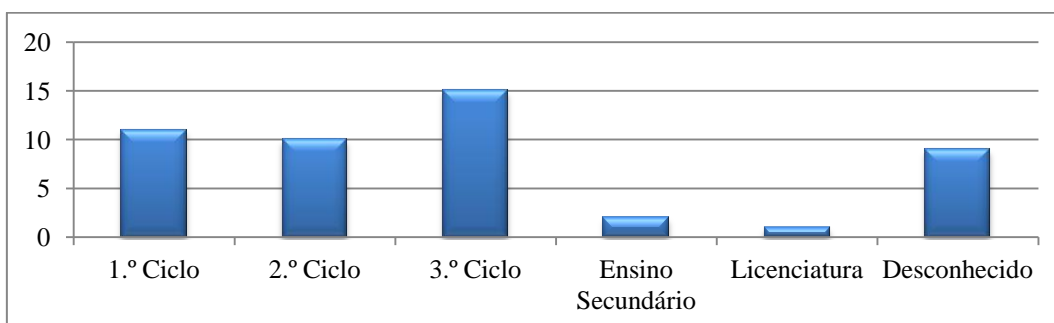
No que diz respeito à área de residência das crianças, através da figura 8 podemos verificar que todas pertencem ao concelho do Funchal, sendo a maioria (nove crianças) residentes em santo Amaro, freguesia onde a escola está situada.

**Figura 8.** Área de residência das crianças da Pré-II



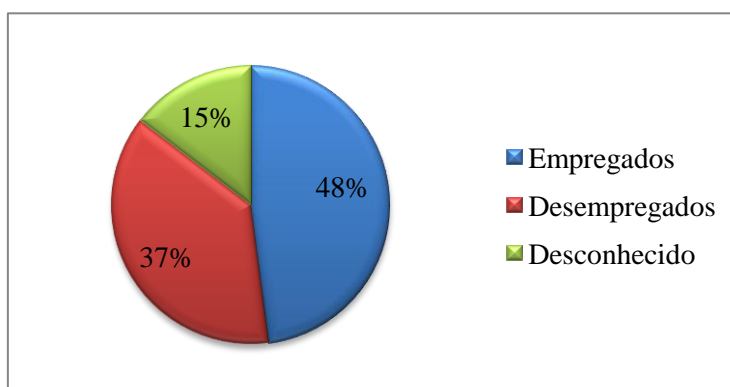
De modo a conhecer um pouco a condição social do grupo da Pré-II, as figuras seguintes apresentam as habilitações académicas dos pais e as suas condições de trabalho. Na figura 9 pode-se observar que a maioria dos pais possui o 3.º CEB, sendo apenas um possui Licenciatura, como habilitação académica.

**Figura 9.** Habilitações académicas dos pais



No que diz respeito às condições de trabalho dos pais, a figura 10 mostra-nos que a percentagem de pais empregados predomina (48%), apesar de 37% estar em situação de desemprego e de 15% ter condição de doméstico/a.

**Figura 10.** Condições de trabalho dos pais



No ano transato todas as crianças frequentaram o PE neste grupo. É um grupo heterogêneo a nível cognitivo, sendo que cada criança é uma criança e existem interesses e necessidades diferentes, assim como graus de desenvolvimento distintos (apêndice A). As crianças são, na sua maioria, autônomas nas suas rotinas diárias, nomeadamente na higiene e nas refeições.

Revelam algumas dificuldades na concentração/atenção, o que faz com que sintam muitas dificuldades no reconto das histórias que ouvem, e na concretização de atividades de grande grupo, sendo a realização de atividades em pequeno grupo uma das estratégias utilizadas nesta sala.

Em relação à linguagem, tal como anteriormente já referido, nem todas as crianças se encontram no mesmo nível de desenvolvimento, de maneira que algumas crianças apresentam um vocabulário mais diversificado, enquanto outras apresentam algumas dificuldades articulatórias.

Todas as crianças conhecem as regras da sala, mas nem sempre são capazes de as por em prática. Duas crianças têm muitas dificuldades em cumprir as regras previamente estabelecidas, manifestando um comportamento desafiante e de oposição, sendo por vezes agressivos. Verifica-se este tipo de comportamentos, sobretudo quando o adulto tem que impor limites e dizer que “não”.

Em relação à expressão motora, as crianças apresentam, na sua maioria, um desenvolvimento motor de acordo com o padrão previsto para a idade. No que diz respeito à motricidade fina, apresentam algumas dificuldades em recortar pelo limite e em pintar dentro do contorno. No desenho livre, demonstram algumas dificuldades na parte figurativa. A figura humana é rudimentar e só nas produções de algumas crianças é possível identificar a linha de céu e terra.

No que diz respeito ao domínio da linguagem oral – abordagem à escrita, são na sua maioria, crianças interessadas em reproduzir textos. Algumas crianças já são capazes de escrever o seu nome, a maioria com a ajuda do cartão e outros já sem o mesmo.

Relativamente ao domínio da matemática, a maioria das crianças conhece a sequência numérica pelo menos até catorze. O grupo, na sua maioria ainda demonstra dificuldades no conceito de número já que muitas das crianças ainda não conseguem fazer a correspondência termo a termo. Apresentam dificuldades no conceito de número, nas noções topológicas e temporais.

Na sala de atividades, as crianças interessam-se, de uma forma geral por todas as áreas, no entanto, a área do faz de conta é a área preferida pela maioria. O grupo de uma forma geral tem pouco espírito crítico, no entanto, envolve-se com entusiasmo nas atividades que são propostas, não só pela educadora mas também pelas próprias crianças.

### **Organização do espaço: a sala da pré-II**

A sala da Pré-II está organizada de acordo com as necessidades, interesses e características do grupo. Como tal, valoriza-se o espaço como forma de estabelecer relações individuais e de grupo, espaço de interação, espaço de jogo simbólico onde a criança possa transportar todas as suas vivências e experiências e espaço de aprendizagem, onde a criança irá estruturar todos os seus conhecimentos e aquisições.

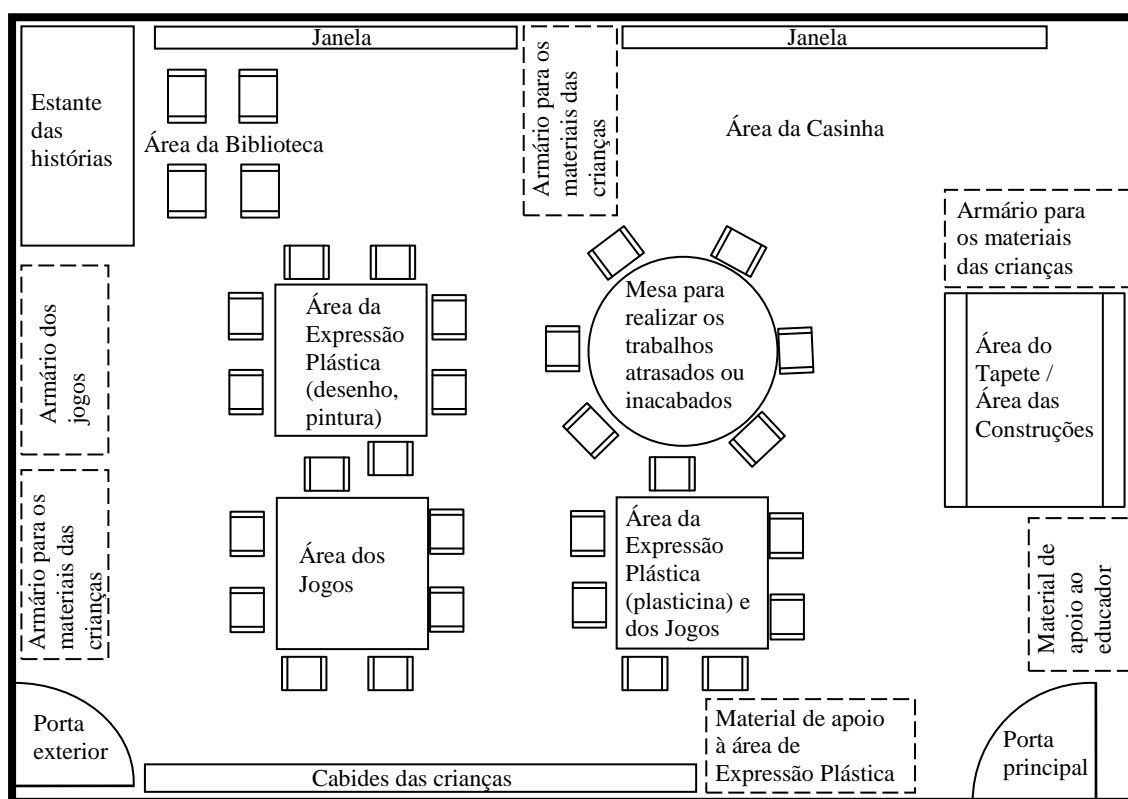
Para Zabalza, (1998), a Educação de Infância necessita de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso, especializados e facilmente identificáveis pelas crianças, a nível da sua função e das atividades que aí se realizam, permitindo à criança a interação em grupo e individualmente, como forma de estimular a sua autonomia. Horn (s/d, citada por Pezzoni, 2012) completa dizendo que um espaço aberto dinâmico e flexível estimula a exploração ativa e possibilita o jogo, a manipulação e experimentação da criança por iniciativa própria.

Em diálogo reflexivo com a educadora cooperante, compreendi que a organização da sala de atividades partiu das necessidades de ação própria das crianças, dos seus interesses e curiosidades pessoais, das suas experiências, mas também dos conhecimentos teóricos e práticos das educadoras, de forma a proporcionar um desenvolvimento e aprendizagem específicos. Assim, tentaram criar um espaço estimulante e promotor da ação, da reação e da interação das crianças, pois tal como Garbossi (2010) nos diz a organização do espaço é um critério de qualidade da Educação de Infância e é constantemente influenciado pelo tempo, pela cultura e pelo meio em que está inserido. Sendo que para realizar um trabalho eficiente é necessário uma boa estrutura, ou seja, uma boa organização do espaço, uma diversidade e variedade de materiais, que permita ao educador orientar e à criança desenvolver as suas potencialidades, tornando-se num ser total, tal como refere Moura (2009) “um espaço adequadamente organizado ajuda no desenvolvimento das potencialidades das crianças

à medida que contribui para o desenvolvimento de novas habilidades, sejam elas motoras, cognitivas ou afectivas” (p. 142).

A organização da sala é constituída por áreas de interesse, de acordo com as diferentes explorações que proporcionam às crianças aprendizagens distintas, como é possível verificar na figura 11, tais como: a área do tapete/construções/garagem, área da casinha, área da biblioteca, área dos jogos, área da Expressão Plástica (desenho, pintura, plasticina, recorte, colagem).

**Figura 11.** Planta da sala de atividades



Além da importância de um espaço amplo e flexível, os materiais nele inseridos têm também uma importância primordial na pedagogia e no desenvolvimento da criança, como Oliveira-Formosinho et al. (2011) afirma “os materiais são um sustentáculo incontornável da pedagogia que se organiza no espaço e no tempo. As interações são o seu coração” (p. 68). Por isso é importante que o educador coloque uma diversidade de material à disposição da criança, encorajando-a a utilizar o material segundo os seus interesses e necessidades, pois segundo Piaget (s/d, citado por Kamii, 1996), as crianças em idade PE, na sua aprendizagem, procedem do concreto para o abstrato, utilizando imagens e palavras para representar objetos reais. O material e equipamento, na sala da Pré-II, encontram-se ao dispor das crianças e foram

selecionados de acordo com a faixa etária do grupo, tendo sempre em conta a sua funcionalidade e segurança, de modo a que as crianças os utilizem sem qualquer perigo.

### **Organização do dia de trabalho: rotina do grupo**

Segundo o PCG, o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade.

A rotina diária é essencial, uma vez que proporciona uma sequência de acontecimentos que as crianças seguem e compreendem. A rotina diária da Pré-II (quadro 1) oferece-lhes uma estrutura de momentos ao longo do dia, que permite com que o grupo saiba antecipar os acontecimentos e quais os que se vão seguir, promovendo segurança e autonomia.

**Quadro 1.** Rotina da sala de atividades da Pré-II

| <b>Horário</b> | <b>Estratégias/Atividades</b>                                                                                                                                                             |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8h/9h15        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Receção das crianças</li> <li>• Atividades livres e orientadas</li> <li>• Arrumar a sala</li> </ul>                                              |
| 9h15/9h45      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhimento no tapete</li> <li>• Diálogo em grande grupo</li> <li>• Preenchimento dos quadros da sala (presenças, tempo e calendário)</li> </ul> |
| 9h45/10h30     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Higiene/lanche/ higiene</li> <li>• Recreio</li> </ul>                                                                                            |
| 10h30/12h      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade proposta</li> <li>• Arrumar a sala</li> </ul>                                                                                          |
| 12h/13h30      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Higiene/almoço/higiene</li> <li>• Recreio</li> </ul>                                                                                             |
| 13h30/15h20    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaxamento</li> <li>• Atividade proposta</li> <li>• Arrumar a sala</li> </ul>                                                                   |
| 15h20/16h30    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Higiene/lanche/higiene</li> <li>• Recreio</li> </ul>                                                                                             |
| 16h30/18h      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades livres e/ou conclusão de trabalhos</li> <li>• Saída das crianças</li> </ul>                                                           |

**Quadro 2.** Horário das atividades de enriquecimento curricular da Pré-II

| <b>ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR</b> |                       |                                           |                                                    |             |
|------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------|
| Segunda-feira                                  | Terça-feira           | Quarta-feira                              | Quinta-feira                                       | Sexta-feira |
|                                                | Inglês<br>11:15/11:45 | Expressão<br>Físico-Motora<br>13:45/14:45 | Expressão<br>Musical e<br>Dramática<br>10:45/11:15 |             |

**Equipa pedagógica**

A equipa da sala da Pré-II é composta por três educadoras de infância, sendo uma do quadro de escola, (destacada nesta escola) e duas do quadro de zona pedagógica (uma delas destacada nesta escola). Segundo as educadoras desta sala, o PCG deriva do PEE e tem como finalidade adequar o processo de aprendizagem às características do grupo, nomeadamente ao seu desenvolvimento cognitivo, socio afetivo e comportamental, tendo em conta o meio envolvente.

Faz também parte desta equipa uma educadora do quadro regional da Educação Especial, que se encontra a apoiar a criança com NEE, e os professores de enriquecimento do currículo conforme se verifica no quadro 3.

**Quadro 3.** Docentes da curricular e de enriquecimento curricular

|                                                       |                    |
|-------------------------------------------------------|--------------------|
| Educadora do QE (destacada) – Manhã/tarde (rotativo)  | Conceição Caramelo |
| Educadora da QZP- Manhã/Tarde (rotativo-semanalmente) | Isabel Fernandes   |
| Educadora da QZP (destacada) – com horário fixo       | Joana Vasconcelos  |
| Educação Especial                                     | Susana Castro      |
| Educação Física                                       | Tiago Rosa         |
| Inglês                                                | Carla Pinto        |
| Expressão Musical e Dramática                         | Graciela Jarimba   |

Fazem parte ainda desta equipa, duas ajudantes de ação educativa do PE. A sua atividade profissional reparte-se pelo serviço de higiene da sala e de apoio nas atividades pedagógico-didáticas, numa perspetiva de valorizar as situações relacionais vivenciadas pelo grupo de crianças.

### **Opções metodológicas da pré-II**

De acordo com o PCG, as opções educativas da Pré-II têm como ponto de partida a observação, por toda a equipa pedagógica, do grupo de crianças. Estas pretendem através de um trabalho contínuo e consciente desenvolver as competências das crianças. No que diz respeito ao ambiente de sala, pretendem estabelecer uma pedagogia organizada e estruturada que ao longo do ano, planeia, avalia e reflete todo o processo educativo, os seus efeitos e alterações necessárias, para um maior sucesso na aprendizagem e de forma a “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado” (ME, 1997, p. 18) de cada uma das crianças.

Outras das nossas intenções é estabelecer uma ligação estreita entre o PCG e o PEE é outra das intenções desta equipa pedagógica, que procura sempre que possível promover experiências e aproveitar situações que sensibilizem as crianças do PE para a cidadania. Além disto, procuram criar momentos de participação das famílias nas atividades da escola, pois “sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido, de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias” (ME, 1997, pp. 22-23).

Relativamente às opções metodológicas, de acordo com o PCG, a prática educativa desta sala encontra-se subjacente a diferentes modelos curriculares e a perspectivas de cariz construtivista, pois acreditam que a aplicação de um único modelo limitaria a nossa prática educativa. Desta forma, as metodologias que surgem “entrelaçadas” na estruturação do trabalho da equipa pedagógica da Pré-II são: o modelo curricular High/Scope, nomeadamente ao nível da organização do espaço por áreas de modo a favorecer a autonomia e a responsabilidade das crianças; a metodologia de Trabalho de Projeto, que é utilizada sempre que as crianças manifestem interesse por investigar alguma temática (o que sabem, o que querem saber, procura de informação e consolidação de aprendizagens); e o modelo pedagógico de Reggio Emilia, onde se favorece a pedagogia da escuta, que denota importância em dar voz à criança, tendo o educador o papel de ouvinte, observador e orientador. Relativamente à linha pedagógica baseada no construtivismo é adotada pela equipa pedagógica da Pré-II, pois esta propõe que as crianças participem ativamente na sua própria aprendizagem, através da experimentação direta, da pesquisa em grupo, do estímulo à dúvida e do desenvolvimento do raciocínio, isto é numa “pedagogia de participação”.

