



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE MESTRADO**

Cátia Serafina Santos Rosário
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2014

UMa

Rel

T/M UHA
37
ROS kel
Ex.2

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

Cátia Serafina Santos Rosário
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Ana Maria França Freitas Kot Kotecki



UNIVERSIDADE da MADEIRA

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

Cátia Serafina Santos Rosário

Aluna n.º 2042509

Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica no *Infantário Rainha Santa Isabel*

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

Orientadora: Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki

Funchal e UMa, maio de 2014



Leonardo Silva, 4 anos

Uma criança pode sempre ensinar três coisas a um adulto: a ficar contente sem motivo, a estar sempre ocupado com alguma coisa, e a saber exigir - com toda a força - aquilo que se deseja.

Se ouvirmos a criança que temos na alma, os nossos olhos tornarão a brilhar.

Se não perdermos o contacto com essa criança, não perdemos o contacto com a vida.

(Coelho, 1996, p. 152)

DEDICATÓRIA

A essência da vida está no sonhar, lutar, persistir e amar!

Aos pilares da minha vida: mãe e avó!

Agradecimentos

O presente relatório espelha a minha última prática em contexto, em interação com um conjunto de conhecimentos, competências e crenças que vim adquirindo, ao longo do meu percurso académico marcado, como em tudo na vida, por momentos positivos e alguns dissabores, ultrapassado com o apoio e inspiração de diversas pessoas.

O percurso de cinco anos de formação culmina com este relatório, onde são várias as pessoas que permitiram uma organização coerente, crítica, racional, pessoal, reflexiva e real do que é estar na vida e contribuir para o crescimento de alguém, tendo assim um papel significativo pessoal e para o outro como modelo.

Os meus agradecimentos vão de uma forma geral a todos os que me acompanharam desde o primeiro dia que coloquei os pés na Universidade da Madeira (UMa) até à redação da última linha deste relatório, porém há um especial agradecimento a profissionais de excelência e à minha família.

Do ponto de vista profissional agradeço:

- À minha orientadora científica, Ana França, pela experiência, pelos ensinamentos, aconselhamento e reflexão profissional, bem como por todo o apoio pessoal.
- À educadora cooperante, Marta Caldeira Rodrigues, pelo profissionalismo, humildade, exigência, dedicação, partilha, cooperação, reflexão e críticas construtivas com que marcou o meu estágio final. Além do profissionalismo, todo o seu afeto, apoio, sensibilidade, empatia e um abraço quando os acontecimentos pessoais negativos se impuseram.
- Aos meus meninos da sala laranja, pelo carinho constante, pelas novas aprendizagens pessoais que me concederam e por me fazerem olhar para a essência da indagação e da busca pelo conhecimento do mundo.
- À Maria Inês Spínola e à Raquel do Carmo, equipa pedagógica da sala laranja, pelas gargalhadas, pelas novas estratégias e técnicas que me ensinaram e pelo bem-estar que me proporcionaram.
- Aos encarregados de educação do grupo da sala laranja pela aceitação, cooperação e confiança depositada.
- À diretora Fátima Tremura e toda a equipa administrativa, pedagógica e auxiliar do *Infantário Rainha Santa Isabel* pela hospitalidade e oportunidade de conceder esta prática num clima cordial, sensato, unido e afetuoso.

- À psicóloga Dr.^a Cheila Martins e à nutricionista Dr.^a Gonçalina Góis pela disponibilidade e dinamização da conferência para a comunidade do *Infantário Rainha Santa Isabel*.

- A todos os docentes da UMa que marcaram o meu percurso académico e (des) construção pessoal e profissional, mas em especial à Mestre Maria Conceição Figueira, ao Doutor Néilson Veríssimo e à Doutora Liliana Rodrigues, pela fonte de inspiração, racionalidade, sabedoria e justiça.

- Às colegas de curso que possibilitaram a aquisição de novos conhecimentos, o trabalho em equipa e a contraposição de ideias e perspetivas.

- À colega Carla Romão, companheira diária na redação deste relatório, pelas risadas e pelo ombro amigo.

- À professora Ana Luísa Saraiva pela disponibilidade e por acompanhar esta sua antiga aluna, orientando e auxiliando nas dúvidas de organização linguística e semântica.

Do ponto de vista familiar, pessoal e afetivo agradeço:

- À minha mãe, minha luz, que sempre acreditou em mim e acompanhou, sorrindo e chorando, todo o meu percurso académico e pessoal, com palavras de apoio e confiança.

- Ao meu amor Carlos Viveiros, pela paciência incondicional, pela tolerância ao mau feitio e pelo amor.

- À minha família por nunca me ter deixado desistir, pelo afeto, pela cooperação e apoio com ideias e construção de materiais.

- Aos meus amores pequeninos, Maria Leonor, Leonardo, Ana Beatriz e Luís Henrique, que à sua maneira, com um sorriso, uma gargalhada, um abraço, um beijo, uma brincadeira e até palavras de orgulho, deram-me força para continuar a traçar o meu caminho e a lutar pelo sonho.

- Às minhas amigas Andreia Olival, Carla Lourenço, Isabel Vasconcelos, Joana Viveiros e Vanessa Costa, pela amizade, pela presença, pelo escutar e pelo apoio demonstrado às suas maneiras.

- À minha querida Carla Silva, que mais do que uma amiga faz parte da minha família, pelo apoio aos vários níveis e por engendrar sempre uma forma de quebrar a rotina e o tempo para estar presente.

Um bem-haja a todos os que deram um bocadinho de si a esta educadora em constante formação e aprendizagem!

Resumo

O presente relatório visa a apresentação do conjunto de atividades desenvolvidas, ao longo do estágio final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), no âmbito da educação de infância, com um grupo de crianças de três anos.

Neste sentido, o trabalho referenciado espelha a minha intervenção prática, sustentada por um conjunto de pressupostos teóricos, decorrentes da minha formação académica, refletidos de forma a interligar teoria e prática, assim como as minhas crenças pessoais face à criança e à educação.

Considero que o estágio desenvolvido na sala laranja foi o culminar da minha formação académica, enquanto futura profissional de educação. Para tal, os momentos de observação e reflexão conduziram-me à definição de uma pesquisa contextualizada na investigação-ação em torno da questão: de que forma a aprendizagem cooperativa promove a integração e vivência em grupo da sala laranja?

Para isso foi desenvolvido um conjunto de atividades baseadas na aprendizagem cooperativa e significativa, no diálogo e comunicação em grande grupo, com a promoção de um ambiente educativo democrático. Estas atividades permitiram o levantamento de informações pertinentes sobre a progressão do grupo, no sentido do desenvolvimento de valores de partilha, cooperação, convivência em grupo e aceitação de regras, através da observação, registos fotográficos e conversas informais com a equipa pedagógica da sala.

Com as diferentes atividades e nos momentos de livre iniciativa da criança compreendi que os valores propiciam-se, primordialmente quando o educador organiza com intencionalidade educativa um ambiente democrático, comunicativo, inter-relacional, promotor da participação ativa da criança, na construção da sua aprendizagem e nas decisões da vida em grupo.

Palavras-chave: aprendizagem, intencionalidade educativa, expressão e comunicação.

Abstract

This report is a presentation of a range of activities developed, through the final stage of Master's Degree in Pre-school Education and Teaching of 1st Cycle of Basic Education (1.º CEB), within the framework of Childhood Education, with a group of children of three years.

In this sense, the referenced work reflects my practical intervention, sustained by a set of theoretical assumptions, from my academic formation, reflected in a way to connect theory and practice, as well as my personal beliefs facing the children and the education.

I consider that the stage developed in the orange classroom was the culminate of my academic formation, as future professional of education. For that, the moments of observation and reflection led me to the definition of a contextualized research in the action-investigation around the question: In which way does the cooperative learning promotes the integration and experience in group in the orange classroom?