### *Práxis In Loco*

A intervenção pedagógica desenvolvida na Pré-II assentou numa visão da criança como um ser ativo e único, integrado num grupo cuja necessidade advém do aperfeiçoamento de valores numa perspetiva de educação para a cidadania.

As linhas orientadoras para toda a intervenção foram edificadas com base na observação, na avaliação diagnóstica do grupo, nos interesses e necessidades do mesmo, no diálogo com a educadora cooperante e com a restante equipa pedagógica. A criação de um ambiente estimulante e seguro foi essencial para iniciar a minha interação com o grupo. A partir desta, tentou-se adotar uma pedagogia que valorizasse os conhecimentos prévios do grupo, as suas necessidades, os seus interesses e o seu dia-a-dia, colocando a comunicação e o diálogo, assim como a aprendizagem cooperativa como as estratégias primordiais no planeamento e consecução das atividades.

Seguidamente pode-se encontrar as atividades livres, orientadas e de rotina, realizadas ao longo de todo o estágio, a sua importância e os seus benefícios no desenvolvimento da criança.

Os momentos de atividades livres revelaram-se fundamentais, pois quando as crianças têm oportunidade de escolher como brincar fazem-no tendo em conta os seus interesses e necessidades pessoais, optando por aquilo que lhes dá maior gozo (Portugal & Laevers, 2010, p. 16). Ao envolver-se de forma livre e espontânea em atividades que lhe garantam bem-estar e prazer a criança aprende por si própria e desenvolve competências intrínsecas à autonomia, autoestima, responsabilidade e segurança (ME, 2007).

Relativamente às atividades orientadas, é importante referir que estas foram planeadas e estruturadas de acordo com as necessidades, interesses e dificuldades manifestados pelo grupo, e por cada criança na sua individualidade, assim como na planificação mensal da Pré-II, ao longo das oito semanas de estágio, de forma a desenvolver estratégias de aprendizagem adequadas e significativas, em que a criança fosse o foco central de todo o processo de ensino-aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010). No seguimento do exposto anteriormente, resultou o desenvolvimento de atividades propostas, sobre as temáticas apresentadas na planificação mensal da sala da Pré-II: Alimentação, Pão-por-Deus, São Martinho e Natal. Para além destas, foram realizadas outras atividades orientadas, que se impuseram às temáticas já existentes na planificação mensal, como a pintura de Outono, a carta para a Sala Amarela e a sessão de cinema, realizada em conjunto com as restantes salas do PE.

No que diz respeito às atividades de rotina, apresentam-se geralmente com uma distribuição flexível e são essenciais para a familiarização da criança com o ambiente educativo onde se insere, orientando-as no tempo, através do conhecimento da sequência dos momentos diários (higiene, atividades livres, recreio, refeitório, descanso) (ME, 1997).

### **Atividades livres**

Os momentos de atividades livres, ao longo do estágio, revelaram-se essenciais, pois evidenciam um cruzamento de esquemas intelectuais e motores, enriquecedores e propícios ao desenvolvimento pessoal, social e cognitivo das crianças. Acredito que quando as crianças têm oportunidade de escolher como brincar fazem-no, geralmente, tendo em conta os seus interesses e predileções pessoais, “optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16).

**Figura 12.** Momentos de atividades livres, no recreio e na sala de atividades



As suas brincadeiras surgem através de um pensamento estruturado e de escolhas intencionais (Hohmann, Banet & Weikart, 1987). Ao envolver-se de forma

livre e espontânea, em atividades que lhe garantam bem-estar e prazer a criança desenvolve competências intrínsecas à autonomia, autoestima, responsabilidade e segurança (ME, 2007). Desta forma, têm a possibilidade de aprender consigo próprias, com os seus erros e dúvidas, mas também de aprender com os outros e tal foi visível nas brincadeiras e nos momentos livres e espontâneos da Pré-II.

O educador deve estar ciente que a implicação das crianças também está dependente do espaço educativo e do ambiente pedagógico a que estão sujeitas. Desta forma, cabe ao educador a responsabilidade de promover um espaço educativo, organizado e provido de áreas diferenciadas e de interesse para o grupo, assim como de materiais estimulantes e favoráveis ao seu desenvolvimento (Portugal & Laevers, 2010).

No que diz respeito à sala da Pré-II, esta dispõe de áreas distintas e materiais ao alcance das crianças, propícias à aprendizagem livre (figura 13). Observei que durante o período de acolhimento as crianças distribuem-se pelas áreas disponíveis na sala, sem qualquer intervenção por parte da educadora.

**Figura 13.** Área dos jogos e área da biblioteca



Verificou-se que qualquer uma destas áreas é muito procurada pelas crianças para momentos livres e de cumplicidade, onde a imaginação, a comunicação e a interação estão presente. Diariamente é preconizado e valorizado o desenvolvimento de momentos livres, nomeadamente nas áreas de interesse disponíveis, sendo que cada criança tem a oportunidade de escolher a área onde pretende estar, assim como a atividade que pretende realizar. Na minha opinião todo este tempo é essencial, pois é nas áreas que as crianças desenvolvem várias competências fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento.

As regras de funcionamento e de utilização das áreas estão estipuladas desde o início do ano letivo, sendo claras e assumidas por todos, pois todos participaram na sua

definição. Pela existência de um número máximo de crianças nas áreas, todas as crianças sabem que podem passar pelas áreas distintas, sendo que quando a área que pretendem fruir está ocupada, estão cientes que, num noutro momento, poderão trocar.

O material está à disposição das crianças, permitindo a todos uma utilização funcional e autónoma, valorizando e desenvolvendo competências, como a autonomia, cooperação, organização. Nesta perspetiva, Vayer (1992) defende um espaço rico, como algo fundamental no desenvolvimento da criança e Moura (2009) menciona que um espaço que esteja bem organizado estimula e motiva a criança a procurar a resposta para as suas necessidades e vontades, transformando-se a si própria e ao meio onde se insere. Isto porque, um espaço exploratório, atrativo, manipulativo e construtivo permite à criança organizar o seu conhecimento e adquirir competências para a sua inserção social.

No decurso do estágio presenciou-se situações de convivência, cooperação e cumplicidade, sendo que as crianças não se limitavam apenas à exploração dos objetos presentes em cada área, mas também interagiam com os colegas, partilhando e criando histórias com esses objetos, repletos de fantasia e associados aos jogos de faz de conta.

**Figura 14.** Área da casinha e mesa para realizar os trabalhos inacabados ou em atraso



Neste contexto, acredito que é também através das atividades livres, que o educador adquire um conhecimento mais pormenorizado de cada criança, nomeadamente das suas apetências, interesses, preferências, e na forma como se relacionam com os outros. Estas informações são essenciais para o educador refletir e constituem a base para o todo o processo de intervenção educativa.

### **Atividades orientadas**

Toda a intervenção pedagógica deve advir “do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvidos pelo educador de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p. 48). É importante, considerando esta linha de pensamento, que o educador foque a sua atenção nas crianças de modo a compreender quais as suas necessidades e interesses, de forma a desenvolver estratégias de aprendizagem, adequadas e significativas, onde a criança é o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010).

No seguimento do exposto anteriormente, resultou o desenvolvimento das atividades propostas, no decurso do estágio, sendo que estas recaíram sobre as temáticas explícitas na planificação mensal da sala da Pré-II: Alimentação, Pão-por-Deus, São Martinho, Natal. Para além destas, foram realizadas outras atividades que se impuseram às temáticas já existentes na planificação mensal, como a pintura de Outono, a carta para a Sala Amarela e a sessão de cinema, realizada em conjunto com as restantes salas do PE. Todos os momentos de ação, neste caso propostos e orientados, foram sempre ao encontro das questões previamente colocadas, através do projeto de investigação-ação, refletindo o desenvolvimento de competências, como a cooperação e a comunicação, através de uma aprendizagem ativa. A planificação das atividades contou sempre com a orientação da educadora cooperante, para além do contato prévio com o PCG e com as planificações mensais da sala.

No decurso da prática pedagógica existiram alguns momentos entre as atividades extracurriculares, nomeadamente o Inglês, em que houve a necessidade de criar atividades de forma a gerir o tempo. Num desses momentos foi referido que se faria um programa “Estamos na escola”, onde uma criança se disponibilizaria para cantar uma canção à sua escolha, para os colegas.

**Figura 15.** Atividade "estamos na escola"



A apresentação do programa foi feita pela estagiária e pela educadora cooperante que se apresentaram ao grupo, referindo o seu nome completo, idade e onde vivia. Posteriormente conversou-se com o público questionando e referindo quais seriam as regras do programa, sendo estas aceites por todos.

Posto isto, foi escolhida uma criança ao acaso, após estas se voluntariarem, para iniciar o nosso “programa”. A criança escolhida teria de se apresentar, referir o seu nome, idade e onde vivia. Ao longo das apresentações verificou-se que muitas crianças ainda têm dificuldade em mencionar onde vivem, tendo na maioria das vezes referido “em casa”. Relativamente à exposição e à comunicação oral, as crianças demonstraram à vontade, tendo apenas duas crianças ficado envergonhadas e sem querer participar.

Explanar-se-á seguidamente, de forma reflexiva, alguns momentos e atividades propostas desenvolvidas, sendo estas complementadas, sempre que pertinente, com inferências retiradas no decorrer da minha própria intervenção, mas também com referências teóricas.

### ***Alimentação***

Por forma a dar continuidade à ação da educadora cooperante, em conformidade com o plano mensal, foram orientadas atividades ligadas à exploração da temática a alimentação (apêndice B). Na primeira semana de observação participante, tive oportunidade de constatar que a maioria das crianças demonstrava particular interesse sobre histórias. Verifiquei, também, que têm algumas dificuldades na comunicação, na contagem dos números e na identificação destes.

Na esperança de educar satisfazendo ludicamente as crianças, e de estimular a sua capacidade de concentração e comunicação, recorri à história O nabo gigante, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey, em formato digital, para explorar a alimentação, mas também para poder explorar outros conteúdos como a contagem, o reconhecimento dos números, dos animais, a alimentação de cada animal, incentivando sempre a comunicação e a interação entre todos.

O papel do educador é fundamental na fomentação e crescimento do envolvimento com várias competências, tal como a leitura, pois de acordo com Mata (2008) o contato com os livros tem de ser um elemento essencial e deve estar presente nas rotinas das crianças desde a EPE. A escolha deste conto recaiu devido à variedade de conteúdos que nela estão ocultos, sendo um conto rico e ponto de referência para

diversas reflexões com o grupo. No seguimento desta perspetiva e segundo Correia (s/d, citado por Letria, 1994) cada conto infantil é um conto, “cada história é um mundo novo: e, se destina às crianças, esse mundo é seriado sem regras obrigatórias” (p. 55). Cabe ao educador ter a capacidade de encontrar a história apropriada ou adotar a história à faixa etária e ao grupo que está a orientar, com o intuito de desenvolver o imaginário das crianças e ao mesmo tempo transmitir aprendizagens.

Os momentos de leitura devem surgir ao longo do dia, para que a criança tenha possibilidade de observar o educador a ler, mas também para que esta se sinta como parte integrante do momento, através de atividades exploratórias, pois de acordo com Mata (2008):

a leitura de histórias pode ... ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de pequenos leitores envolvidos (p. 80).

As crianças demonstraram-se recetivas ao conto e curiosas quanto ao conteúdo da história. Marques (1991), citando várias investigações nesta área, nomeadamente de Ferguson (1979), Mason (1981) e Jonsen (1985), refere que “as crianças que melhor lêem na escola primária são as que se habituaram a ouvir ler histórias desde bebés e possuem um ambiente familiar onde a leitura e a escrita são atividades diárias” (p. 43). Desta forma, e tendo algumas crianças da Pré-II cinco anos, devem existir momentos de fomentação e articulação com o 1.º CEB, onde o educador tem a responsabilidade de proporcionar ambientes e criar oportunidades de contato com um conjunto diversificado de atividades e experiências, nos quais a criança vai adquirir um misto de saberes e competências essenciais ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

A leitura da história foi um momento de pura descoberta. Na minha opinião, a utilização da história foi muito positiva, pois demonstrou-se uma forma eficaz de prender a atenção do grupo, onde todos demonstraram-se atentos e interessados. Ao longo do conto optei por deixar o grupo explorar cada imagem e cada momento, tendo sentido algumas dificuldades em conseguir gerir o grupo e chegar a todos, pois só os mais participativos e faladores é que queriam dialogar e tecer comentários, mas prolongavam-se demasiado, ou saíam na sua maioria das vezes, do tema, tendo a maioria das crianças não consigo falar.

Pretendeu-se através desta atividade cativar os afetos do grupo pelo processo de leitura, mas também permitir, segundo Dionísio e Pereira (2006):

que as crianças saibam mais sobre o mundo e aprendam tanto a interpretar factos e acções, a organizar e reter informação e a elaborar cenários mentais e esquemas, como a interagir sobre tudo isto. Para além destas aquisições de tipo afectivo e cognitivo, a leitura de livros também é vista como um excelente input para o processo de desenvolvimento da linguagem oral (devido, essencialmente, à correcção e à complexidade das estruturas sintácticas usadas, à diversidade do vocabulário e às relações semânticas estabelecidas entre as unidades textuais) e para o entendimento claro da relação entre os domínios oral e escrito da linguagem (p. 614).

Posteriormente ao conto foi aberta a sessão de diálogo e exploração dos conteúdos e da moral da história. Optou-se pela realização desta atividade pois a comunicação é um processo interativo, que implica uma reciprocidade de competências, como o respeito, a partilha e a compreensão, sendo tudo isto desenvolvido principalmente em contexto social (Fiadeiro, 1993, citado por Franco, Reis & Gil, 2003). Este momento foi essencial para compreender-se o que tinha ficado retido da história, o que tinham aprendido, assim como para dar voz ao grupo que demonstra dificuldades em comunicar e se expressar oralmente.

Durante os primeiros dias de observação, verifiquei que apenas três crianças se demonstravam participativas e o restante grupo não tinha grande incentivo e espaço para opinar. Desta forma, refleti e planeei algumas estratégias para tentar modificar esta dificuldade, pois é comunicando que “a criança desenvolve as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente” (Nunes, 2001, citado por Franco et al., 2003, p. 16). Após o conto, quando iniciei a atividade de diálogo e exploração da história a maioria das crianças estavam tímidas, tendo optado por dar a voz às crianças que gostam mais de dialogar e participar. Como tal, de acordo com o ME (1997) o educador deve ter capacidade de:

escutar a cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (pp. 66-67).

Esta estratégia fez com que se criasse um momento de discussão onde o restante grupo se interrogou, começando a participar, aos poucos, dando a sua opinião, sendo o meu papel apenas de orientador do grupo e/ou apaziguador de comportamentos menos adequados. Colocaram algumas questões pertinentes, tendo sempre que necessário de colocar alguma ordem, pois por vezes os mais participativos não deixavam as restantes crianças falar, principalmente os mais acanhados.

Após esta exploração da história, e aproveitando os comentários dos grupo de querer contar os animais que ajudaram a puxar o nabo gigante, optou-se por seguir pela área da matemática, nomeadamente através de atividades de reprodução e identificação de quantidades, devido à sua capacidade de gerar várias estratégias cognitivas. Optou-se por seguir esta atividade porque, tal como referido anteriormente, o grupo da Pré-II tem muita dificuldade no reconhecimento dos números e na associação destes à quantidade. Assim, acredito que este tipo de atividades são das mais ricas e “simples para a criança, pelo que, após um primeiro contacto com a quantidade, através de actividades de associação, realizar-se-iam actividades de reprodução” (Lahora, 2008, p. 47) e de identificação de quantidades.

O educador tem a responsabilidade de “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (ME, 1997, p. 68). Assim, através dos animais que participavam na história, dei algumas orientações e coloquei algumas questões, *Eram muitos os animais que participam na história?, Vamos ver quantos gansos entram na história*, de forma a suscitar curiosidade no grupo todo, até que algumas crianças colocassem as suas próprias questões, *E quantos gansos é que existiam?* (Tomás, 5 anos), voltando ao slide correspondente ao animal, contamos em grande grupo quantos gansos existiam, assim como os conjuntos dos restantes animais, até que uma das crianças frisou *Vamos contar quantos animais existiam na história toda!* (Guilherme, 5 anos), passando à contagem de todos os animais, de forma oral.

Após o primeiro momento de contagem oral dos animais, foram distribuídas imagens dos animais para cada criança colorir, à sua maneira, tornando o seu trabalho único, com as suas características pessoais. Posto isto, passou-se ao registo dos animais da história, numa cartolina, onde já constavam os números (1, 2, 3, 4, 5 e 6). O grupo, em cooperação, teria de procurar os colegas que tinham o mesmo animal, juntar-se a esse mesmo grupo e contar quantos eram. Posteriormente, em grande grupo e com a minha orientação, grupo a grupo colariam no número respetivo, na cartolina. De forma a respeitar a opinião e a ideia dos colegas, só após colocarem na cartolina é que o restante grupo poderia fazer comentários. Hohmann e Weikart (2009) e as OCEPE defendem a opção adotada, referindo que as crianças devem, sempre que possível, participar em experiências de vida democrática, nomeadamente “através de oportunidades de

cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva” (ME, 1997, p. 36).

**Figura 16.** Cartaz construído pelas crianças



Relativamente a esta parte da atividade não decorreu da forma planeada, pois as crianças demonstraram-se muito agitadas e dispersaram-se muito do objetivo principal, que seria a contagem dos animais e a identificação de cada um dos números. Tive a necessidade de parar a atividade, porque a maioria do grupo estava desassossegado. Na minha perspetiva a após uma reflexão com a educadora chegou-se à conclusão que a realização de atividades em grande grupo não era adequada para este grupo, sendo as atividades em pequenos grupos mais ricas e úteis para observar, incentivar e orientar o trabalho de cada criança (Zabalza, 1998).

Sinto que a atividade decorreu, na sua generalidade, de forma positiva, sendo que é importante que a criança seja estimulada e motivada para executar tarefas lógico-matemáticas, tendo o docente que aproveitar qualquer centro de interesse, seja um conto, uma canção, uma lengalenga, de forma a as contextualizar.

Posto isto, e no seguimento da história e da temática alimentação, que já vinha a ser tratada com o grupo, foi planeada a confeção de uma sopa, utilizando os alimentos referidos na história (batata, feijão, ervilhas, cenoura e nabos).

Foi uma atividade muito agradável, de interesse e descoberta dos legumes e de como se confeciona uma sopa. Apesar de todos quererem participar, aquando da planificação semanal, com a orientação da educadora cooperante, chegámos à conclusão que deveria ser realizada em pequeno grupo. Desta forma, incentivando e fomentando momentos de cooperação e de interajuda entre os elementos do grupo, criar-se-ia um “maior envolvimento e participação do grupo no cumprir dos objectivos do serviço; melhores canais de comunicação; maior economia de meios; resultados mais eficazes” (Martins & Margarida, 1996, p. 66). Como tal, foram seleccionadas três crianças, ao

acaso, que procederam à confeção da sopa, descascando, lavando e cortando os alimentos, sempre com orientação.

**Figura 17.** Atividade “confeção da sopa”



O restante grupo ficou a visualizar os colegas e posteriormente acompanhados até ao lanche, enquanto os colegas terminavam de confeccionar a sopa. Após o lanche e o recreio, as crianças que confeccionaram a sopa detiveram a palavra, comunicando ao grupo o processo de confeção da sopa e seguidamente fizeram o registo do mesmo. Chegada à hora do almoço as crianças deliciaram-se com a sua sopa.

Ao longo de todas as atividades, verificou-se, tal como referem Johnson et al. (1999), que este tipo de estratégia visa uma aprendizagem ativa, construída pela criança em interação e em cooperação com os outros, promovendo o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas. No PE, principalmente, as atividades cooperativas devem ser: “curtas, simples, concretas, dinâmicas, significativas, feitas em pequenos grupos, divertidas” (Lopes & Silva, 2008, p. 12).

### ***Pão-por-Deus***

Seguindo o contexto da alimentação e de acordo com a planificação mensal da Pré-II, foi iniciado o tema do Pão-por-Deus, através de um diálogo para verificar os

conhecimentos prévios do grupo, sobre esta tradição madeirense. Para dinamizar as atividades referentes a esta temática utilizou-se estratégias que promovessem e dessem resposta a algumas das necessidades do grupo, nomeadamente à comunicação, à motricidade fina, à cooperação e interajuda (apêndice C).

Após o primeiro momento de discussão, verificou-se que nenhuma das crianças sabia o porquê da existência desta tradição, tendo optado por contar e explorar, em grande grupo, a história referente. Ao longo do diálogo, o grupo nomeou alguns dos alimentos característicos deste costume (castanha, noz, figo, romã, pera), tendo mostrado as imagens correspondentes a esses mesmos frutos. Posto isto, informou-se as crianças que na semana posterior, seria celebrado o Pão-por-Deus na escola, através de uma partilha e de um convívio com toda a comunidade educativa. Desta forma, em concordância com todo o grupo e com a educadora cooperante, foi planeada e iniciada a atividade de construção de um cesto para o Pão-por-Deus. Foi pedido a cada encarregado de educação que trouxesse um garrafão de água (de cinco litros), para a construção do cesto do seu educando. Este foi recortado (por um adulto) e colocada uma asa. Posteriormente passou-se à atividade de decoração, explicando ao grupo que teriam de forrar o cesto à sua maneira, com papel crepe de diversas cores e utilizando a cola branca e o pincel. Esta atividade foi planeada para ser executada em pequenos grupos, para que conseguisse auxiliar cada criança, de forma individualizada. O restante grupo foi distribuído pelas áreas de interesse, presentes na sala, de forma aleatória.

**Figura 18.** Atividade “decoração do cesto para o Pão-por-Deus”



Ao longo desta atividade observou-se que existem crianças que ainda não sabem utilizar o pincel corretamente, pois têm muitas dificuldades na motricidade fina. Desta forma, as crianças foram incentivadas a pedir ajuda aos colegas, sempre que necessitassem, de forma a criar-se um ambiente de cooperação e comunicação. Pois, através da cooperação, de relações e interações com os outros a criança vai construindo a sua identidade e marcando a sua posição perante o mundo social (ME, 1997).

Devido ao pouco tempo disponível a atividade teve continuidade durante o resto da semana, pelas educadoras desta sala. Na minha opinião apesar de não ter tido a possibilidade de acompanhar todas as crianças, acredito que foi benéfico ter optado por realizar a atividade em pequeno grupo. Pois, para além das crianças demonstrarem muitas dificuldades em decorar o cesto sem o auxílio de um adulto, foi possível dar um apoio mais individualizado, durante a realização desta atividade, observando de perto o trabalho de cada um (Zabalza, 1998). Para além deste facto, as interações e relações obtidas através da realização de atividades em pequeno grupo constituem momentos de comunicação, essenciais para o crescimento uns dos outros. (Dionísio & Pereira, 2006).

Já que estávamos abordando a temática do Pão-por-Deus, aquando o período de receção em grande grupo, no tapete, optou-se por levar um ouriço, com uma castanha, para as crianças observarem e tocarem. A maior parte do grupo nunca tinha contactado nem visualizado, tendo mesmo receio em tocá-lo. Começou-se por, em grande grupo, no tapete voltar a relembrar o tema, tentando fomentar o diálogo e a comunicação entre as crianças. Fez-se referência aos frutos desta época, os quais, a maioria das crianças, já tinham contactado ou já conheciam. Optei por levar as imagens de cada um desses frutos, novamente, dentro de uma caixa, sendo que cada criança, uma a uma, de forma voluntária, teria de vir retirar um cartão e teria de dizer características do alimento (cor, tamanho, grossura), para os colegas adivinharem. Decidiu-se realizar esta atividade, pois um dos objetivos da EPE, assim como da intervenção pedagógica levada a cabo, é promover um melhor domínio da linguagem oral nas crianças, sendo que o educador deve ter a capacidade de ouvir as crianças, conversar com estas, criar espaços para o diálogo, incentivando-as a comunicar, desenvolvendo a “competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular” (Sim-Sim et al., 2008, p. 35).

Após este momento e tendo já todas as crianças terminado a decoração do seu cesto, optou-se por levar as imagens a preto e branco dos alimentos, já referidos pelo grupo anteriormente, para estes escolherem, colorirem, recortarem e colarem no seu

cesto. Relativamente à pintura dos alimentos, para colar no cesto, optei por realizar em grande grupo o que tornou-se complicado, pois todas as crianças por serem diferentes, têm ritmos diferentes, acabando uns primeiro do que os outros. Após reflexão, acredito que o planeamento desta atividade deveria ter sido também em pequenos grupos, pois apesar de ter o apoio das auxiliares e da educadora cooperante, tornou-se muito difícil gerir o grupo todo, que solicitava ajuda a todo o momento, não tendo conseguido chegar a todos da forma como gostaria. No decorrer da atividade, pude verificar que a maior parte das crianças já sabe colorir os desenhos por dentro das linhas, tendo apenas duas crianças, demonstrado dificuldades nesta tarefa. A pintura, assim como o desenho, são formas da criança expressar o que sente e o que percebe do mundo, sendo por isso a arte infantil, “uma arte particular, com uma evolução e um valor próprios. A criança não imita, cria!” (Cardoso & Heitor, 1972, p. 15). É através destas que podemos conhecer e compreender um pouco do íntimo da criança, as suas frustrações, conflitos, depressões, euforias, para além da sua evolução (Cardoso & Heitor, 1972).

**Figura 19.** Atividade de construção do cesto para o Pão-por-Deus



Dando continuidade à atividade, cada criança escreveu o seu nome numa tira de cartolina, para posteriormente colarem no seu cesto e o poderem dar a conhecer. Desta forma, utilizou-se o nome próprio, pois de acordo com Dionísio e Pereira (2006), este é

visto como “um instrumento poderoso de que os educadores se podem servir para levar a criança a prestar atenção à natureza da linguagem escrita, particularmente à relação entre palavras orais e escritas e entre letras e sons” (pp. 610-611).

Iniciando-se um outro dia de trabalho, e antes de dar continuidade à atividade de construção do cesto para o Pão-por-Deus optei por demonstrar os cestos ao grupo, de forma a verificar se todas as crianças reconheciam o seu trabalho. A maioria das crianças reconheceu logo o seu cesto, mas também os colegas reconheceram e identificaram o seu dono.

No decorrer da semana de celebração do Pão-por-Deus (apêndice D), as três estagiárias da Escola do Tanque, uniram-se e planearam a realização de uma peça de teatro sobre esta temática.

**Figura 20.** Peça de Teatro alusiva ao Pão-por Deus



A peça de teatro foi escrita com base na história da Carochinha, sendo que uma das estagiárias seria a “Castanhinha” que representaria a “Carochinha” e as restantes duas estagiárias fariam de outros frutos, típicos desta época e desta tradição (uvas, romã, banana, laranja, figo e maçã).

Ao longo da história os frutos iriam confrontar a castanhinha, para que esta pudesse escolher qual dos frutos seria o seu par para dançar (apêndice E). Para além da peça de teatro, as estagiárias criaram uma música para cantar, com recurso da guitarra, com as crianças.

**Figura 21.** Peça de teatro e música alusiva ao Pão-por-Deus



A atividade decorreu de forma positiva, ao longo da peça tentamos criar momentos de expressão e comunicação, para que houve-se uma interação das personagens com as crianças.

### ***São Martinho***

Dando continuidade à ação das educadoras da Pré-II, e seguindo a planificação mensal desta sala, passou-se à temática de São Martinho. Optou-se por atividades que fossem ao encontro das maiores necessidades verificadas no grupo, como já referido anteriormente, a comunicação, a cooperação, a motricidade fina (apêndice F).

De acordo com Martins e Niza (1998), o primeiro contato com a aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da entrada para o 1.º CEB, na EPE, através das suas experiências e vivências, a criança, vai criando hipóteses sobre a escrita e a leitura, quanto às suas funções, regras e características.

Segundo Mata (2008) “ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê, mas também desperta o interesse e a vontade em participar nesta atividade” (p. 79). A lenda de São Martinho foi contada oralmente, sempre acompanhada das ilustrações

correspondentes, no projetor, pois a criança que não lê, atribuí um valor comunicativo às imagens, tornando-se num instrumento indispensável para o incentivo à leitura (Mata, 2008). O grupo demonstrou-se receptivo à apresentação da história e teceram alguns comentários, revelando interesse e curiosidade pela lenda.

A comunicação é essencial na vida do ser humano, no seu desenvolvimento e crescimento, pois “quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ele poderá ter sobre o seu meio ambiente” (Nunes, 2001, citado por ME, 2003, p. 16). Todavia, o sucesso da comunicação, segundo Sim-Sim (1998), reside na utilização e domínio de um código comum, isto é, utilizar e dominar “qualquer sistema de sinais usados para transmitir uma mensagem, ... em qualquer língua natural” (p. 22). Assim, a comunicação é uma forma de expressão que envolve diferentes tipos de linguagem: oral, escrita e gestual.

A realização de diálogos e a troca de ideias permitiram ao grupo alargar o seu vocabulário e a sua imaginação, pois, reforçando com a ideia de Mata (2008), “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (p. 79).

Após este primeiro momento, do conto, passou-se para uma atividade que envolveu a linguagem oral, a discussão e exploração da história. Através desta, pretendeu-se explorar a comunicação, adotando uma estratégia de cooperação entre todo o grupo. Atualmente a escola exige um modo de ensino que forneça aos indivíduos a capacidade de agirem de forma coletiva e democrática. Neste sentido, de acordo com Bessa e Fontaine (2002), a escola como espaço de formação e aprendizagem, é responsável pela valorização dos aspetos sociais da aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem cooperativa, para uma vivência democrática. Isto significa que as decisões tomadas na sala devem ser tomadas democraticamente, devendo as crianças relacionarem-se umas com as outras, de forma cooperativa. Devido ao escasso tempo para a atividade orientada, esta exploração e discussão da lenda foi continuada no dia seguinte, sendo que durante este momento, uma das crianças sugeriu recontar a lenda aos seus colegas, com recurso às ilustrações que optei por levar, ajudando a que todos relembressem a história. Optei por dar voz a esta criança crendo que foi criada a oportunidade ideal para que esta desenvolva competências que permitam reconhecer as suas possibilidades e progressos. A realização deste tipo de atividades é essencial, pois permite que as crianças vão desenvolvendo as “suas capacidades de pensar, raciocinar,

observar, que vão sendo valiosas em todos os aspectos das suas vidas” (Williams, Rockwell, & Sherwood, 2003, p. 11).

Durante a maior parte do debate argumentativo, limitei-me a orientar as intervenções do grupo, incentivando sempre a que as crianças partilhassem e completassem as suas ideias, com o intuito de estimular o raciocínio, o pensamento e a comunicação oral (Sim-Sim et al., 2008). Esta atitude é defendida por Hohmann e Weikart (2009) que referem que o docente ao “ouvir e encorajar a forma como a criança pensa fortalece o seu pensamento emergente e as suas capacidades de raciocínio” (p. 47).

Posto isto, deu-se continuidade à atividade, que envolveu comunicação e uma iniciação à escrita, de forma individual. Ao longo deste momento foi possível perceber o que tinham compreendido e o que tinha ficado retido sobre a lenda, pois cada criança teria de comunicar ao adulto a lenda, por suas palavras, cabendo a este o papel de apenas ouvir a criança e escrever as suas palavras. Assim, pretendeu-se também que a criança interagisse e visualiza-se o adulto a escrever, pois desta forma desenvolve a sua visão do que é, e para que serve a leitura e a escrita, despertando o interesse para participar em momentos e situações de leitura e escrita, onde vai se apercebendo da sua estrutura complexa e os objetivos que pressupõem a linguagem e a sua utilização (Mata, 2008).

Como tal, foi possível verificar como as crianças tinham compreendido e assimilado a lenda, como comunicavam e se explicavam. Ao longo desta atividade verifiquei que algumas crianças apesar de saberem e conhecerem a lenda, não a conseguiam explicar e contar por suas palavras. Outras porém conheciam a lenda, mas tinham dificuldade em sequenciá-la. Por esta razão, optei por mostrar as ilustrações e pedi que estas crianças colocassem as imagens por ordem, verificando que assim como no reconto, mesmo visualizando as imagens, não tinham a noção de qual seria a sequência correta da lenda.

Através destas atividades pretendeu-se por um lado, estimular a construção da identidade de cada criança, o conhecimento e respeito pelo outro, a autoestima e o sentimento de pertença a um grupo (ME, 1997). Por outro lado, tentou-se promover e estimular a linguagem oral do grupo, através da expressão da sua opinião e do respeito pelas regras de comunicação, visto que para as crianças adotarem um papel ativo no processo comunicativo é essencial que aprendam a aguardar pela sua vez para se pronunciarem e a respeitar as opiniões dos colegas (Sim-Sim et al., 2008).

O desenho tem um papel importante no desenvolvimento da criança, pois a criança “quando desenha reproduz o seu modelo interno e ainda as impressões que vive através dos traços ou formas que executa, fase que esse autor denominou de «realismo intelectual»” (Duquet, s/d, citado por Cardoso & Heitor, 1972, p. 92). Desta forma, solicitou-se que as crianças desenhassem a sua parte preferida da lenda. Através desta atividade, pretendeu-se oferecer os meios necessários para orientar e guiar a criança na sua evolução e compreensão, sendo o grafismo, e naturalmente, o desenho um verdadeiro teste de desenvolvimento (Cardoso & Heitor, 1972).