For that it was developed a range of activities based in the cooperative and significative learning, in dialogue and communication in big group, with the promotion of an educative democratic environment. These activities allowed the survey of relevant information about the progression of the group, in the sense of the development of values of sharing, cooperation, living in group and acceptance of rules, thought the observation, photo records and informal conversation with the pedagogical team of the classroom.

With the different activities and in moments of free initiative of the child i understood that the values provides themselves, primarily when the educator organizes with educative intentionality a democratic environment, communicative, inter-relational, promoter of the active participation of the child, in the construction of its learning and in the decisions of the life in group.

Keywords: learning, educational intentionality, communication and expression.

Sumário

Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Sumário	XIII
Índice de Quadros	XVII
Índice de Figuras	XIX
Lista de Siglas e Abreviaturas	XXIII
Introdução.....	1
PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo I – Os Pressupostos Teóricos da Prática Pedagógica do Educador de Infância	5
1.1. O Educador como Gestor do Currículo	5
1.1.1. O Currículo na Educação de Infância	6
1.2. Opções Metodológicas Pessoais e a Intencionalidade Educativa do Educador	9
1.2.1. Modelos curriculares, Crenças e Influências do Educador	10
1.2.2. Dimensões do Planeamento e Intervenção do Educador na Procura da Qualidade na Educação de Infância	14
1.3. A Planificação, a Reflexão e a Avaliação na Base de Toda a Prática Significativa Para o Grupo	17
1.3.1. A Identidade do Educador: Dimensão Pessoal e Profissional	20
1.4. O Desenvolvimento da Criança	22
1.4.1. O Desenvolvimento Psicomotor da Criança	22
1.4.2. O Desenvolvimento Social da Criança	26
1.5. A Aprendizagem	28
1.5.1. Os Contributos de Vygostky na Compreensão do Desenvolvimento da Criança e da sua Aprendizagem	30
1.5.2. A Aprendizagem Significativa	32
1.5.2.1. A aprendizagem cooperativa.	36

1.5.2.1.1. A aprendizagem cooperativa no jardim-de-infância.	39
1.6. A Pedagogia-em-Participação	42
Capítulo II. Metodologia de Investigação	45
2.1. Investigação-Ação.....	46
2.1.1. Técnicas.....	48
2.1.1.1. Observação, diários e notas de campo.	49
2.1.1.2. Registo fotográfico.	50
2.1.1.3. Análise documental.....	50
2.1.1.4. Análise de conteúdo.....	51
2.1.1.5. Outros meios de recolha de dados: conversas informais.	51
2.2. Revisão da Literatura	51
PARTE II. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA.....	55
Capítulo III. Estágio Final no Infantário Rainha Santa Isabel.....	57
3.1. Infantário Rainha Santa Isabel e o Concelho de Machico: Caraterização do Meio Envolvente	57
3.2. Infantário Rainha Santa Isabel.....	59
3.3.Sala Laranja.....	61
3.3.1. Espaço e Recursos.....	61
3.3.2. Equipa Pedagógica, Metodologia, Projeto Curricular e Rotinas	63
3.3.2.1. O grupo de crianças da sala laranja.....	65
3.4. Intervenção Pedagógica na Sala Laranja: Projeto de Investigação e Pesquisa	67
3.4.1. A Problemática Definida	68
3.4.2. As Estratégias e Metodologia de Intervenção e as Fases de Implementação do Projeto	71
3.5. Intervenção Pedagógica na Sala Laranja: Dinâmicas e Atividades Desenvolvidas e Observadas	72
3.5.1. O Planeamento e a Avaliação das Atividades por Competências, Comportamento e Recetividade do Grupo.....	73
3.5.2. Atividades Orientadas e as Áreas de Conteúdo das OCEPE.....	75

3.5.2.1. Atividades de aprendizagem cooperativa no desenvolvimento do grupo, da sociabilidade e sucesso da criança: marcas dos pressupostos seguidos nas planificações.....	77
3.5.2.2. As interações na sala laranja: do acolhimento à livre iniciativa da criança. ...	78
3.5.2.3. As histórias narradas e dramatizadas na introdução das temáticas.....	81
3.5.2.4. A alimentação saudável.....	83
3.5.2.5. O Pão-Por-Deus.....	89
3.5.2.6. Halloween.....	94
3.5.2.7. São Martinho.....	97
3.5.2.8. A família.....	103
3.5.2.8.1. Atividade de parceria sala-família.....	105
3.5.2.9. Semana do pijama e o quadro dos valores.....	107
3.5.2.10. Natal.....	114
3.5.3. Os Projetos Desenvolvidos Individualmente e em Grupo Direcionados Para o Projeto dos Valores e Comunidade Educativa	117
3.5.3.1. O quadro das tarefas.....	117
3.5.3.2. As atividades para a comunidade.....	120
3.5.3.2.1. A cooperação entre as alunas estagiárias na formação pessoal e profissional do educador.....	124
3.5.4. Os Momentos de Recreio e Iniciativa da Criança.....	124
3.5.5. As Estratégias de Gestão de Grupo	126
Reflexão Crítica sobre a Intervenção na Sala Laranja e o Percurso Seguido.....	129
Conclusões.....	135
Referências	137
Apêndices no CD-ROM.....	143

Índice de Quadros

Quadro 1: As características cognitivas das crianças em idade pré-escolar.....	23
Quadro 2: Os tipos de observação existentes como técnica de recolha de dados.....	49
Quadro 3: Rotina educativa da sala laranja	64
Quadro 4: Atividades complementares semanais da sala laranja	64
Quadro 5: Marcas da aprendizagem cooperativa e iniciativa individual da crianças nas minhas planificações	78

Índice de Figuras

Figura 1. Os alicerces da <i>práxis</i> pedagógica do educador	13
Figura 2. Os dez aspetos-chave para Zabalza no desenvolvimento da qualidade na educação	16
Figura 3. As sete sub-escalas das ECERS	16
Figura 4. O impacto da avaliação na reflexão e planificação do educador	19
Figura 5. O desenvolvimento neurológico da criança	22
Figura 6. As limitações do estágio cognitivo <i>pré-operatório</i>	24
Figura 7. Evolução da competência comunicativa (linguagem).....	27
Figura 8. As quatro fases da brincadeira definidas por Smislansky	28
Figura 9. As características de uma aprendizagem de qualidade	29
Figura 10. Os domínios genéticos referenciados por Vygotsky na compreensão da conduta humana	31
Figura 11. A modificação das estruturas de conhecimento na aprendizagem significativa	32
Figura 12. As condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem significativa	33
Figura 13. Processo de desenvolvimento da aprendizagem significativa na perspetiva de Novak	35
Figura 14. Características necessárias para o trabalho cooperativo	37
Figura 15. A aprendizagem cooperativa como instrumento de desenvolvimento de competências e atitudes	38
Figura 16. Fatores de inibição e favorecimento da aprendizagem cooperativa no jardim-de- infância	40
Figura 17. Sugestão de aspetos a ter em conta na aplicabilidade da aprendizagem cooperativa	41
Figura 18. Os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação e os seus significados	43
Figura 19. As competências pessoais e sociais promovidas pela investigação-ação.....	45
Figura 20. Os atributos-chave da investigação-ação.....	47
Figura 21. As ações dos profissionais de educação na educação para os valores	53
Figura 22. Brasão e vista sobre o município de Machico	57
Figura 23. Fachada do Infantário Rainha Santa Isabel, inserido nas instalações da Santa Casa de Misericórdia de Machico	59
Figura 24. As áreas pedagógicas da sala laranja.....	61

Figura 25. Planta da sala laranja	62
Figura 26. Número de crianças da sala laranja segundo o género	65
Figura 27. As seis ações-chave da investigação	67
Figura 28. As cinco fases de progressão do projeto De que forma a aprendizagem cooperativa promove a integração e vivência em grupo da sala laranja?	71
Figura 29. Os sete aspetos constituintes das minhas planificações	73
Figura 30. Momentos de rotina da sala laranja: marcação das presenças, as interações em grupo e alimentação	81
Figura 31. Os momentos de introdução de novas temáticas com histórias narradas ou dramatizadas	82
Figura 32. A abordagem à roda dos alimentos e a ornamentação final do placar da sala laranja com a roda dos alimentos criada e informações referentes à alimentação saudável	85
Figura 33. As etapas de confeção do creme de legumes	86
Figura 34. Jogo de encaixe da roda dos alimentos.....	88
Figura 35. Os fantoches de vara dos frutos do Pão-Por-Deus fomentadores da concentração do grupo durante a dramatização e o reconto da mesma através dos fantoches.....	89
Figura 36. As fases de construção do dossiê dos frutos do Pão-Por-Deus da sala laranja.....	91
Figura 37. A exploração da caixa dos frutos do Pão-Por-Deus.....	92
Figura 38. As atividades desenvolvidas na temática do <i>Halloween</i> : dramatização, exploração de um desdobrável gráfico, visualização de um pequeno vídeo animado e criação de um móbile de fantasmas	96
Figura 39. A primeira abordagem à temática do São Martinho com o conto da lenda através de imagens e da utilização dos acessórios característicos do São Martinho	97
Figura 40. A obtenção da cor castanha para a construção da grande castanha do São Martinho	99
Figura 41. As três áreas dos jogos do São Martinho.....	102
Figura 42. A exposição dos materiais da dinâmica do conto da lenda de São Martinho	103
Figura 43. O processo de pintura da árvore genealógica individual e exemplos de árvores finalizadas.....	105
Figura 44. O quadro dos valores e a mensagem presente no mesmo.....	109
Figura 45. As etapas da realização do trabalho para intercâmbio escolar: moldagem de papel crepe, técnica do berlinde, colagem do papel crepe, assinatura com impressão digital individual e trabalho final.....	110
Figura 46. A pintura das pinhas e o resultado final	115

Figura 47. O gingerbread da sala laranja.....	116
Figura 48. O quadro das tarefas e a concretização da tarefa de alimentar os animais da sala laranja	119
Figura 49. Dramatização “À descoberta do Pão-De-Deus”	120
Figura 50. Dramatização da lenda de São Martinho e convívio familiar e institucional	121
Figura 51. Dinamização da conferência <i>Comportamentos, regras, limites e hábitos alimentares infantis</i>	123
Figura 52. Os diferentes comportamentos no recreio	125
Figura 53. Os instrumentos de gestão comportamental do grupo	126

Lista de Siglas e Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

ECERS - The Early Childhood Environment Rating Scale / Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil

INE - Instituto Nacional de Estatística

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NAYEC- The National Association for the Education of Young Children

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

UMa – Universidade da Madeira

ZDP - *Zona de desenvolvimento proximal*

Introdução

O presente documento é um relatório representativo de todo o meu percurso académico patente num estágio final em Educação Pré-Escolar, promovido pelo 2º Ciclo da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB., a fim de obter o grau de mestre, decorrente no *Infantário Rainha Santa Isabel*, com supervisão e apoio da educadora cooperante, Marta Caldeira Rodrigues e da minha orientadora, Ana França.

Pretendo com este relatório apresentar a minha *práxis* pedagógica, como o reflexo e integração de um conjunto de ideologias e pressupostos teóricos que determinam a minha forma de pensar a criança, a educação e o ser educador, admitindo os meus erros e apresentando possíveis soluções para os mesmos, com a consciência de que o pensamento de hoje é melhor que o de ontem e pior que o de amanhã.

Para tal, o relatório encontra-se organizado em duas partes, a parte teórica e a parte prática, sendo a primeira a apresentação dos condicionantes da ação do educador e o conhecimento do desenvolvimento e aprendizagem da criança, com incidência sobre as crianças a partir dos três anos, já que o meu estágio decorreu nesta faixa etária. A segunda parte, a prática, como o nome indica é o relato da minha prática pedagógica enquanto estagiária, com o desenvolvimento de um trabalho em torno da construção de valores de convivência, partindo da aprendizagem cooperativa.

A existência de duas partes distintas acontece pela necessidade do educador deter um conjunto de saberes teóricos para uma consonância e obtenção de saberes práticos, dois saberes indissociáveis e complementares um do outro. Por esta razão, a parte teórica subdivide-se em dois capítulos, *Os Pressupostos Teóricos da Prática Pedagógica do Educador* e a *Metodologia de Investigação*, redigidos em torno das minhas ideologias e do percurso que adotei neste estágio final e a parte prática por um único capítulo *Estágio Final no Infantário Rainha Santa Isabel*.

O primeiro capítulo, *Os Pressupostos Teóricos da Prática Pedagógica do Educador* exemplificam a complexidade, organização e gestão da ação do educador, em torno de princípios ligados ao desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, baseando-se num currículo oculto criado através de orientações legais, por crenças, ideologias e opções metodológicas pessoais e identitárias do educador, referindo as dimensões da sua intencionalidade educativa, traduzidas pela sua planificação, avaliação e reflexão profissional e pessoal.

Este primeiro capítulo é também o espelho dos pressupostos teóricos em se definiu e desenvolveu a minha prática, concretamente no que aceito e considero nas múltiplas facetas do educador, os aspetos primordiais do papel do educador, das suas crenças e construção de um currículo adequado, face às diretrizes legais existentes, ao grupo com o qual trabalha e a prossecução de uma intencionalidade educativa refletora do modo como encara a educação.

O segundo capítulo, *Metodologia de Investigação*, surge pela necessidade do educador, ao longo da sua ação, carecer de momentos de reflexão e pesquisa para a adequação da sua prática ao seu grupo e aos pressupostos teóricos que o norteiam. Por essa razão, incido sobre a investigação-ação, uma metodologia de investigação que permite ao educador pensar a base da sua atuação, partindo de uma situação/questão/problemática no seu grupo para a pesquisa de novas estratégias que deem resposta à mesma e promovam o desenvolvimento gradual da qualidade na educação. No caso concreto da minha prática, houve uma pesquisa e aplicação de estratégias para responder à questão De que forma a aprendizagem cooperativa promove a integração e vivência em grupo da sala laranja?, tendo como base os pressupostos e técnicas da investigação-ação, utilizados neste estágio.

O terceiro e último capítulo, *Estágio Final no Infantário Rainha Santa Isabel*, referente à parte prática deste relatório, repercute o trabalho desenvolvido na sala laranja, com um grupo na faixa etária dos três anos, em torno de um projeto ligado aos valores, utilizando estratégias como a aprendizagem cooperativa, a comunicação e a criação de instrumentos de gestão e apoio ao grupo. O relato da prática é antecedido pela contextualização do meio, da instituição e da sala onde estive, pois todo o espaço externo influencia a ação do educador, pelos conhecimentos culturais que condicionam a definição de atividades para o grupo e de e para a comunidade. Este último capítulo organiza-se segundo a sequência: contextualização do meio, espaço, sala e grupo da sala laranja, o projeto de pesquisa e ação de estágio, o modo de planeamento e avaliação desenvolvido, as atividades decorrentes segundo temáticas e cronologicamente, as atividades para a comunidade, os instrumentos criados em torno da gestão do grupo e os momentos de livre iniciativa no recreio.

Para finalizar, há uma reflexão crítica sobre o meu percurso no estágio final na sala laranja, uma retrospeção do meu primeiro estágio na mesma instituição, as novas aprendizagens e conclusões, mediadoras da minha (re) construção pessoal e profissional, seguindo-se conclusões pessoais sobre a profissão do educador de infância, tendo em conta as suas dimensões de atuação e das constatações decorrentes na sala laranja, já que para Freire (2009) a educação requer a criticidade promotora da superação, da curiosidade, da criatividade, do rigor, da epistemologia e do racionalismo.

PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Os Pressupostos Teóricos da Prática Pedagógica do Educador de Infância

Uma ação educativa coerente e consciente é aquela que se dá com a articulação de premissas teóricas e saberes práticos. Roldão (2007) refere mesmo que:

A formalização do *conhecimento profissional* ligado ao acto de *ensinar* implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas (...) que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual - *como ensinar aqui e agora* -, que se configura como “prático” (Roldão, 2007, p. 98).

Nesse sentido, este relatório consta com essas duas partes constituintes, teórica e prática, sendo que a primeira norteia e justifica a segunda. A parte teórica deste relatório é composta por dois capítulos, o primeiro referente aos condicionantes e princípios determinantes da ação, intencionalidade do educador e ambiente educativo e o segundo referente à metodologia de investigação-ação como um dos meios promotores de pesquisa e readequação da *práxis* do educador.

Este primeiro capítulo diz assim respeito ao enquadramento teórico dos fatores que determinam e regem a ação do educador. Ser educador exige a aceitação da profissão, reconhecendo as suas condicionantes e disposições legais, procurar sistematicamente corrigir e conceder uma prática educativa adequada e respeitadora da criança, aprendendo com ela e com os erros da prática a emancipar-se a nível pessoal e profissional. Como podemos ler neste capítulo, a ação do educador tem em conta predisposições legais, saberes, crenças e ideologias pessoais deste e por fim, tão importante o reconhecimento da criança como ser em desenvolvimento e as suas fases.

1.1. O Educador como Gestor do Currículo

Organizar a ação e a intencionalidade educativa é um processo complexo para qualquer educador: o que pretendemos que as nossas crianças aprendam, como e quando, desenvolvendo o que se faz em outras instituições, abordando o que acontece socialmente e preparando-as para o futuro. Assim, na educação de infância, embora que ocultamente, rege-se por um currículo e orientações nesse sentido.

O currículo é um conceito ambíguo, tendo diversas conotações e espaço para interpretações, sendo para Pacheco (2008) fruto da visão que cada profissional tem da escola, da educação e da formação.

Pela ambiguidade do termo, diferentes concepções se têm delineado, fruto dos tempos que se viveram e da forma como a sociedade encarava a educação. Silva (2000) define o currículo, partindo de teorias que classifica como teorias tradicionais e críticas, como o resultado da seleção de um conjunto de conhecimentos específicos, tendo em vista a modificação e moldagem do indivíduo, segundo o que a sociedade deseja e espera. Nas *teorias tradicionais* Silva (2000) enuncia Bobbitt, defensor do currículo como um conjunto de saberes que proporcionam eficiência e utilidade para o mercado laboral, assemelhando-se ao modelo de organização industrial de Taylor. Já da visão crítica são enunciados pelo mesmo autor Apple e Paulo Freire, o primeiro apresentando uma definição hegemônica, ligada ao poder e interesses de personalidades dominantes na sociedade e o segundo destacando a educação resultado de um currículo, que preconiza o depósito de conhecimentos.

A apoiar esta visão e definição de currículo, Serra (2004) utiliza a definição de Silva (2000), acrescentando que os saberes e conhecimentos selecionados dão-se de acordo com crenças ligadas à aprendizagem, ao conhecimento e ao desenvolvimento humano, estando o currículo na educação de infância associado a metáforas. Estas metáforas são destacadas por Serra (2004), porém agrupadas e definidas por Vasconcelos (1990, citado por Serra, 2004), tendo em conta diferentes teóricos, em “ideia de produção”, “metáfora de crescimento” e “metáfora da viagem ou como uma estrada”, que significam respetivamente, a transformação da criança num produto acabado do educador, o desenvolvimento da criança igualado ao crescimento de uma flor numa estufa, com os cuidados de alguém ponderado e paciente e por fim, a criança como um ser ativo no percurso da sua aprendizagem, medida e acompanhada por um guia experiente (o educador).

Em suma, podemos afirmar que o currículo se assume como o conjunto de objetivos, saberes, conhecimentos e habilidades que se pretendem que sejam transmitidos, ensinados e promovidos, com vista à formação de indivíduos e cidadãos correspondentes ao que a sociedade deseja e desenvolvidos com base em crenças e pressupostos teóricos pessoais do educador.

1.1.1. O Currículo na Educação de Infância

Na educação de infância em Portugal não existe um currículo legal a ser seguido pelos educadores, porém dadas as crenças dos mesmos, influenciados por diferentes pressupostos teóricos e pela sua formação ao longo da vida, afirma-se a existência de um currículo oculto,

desenvolvido com base em modelos curriculares e orientações concedidas pelo Ministério da Educação (ME).

A existência de documentos orientadores na consecução de um currículo para a educação de infância resulta de um processo crescente e evolutivo com o surgimento dos primeiros documentos legais, a partir da segunda metade do século XIX, como Vasconcelos e Assis (2008) referem, com o intuito de esclarecer, promover e conceder aos profissionais da educação de infância uma abordagem, orientação e conhecimentos concretos sobre crianças com idades compreendidas entre os zero e os seis anos. Para autores como Vasconcelos e Moita (1990, citado por Pacheco, 2008), anteriormente ao surgimento destes documentos orientadores, os educadores demonstravam dificuldades na gestão e prossecução do seu trabalho, sendo os novos documentos a forma de “afirmação social do pré-escolar”. (Pacheco, 2008, p. 70)

Ao longo deste período, século XIX, foram surgindo e estando à disposição dos profissionais da educação de infância, até à atualidade, referências legais no sentido da organização curricular, as quais irei sucintamente apresentar.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986, é um dos primeiros documentos oficiais no apoio aos educadores, tendo até à atualidade duas alterações (1987 e 2005), contudo não limita-se à educação pré-escolar, estendendo-se aos diferentes níveis de ensino. Esta lei, lei n.º 46/86, define como objetivos fundamentais o desenvolvimento e estimulação da criança para o seu desenvolvimento total, numa continuidade educativa com o seguinte nível de ensino (1.º CEB), que iria ser realçada nos documentos posteriores a surgir mais tarde.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, datada de 1997, foi o primeiro documento dirigido à educação pré-escolar definindo um conjunto de objetivos gerais, que seriam a base orientadora dos novos documentos. Com este primeiro documento oficial, definiu-se a promoção do desenvolvimento pessoal e social e sobretudo global de cada criança, num contexto de igualdade de oportunidades, com atividades e momentos ligados à expressão e comunicação, proporcionadores da curiosidade e pensamento crítico, nunca excluindo a participação das famílias (Pacheco, 2008).

Ainda em 1997, surgem as orientações oficiais no sentido da organização curricular para o educador de infância, as quais Pacheco (2008) destaca serem o resultado de um trabalho coletivo e cooperativo entre os diferentes profissionais e instituições ligadas à educação.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), regulamentadas pelo despacho n.º 5220/97 de 10 de julho, surgem na educação de infância como um instrumento

de apoio à prática do educador, incidindo sobre a educação pré-escolar, dos três aos seis anos como referenciado na LBSE (1986) e apoiando-se nos objetivos, referidos anteriormente, da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Como se pode ler e depreender no próprio documento, ele é o meio comum para auxiliar o educador na tomada de decisões e condução da sua prática, sendo que “ (...) a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular” (ME, 1997, p. 41). Para Formosinho (2013), as OCEPE foram a consequência da integração progressiva da educação pré-escolar no sistema nacional de educação, dado o reconhecimento deste nível no sucesso ao longo da vida da criança e na melhoria do sistema educativo.

Ao contrário do que ocorre nos outros níveis de ensino (básico, secundário e superior), na educação pré-escolar não existe um programa, porque “ (...) não há lugar a programas” (Pacheco, 2008, p. 16), mas sim orientações que segundo o ME (1997) tem um enfoque em dicas para o educador, na criação de um ambiente educativo de qualidade, proporcionador de aprendizagens significativas, tendo em conta o grupo com o qual trabalha, ligando três áreas de conteúdo e desenvolvimento: formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo e não na “ (...) previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças.” (ME, 1997, p. 13), já que o processo de desenvolvimento da intencionalidade educativa é independente de normativos.