**Figura 22.** Desenho da lenda de São Martinho



Posto isto, as crianças teriam de imitar a escrita, à sua maneira, copiando o texto que haviam referido anteriormente. Dar esta oportunidade de imitar a escrita da vida corrente é importante pois a escrita, assim como a leitura, faz parte do dia-a-dia da criança, aprendendo para que serve escrever e ler. Cabe ao educador a responsabilidade de criar um ambiente facilitador de uma familiarização com o código escrito, onde “as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (ME, 1997, p. 69).

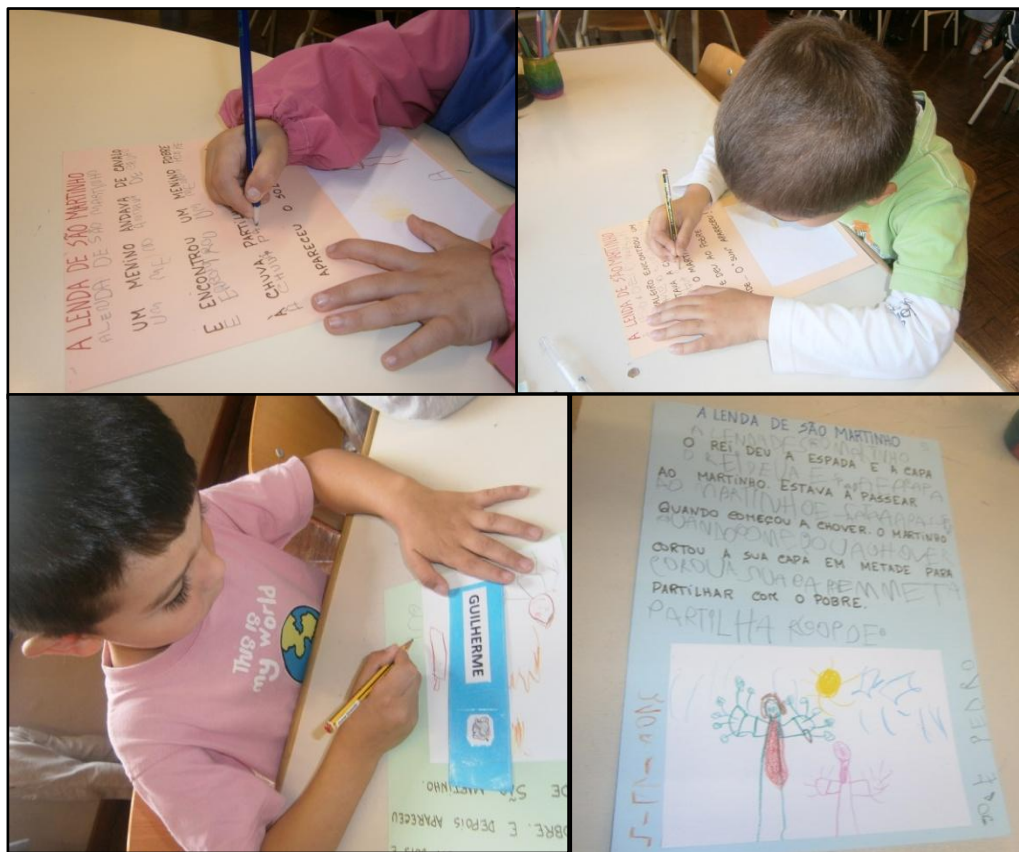
Neste contexto, a compreensão e apreensão das funcionalidades da linguagem através do contato direto com a escrita, permite desenvolver o gosto e incentivar a criança para a leitura e segundo Mata (2008), referenciando a terminologia de Chaveau (1994) e Martins (1996), a desenvolver um *projeto pessoal de leitor (PPL)*. Este projeto reporta-se ao significado que a criança dá à aprendizagem da leitura e da escrita para os seus momentos do dia-a-dia, fomentando a aprendizagem e o reconhecimento da funcionalidade da linguagem, bem como a identificação de diferentes formas de expressão.

É nesta perspetiva que Marques (1991) defende que orientar e incentivar as crianças em idade PE a ler e a escrever “é ajudá-las a construir os alicerces e as paredes

ou ... a prepararem as estruturas cognitivas e as capacidades perceptivas e motoras para a aprendizagem da escrita” (p.5). Isto significa que a emergência da leitura e da escrita no PE não é ensinar as letras ou obrigar a criança a escrever e ler, mas criar situações que possibilitem o contato com a escrita e a leitura, incentivando e facultando a descoberta da sua utilidade, as suas regras, desenvolvendo uma adequada “coordenação espacial, visual e motora” (Marques, 1991, p.6).

Saliente-se ainda que o desenvolvimento da competência de apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, de acordo com Mata (2008), sucede-se através de algumas ações, como: demonstrar interesse pela funcionalidade, identificar funções, caracterização dos suportes das diferentes funções e adequação da função a cada situação. Por outras palavras, o educador deve promover e fomentar a curiosidade e o gosto pela apreensão da escrita e da leitura, através da explicação dos motivos porque lê e escreve, incentivando a criança a se expressar e a compreender os seus trabalhos, como por exemplo através de uma carta ao Pai Natal, ou, neste caso, através da escrita da sua própria compreensão e conhecimento da lenda de São Martinho.

**Figura 23.** Atividade de escrita



Esta atividade foi planejada para ser realizada toda em pequeno grupo, não apenas por ser uma atividade que exige mais esforço e atenção, da criança, mas porque cada criança tem ritmos de aprendizagem e de trabalho distintas. Para além disso, criar momentos de escrita em pequenos grupos é essencial para estimular e incentivar as interações entre as crianças, por exemplo sobre os seus trabalhos (Dionísio & Pereira, 2006).

Após a conclusão da atividade, foi solicitado e incentivado que todos escrevessem o seu nome, tal como referido anteriormente sempre que realizam uma atividade as crianças têm de colocar o seu nome e a data. Desta forma, pretende-se que as crianças consigam escrever o seu nome, sem utilizar os cartões, mas também que desenvolvam a escrita e a motricidade fina. Pois, de acordo com Dionísio e Pereira (2006), de entre as práticas expostas como significativas na iniciação à linguagem escrita na PE, destacam-se as atividades que envolvem o nome próprio da criança. Este porque, devido ao seu grande valor afetivo, pode-se facilmente tornar num precioso recurso a incalculáveis descobertas.

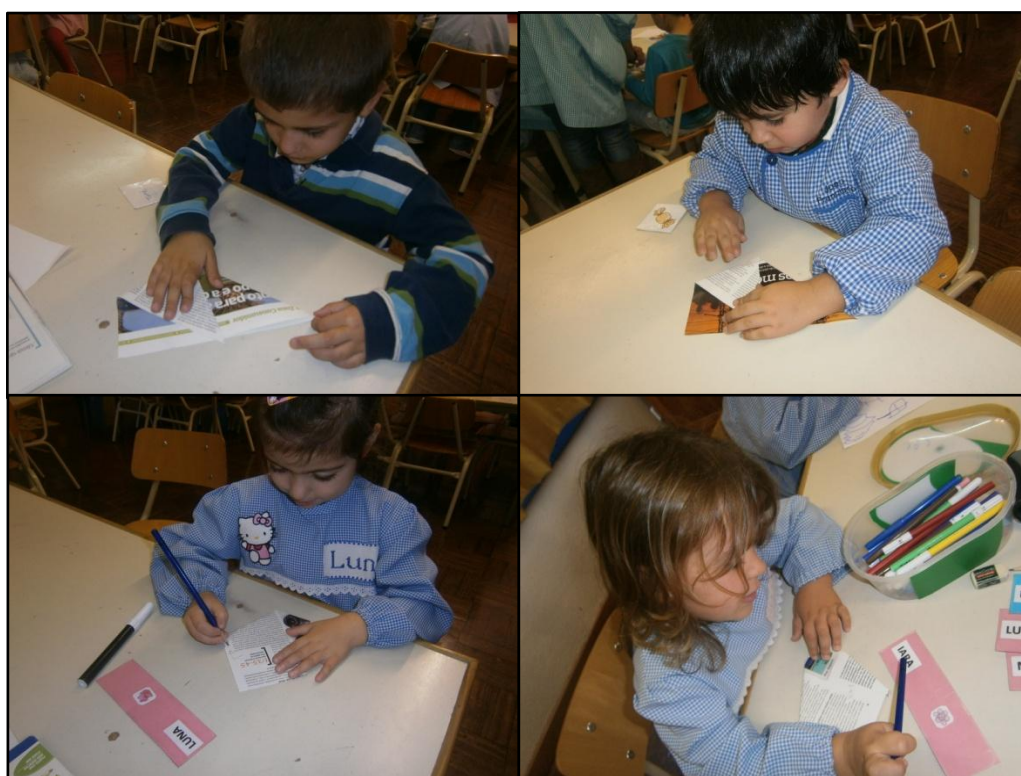
O papel do educador é fundamental na construção e interação inicial da escrita, pois é desde o PE que a descoberta e a apropriação das funções da linguagem escrita deve ser iniciada (Mata, 2008). É essencial que o educador reconheça que este tipo de atividades permite que as crianças exponham o seu pensamento, utilizando formas não convencionais, em que se sentem mais à vontade (Brickman & Taylor, 1996). De acordo com Teberosky e Colomer (2003, citado por Silva, Bezerra & Melo, s.d.) “a criança constrói hipóteses, resolve problemas e elabora conceituações sobre o escrito. Essas hipóteses se desenvolvem quando uma criança interage com o material escrito e como leitores e escritores que dão informações e interpretam esse material escrito” (p. 4). Desta forma, foi possível verificar a importância da realização desta atividade, na vontade de descobrir a escrita e de a realizar à sua maneira, sempre com o incentivo dos colegas e com orientação do adulto. Este estímulo, por parte do educador, é fundamental no apoio às dificuldades, dúvidas e receios que as crianças expõem, pois como refere Mata (2008) “o papel do educador é muito importante na tomada de consciência dos seus progressos, no *feed-back* que lhes vai dando, nos apoios proporcionados de modo a que sintam que, com esforço e envolvimento, vão conseguindo melhorar e vão atingindo os seus objectivos” (p. 48). O educador tem, assim, a responsabilidade de incentivar e encorajar a criança a escrever à sua maneira, pois desta forma está “a garantir que o processo de composição e redacção, no seu todo, não fica dependente do

facto de a criança dominar ou não a escrita convencional” (Brickman & Taylor, 1996, p. 82).

No decorrer da semana de desenvolvimento da temática de São Martinho, planeou-se uma outra atividade, de dobragem, com papel de revista. Esta atividade realizou-se em pequeno grupo, devido à sua dificuldade individual, sendo que posteriormente seria utilizada para colocar o bolo de castanha que confeccionariam no decurso da semana.

Ao longo da semana todas as crianças tiveram oportunidade de elaborar a sua dobragem, sempre com orientação. Durante esta atividade incentivou-se a cooperação entre as crianças, pois era visível que umas possuíam mais dificuldades do que outras, nomeadamente na motricidade fina para fazer as dobras, mas também na perceção das fases da dobragem. Desta forma, o educador aumenta as oportunidades educativas, através de aprendizagens cooperadas “em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (ME, 1997, p. 36).

**Figura 24.** Atividade de dobragem



A escrita do nome no seu trabalho foi outra estratégia utilizada, para que o grupo desenvolve-se a sua motricidade fina, mas também para conseguir escrever o nome de forma autónoma, sem recorrer aos cartões. Algumas crianças demonstraram já saber

escrever o seu nome, outras porém não o sabem fazer corretamente, tendo de recorrer aos cartões.

A confeção do bolo de castanha não foi cumprida, devido a uma avaria de último momento da máquina, bimby, tendo as dobragens já realizadas ficado para colocar as castanhas, aquando da festa de São Martinho, na escola.

### ***Pintura de Outono***

Decorrendo a estação do Outono, foi pensada e planeada uma atividade de pintura, relativa à área de expressão plástica (apêndice G). De acordo com o ME (1997) “a expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo” (p. 62).

O principal objetivo desta atividade seria proporcionar às crianças momentos de pura descoberta da pintura, através do contato com diferentes técnicas, nomeadamente a técnica do berlinde, do rolo de papel, da escova de dentes, da palhinha, da esponja e de calcar folhas. Este tipo de técnicas de expressão plástica, “o desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem são ... comuns na educação pré-escolar” (ME, 1997, p. 61), sendo que cabe a cada educador tornar cada uma destas atividades numa aprendizagem educativa.

A escolha desta atividade adveio da dificuldade incessante que as crianças demonstraram na sua motricidade, sendo que “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (ME, 1997, p. 61).

Como tal, antes de iniciar a atividade, começou-se por dialogar, em grande grupo, sobre as estações do ano, o tempo, a roupa e as cores associadas, geralmente, a estas. O grupo não teve dificuldades em abordar qualquer um destes temas. Numa caixa, coloquei alguns materiais que serviriam para realizar a atividade (escova de dentes, folhas de árvores, palhinha, esponjas, rolo de papel, berlindes), retirando um a um e questionando o grupo de que forma poderíamos utilizar cada material para pintar.

Após este momento, partiu-se para a realização da atividade, propriamente dita. Fomentar e “valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de

aperfeiçoar e fazer melhor” (ME, 1997, p. 61) Desta forma, foram disponibilizados todos os materiais falados anteriormente para que cada criança escolhe-se qual o que pretendia utilizar na sua pintura, alusiva ao Outono, pois “apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução” (ME, 1997, p. 61).

Para além dos distintos materiais, foram disponibilizadas distintas cores, que se associavam ao Outono, pois “a diversidade e acessibilidade dos materiais utilizados permite ainda outras formas de exploração. Importa, por exemplo, que as crianças tenham sempre à sua disposição várias cores que lhes possibilitem escolher e utilizar diferentes formas de combinação” (ME, 1997, p. 62).

A gestão e organização dos materiais, a sua acessibilidade e variedade são condições favoráveis, pois permitem que a criança tenha a possibilidade de escolher o que pretende fazer. Além disso, segundo o ME (1997):

essa realização implica também o conhecimento de regras – não molhar o mesmo pincel em diferentes frascos de tinta, limpá-los depois de os utilizar, cuidar dos lápis, servir-se de cola e de tesouras, etc. – o cuidado com os materiais e a responsabilização pelo material coletivo, bem como o desenvolvimento pessoal e social (p. 62).

**Figura 25.** Atividade de pintura



A atividade decorreu de forma planeada e a sua avaliação foi positiva, tendo as crianças se empenhado ao máximo na concretização da sua pintura, tendo os materiais disponibilizados um meio “de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (ME, 1997, p. 63) na criança.

Ao longo da atividade foi visível a cooperação e interajuda de algumas crianças, assim como as palavras de incentivo, quando visualizavam que os colegas tinham dificuldades ou dúvidas, na realização da mesma. Desta forma, pretendeu-se utilizar o trabalho cooperativo como forma de criação de um contexto privilegiado de comunicação e interajuda entre as crianças (Morgado, 1999).

Torna-se importante que as crianças, em contexto de EPE tenham a oportunidade de “experimentar estes distintos papéis de executante, criador e apreciador, já que na vivência desta tripla experiência artística, diferentes significados e competências serão desenvolvidos” (Godinho & Brito, 2010, p. 11). Neste contexto, Webb e Vulliamy (1996, citados por Morgado, 2004) referem que a utilização regular de dispositivos de cooperação incentiva e estimula as crianças no desenvolvimento de atitudes de interajuda e desenvolve competências de comunicação, ao recorrer a padrões de interação.

Através desta atividade, pretendeu-se, tal como já foi referido anteriormente, proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa em que as crianças pudessem realizar permanentes escolhas e tomassem decisões, que tivessem um leque variado de materiais para explorar com todos os sentidos e que fossem envolvidas de forma integral nas atividades (Hohmann & Weikart, 2009).

### *Carta para a sala amarela*

No decorrer da sexta semana de estágio a Pré-II recebeu uma carta do grupo da Sala Amarela, à responsabilidade do educador Henrique, na Enxara do Bispo, em Portugal Continental. Na carta, o grupo apresentava-se um a um, dando a conhecer a sua idade e o que mais gostam de fazer, assim como a equipa pedagógica da sala. Para além disto, enviaram-nos um cartaz que continha a foto de cada criança e o desenho do seu corpo.

Como tal, planeou-se que durante a sétima semana de estágio (apêndice H), escreveríamos a carta de resposta. Iniciou-se o diálogo, em grande grupo, para delinear em cooperação, o que escreveriam na carta. Antes de começar com a escrita colocou-se

algumas questões de forma a orientar o grupo, como “O que se começa por dizer quando escrevemos uma carta?”, “O que pretendemos dizer ao grupo da sala Amarela?”. As crianças demonstraram muitas dificuldades na escrita da carta, nomeadamente na formulação de frases, referindo apenas palavras soltas, sem qualquer coerência. Devido a esta grande dificuldade, algumas crianças começaram a ficar agitadas, distraídas, a perder a concentração da tarefa que estavam a executar. Assim, optou-se por parar a atividade, ficando estipulado com o grupo que esta seria realizada em pequenos grupos, sendo que todos iriam participar na realização da mesma e posteriormente teriam de apresentar ao restante grupo, para que todos estivessem a par de todos os passos da construção da carta.

**Figura 26.** Carta da sala amarela



Assim sendo, foram selecionados ao acaso três crianças, para dar continuação à escrita da carta. Em pequeno grupo, trabalhando em cooperação, as crianças expunham as suas ideias e ouviam as ideias dos colegas. Desta forma, fomentou-se a aprendizagem cooperativa que promove “interações que permite aumentar o desenvolvimento e aceder a níveis mais elevados de funcionamento cognitivo” (Forman, 1989; Krasnor & Rubin, 1983, citados por Lopes & Silva, 2008, p. 12). Durante a orientação desta atividade optei por ser um mero mediador e auxiliar na construção das frases, pois era onde

demonstraram as maiores dificuldades. No final da atividade, todos deram a sua opinião sobre o trabalho e a participação de cada elemento do grupo. Desta forma, tal como Lopes e Silva (2008) referem, é importante após finalizar a atividade obter um feedback do grupo sobre esta, levando a que cada elemento avalie o seu grau de eficácia e se fixe “nos objectivos a atingir, a fim de melhorar o seu funcionamento em grupo em próximas actividades” (p. 7).

No final da atividade, momentos antes da hora do almoço, as crianças que participaram na escrita da carta comunicaram aos restantes colegas o trabalho que desenvolveram. Pretendeu-se com esta atividade criar um momento de comunicação e de cooperação entre o grupo, pois o sucesso de cada criança passa pelo sucesso de todo o grupo. Este tipo de atividades permite que as crianças adquiram e desenvolvam competências cognitivas e sociais, “necessárias para realizar eficazmente uma tarefa em grupo” (Lopes & Silva, 2008, p. 7), como por exemplo, ouvir os colegas, partilhar ideias e experiências, partilhar materiais, respeitar as opiniões dos colegas, entre outras.

### ***Sessão de cinema***

Chegando ao final do estágio, as estagiárias da Pré-I, Pré-II e Pré-III acharam que seria uma mais-valia neste momento da intervenção pedagógica partilhar com as três salas da PE e com as respetivas equipas pedagógicas, todos os momentos gravados fotograficamente. Como tal, planeou-se uma sessão de cinema, num filme designado pelas estagiárias “de porta em porta”, onde os atores seriam todas as crianças das três salas do PE (apêndice I).

Assim, no início da semana durante o período de manhã, em grande grupo, começou-se por referir que haveria sessão de cinema, criando logo algazarra na sala. Referi de imediato que para irmos ao cinema tínhamos de ter comportamentos adequados, tendo uma criança referido *Não podemos fazer barulho no cinema!* (Tomás, 5 anos). Neste sentido, aproveitando esta observação, questionei o grupo se já tinham ido ao cinema e orientando o diálogo para que referissem quais os comportamentos que deveremos adotar no cinema. Posteriormente, como forma de feedback positivo à interação, participação e bom comportamento das crianças, comecei a distribuir alguns bilhetes para o cinema (apêndice J). Desta forma pretendia-se também que o restante grupo valoriza-se e adotasse comportamentos adequados, pois, segundo Jesus (2002) os bons exemplos e as boas experiências devem ser valorizados, pois são a base para a

construção e desenvolvimento de um percurso profissional, social e pessoal de bem-estar e incentivo (Jesus, 2002).

Chegado ao momento do cinema, os grupos das três salas do PE, assim como todas as equipas pedagógicas, os professores responsáveis pelo Inglês e pela Educação Musical e a diretora da escola reuniram-se na sala de Pré-III. Foram distribuídas pipocas e passou-se à visualização do filme (apêndice K).

A sessão teve a duração de cerca de dezassete minutos e ao longo deste tempo foi interessante contemplar as expressões das crianças a se verem e aos colegas, com grande satisfação e entusiasmo. Durante a realização do vídeo o grupo de estagiárias teve sempre o cuidado de que todas as crianças aparecessem e que uma criança não aparecesse mais vezes do que as restantes. Após a sessão questionamos se queriam falar sobre o filme, se tinham algum comentário a fazer, tendo as crianças mais participativas e desinibidas referido que gostaram de ver o filme, de se ver a si e aos colegas e de terem lembrado as atividades que realizaram e que mais gostaram.

**Figura 27.** Sessão de cinema “De porta em porta”



Para terminar este momento, as estagiárias apresentaram uma música escrita por estas, acompanhadas de uma viola, referindo que seria a última semana de intervenção destas. Relativamente à atividade em si, acredito que foi importante estimular a memória das crianças, lembrando o que tinham efetuado, visualizando, dando valor e reconhecimento aos seus trabalhos, aos jogos, às brincadeiras, pois “a criança está em desenvolvimento e o caminho a percorrer é o da aprendizagem” (Lopes & Silva, 2008, p. 34). O educador tem o papel de “ajudar cada criança a compreender que é o actor principal das suas aprendizagem e ele (a) um (a) facilitador (a) das suas descobertas sobre o mundo e os seus segredos” (Idem, p. 31).

### *Natal*

No decorrer da última semana de estágio (apêndice I), e de forma a iniciar a temática Natal, foi planificado, com a educadora cooperante, que as crianças construíssem o calendário do advento. Desta forma, foi solicitado na semana anterior a colaboração dos pais, para que trouxessem uma meia de casa. Posto isto, começou-se por pintar papel cenário, de cor verde, sendo este a base do nosso calendário. Criou-se um momento de cooperação entre as crianças, tendo a maior parte das crianças a possibilidade de pintar uma parte do papel.

**Figura 28.** Atividade “calendário do advento”



Esta atividade foi realizada de forma individual, à vez, sendo que o restante grupo estava distribuído pelas áreas de interesse da sala de atividades ou a cooperar com os colegas na atividade.

Após secar, colocou-se na parede para posteriormente passar-se à colocação das meias. Antes deste momento, a estagiária em cooperação com a educadora cooperante, criaram algumas atividades e jogos e escreveram num papel, colocando-o dentro de cada meia. Todos os dias, o chefe do dia dirige-se até ao calendário e retira da meia, referente ao dia em que está, o papel com a atividade que o grupo todo terá de realizar. Com esta atividade pretendeu-se principalmente fomentar o espírito de grupo e a cooperação, na pintura do papel e na reunião das meias de cada criança, formando ao todo uma única árvore.

No decorrer nas decorações para a época natalícia, o centro comercial Madeira Shopping solicitou que as crianças do PE construíssem decorações, para colocar na árvore de natal presente no centro. Desta forma, as equipas pedagógicas das três salas da EPE, em concordância, resolveram construir estrelas, recorrendo a caixas de ovos. A atividade foi realizada em pequeno grupo, sendo que cada criança criou a sua estrela, pintou-a de branco e colocou brilhantes de cor prateada, à sua maneira. Posteriormente, e em conformidade com o centro comercial, as crianças deslocaram-se até à zona comercial, tendo a oportunidade de ir colocar, à vez, a sua estrela, decorando desta forma a árvore de Natal.

De forma a terminar o estágio, as mestrandas a estagiar na escola, na valência de EPE, optaram por realizar uma atividade final, que engloba-se as três salas do PE, assim como todas as equipas pedagógicas destas salas. Neste sentido, optamos pela realização de um jogo denominado “À descoberta dos presentes”, pois tal como Dottrens (1974) refere “o jogo é a actividade específica do jovem ser, graças à qual ele constrói a pouco e pouco a sua personalidade intelectual e moral” (p. 51).

Optou-se um jogo de orientação, em que as crianças pudessem interligar a atividade física e a atividade mental, assim como a cooperação e a interajuda. Neste jogo seriam criados 8 grupos, que para além das crianças das diferentes salas incluiria um adulto, que acompanharia o grupo e auxiliava na sua orientação. Optou-se pela execução deste jogo, pois segundo Dottrens (1974) pode-se “ajudar o desenvolvimento intelectual das crianças fornecendo-lhes brinquedos, jogos que responderiam à sua necessidade de actividade, permitindo-lhes, simultaneamente, oportunidade de fazer trabalhar a sua inteligência” (p. 51). Nesta linha de pensamento, Chateau (1975)

também menciona que é através do jogo que a criança “põe em acção as possibilidades que dimanam da sua estrutura peculiar, realiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e desenvolve-as, une-as e complica-as, coordena o seu ser e dá-lhe vigor” (p. 17).

Primeiramente e de forma a contextualizar o jogo, optou-se por realizar uma peça de teatro (apêndice L), de forma a dar sentido ao jogo e à sua realização.

**Figura 29.** Peça de teatro



Posteriormente partiu-se para a divisão dos grupos, que no meu ver se tornou complicada de gerir, pois eram muitas crianças e não conseguimos fazer esta gestão antecipada, tendo a escolha de ser realizada no momento do jogo.

Durante a realização do jogo todos os grupos evidenciaram muita competitividade, sendo necessário relembrar as regras e orientar os grupos, pois apesar de estarem sob a tutoria de um adulto, todos queriam ganhar, o que fez com que as crianças se demonstrassem muito agitadas e sobressaltadas. Na minha opinião também o facto de fazerem algo diferente do que estão normalmente habituadas, saírem da sala de atividades para o exterior, foi uma razão para que demonstrassem esta dispersão.

Segundo Pickard (1965) as crianças passam por três estágios nítidos nas suas brincadeiras. Estes não podem ser separados, pois estão interligados e muita coisa de

um estágio é preservada quando surge o estágio seguinte. Relativamente ao grupo da Pré-II, segundo este mesmo autor, estão no estágio onde “a fantasia é acrescentada à atividade física” (p. 113), dando mais primazia aos objetos que lhes relembram as experiências e vivências passadas.

**Figura 30.** Jogo “À descoberta dos presentes”



Assim como este autor, Moreira (1999) refere que Piaget e Chateau classificam os jogos de acordo com vários estádios de desenvolvimento, estando a Pré-II (assim como a Pré-I e a Pré-III) no estádio dos *Jogos simbólicos* (dos 2 aos 7 anos de idade). Este estágio é caracterizado pela utilização de símbolos e pela imitação do comportamento dos outros indivíduos. A criança é egocêntrica e gosta de brincar sozinha, mesmo que esteja em grupo. Pude observar este facto, ao longo da realização do jogo, pois apesar de estarem formados os grupos, por momentos as crianças esqueciam-se disso e começavam a fazer o jogo sozinhas, acabando alguns grupos por se dispersar.

Num dos postos da atividade, com a cooperação do professor de Educação Física da escola, foi realizada uma gincana com vários obstáculos, que todas as equipas teriam que obrigatoriamente passar, antes do final do jogo.

No final da atividade solicitamos que as crianças refletissem sobre as aprendizagens do jogo realizado. Quando questionadas, restringiram-se quase por completo à importância (ou não) do ganhar/perder, sendo esquecida a parte intelectual do jogo. Não tendo partido do grupo esta reflexão, teve de ser iniciado um diálogo que fosse ao encontro dessa parte do jogo.

Apesar de todos estes percalços, na minha opinião foi uma atividade muito interessante, onde pudemos constatar alguns factos da utilização do jogo, como uma atividade importante, pois tal como Dottrens (1974) refere “os jogos educativos, como são designados, não são simples passatempos; respondem à necessidade de actividade da criança e favorecem o desenvolvimento da sua inteligência” (p. 52).

**Figura 31.** Música e convívio final



Terminada a atividade, as estagiárias passaram à entrega dos espetos de gomas, feitos por estas, a todas as crianças e adultos que participaram no jogo. Posto isto, as estagiárias, com a ajuda de todos voltaram a cantar a canção de despedida (apêndice M),

tendo posteriormente recebido por parte das educadoras cooperantes também uma letra, escrita pelas próprias, como forma de despedida e de agradecimento.

### **Atividades de rotina**

Uma rotina, segundo Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996), “é muito mais que um conjunto nomeado de tempos. Para ser verdadeiramente uma rotina educacional, as actividades específicas de cada tempo têm de ser proporcionadoras de aprendizagens significativas para cada criança que frequenta aquela sala de actividades” (p. 60). As rotinas são vistas como um elemento fundamental para definir momentos, estratégias e contextos, nos quais as crianças movimentam-se, aprendem e atuam como “organizadoras estruturais das experiências quotidianas, ... 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” (Zabalza, 1998, p. 52).

No desenrolar de toda a intervenção pedagógica senti que o fator onde detive mais dificuldades foi na gestão do tempo, pois as rotinas que estão estabelecidas pela instituição não proporcionam muito tempo livre, tendo de arranjar estratégias para colmatar esta gestão.

Durante a minha intervenção pedagógica, tentei assumir uma atitude de relação com os pais e com as crianças, de forma a dissipar os momentos menos agradáveis, no momento do acolhimento, pois “boas vindas calorosas e acolhedoras por parte dos educadores asseguram às crianças e aos pais que o centro infantil é como se fosse lar-fora-de-casa seguro e simpático” (Post & Hohmann, 2007, p. 209). Tratando-se do primeiro momento da rotina, o acolhimento envolve um misto de sentimentos entre as crianças e os seus entes mais próximos, tornando-se no momento mais frágil da rotina, exigindo do educador uma postura mais atenta e calorosa.

As rotinas são o espelho dos ideais e valores que regem a ação educativa da sala, neste caso da Pré-II (Zabalza, 1998). Nesta linha de pensamento, Hohmann, Banet e Weikart (1987) mencionam que a rotina diária tem três finalidades importantes. Primeiramente garantir uma sequência planeamento-trabalho-síntese, que auxilie a criança a investigar, explorar, planear e por em prática projetos, tomando decisões sobre a sua própria aprendizagem. A segunda finalidade é realçar atividades que sejam por iniciativa da criança e dar origem a diferentes tipos de interação, sejam trabalhos de grande ou pequeno grupo, de criança-adulto e de criança-criança. A terceira finalidade

relatada por estes autores é proporcionar uma variedade de ambientes educativos onde as crianças possam desenvolver as suas atividades. Pode-se assim dizer que a rotina trata “de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (ME, 1997, p. 40).

Relativamente à rotina da Pré-II (quadro 1), assim que entravam na sala as crianças pegavam no seu símbolo (estipulado no início do ano letivo) e escolhiam uma área e desfrutavam desta, de forma livre. Este momento, da rotina, era também aproveitado para as crianças realizarem os trabalhos inacabados ou em atraso.

**Figura 32.** Atividades livres



Os momentos de rotina, apresentam normalmente uma distribuição flexível e assumem-se como cruciais no que diz respeito à familiarização da criança com o ambiente educativo onde se insere, na medida em que as orienta no seu dia-a-dia e dá-lhes a oportunidade de conhecer a sequenciação (higiene, alimentação, recreio, descanso) dos momentos vividos no desenrolar do dia e simultaneamente a noção de tempo (ME, 1997).

Chegado ao final do acolhimento, passávamos ao registo do tempo, da data e das presenças, tendo o chefe do dia um papel preponderante de chamar os colegas um a um, para se dirigirem ao quadro das presenças. Este momento da rotina foi um dos mais difíceis de gerir, pois como cada criança tinha de vir marcar a sua presença, as restantes tinham de ficar à espera, acabando por se dispersar, conversar e, por vezes, até brigar com os colegas.

Após momentos de reflexão e em conversa com a educadora cooperante, optou-se por arranjar uma nova estratégia. O chefe do dia ficaria responsável por chamar cada criança, conforme estas fossem chegando à sala e marcariam a sua presença. Através desta estratégia pretendia quebrar o momento de dispersão criado pela marcação das presenças, um a um, fomentando a cooperação entre o grupo e dando responsabilidades

ao chefe do dia e ao grupo, pois “a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (ME, 1997, p.38). Para além disto, obteve-se mais tempo para, principalmente, comunicar mais com o grupo, pois é um dos momentos mais importantes de incentivo à linguagem oral e à partilha de ideias e de vivências e para o qual obtinha-se um tempo muito diminuto. Como tal, a comunicação, neste caso verbal, tinha um papel fundamental “na estruturação do pensamento e na organização dos comportamentos” (Morgado, 1999, p. 36).

**Figura 33.** Marcação das presenças



Após todas as crianças marcarem a sua presença, passávamos à contagem de quantas crianças estavam na escola e de quantas crianças não estavam na escola. Durante os primeiros dias, verificou-se que é muito difícil para as crianças compreenderem a noção de quantidade, aquando a contagem dos meninos que estão na escola e que não estão na escola. Desta forma, optei por levar um gráfico, onde cada criança colocaria uma estrelinha de cor verde, marcando a sua presença. As crianças que não estavam presentes, solicitava que o grupo me auxiliasse com quem não estava, colocando uma estrelinha vermelha no gráfico. Posto isto, senti que tornou-se mais simples para as crianças a noção da quantidade, verificando se existiam mais estrelinhas verdes ou vermelhas, quantas é que existiam de cada cor, então estão mais crianças na escola ou não. Desta forma, tentei incentivar à participação do grupo, à partilha de ideias e dos seus raciocínios.