Nos diferentes documentos oficiais ao dispor dos educadores, é preceptivo e claro que o educador tem espaço para uma ação e intencionalidade educativa que não seja apenas estática e meramente normativa, refletindo-se em projetos educativos e curriculares respeitadores e representativos de cada comunidade, em que o estado apoie a sua execução, como refere Pacheco (2008) “ (...) as competências curriculares não estão unicamente do lado da Administração Central, existindo na escola e na sala de aula espaço para a tomada de decisões curriculares.” (p. 11). Reflexo desta autonomia ao nível da formatação de documentos refletores da intencionalidade institucional e do educador, o ME (2007) constituiu uma circular, a circular n.º17/2007, com a incidência em princípios gerais de apoio à gestão curricular na educação pré-escolar e nas funções do educador de apoio à família e articulação com o próximo nível de ensino que a criança entrará (1.º CEB), concretamente sugerindo a composição dos itens do projeto curricular de grupo, do relatório de avaliação e do processo individual da criança.

Essencialmente, e tendo por base as OCEPE (1997), o educador é responsável pelo desenvolvimento do grupo com o qual trabalha, proporcionando igualdade de oportunidades no processo educativo, num ambiente educativo organizado e relacional, transmissor de

segurança, confiança e bem-estar, onde se propicie a continuidade educativa para novas aprendizagens e uma educação a vários níveis base: pessoal, social, expressiva, comunicativa e conhecimento do mundo. Uma responsabilidade e um trabalho reflexivo, apoiado em documentos oficiais e construído com um conjunto de informações pertinentes sobre o grupo, destacado por Pacheco (2008) da seguinte forma: “Saibam os educadores portugueses tornar-se efectivos “gestores do currículo”, apropriando-se do documento existente, recriando-o, reconstruindo-o, de modo a que se torne seu, das crianças que servem e dos contextos em que trabalham.” (p. 81).

1.2. Opções Metodológicas Pessoais e a Intencionalidade Educativa do Educador

Como referido anteriormente, a instituição de educação e o educador tem uma determinada autonomia para construção de uma prática que corresponda aos interesses do grupo de crianças, à realidade do meio e às suas crenças.

Neste sentido, a prática do educador é determinada pelas suas crenças e preferências metodológicas, quanto ao que considera correto e o mais adequado no desenvolvimento global das suas crianças, sendo a pedagogia como destaca Formosinho (2013) resultado de uma constituição triangular e relacional de ações, teorias e crenças, refletindo-se no projeto curricular de sala/grupo. Este projeto reflete tudo o que foi referido e a intencionalidade educativa do educador, ou seja, o processo educativo cíclico, interligado e que tenha como suporte seis orientações globais, preconizadas nas OCEPE do ME (1997): observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

A observação é uma ação constante do educador ao longo do ano letivo, pois é através dela que são reconhecidas as características, necessidades e interesses da criança, que age espontaneamente no ambiente educativo, bem como permite uma autoavaliação ao educador, para depreender se o ambiente por ele criado é adequado ao bem-estar do grupo das crianças e em que medida as oportunidades de aprender são proporcionadas de forma equivalente e ao encontro dos interesses do grupo e das suas necessidades nesse período. Às observações realizadas e aos respetivos registos, aliam-se informações pertinentes, concedidas pelos encarregados de educação das crianças, que permitem ao educador pensar a forma como criar um ambiente respeitador e adequado, isto é, planejar a ação educativa.

As orientações globais para o educador de planejar e agir estão implícitas na orientação anterior de observar, já que se resumem numa ação refletida e fruto da observação, levantamento, registo e análise de dados sobre o que viu, das informações que recebeu, para a

transformação do ambiente e de uma ação educativa responsável e coerente para o grupo, contando com a sua participação no desenvolvimento da aprendizagem e articulação das áreas de conteúdo, destacadas pelo ME (1997) não sendo nunca compartimentos estanques e individuais.

As três orientações seguintes avaliar, comunicar e articular são orientações direcionadas, sobretudo, à formação pessoal e profissional do educador. Este é um bom profissional ao fazer na sua profissão vários momentos de reflexão, avaliação das implicações e reformulação da sua postura e intencionalidade, porque só assim poderá ser consciente, responsável e dedicado ao seu grupo. Uma dedicação apoiada no trabalho em equipa e nas relações definidas com os parceiros educativos e institucionais, partilhando os progressos do seu grupo e preparando-o para a entrada e sucesso em etapas de ensino seguintes, pois a educação só é uma arma poderosa de construção do mundo quando feita em cooperação, comunicação e articulação com outros profissionais de educação, já que a criança “ (...) entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências.” (ME, 1997, p. 89).

O educador tem de ser capaz de avaliar o que criou, as suas implicações no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Na educação de infância criam-se as condições de aprendizagem e não o processo de ensinar, porque criamos e procuramos conceder a todas as crianças uma infância e um crescimento feliz, de contato com o outro e com o mundo, construindo ativamente, com a equipa pedagógica onde está inserido, a sua aprendizagem.

Assim, a intencionalidade educativa, como o próprio nome indica, no contexto da educação de infância, é a ação intencional, refletida e planeada do educador na organização de toda a sua prática, fundamentada por um modelo pedagógico, na organização do espaço, tempo, grupo e das aprendizagens da criança, sendo esta autoavaliada e reformulada sempre que seja necessário responder aos interesses, sentimentos e curiosidade do grupo com o qual trabalha.

1.2.1. Modelos curriculares, Crenças e Influências do Educador

A ação e intencionalidade do educador, como tem sido ao longo deste capítulo referido, são condicionadas pela sua forma de pensar e encarar a educação de infância e a criança, determinando a sua forma de agir, estar na sala e planear a sua prática. Nesse sentido, a sua prática é construída com base em pressupostos teóricos com os quais se identifica e estão preconizados num determinado modelo curricular.

Um modelo curricular é para Oliveira-Formosinho (2007, citado por Oliveira-Formosinho 2013) “ (...) um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada.” (p. 16), permitindo ao educador representar na sua prática um conjunto de valores e pressupostos em que acredita e que estão devidamente fundamentados. Nesta ideia, tendo por base Serra (2004) e Bairrão e Vasconcelos (1997, citado por Serra, 2004) um modelo curricular assume-se como a organização conceptual e teórica ideal em que o educador se baseia para decidir, organizar e desenvolver curricularmente a sua prática. Atualmente no nosso país, Serra (2004) destaca a utilização de Pedagogia de Projeto, o High/Scope, o Movimento da Escola Moderna (MEM), o Método João de Deus e o Modelo Experiencial, como os modelos mais utilizados, tendo a sua conceção na contribuição das ideias de pedagogos como Froebel, Montessori, Freinet, McMillan e Isaacs. Estes defenderam a criança como um ser de respeito e afetivo, com necessidades claras de experimentar, contatar com diferentes materiais e mobiliário, interagir com o outro, receber e dar carinho e segurança, sendo a educação pré-escolar centrada e originada partindo da criança espontânea e livre, complementando e articulando a presença da família.