Uma vez cumpridos estes dois primeiros momentos de rotina, as crianças disponham-se no tapete aleatoriamente, mas sempre com o auxílio do chefe do dia, de forma a cantar os bons-dias e partilhar as suas experiências individuais.

Durante esta situação em grande grupo era importante ter cuidado e orientar as crianças que apresentam mais dificuldades em se expressar e comunicar, pois a comunicação não pode ser, “apenas, alimentada por aquilo que a criança traz de cada, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns” (ME, 1997, p. 67). O importante é o educador criar, à criança, um clima de comunicação propício à apropriação e domínio da linguagem, “alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (ME, 1997, p. 67).

Posto isto, seguia-se a higiene, o lanche e o recreio, momento muito ansiado pela maioria das crianças, que diziam gostar de ter mais tempo para brincar no recreio. Posteriormente, seguiam-se momentos de atividades orientadas (cerca de uma hora), terminando este período da manhã com a higiene pessoal, o almoço e o recreio.

**Figura 34.** Momentos da rotina (higiene pessoal e recreio)



Observei que as crianças da Pré-II já conhecem a rotina estipulada, o que na minha opinião é um fator essencial pois transmite-lhes autonomia, segurança e uma percepção do tempo, como referem Hohmann et al. (1987) “uma rotina diária no jardim de infância, coerente ao longo do tempo dá às crianças ... um modo específico de compreenderem o tempo” (p. 81).

Apesar de alguma flexibilidade, a rotina diária da Pré-II compreende momentos permanentes, intrínsecos à higiene, alimentação e recreio. Por outro lado os momentos da hora do acolhimento e da realização de atividades livres e orientadas, eram mais flexíveis de maneira que dependiam do interesse, da necessidade, do tempo e da capacidade de atenção e concentração das crianças.

Fazer parte da rotina da sala da Pré-II foi gratificante, no sentido em que envolveu uma relação recíproca de aprendizagem mútua com as crianças, pois "não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição, de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 2009, p. 23).

### **Interação com a Comunidade**

Um dos itens de avaliação tido em conta no processo de estágio era o trabalho com a comunidade educativa da instituição onde decorre o estágio. Importa salientar que o termo de comunidade educativa engloba pessoal docente e não docente, ou seja, trabalho com a família das crianças, com os elementos da equipa da instituição, com os colegas em estágio ou com os mais próximos e com o meio envolvente.

De acordo com o ME (1997) a EPE é "complementar da ação educativa da família" (p. 22). Como tal, cabe ao educador a responsabilidade de "incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade" (p. 22).

De acordo com Epstein (1985, citado por Marques, 1990), o envolvimento dos pais pode facilitar o papel do docente, principalmente se estes acompanharem o trabalho do docente e se realizarem trabalho voluntário em festas, visitas, ações de sensibilização, entre outras atividades da escola ou da sala. Nesta perspetiva, Henriques (2007) afirma que em cooperação, "todos ajudam os alunos a adquirirem um conjunto de capacidades e comportamentos que permitem o sucesso académico" (p. 218).

É através de uma relação saudável e de cooperação entre a comunidade e a família, que as crianças sentem-se seguras, sendo mais fácil se adaptarem à escola e se integrarem na mesma (ME, 1997). Na perspetiva de Kramer (1997), esta relação e cooperação permite dar a conhecer aos pais e responsáveis pelas crianças a proposta pedagógica que está a ser desenvolvida, para uma possível discussão de ideias e opiniões que podem completar e favorecer o trabalho realizado na escola.

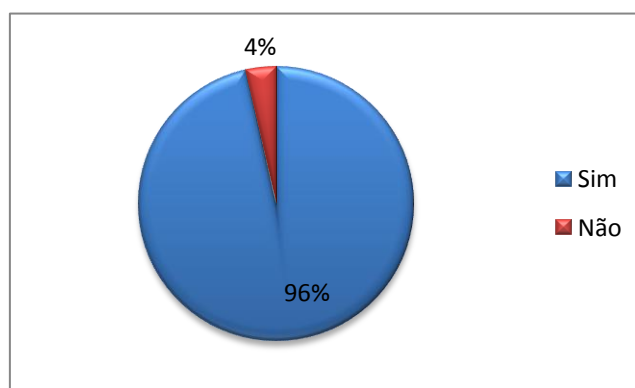
Segundo Pinto e Pereira (1994), esta parceria também pode trazer benefícios para os pais, nomeadamente para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos, auxiliando-os no seu papel de educadores, através da aprendizagem de novos conhecimentos e na melhoria e/ou aquisição de competências.

Desta forma, foi realizada uma ação de sensibilização, em conjunto com as estagiárias do mesmo estabelecimento de ensino, para toda a comunidade educativa.

### **Ação de sensibilização – violência na infância**

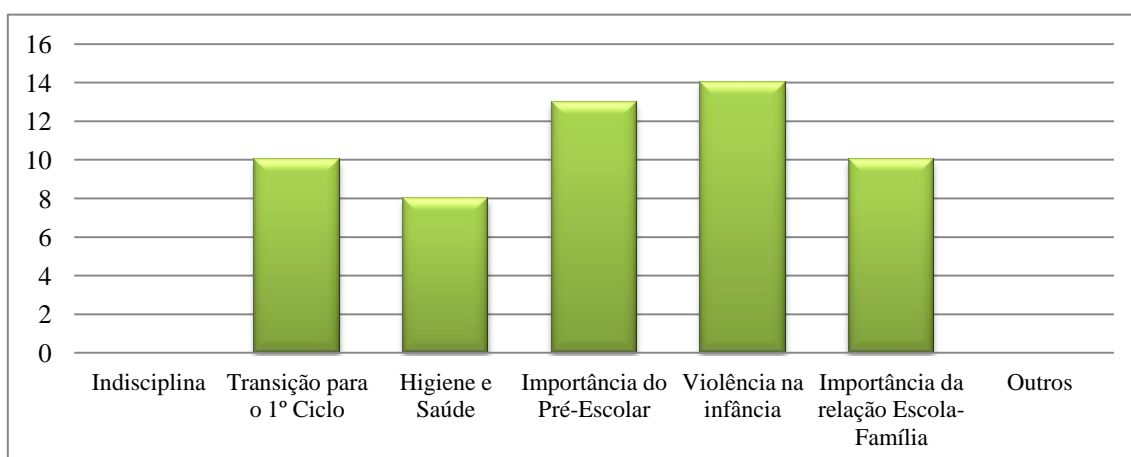
Realizou-se em parceria com as duas colegas estagiárias do PE da Escola do Tanque uma ação de sensibilização denominada violência na infância. A escolha desta temática adveio dos resultados obtidos no questionário feito aos pais/encarregados de educação (apêndice N). Desta forma, perante a questão *Considera importante a realização de ações de formação para os pais, sobre possíveis temas do seu interesse?* obteve-se, como se pode verificar através da figura 35, 96% dos inquiridos com uma resposta positiva e 4% com uma resposta negativa.

**Figura 35.** Resultados obtidos na questão 1 do questionário realizado aos pais



Relativamente à segunda questão, onde os inquiridos teriam de assinalar os temas que gostariam de ver tratados, verificou-se (figura 36) que o tema mais assinalado foi a “violência na infância” (14 indivíduos), seguindo-se da temática “importância do PE” (13 indivíduos).

**Figura 36.** Resultados obtidos na questão 1.1. do questionário realizado aos pais



Neste sentido, teve-se como ponto de partida a vontade e o desejo dos pais e dos encarregados de educação, de forma a poder abordar uma temática que fosse significativa e de interesse para estes.

Deste modo, convidámos a Dra. Tânia Freitas, educadora social na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco para intervir na parte da violência em contexto escolar e o Mestre Virgílio Baltasar, psicólogo no Centro de Saúde de Santo António no sentido de dirigir a sua intervenção para as consequências psicológicas da violência, nos diferentes contextos onde a criança está inserida. Assim, relativamente ao alinhamento da ação de sensibilização, optou-se por fazê-lo como consta no quadro 4.

**Quadro 4.** Alinhamento da ação de sensibilização

| <b>ALINHAMENTO DA AÇÃO SENSIBILIZAÇÃO</b><br><i>Violência na Infância</i>                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>18:00h – 18:30h</u> - Receção aos convidados e comunidade educativa;                                                                                                           |
| <u>18:30h – 18:35h</u> – Boas Vindas, agradecimentos e apresentação da mesa (Dra. Dorita Serrão – Diretora de Estabelecimento);                                                   |
| <u>18:35h – 18:40h</u> - Enquadramento do Estágio das alunas, resultado do protocolo de cooperação entre a EB1/PE do Tanque e a Universidade da Madeira (Doutora Gorete Pereira); |
| <u>18:40h – 18:45h</u> - Enquadramento da ação de sensibilização, resultado da aplicação de um questionário aos pais/encarregados de educação (Estagiária Carlota Nóbrega);       |
| <u>18:45h – 19:00h</u> - Intervenção do Doutor Francisco Fernandes sobre violência doméstica;                                                                                     |
| <u>19:00h – 19:15h</u> – Intervenção da Dra. Tânia Freitas sobre violência em contexto escolar;                                                                                   |
| <u>19:15h – 19:30h</u> – Intervenção do Mestre Virgílio Baltasar sobre as consequências psicológicas, resultado da violência nos diferentes contextos em que a criança se insere. |
| <u>19:30h</u> - Debate.                                                                                                                                                           |

Foram enviados os devidos pedidos de autorização, através da diretora da EB1/PE do Tanque, Dra. Dorita Pestana, nomeadamente para o Dr. Rui Caetano, Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (Apêndice O) e para o Dr. João Araújo, Diretor do Agrupamento de Centros de Saúde do Funchal (apêndice P), de forma a autorizarem a participação dos dois convidados na ação de sensibilização. Neste sentido e após a confirmação dos convidados e da marcação do dia, iniciamos a distribuição de convites (apêndice Q), de cartazes

(apêndice R) e a divulgação do evento. Com o auxílio da educadora cooperante Joana Vasconcelos e da diretora da EB1/PE do Tanque foram enviados os convites para diversas entidades, Sr. Secretário Regional de Educação, Sr. Diretor Regional de educação, Sra. delegada Escolar do Município do Funchal, Sr. Diretor Regional de Administração Educativa, Sr. Presidente da Câmara Municipal do Funchal, Sr. Vereador com competências delegadas em matéria de educação, Sr. Presidente da Junta de Freguesia de Santo António, Sr. Presidente do Conselho de Administração do Madeira Shopping, Sr. Presidente da Associação de pais e Encarregados de Educação da EB1/PE do Tanque, Sr. Presidente da FPCCSida. Foram também distribuídos cartazes pelo meio envolvente, para que pudéssemos para além dos pais e famílias, contássemos com a presença da comunidade envolvente.

**Figura 37.** Distribuição dos cartazes pelo meio envolvente



Solicitamos, ainda, a autorização para divulgar a ação de sensibilização através da comunicação social, conjuntamente com a nota de imprensa a enviar às redações (apêndice S).

O espaço escolhido foi o refeitório, sendo este organizado para o evento. Infelizmente, devido às condições meteorológicas foi enviado para as escolas um aviso, pelo que teriam de encerrar mais cedo a instituição, acabando o evento por ser cancelado. Desta forma, e já não havendo possibilidade de realizar a ação de sensibilização no mês de dezembro, planeou-se a sua realização no ano novo.

Por impossibilidade de comparência, da parte do Mestre Virgílio Baltasar nos primeiros meses do novo ano, optou-se por realizar a ação de sensibilização cingindo-nos apenas à intervenção da Dra. Tânia Freitas, que abarcou na sua comunicação, a

violência em contexto escolar e as suas consequências psicológicas, nos diferentes contextos onde a criança está inserida.

De forma a poder voltar a conquistar a atenção dos pais, encarregados de educação e de todo o meio envolvente, optou-se por voltar a criar um novo cartaz para a ação de sensibilização (apêndice T), assim como o respetivo convite (apêndice U). Voltou-se a distribuir os cartazes pelo meio envolvente e a partilhar e enviar os convites para os pais/encarregados de educação, para os convidados e para algumas entidades.

Relativamente ao alinhamento da ação de sensibilização, optou-se por fazê-lo como consta no quadro 5.

**Quadro 5.** Alinhamento da ação de sensibilização

| <b>ALINHAMENTO DA AÇÃO SENSIBILIZAÇÃO</b><br><i>Violência na Infância</i>                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>18:00h – 18:30h</u> - Receção aos convidados e à comunidade educativa;                                                                                                   |
| <u>18:30h – 18:35h</u> – Boas Vindas e agradecimentos (Dra. Dorita Serrão – Diretora de Estabelecimento);                                                                   |
| <u>18:35h – 18:45h</u> - Enquadramento da ação de sensibilização, resultado da aplicação de um questionário aos pais/encarregados de educação (Estagiária Carlota Nóbrega); |
| <u>18:45h – 19:30h</u> - Intervenção da Dra. Tânia Freitas;                                                                                                                 |
| <u>19:30h – Debate.</u>                                                                                                                                                     |

A ação de sensibilização realizou-se no dia 19 de fevereiro e decorreu de acordo com a ordem de trabalhos prevista (quadro 5).

Com esta sessão foi realçada a definição de violência, os tipos de violência que existem e as suas faces, foram também referidos alguns atos que podem estar relacionados com a violência escolar, como a indisciplina, o bullying, os indícios de que uma criança possa estar a sofrer de algum destes atos e as suas consequências no desenvolvimento e crescimento da criança. De forma a colmatar este tipo de situações a Dra. Tânia explicou qual deverá ser o papel da escola e da família na resolução desta problemática. Pude observar que a plateia analisava o PowerPoint e ouvia com atenção e interesse a explanação da Dra. Tânia Freitas. Para terminar a apresentação a convidada apresentou uma receita “anti violência” onde a compreensão, o amor, a boa disposição,

o diálogo e a cooperação são ingrediente essenciais para promover um ambiente saudável e comunicativo (Apêndice V).

**Figura 38.** Organização do espaço para a ação de sensibilização



Apesar da pouca adesão, a comunicação tornou-se num momento informal, de diálogo e interação, entre os convidados e a Dra. Tânia Freitas. Isto verificou-se durante o espaço destinado ao debate, tendo surgido questões muito pertinentes e curiosas sobre o assunto em causa. Para obtermos algum feedback do público, optou-se por passar uma folha onde cada pessoa afirmaria se tinha gostado, ou não da ação de sensibilização, tendo obtido um feedback muito positivo de todas as pessoas.

Em suma, pode-se afirmar que a ação de sensibilização decorreu de forma positiva, tendo o público-alvo demonstrado interesse e curiosidade, pelo tema, em continuar a se informar e a procurar “sinais” nas crianças que são vítimas de violência, seja esta escolar ou familiar.

## **Avaliação**

Na EPE, assim como nos primeiros anos da educação básica, é frequente a utilização da avaliação informal, pois possibilita que o docente conheça de forma mais ampla cada criança, as suas necessidades e interesses, através da interação destas com os profissionais de educação, com o pessoal não docente, com os colegas, em todo o espaço escolar (Boas, 2006).

Atualmente, a avaliação tem abrangido cada vez mais aspetos e elementos, como as crianças, professores, o ensino, os métodos, as estratégias, os materiais, o equipamento escolar, as instalações escolares, os programas, o currículo, as reformas educativas, as políticas de educação e até mesmo a própria avaliação (Rodrigues et al., 1993)

Segundo Boas (2006) a avaliação deve estimular e encorajar a criança, ajudando-a a desenvolver-se e a progredir, não a expor a momentos de embaraço ou ridículos. Desta forma, podemos conhecer a criança, saber o que ela sabe e o que ainda não aprendeu, providenciando os meios adequados para a sua continuidade educativa, pois “não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção ... avalia-se para promover a aprendizagem” (Boas, 2006, p. 25) da criança. O ME (1997) corrobora este pressuposto, ao afirmar que a avaliação na Educação Pré-Escolar é considerada como uma dimensão formativa, porque desenvolve-se num método contínuo que tenta tornar a criança promotora da sua aprendizagem, com a finalidade de consciencializá-la do que já adquiriu, das suas lacunas e de que forma pode colmatá-las. Para além disto, a avaliação serve para verificar se todo o trabalho desenvolvido na escola e na sala foi adequado, assim como a atuação do pessoal docente e não docente da escola, criando-se “a cultura avaliativa da escola, baseada na parceria. No respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor” (Boas, 2006, p. 25).

Tendo como suporte alguns documentos oficiais (OCEPE, *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação na Educação Pré-Escolar, Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*) e a abordagem experiencial em educação, defendida por Laevers, um grupo de investigadores desenvolveu um projeto designado *Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*, com o intuito de avaliar o crescimento e desenvolvimento de cada criança, de forma contínua (Portugal & Laevers, 2010).

A edificação deste instrumento de apoio a educadores de infância “estrutura-se em torno do princípio de que a avaliação deve ser processual e tornar possível o

desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos ... mas também pela actual qualidade de vida das crianças” (Laevers, Vandebussche, Kog & Depondt, 1997, citado por Portugal & Laevers, 2010, p. 10).

O SAC segue a linha de pensamento de Vygotsky (1996), assumindo a relação entre o nível real e potencial de desenvolvimento de uma criança, referindo que só a partir de um ambiente educativo rico, estimulante e motivante, de atividades diversificadas e de relações e interações entre os pares, é que são criadas e oferecidas as oportunidades desejáveis para que a criança possa desenvolver todo o seu potencial (Portugal & Laevers, 2010).

A atitude experiencial é uma abordagem que considera as necessidades e interesses de cada criança. Estes são transmitidos e demonstrados pela criança ao longo da prática pedagógica e poderão ser medidos, segundo Portugal e Laevers (2010), através de duas dimensões: a implicação<sup>1</sup> e o bem-estar emocional<sup>2</sup>. Por assim dizer, quando estas duas dimensões se apresentam num grau elevado, significa que o desenvolvimento da criança decorre de forma correta e em boas condições. Se, pelo contrário, estas se apresentarem num grau baixo, torna-se evidente a necessidade de intervir imediatamente, avaliando a adequabilidade das atividades e adaptando a prática pedagógica. Deste modo, umas das finalidades da EPE, segundo Portugal e Laevers (2010), é “incrementar níveis elevados de implicação e de bem-estar nas crianças ... enquanto via para aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças (DPS) (ou, na terminologia de Laevers, para aceder à *emancipação*)” (p. 14).

O SAC permite ao educador uma atempada identificação das crianças que se encontram em risco de desenvolvimento, ou que suscitam algumas preocupações, tendo a responsabilidade de promover práticas inclusivas e diferenciadas, assegurando que todas as crianças tenham direito ao que necessitam para o seu desenvolvimento integral. Pois, tal como Portugal & Laevers (2010) mencionam, “uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (p. 17).

---

<sup>1</sup> Portugal e Laevers (2010) definem implicação “como uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia (p. 25).

<sup>2</sup> Bem-estar emocional é definido, por Portugal e Laevers (2010), “como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (p. 20).

Segundo estes mesmos autores, a avaliação SAC surge a partir de uma observação crítica, da capacidade de empatia e de interpretação por parte do observador. Por assim dizer, “só através de uma atenção apurada aos gestos e expressões da criança é possível nalgumas situações compreender algo acerca das suas experiências mais veladas” (Portugal & Laevers, 2010, pp. 31-32).

Para conseguir preencher as fichas SAC, teve-se em conta a observação contínua do grupo e da criança, conversas com as crianças, em grande e pequeno grupo, notas de campo, conversas informais com a educadora cooperante, com os pais e com a equipa pedagógica da sala, consultou-se o PCG e os processos individuais de cada criança.

### **Avaliação geral do grupo**

A avaliação do grupo foi realizada através do preenchimento de quatro fichas SAC, em diferentes momentos do estágio, como se pode observar no quadro 5.

**Quadro 6.** Fichas SAC, preenchidas para obter a avaliação do grupo

| Fichas de avaliação para o grupo                                                      | Data de preenchimento |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| Ficha 1g – Avaliação geral do grupo                                                   | 15/10/2013            |
| Ficha 2g - Análise e reflexão em torno do grupo e contexto                            | 21/10/2013            |
| Ficha 3g – Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo | 23/10/2013            |
| Ficha 1g – Avaliação geral do grupo (final)                                           | 26/11/2013            |

A ficha 1g (apêndice W) expõe a avaliação diagnóstica realizada ao grupo da Pré-II, tendo como base a análise dos níveis de bem-estar emocional e implicação do mesmo.

Nesta ficha, estão patentes alguns comentários/observações que pretendem demonstrar de forma mais clara como estão as crianças. Desta forma, podemos verificar através que existem duas crianças assinaladas a vermelho, ou seja, que suscitam preocupação, relativamente ao seu bem-estar emocional, apresentando valores baixos. Assinaladas a laranja encontram-se sete crianças que aparentam estar com níveis de bem-estar emocional e de implicação médios, tendencialmente baixos ou que suscitam dúvidas. O restante grupo, quinze crianças, estão assinaladas a verde, indicando que os

seus níveis de bem-estar emocional e de implicação são considerados médios/altos, considerando que são crianças que usufruem bem da sua permanência na instituição.

Seguindo-se a segunda fase de avaliação do grupo, no apêndice X está presente a análise e reflexão sobre o grupo. Ao longo da ficha 2g analisou-se o grupo, tendo referindo por um lado, o que me agrada, como a autonomia e a responsabilidade do grupo, o saber utilizar e arrumar os materiais nos devidos locais. Por outro lado referiu-se o que me preocupa, como a dificuldade em cumprir as regras da sala, a falta de cooperação, de comunicação, de participar de forma voluntária nas atividades e de pegar corretamente no lápis e no pincel. Relativamente ao contexto, apontou-se como aspetos positivos, como a existência de espaços exteriores amplos, incluindo um parque infantil e um espaço coberto e a relação positiva que existe entre o grupo e a equipa pedagógica. Quanto aos aspetos menos positivos, salienta-se a relação negativa entre a equipa pedagógica da sala e os poucos materiais lúdico-pedagógicos disponíveis e adequados à faixa etária do grupo.

Por fim, o grupo demonstrou alguns dos seus interesses e desejos, como mais tempo para brincar nas áreas, ouvir histórias, ver filmes, cantar e aprender novas canções.

No que diz respeito à ficha 3g (apêndice Y) foram delineados alguns objetivos e iniciativas para colmatar as necessidades analisadas na fase dois, para o grupo e para o contexto. Como tal, traçou-se como principais objetivos o cumprimento das regras impostas, que ouvissem e respeitassem os colegas, que soubessem utilizar corretamente o lápis, o pincel e a tesoura e, naturalmente, que obtivessem níveis mais altos de implicação e de bem-estar emocional. De forma a alcançar estes objetivos, definiram-se aspetos de mudança e ações e iniciativas a desenvolver com o grupo, como realizar jogos em pequeno e grande grupo, incentivar a participação e interação das crianças, recordar sempre as regras da sala de aula.

Chegando ao final do estágio, preencheu-se novamente a ficha 1g (Apêndice Z) com o intuito de verificar se a prática pedagógica desenvolvida contribuiu de alguma forma para a melhoria dos níveis de bem-estar emocional e de implicação do grupo. Analisando a ficha final de avaliação do grupo, e tendo em conta a ficha diagnóstica realizada no início do estágio (apêndice W), verifica-se que continuam a vermelho as duas crianças, pois continuam a requerer atenção especial e acompanhamento constante, principalmente devido ao seu comportamento instável. A laranja encontram-se assinaladas cinco crianças (menos uma que inicialmente), estando estas com níveis

médios e, por vezes baixos, de implicação e bem-estar emocional, necessitando de uma maior atenção e acompanhamento. Por fim, a verde estão dezoito crianças, que apresentam níveis de bem-estar emocional e de implicação médio/altos, demonstrando usufruir bem da vivência na sala de atividades e na instituição.

De acordo com os dados obtidos, verificou-se que as opções metodológicas adotadas ao longo do estágio auxiliaram algumas crianças a obter níveis de implicação e de bem-estar emocional mais elevados. Finalizando a prática pedagógica verificou-se que algumas crianças conseguiram segurar corretamente no lápis e no pincel, outras melhoraram este aspeto, algumas crianças conseguiram escrever o seu nome sem o cartão e outras conseguiram melhorar.

Através das fichas SAC, pode-se observar e avaliar as crianças, a ação pedagógica desenvolvida, assim como os métodos adotados, refletir e reestruturar a mesma, de forma a adaptar às necessidades e interesses das crianças, promovendo aprendizagens significativas e ativas, sempre de acordo com o meio envolvente.

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

A avaliação de uma criança em particular, efetuou-se através do preenchimento de quatro fichas SAC, ao longo do estágio, como se pode observar no quadro 6.

**Quadro 7.** Fichas SAC, preenchidas para obter a avaliação de uma criança em particular

| Fichas de avaliação para o grupo                                      | Data de preenchimento |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| Ficha 1i (versão abreviada) – Avaliação individualizada (diagnóstica) | 15/10/2013            |
| Ficha 2i – Análise e reflexão individualizadas de crianças            | 24/10/2013            |
| Ficha 3i – Definição de objetivos e iniciativas individualizadas      | 28/10/2013            |
| Ficha 1i (versão completa) – Avaliação individualizada (final)        | 26/11/2013            |

A ficha 1i (apêndice 1) apresenta a avaliação diagnóstica individualizada, realizada a uma criança em específico. Optou-se por não utilizar o nome da criança, referenciando-a com o nome fictício, Telma. Nas fichas apresentadas anteriormente, referentes ao grupo, a Telma é referida pela letra B. De uma forma geral, verifica-se que a criança manifesta vontade e empenho na realização das atividades, fazendo-as com

criatividade e responsabilidade. Tem uma boa capacidade de concentração e atenção, não se deixando distrair por qualquer situação. É autónoma, persistente e tem poder de decisão. É uma criança que evidencia desejo em aprender coisas novas, demonstrando curiosidade em explorar, em observar e em manipular diversos objetos/materiais. Conhece e cumpre as regras estabelecidas. Sabe partilhar, ouvir os colegas e respeita as suas opiniões. Tem alguma dificuldade em exprimir os seus sentimentos, em falar e comunicar em grande grupo, mas demonstra-se mais à vontade em situações de pequeno grupo ou de forma individual. A Telma apresenta um vocabulário diverso, articula corretamente as palavras, tem um discurso coerente e escreve o seu nome, apesar de por vezes ter de recorrer ao cartão.

A segunda fase passa pela ficha 2i (apêndice 2), ou seja, pela análise e reflexão sobre a criança, de forma a conhecer os seus níveis de bem-estar emocional e de implicação, os seus interesses, necessidades, os seus dados familiares, as relações que estabelece e as suas opiniões.

Neste sentido, através desta ficha constatou-se, que de forma sucinta, a Telma a nível de bem-estar emocional, assim como a nível de implicação, encontra-se no nível 4. A Telma é uma criança participativa, empenhada e responsável. Gosta de brincar e é muito meiga com os colegas, estabelecendo uma relação positiva com estes, assim como com a equipa pedagógica da sala. Aquando da avaliação verificou-se que a criança fica inibida e tímida quando tem de participar ou debater assuntos em grande grupo, sendo que apenas participa ou interage caso lhe seja solicitado. Em momentos e situações de pequeno grupo e individuais a Telma demonstra-se à vontade e comunicando e interagindo com os outros.

Dando seguimento à avaliação da Telma, passou-se para a terceira fase, ou seja, o preenchimento da ficha 3i (apêndice 3). Delinearam-se objetivos e iniciativas de forma a manter e se possível, melhorar os seus níveis de implicação e de bem-estar emocional. Ao longo desta avaliação, referiu-se a dificuldade em falar e comunicar em grande grupo como a maior preocupação, a acompanhar nesta criança. Seguidamente mencionou-se, por um lado, alguns dos aspetos positivos da Telma, como o relacionar-se positivamente com todos os elementos da equipa educativa e com os colegas, a sua autonomia, responsabilidade, empenhamento e disponibilidade em ajudar os outros. Por outro lado, como aspetos menos positivos salientou-se o não gostar de falar e comunicar em situações de grande grupo, tornando-se durante estes momentos, numa criança tímida e introvertida. Relativamente aos objetivos de ação, definiu-se proporcionar

momentos em que a criança se sinta à vontade e confie nos colegas para falar e comunicar, em situações de grande grupo. Como iniciativas possíveis, delineou-se dialogar com a criança sobre os seus sentimentos e o que a preocupa em momentos de grande grupo, utilizar jogos, histórias, desenhos e outras estratégias como ponto de partida para uma conversa em pequeno grupo, transformando-se de forma gradual num diálogo interativo com o grupo.

Para finalizar, na última fase do processo de avaliação da criança, passou-se, novamente, ao preenchimento da ficha li final (apêndice 4). Através da análise desta, apurou-se que a Telma satisfaz as suas necessidades de forma autónoma, demonstra empenho, motivação e responsabilidade na concretização das atividades, coopera e respeita os colegas e as suas opiniões e cumpre as regras estipuladas pela instituição. É uma criança tímida em momentos de grande grupo, sendo que não interage e comunica, nestes momentos, de forma voluntária. Por outro lado, em momentos de pequeno grupo, e principalmente na hora do recreio, é uma criança comunicativa, brincalhona e bem-disposta. A Telma gosta de brincar de forma livre, no recreio e na atividades livres da sala, sendo a área da casinha e a área dos jogos, as suas preferidas. Gosta de realizar atividades que necessitem de precisão e destreza de movimentos, como o pintar, o desenhar, o dançar. Atualmente a Telma já sabe escrever o seu primeiro nome, tendo apenas de, por vezes, recorrer ao cartão de forma a verificar a escrita das letras, ambicionando, neste momentos, escrever o seu nome completo.

Em jeito de conclusão, pode-se mencionar que a aplicação das fichas SAC na avaliação da criança foi uma mais-valia, na medida em que permitiu compreender melhor a criança, as suas ações, dificuldades, o contexto em que se insere e as suas preocupações, com o intuito de adaptar a minha prática pedagógica, para a criança alcançar os seus interesses, necessidades e, conseqüentemente, melhorar os seus níveis de bem-estar emocional e de implicação.

### **Síntese do Capítulo**

Ao longo do terceiro capítulo foi possível ficar a conhecer a base para o projeto de investigação-ação, as questões problemáticas sinalizadas, através de uma perceção das dificuldades e problemáticas do grupo, criando-se estratégias, fundamentadas, com o intuito de colmatar as situações encontradas. Para que tudo isto fosse possível tentou-

se criar uma ligação entre a teoria e a prática, porque “fazer Investigação-Ação implica planejar, actuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (Zubert-Zkerritt, 1996, citado por Coutinho et al., 2009, p. 363).

Posteriormente e de forma a contextualizar o estágio caracterizou-se o meio envolvente, a instituição, o grupo da Pré-II, a sala de atividades onde foi realizado o estágio, apresentou-se a rotina do grupo e a equipa pedagógica.

Seguidamente abordou-se todos os aspetos envolvidos ao estágio, onde a observação teve um papel indispensável para um trabalho rico e de qualidade. Ao longo deste capítulo foram também sintetizadas e fundamentadas as atividades decorrentes ao longo do estágio, sendo estas de carácter livre, orientada e de rotina. A avaliação do grupo e de uma criança em particular, através do preenchimento das fichas SAC foi outro dos pontos focados neste capítulo, sendo esta um grande apoio aos educadores, na medida em que “a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos ... mas também pela actual qualidade de vida das crianças” (Laevens, Vandenbussche, Kog & Depondt, 1997, citado por Portugal & Laevens, 2010, p. 10).

Para finalizar, no ponto três referiram-se todos os passos da intervenção com a comunidade educativa, nomeadamente da ação de sensibilização “violência na infância”.



### **Considerações Finais**

Muitas são as conclusões e aprendizagens que se podem retirar ao longo de todo o trabalho aqui explanado. Destes, importa ressaltar a importância que este teve para a estagiária, para o seu desenvolvimento e construção profissional, pessoal e social. Chegou-se ao momento, ao culminar de todo o processo, iniciado há alguns anos, com o 1.º Ciclo de estudos em Educação Básica. Ao longo, não apenas do estágio, mas sensivelmente de todo o curso, foram vários os momentos desafiadores e enriquecedores que ficaram marcados, tanto a nível académico, como profissional, social e pessoal. Foram momentos fundamentais, de amadurecimento, de relações e interações com os outros, de reconhecimento de necessidades, crenças e valores, atuando ou tentando agir consoante os mesmos. Momentos sociais de aprendizagem entre todos os intervenientes no contexto, em que não podemos deixar de relacionar com Vygotsky e a sua teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem, onde o desenvolvimento é visto como um processo pelo qual vão surgindo novas capacidades que se articulam com as que o indivíduo já possui de modo a que as suas aptidões vão ganhando mais complexidade. É através da interiorização que se dá a transformação de ações sociais em fenómenos psicológicos que ocorrem em determinados contextos e com determinados instrumentos pertencentes a esse mesmo contexto (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004). Todos estes factos mostram a importância dos momentos vividos e experienciados, pois todos eles são momentos de grande carga profissional, social e pessoal, que auxiliam na construção da nossa própria identidade, permitindo conhecermo-nos a nós próprios, dar-se a conhecer aos outros e compreender também os outros, as suas perspetivas, ideais, crenças.

Durante os dias de estágio pude observar alguns dos métodos, técnicas e estratégias que podem ser utilizados para responder às necessidades de cada criança, garantindo deste modo o desenvolvimento das suas capacidades e dos seus interesses. Sabe-se que esta meta só será atingida se existir uma dedicação conjunta de toda a equipa educativa com a família, pois os problemas de casa refletem-se na escola, no comportamento e nas atitudes das crianças, sendo por isso necessário existir uma troca contínua de experiências entre estes elementos.