Sempre como base em Serra (2004), sucintamente apresentarei as linhas de cada modelo, que vão ao encontro das ideias dos pedagogos nomeados acima. A pedagogia de projeto (Katz & Chard, 1997, citado por Serra, 2004) incide sobre o desenvolvimento do estudo profundo sobre uma ou mais questões, suscitadas pela curiosidade da criança, no qual tem um papel ativo no planeamento e ação do mesmo, tendo uma duração variável dependente da temática de estudo e da faixa etária do grupo. O MEM é um modelo em constante evolução, conseguida pela sua organização por núcleos de trabalho e o desenvolvimento na sala da planificação e avaliação em grande grupo, crianças-adultos, num ambiente democrático, originando e promovendo o desenvolvimento do espírito crítico, participativo, democrático, cooperativo, autónomo e responsável da criança. O modelo curricular High/Scope é de carácter cognitivista, defendendo a aprendizagem de forma ativa e centrada na iniciativa da criança, sendo a ação desenvolvida numa rotina diária consistente e proporcionadora de um conjunto de experiências-chave e interação adulto-criança, determinante no seu desenvolvimento e construção do conhecimento. Já o modelo experiencial é um modelo focado na criança e no seu bem-estar, procurando a implementação de atividades proporcionadoras de aprendizagens significativas, com espaço para a iniciativa da criança, o diálogo e a autonomia no ambiente educativo. Por fim, o método João de Deus é o que mais

se diferencia dos anteriores e se prolonga no tempo no nosso país, tendo como enfoque a iniciação precoce à leitura e à escrita, preconizada no instrumento Cartilha Maternal.

A opção por um modelo curricular está intimamente ligado às crenças do educador, como Zabalza (1998) refere “Seja qual for a decisão adotada, estará apoiada por considerações axiológicas (de valor)” (p. 39). Diferentes momentos da ação do educador são claros da sua metodologia e crenças como as rotinas e a forma de avaliação. Por um lado, as rotinas são o resultado do planeamento e estabelecimento de horários e momentos intencionais, que correspondam às necessidades do grupo e o que o educador considera como adequado para essas necessidades. Por outro lado, a avaliação está ligada à conceção de desenvolvimento da criança, pelo seu “ (...) sistema de valores e ideias pessoais sobre o que constitui sucesso, progresso (...) que contamina decisivamente as suas práticas e os seus comportamentos.” (Morgado, 2004, p. 81).

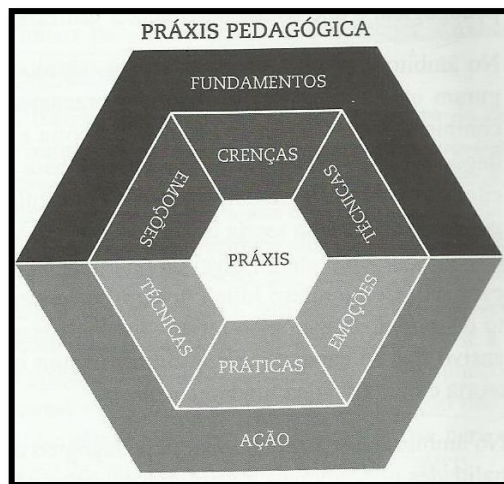
Nas ideias e afirmações de Formosinho (2013) um educador, ou outro profissional de educação, começa desde cedo a compreender e a selecionar essa profissão, pelo contato contínuo ao longo da sua formação como discente, com a “ (...) observação do comportamento dos nossos professores, pelo desempenho do ofício de aluno.” (p. 10). Estes contatos e observações, resultam à posteriori na “ (...) base principal do saber docente e da cultura pedagógica (...) um processo interiorizado paulatina e vivencialmente durante anos e anos.” (p. 11). Assim, a forma de atuação de um educador é claramente influenciada e definida pelo contato contínuo com pedagogias muitas vezes retrógradas, apesar de defender outra pedagogia, na prática o educador acaba por inconscientemente aplicar princípios ligados ao que viu e aos contextos onde esteve imerso durante a sua formação, crescimento e desenvolvimento em criança e adolescente, sendo para Formosinho (2002, citado por Formosinho, 2013) o processo de formação “ (...) um veículo de perpetuação da pedagogia transmissiva.” (p.12).

Além das crenças criadas durante o percurso académico do educador, a existência de uma entidade reguladora burocrática, tendo a sua principal influência na educação de infância com as OCEPE e outras circulares, intimida o educador, deixando-se normatizar por ele, um sistema caracterizado por Formosinho (2013) como impessoal, uniforme, formal e rígido, onde não há lugar para extrapolar o que designa e oculta, um currículo uniforme.

Para Formosinho (2013), a prática e ação do educador está estruturada em diferentes fundamentos, conhecimentos e sentimentos, afirmando-a como “ (...) fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais

deontológicos (...) resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a acção humana.” (p. 15).

Figura 1. Os alicerces da *práxis* pedagógica do educador



Fonte Formosinho, J. (2012). In J. Oliveira-Formosinho (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora, p. 15

Podemos assim depreender que a ação e prática do educador não é uma ação isolada e sem significado pessoal. A sua ação repercute um ciclo do que aprendeu, como define uma criança e a educação, o que identifica como o correto para a execução de uma prática adequada e de qualidade e todo um conjunto de conhecimentos ligados a técnicas e pressupostos, em constante maturação e reestruturação face à sua experiência. Dessa forma, a ação do educador é sempre única, não apenas por ter um grupo com diferentes características, preferências, necessidades e curiosidades, mas por refletir na sua ação uma história de crescimento pessoal e profissional.

Seja qual for a sua metodologia, um educador deve ter consciência do seu papel como mediador no desenvolvimento e crescimento da criança, um ser ativo, detentor de conhecimentos e sentimentos. Para tal, é da competência do educador olhar para a criança e aceitá-la no seu todo, nas suas necessidades e interesses, dando-lhe espaço e oportunidade para contribuir em diálogo com as suas vivências e confrontar pontos de vista, procurando sempre o melhor e os mais diversificados meios e experiências educativas, para que cresça saudavelmente, promovendo sempre que necessário o que o ME (1997) refere como a pedagogia diferenciada, para que todas tenham a oportunidade de aceder ao conhecimento. Numa visão afetiva, o educador num ambiente estimulante, rico e diversificado deverá procurar oferecer o que Alves (2004) define como “ (...) um espaço em que cada criança

possa pensar os seus sonhos e realizar aquilo que lhe é possível, no ritmo que lhe é possível. (...) O objetivo é criar as condições possíveis para a experiência da alegria.” (p. 54).

1.2.2. Dimensões do Planeamento e Intervenção do Educador na Procura da Qualidade na Educação de Infância

O educador como agente ativo na construção e promoção das condições de aprendizagem das crianças com as quais trabalha, procura sempre a qualidade para a sua prática, conseguida sobretudo na organização do ambiente educativo, destacado pelo ME (1998) com uma organização exigente, incidindo sobre o educador a responsabilidade de construir um ambiente sadio, diversificado e de qualidade nos documentos oficiais.

Nas OCEPE, o ME (1997) dá destaque ao ambiente educativo como suporte curricular da ação do educador, que deverá ser um ambiente propício ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, num contexto de interação social entre criança-criança e criança-adulto, um espaço segundo Oliveira-Formosinho (2013) dinâmico e transmissor de mensagens e ideologias do educador. Podemos assim, afirmar que a intencionalidade educativa do educador é refletida na organização do espaço, pois seguindo o ME (1997), o educador quando o constrói questiona-se sobre quais os materiais a estarem presentes, as suas finalidades e o impacto deles no desenvolvimento das crianças e a sua correspondência com os objetivos definidos. Estes materiais deverão ser sempre selecionados tendo em conta critérios de qualidade como a diversidade, funcionalidade, segurança, longevidade, reciclagem e valor estético, como destaca o ME (1997), pois a qualidade é um aspeto crucial no crescimento e sucesso da criança.