Foi muito interessante trabalhar com este grupo, pois desde o primeiro dia que se demonstraram muito receptivos e entusiasmados com a minha presença, tendo-se criando um ambiente enriquecedor e saudável para o desenvolvimento e orientação de todo o

trabalho. Procurou-se proporcionar atividades diversificadas e atrativas, visando despertar o interesse do grupo e satisfazer as suas constantes procuras de saber, preparando-os para um melhor conhecimento e compreensão do nosso património cultural, das normas de conduta social que regem o comportamento humano e o Mundo.

Ao longo da prática *in loco*, foi possível por à prova neste contexto, estratégias como a aprendizagem cooperativa, verificando os benefícios desta na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças mais comunicativas, motivadas, seguras, sentindo-se apoiadas pelos colegas. Mas estou ciente que para promover o desenvolvimento integral da criança não basta proporcionar-lhes uma diversidade de experiências. É essencial o conhecimento das características e das necessidades de cada uma delas, como um ser único, sendo indispensável por isso, a elaboração de um projeto pedagógico, para poder-se traçar os objetivos a atingir e as estratégias que vão orientar a nossa prática.

A importância dos ambientes educativos na aprendizagem das crianças, a organização do espaço pedagógico, foram outras grandes questões colocadas a mim própria, ao longo do estágio, verificando a sua importância pois, tal como já referido anteriormente, é na escola que a criança passa a maior parte do seu dia.

O material deve ser estruturado, no sentido de desenvolver a criança em todas as áreas. Para tal ser possível, deve ser adequado à faixa etária e às capacidades de cada criança, como um ser individual. Porém, para que o trabalho seja realmente frutífero, é fundamental um bom relacionamento entre todos os elementos da equipa pedagógica da sala, para que se proporcione às crianças um ambiente estável e seguro, contribuindo para os tornar cada vez mais autónomos, responsáveis e capazes de compreender e se adaptar ao quotidiano. O trabalho cooperativo foi sempre fomentado, quer na orientação do estágio, quer nas relações com a equipa pedagógica, nomeadamente com a educadora cooperante, tornando-se num aspeto fundamental para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da estagiária ao longo do estágio. Pois, apesar de, por vezes, existirem diferentes métodos de trabalho e distintas estratégias, criavam-se soluções conjuntas que contemplassem todas as ideias.

Nesta linha de intervenção, uma das principais preocupações com que me detive foi a criação, desde o primeiro dia de observação participante, a criação de laços afetivos, de forma a ganhar a confiança e a segurança necessárias para que o grupo estivesse à-vontade e descontraído com a minha presença, pois tal como sabemos, o comportamento das crianças é influenciado pelo adulto e a presença de um estranho, neste caso da estagiária, poderia criar alterações no comportamento e nas atitudes das

crianças, como por exemplo, a timidez, a oposição ou a rebeldia. De forma a prever algum deste tipo de comportamentos, tentou-se, sempre com o auxílio das educadoras e auxiliares da sala da Pré-II, que existisse um ambiente saudável e de conquista da estagiária, de forma a poder controlar e gerir as situações comportamentais. Em alguns momentos, tal como referi ao longo do relatório, este aspeto da gestão comportamental do grupo representou uma dificuldade, mas com o decorrer do estágio foi melhorada e ultrapassada com o melhor conhecimento das características das crianças e do grupo, no geral.

Ainda subjacente a esta questão está o papel do educador, pois a criança segue o exemplo do adulto, nomeadamente do educador vendo-o como um modelo a seguir, tendo este a responsabilidade de criar situações favoráveis à participação de todos no seio do grupo, interiorizando o aspeto social para ganharem competências essenciais à sua vivência na sociedade. O educador de infância deve de inculcar determinados valores importante à socialização da criança, de modo a prepará-la para o mundo real, brincando e ao mesmo tempo educando, tais como o respeito, a sinceridade, a compreensão, promovendo sempre a cooperação, a autoconfiança e a autoestima e valorizando os conhecimentos, as habilidades e as atitudes.

É neste seguimento que se pode afirmar que é na EPE que se desenvolvem determinados domínios muito importantes e básicos para o desenvolvimento e para a formação pessoal e social futura, da criança. Assim, e para que esta seja uma etapa de sucesso é necessário que a escola, em cooperação com a família, permita e transmita à criança experiências que as beneficiem.

Passo a concluir, que toda a prática pedagógica foi um ótimo meio de preparação de competências, uma vez que possibilitou o contato direto com uma realidade educativa, que permitiu à estagiária pôr em prática todas as etapas por detrás do processo educativo (observar, planear, agir, avaliar e refletir, ME, 1997).

Todo o procedimento confinante a esta UC possibilitou a aquisição de conhecimentos científicos-pedagógicos, sendo, neste sentido, comprovada a importância de um docente reflexivo, que atua, avalia e reflete toda a sua prática e adapta-a ao contexto em que se insere, de acordo com as necessidades, interesses e características individuais de cada criança. Apesar disto, reconheço que o tempo de estágio devia ser mais alongado e realizado em ambas as valências, facultando à estagiária mais oportunidades de intervenção. Esta dificuldade, de escassez de tempo, caracterizou-se como um limite ontológico à prática pedagógica, pois como referi anteriormente,

condicionou o desenvolvimento de algumas atividades e dos projetos com a comunidade, que ficou um pouco recetiva em participar nas atividades solicitadas, pois não apresentou uma grande confiança com as estagiárias ao longo do tempo diminuto que estagiaram. Apesar desta situação, é necessário ter em conta e atender à forma como está organizada a UC, cabendo às estagiárias a mobilização de competências para ultrapassar as dificuldades encontradas, tentando desenvolver o melhor trabalho possível, no tempo disponibilizado, tendo sempre presente o principal objetivo de desenvolver cada criança, de forma harmoniosa e integral.

### Referências

- Afonso, M. & Agostinho, S. (2008). *Metodologia de Avaliação no Contexto escolar (1.º ed.)*. Luanda: Texto Editora, LDA.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: edições pedagogo.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: porto editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Anjos M. (2007). *Identidade profissional dos professores do 1.º CEB: uma identidade em crise*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada* (1981)
- Bento, A. M. V. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Porto: Figueirinhas.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC. Disponível em <http://www.minedu.pt/data/alunos/Manual%2520DQP.pdf>.
- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Boas, B. M. F. V. (2006). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: edições Asa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto editora.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Temas de investigação 26: Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, C & Heitor, M. M. T. V. (1972). *Arte infantil. Linguagem Plástica*. Lisboa: Editora Meridiano.

- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para autoaprendizagem*. 2ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chateau, J. (1975) *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida editora.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coll, C., Marchesi, Á. & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, 2, 455-479. Obtido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Retirado de: <http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspkxK0%3d&tabid=1787&language=pt-PT>.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1997). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Brasil: UNESCO/Edições ASA.
- Dottrens, R. (1974). *A criança na escola*. Porto: Livraria Civilização.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque-Santo António. (2013). *Projeto Educativo de Escola*. Funchal.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fino C. N. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 002, pp. 273-291.
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. in *Revista de Estudos Curriculares*. 1(2), 233-250. Braga: Universidade do Minho.
- Fino, C. N. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Porto: edições pedagogo.
- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.

- Retirado de:  
[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_c\\_02\\_infl\\_vigostky\\_pre\\_afolque.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf)
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Formosinho, J., Katz, L., Mccllellan D. & Lino D. (1996). *A educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora
- França, A., & Mendes, G. (2008). O educador construtor do currículo. In A. Mendonça, & A. Bento, (Ed.), *Educação em Tempo de Mudança*. (pp. 81-88). Funchal: CIE-UMa.
- Franco, M. G., Reis, M. J. & Gil, T. M. S. (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar – fundamentos*. Lisboa: Ministério da educação.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Editora Paz e Terra.
- Garbossi, D. M. (2010). *Organização do espaço na Educação Infantil*. Retirado de <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/DAIANE%20MUNARETO%20>
- García, M. C. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As artes no jardim de infância. Textos de apoio a educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, T. M. V. (1993). *Repensando Alguns Conceitos – Sujeitos, Representação Social e Identidade Coletiva*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Grave-Resendes L. & Soares J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 40, 5-12.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

- Henriques, M. E. F. (2007). In P. Silva (org.), *Escolas, famílias e lares. Um caleidoscópio de olhares* (p. 218). Porto; Edição Profedições.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. (4.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1987). *A criança em acção*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente – Uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, Y. E. J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Korthagen, F. (2009) A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. Em Flores, M. A., Simão, A. M. V. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kramer, S. (Org) (1997). *Com a Pré-Escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil*. (10ª ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. In B. Allan Quigley & Gary W. Kuhne (eds.), *Creating Practical Knowledge Trough Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lahora, C. (2008). *Actividades matemáticas na pré-escola para crianças dos 0 aos 6 anos*. Lisboa: Papa-Letras.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Portugal.
- Leite E., Malpique M. & Santos M. R. (1989). *Trabalho de projeto – 1. aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994) *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Letria, J. (1994). *Do sentimento mágico da vida*. Lisboa: editorial Escritor.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: Areal editores.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Mailloux-Poirier, D. (1995). Comunicar. In *Pessoas idosas. Uma abordagem global*, pp. 475- 502. Lisboa: Lusodidacta.
- Marques, R. (1991). Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar - dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. L. & Margarida, S. L. (1996). A arte de comunicar. *Servir*, 2, v.44, pp. 63-68.
- 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.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância. Teorias e práticas*. Porto:
- Mialaret, G. (1981). *A formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2003). *Domínio da Comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar – fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da educação (2007). *Explorando. Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da educação.
- Ministério da Educação (2007). *Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar. Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007*. Disponível em

[http://sitio.dgicd.minedu.pt/pescolar/Documents/circular17\\_DSDC\\_DEPEB\\_2007.pdf](http://sitio.dgicd.minedu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf).

Ministério da Educação (2011). *Avaliação em educação pré-escolar. Circular n.º 4*. DGICD/DSDC/201. Portugal.

Moita, M. C. (2000). Percursos de formação e de transformação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2.ª ed.) (pp.111-140). Porto: Porto Editora.

Moita, M., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., & Vilhena, G. (1981). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Moraes, M. C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas – SP: Papirus.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moreira, M. A. L. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Moreira, V. (1999). *A criança dos 2 aos 6 anos*. Porto: Ambar.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Morissette, D. & Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes: planificar, intervir, valorizar*. Porto: edições ASA.

Moura, M. C. (2009). Organização do espaço no contexto da educação infantil de qualidade. *Revista Travessias*, 3, 140-158. Retirado de <http://www.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Frevista.unioeste.br%2Findex.php%2Ftravessias%2Farticle%2Fview%2F3449%2F2743&h=fAQGNuMk4>

Nabuco, M. E. M. (1992). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Inovação*, 5, 1, 81-93.

Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Retirado de: [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)

Niza, S. (2006). A construção de uma Democracia na Acção Educativa. *In Educação. Temas e Problemas*. N.º 1. Que Rumos para a Educação?

- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Nóbrega, M. (2011). *A cooperação na gestão escolar – implicações no processo ensino/aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de Administração Educacional: Universidade da Madeira. Retirado de: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/209/1/MestradoL%C3%ADiaN%C3%B3brega.pdf>
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (org.) (2004). *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto editora.
- Oliveira, M. (1996). Pensar a educação contribuições de Vigotsky. In J. Castorina, E. Ferreira, D. Lerner & M. Oliveira, *Piaget-Vigotsky. Novas contribuições para o debate*. (pp.51-83). São Paulo: Editora Ática S.A.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In Máximo-Esteves, L. *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp.7-13). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira-Formosinho (Org.), J.; Kishimoto, T. & Pinazza, M. (eds.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp.13-36). São Paulo: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Andrade & Formosinho (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*. (2.<sup>a</sup> ed.) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância*. (4.<sup>a</sup> ed.) Porto: Porto editora.
- Pezzoni, C. (2012). Ambiente escolar. *Revista Educação Infantil*, 1, 36-39. Retirado de <http://pt.calameo.com/read/000783721cd0486008441>.
- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: horizontes pedagógicos.
- Pickard, P. M. (1965). *A criança aprende brincando*. São Paulo: IBRASA.
- Pinto, H.C. & Pereira, M. G. M. C. (1994). A relação escola-pais. Uma abordagem no âmbito da sociologia da educação escolar. *O professor*, 37, pp. 3-12.

- Pires, D. M. (2001). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica: Estudo no 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. In *Educar Em Revista*, 24, 37-66.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, D., Marques, M. J. & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (1989). *Formar professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional: O estigma das mãos mais do que a cabeça*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Rodrigues, P., Cardoso, A., Day, C., Castro-Almeida, C., Boterf, G. L., Nóvoa, A., Figari, G., Simons, H. & Perrenoud, P. (1993). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto editora.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *A Revista da ESES*, 9, 79-104.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>.
- Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

- Silva, L. V. J., Bezerra, P. B., & Melo, K. L. R. (s.d.). *Livros didáticos de educação infantil: o que propõem como atividade para apropriação do sistema de escrita alfabética?* Retirado de: [http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2008.1/livros%20didticos%20de%20educacao%20infantil%20o%20que%20propem%20como%20atividade%20para%20apropriao%20do%20sistema%20de%20escrita%20alfabtica.pdf](http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.1/livros%20didticos%20de%20educacao%20infantil%20o%20que%20propem%20como%20atividade%20para%20apropriao%20do%20sistema%20de%20escrita%20alfabtica.pdf).
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes, metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Lidel.
- Spodek, B. (org.). (2002). *Manual de investigação em educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide: McGRAW-HILL de Portugal, L.da.
- Varela, H. A. F. (2010). À procura de uma identidade: modelos pedagógicos e curriculares em educação de infância. Retirado de <http://pt.scribd.com/doc/46086944/14/%E2%80%93Modelos-curriculares-para-aeducacao-de-infancia>.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância - 1.º Ciclo: um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.
- Vayer, P. (1992). *O diálogo corporal. A acção educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vicente, J. N. (2004). *Razão e diálogo*. Porto: Porto editora.
- Vygotsky, L.S. (1984). *A formação social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Williams, R., Rockwell, R., & Sherwood, E. (2003). *Ciência para Crianças*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa* (3.ªed.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Zabalza, M. A. (1994a). *Diários de aula*. Porto: Porto editora.

Zabalza, M. A. (1994b). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: edições Asa.

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

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: educa.

Zenhas, A. (2006). *O Movimento da Escola Moderna*. Retirado de: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=103762311B7E3A1FE0440003BA2C8E70&channelid=0&schemaid=&opsel=2>.

Zubert-Zkerritt, O. (1996). *New Directions in action Research*. London: Falmer Press.

## **Apêndices - Conteúdo do CD-ROM**

### **Pasta: Relatório de Mestrado**

Versão digital, em pdf, do relatório de estágio

### **Pasta: Intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar**

Apêndice A. Identificação dos interesses e necessidades do grupo da Pré-II

Apêndice B. Guia de ação semanal – 14 a 16 de outubro.

Apêndice C. Guia de ação semanal – 21 a 23 de outubro.

Apêndice D. Guia de ação semanal – 28 a 30 de outubro.

Apêndice E. Peça de teatro e música – Pão-por-Deus

Apêndice F. Guia de ação semanal – 4 a 6 de novembro.

Apêndice G. Guia de ação semanal – 11 a 13 de novembro.

Apêndice H. Guia de ação semanal – 18 a 20 de novembro.

Apêndice I. Guia de ação semanal – 25 a 27 de novembro.

Apêndice J. Bilhetes para a sessão de cinema.

Apêndice K. Filme “de porta e porta”.

Apêndice L. Peça de teatro “À descoberta dos presentes”.

Apêndice M. Música final.

Apêndice N. Inquérito realizado aos pais.

Apêndice O. Pedido de autorização da Dra. Tânia Freitas.

Apêndice P. Pedido de autorização do Mestre Virgílio Baltasar.

Apêndice Q. Convite II da ação de sensibilização “Violência na infância”.

Apêndice R. Cartaz II da Ação de sensibilização “Violência na infância”.

Apêndice S. Nota de imprensa e pedido de divulgação à comunicação social.

Apêndice T. Cartaz II da Ação de sensibilização “Violência na infância”.

Apêndice U. Convite II da ação de sensibilização “Violência na infância”.

Apêndice V. PPT Violência escolar

Apêndice W. Avaliação geral do grupo (diagnóstica) – Ficha 1g SAC.

Apêndice X. Análise e reflexão em torno do grupo e contexto – Ficha 2g SAC.

Apêndice Y. Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo – Ficha 3g SAC.

Apêndice Z. Avaliação geral do grupo (final) – Ficha 1g SAC.

Apêndice 1. Avaliação individualizada (diagnóstica) – Ficha 1i (abreviada) SAC.

Apêndice 2. Análise e reflexão individualizadas de crianças – Ficha 2i SAC.

Apêndice 3. Definição de objetivos e iniciativas individualizadas – Ficha 3i SAC.

Apêndice 4. Avaliação individualizada (final) – Ficha 1i (versão completa) SAC.