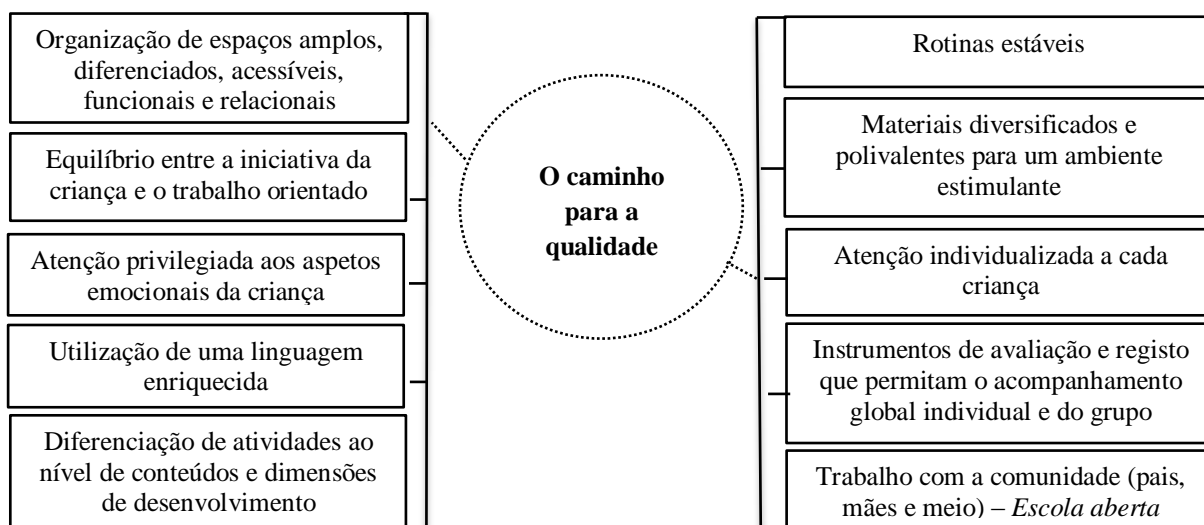
Para Bairrão (1998) falar em qualidade na educação é um conceito implícito da qualidade de vida, discutida pela primeira vez em 1982, com a aceitação do impacto de experiências precoces no desenvolvimento da criança e pela progressão da participação, partilha e relação da família com profissionais fora do seu ambiente familiar. A qualidade de vida é caracterizada pelo mesmo autor por três aspetos: as condições de vida, a noção pessoal de bem-estar, bem como os valores e as aspirações pessoais, pois a qualidade como conceito subjetivo é dependente da perspetiva de cada pessoa, da forma como sentem, pensam e estão na vida. Assim, a qualidade na educação, por assemelhar-se à qualidade de vida é um conceito divergente que tem a ver com a visão que as pessoas tem de qualidade de vida, isto é, qualidade para as pessoas pode ser apenas ter um bem-estar e equilíbrio emocional e para outras ter dinheiro é o que a define.

Contrapondo a ideia de Bairrão (1998), Morgado (2004) associa a ideia de qualidade na educação como implícita e ligada à educação inclusiva e tendo por base Marchesi e Martín (1998, citado por Morgado, 2004, p. 12) assume-a como uma ação onde todos têm a oportunidade de desenvolver capacidades psicomotoras, sociais, afetivas, estéticas e morais, de forma participada e com o contributo e agrado de toda a comunidade educativa, permitindo aos profissionais o seu desenvolvimento profissional e o melhoramento e evolução do meio ambiente face à escola.

Já Moss (1994, citado por, ME, 1998) no âmbito da qualidade afirma que não há uma definição única e concreta, porque é dependente dos valores, crenças e concepções do educador, um tema abordado anteriormente, assegurando a qualidade como reflexo dos “ (...) valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e aumento de poder por parte daqueles que organizam esses serviços” (p. 47).

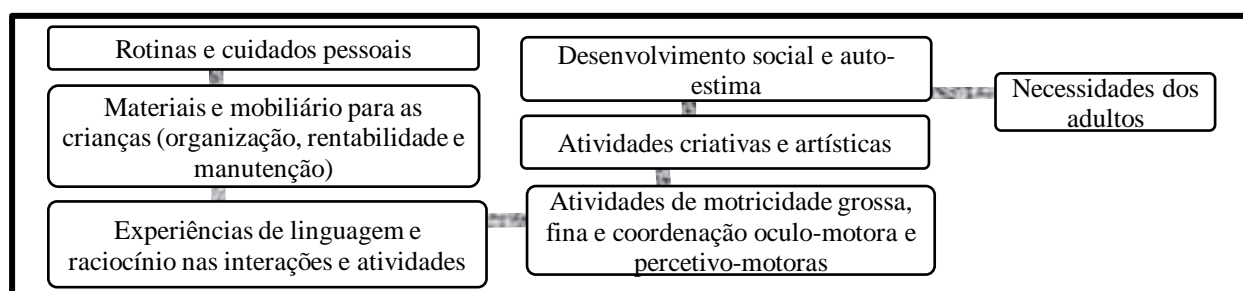
Numa outra perspetiva, a da associação americana The National Association for the Education of Young Children (NAYEC) qualidade é abordada como alta qualidade e requer o desenvolvimento de práticas criadas e desenvolvidas tendo em conta a idade, as necessidades e características da criança, correspondente a um “ (...) meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias” (Bredenkamp, 1992, citado por ME, 1998, p. 48). Neste contexto de um ambiente rico, surge a ideia de Katz (2006) de que a qualidade está nas interações que se se criam, permitindo o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, conseguido num trabalho de equipa, afirmando que “ (...) centrar as nossas energias colectivas e individuais na qualidade das interações diárias que temos com as crianças, de forma a que essas interações sejam o mais ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas possível.” (p. 21).

Para Zabalza (1998), a qualidade na educação “ (...) se constrói dia-a-dia e de maneira permanente.” (p. 32) e é um desafio com três dimensões básicas ligadas aos valores, à efetividade e à satisfação dos intervenientes educativos, ou seja, há qualidade numa instituição de educação se esta ajustar e propiciar valores representativos da sociedade, alcançar bons resultados e conceber satisfação e bem-estar aos seus profissionais. Logo, seguindo a ideia deste autor, a qualidade na educação é um processo complexo e não é apenas da responsabilidade do educador, resulta sim da organização, bem-estar e liderança institucional, das parcerias com a comunidade, dos resultados obtidos em função dos objetivos estabelecidos pela instituição e pela sala, ligada aos valores e respeitante do meio e do crescimento da criança, sugerindo assim dez aspetos de apoio na promoção da qualidade:

Figura 2. Os dez aspetos-chave para Zabalza no desenvolvimento da qualidade na educação

Adaptado de Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 50-55

Além da sugestão de dez-aspetos-chave para a promoção da qualidade de Zabalza (1998), o ME (1998) refere e concede ao educador e à instituição, uma ferramenta que os ajude a pensar nos aspetos para organizar o ambiente, o espaço e a sua prática pedagógica a nível da qualidade, no que toca a aspetos processuais. Como destaca o ME (1998) essa ferramenta é a The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), traduzida para a língua portuguesa como a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil, criada em 1980 por T. Harms e R. Clifford, com vista à concessão de uma avaliação quantitativa de aspetos determinantes na qualidade. Aspetos que são, a segurança e organização do espaço, a saúde, a organização dos horários, a interação e a supervisão, a gestão curricular, o envolvimento dos pais, os profissionais e a administração, organizados em sete subescalas, que se identificam com alguns dos aspetos defendidos por Zabalza (1998), anteriormente apresentados:

Figura 3. As sete sub-escalas das ECERS

Adaptado de ME (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, p. 87

Resumindo, podemos depreender que a qualidade está em todo o planeamento e ação do educador, um processo (qualidade) que resulta de aspetos ligados às interações e bem-estar entre adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto, a organização e composição humana (relação numérica) e material do espaço educativo tendo em conta as necessidades psicomotoras, sentimentais e culturais de todos os seus intervenientes e meio cultural.

É de ressaltar que a qualidade na educação de infância é obtida sempre que é tida em conta a abordagem sistémica e ecológica defendida por Bronfenbrenner, isto é, a consciência de que a criança como ser que cresce na relação com o meio, está exposta e emergida a diferentes níveis de interação (micro, meso e macro contexto) como a família, a instituição educacional e sociedade, sendo influenciado pelos mesmos (ME, 1997), “ (...) em que o macro contexto, constituído pelas ideologias e pelos valores assumidos pelo ambiente sócio-político-cultural, exerce nos outros contextos, mais próximos, uma enorme influência.” (Alarcão, 2001a, p. 27).

Por essa razão, a participação da comunidade permite à instituição educativa crescer ao conceder às suas crianças novas oportunidade de contato e aprendizagem do mundo, mas tal situação é o que Zabalza (1998) refere como desafio da qualidade e sobre o qual nós, enquanto profissionais da educação, nos devemos debruçar, já que “A qualidade da educação e da formação dos indivíduos é a melhor ferramenta de construção do futuro” (Morgado, 2004, p. 105).

1.3. A Planificação, a Reflexão e a Avaliação na Base de Toda a Prática Significativa Para o Grupo

O educador é um ser em constante formação pessoal e profissional, pela reflexão, reformulação e reconstrução constante que faz sobre o ambiente e o espaço educativo que constrói, a nível dos seus materiais, funcionalidades e pela relação e identificação da criança com o mesmo, de forma a “ (...) evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.” (ME, 1997, p. 28).

Na opinião de Zabalza (1998), a avaliação assemelha-se a um termostato que concede ao seu utilizador um conjunto de informações necessárias para a reformulação da prática do educador, para que haja uma evolução, adequação e conceção de um ambiente de qualidade para as crianças, pois segundo o *Despacho nº 4/DGIDC/DSDC/201, de abril de 2011*, “ (...) o ambiente educativo se constitui como factor essencial do processo de avaliação. A

organização do ambiente educativo (...) a intencionalidade pedagógica, reflectida nas situações e oportunidades educativas proporcionadas às crianças” (p. 3).

A avaliação é na educação de infância um instrumento voltado para o planeamento e construção da aprendizagem, pois tendo como referência Silva (2012) incide sobre a autoavaliação da intervenção do educador, da sua organização do ambiente educativo, dos processos educativos e do desenvolvimento da aprendizagem individual e grupal, na procura, definição, reconstrução e “ (...) promoção de processos educativos de qualidade, capazes de responder positivamente ao desafio da diversidade, promovendo mais e melhores oportunidades” (Creemer, 1994; Wang, 1995; Dean, 2000, citados por Morgado, 2004, p. 81).

Do ponto de vista normativo do ME (2001), o educador tem de avaliar a sua intervenção, a organização e as aprendizagens, sendo a avaliação, o *Despacho nº 4/DGIDC/DSDC/201, de abril de 2011*, o elemento fundamental de regulação da prática educativa, sendo na educação de infância de carácter formativo, contínuo e interpretativo das ações e progressões da criança, feitas através da observação. A observação, como já anteriormente foi referido, é um dos instrumentos essenciais para a planificação do educador, pois a partir dela é determinada a sua ação educativa face às necessidades, aos interesses e curiosidades, os quais constatou com base nesta.

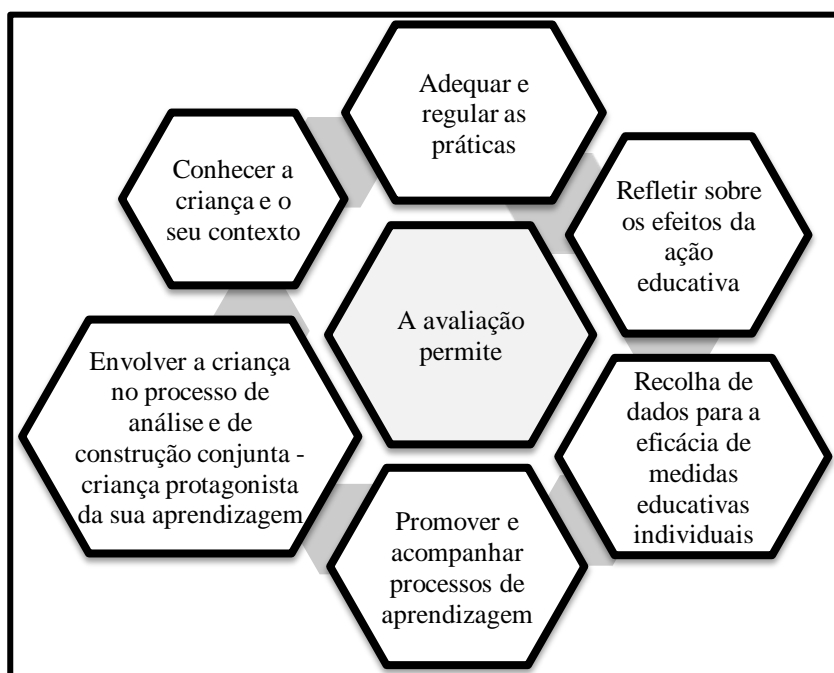
Nesse sentido, o educador tem ao seu dispor um conjunto de instrumentos para a construção da sua avaliação, permitindo “ (...) “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens” (*Despacho nº 4/DGIDC/DSDC/201, de abril de 2011*, p. 5), nomeados e exemplificados pelo mesmo como a “observação”, as “entrevistas”, as “abordagens narrativas”, as fotografias e gravações áudio e vídeo, “registos de autoavaliação”, portefólios das crianças e questionários aos intervenientes e parceiros educativos.

A planificação é um processo complexo, inserido num ciclo de orientações globais do educador, mencionado anteriormente, que constitui a base da ação do educador, e que se justifica aparecer neste subcapítulo a seguir ao impacto da avaliação, pela existência, segundo Coelho e Chélinho (2012) de uma afinidade entre a avaliação e a planificação. É a planificar que o educador espelha o que observou e depreendeu das suas crianças, que melhora a sua ação educativa face a uma avaliação, a “ (...) abordagem mais fidedigna e respeitosa do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (Portugal, s/d, p. 5). Nesse sentido, a avaliação e reflexão do educador constituem aspetos chaves para a uma planificação e ação adequada e de qualidade, já que segundo o *Despacho nº 4/DGIDC/DSDC/201, de abril de 2011*, a avaliação constitui-se com “ (...) a recolha sistemática de informação que, (...)

sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens.” (p. 2), pela obtenção, segundo Silva (2012) da relação situação/problemática-resposta.

De uma forma sintética, a avaliação e reflexão são instrumentos de apoio ao educador, pois permitem:

Figura 4. O impacto da avaliação na reflexão e planificação do educador



Adaptado do *Despacho n.º 4/DGIDC/DSDC/201, de abril de 2011 (Avaliação na Educação de Infância)*, p. 3

Para finalizar, Silva (2012) refere que a avaliação pela sua amplitude assemelha-se em alguns aspetos processuais e instrumentais à investigação, pelo recurso à entrevista, inquéritos e observação, bem como o questionamento característico das perguntas de investigação decorrente com o educador ao questionar-se sobre a sua prática, tendo a capacidade de “ (...) fazer um balanço sobre o que fez e o que era esperado que fizesse (...) (re)definir um conjunto de ações para se aproximar do que é esperado (...) construir uma narrativa documentada entre o estado inicial, o percurso de aprendizagem e o presente.” (Pinto & Santos, 2012, pp. 336-337).

Assim, a avaliação é o instrumento que permite ao educador planificar e concretizar uma ação educativa coerente, adequada e de qualidade, onde a reflexão assume destaque em toda a sua ação e formação, reflexão destacada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011), na sua Carta de Princípios para uma ética profissional, “afirma a profissionalidade, enquanto prática reflexiva, numa perspectiva ética.” (p.1).

1.3.1. A Identidade do Educador: Dimensão Pessoal e Profissional

O educador, que procura promover e apoiar as aprendizagens das suas crianças num ambiente adequado, está sempre a refletir sobre a sua prática, sobre os meios utilizados e o seu impacto, investigando novas formas no sentido de uma *práxis* de qualidade e adequada às necessidades fisiológicas, cognitivas e sociais das crianças. Esse processo de construção contínua da *práxis*, através da reflexão é o percurso para o desenvolvimento pessoal e profissional do educador, uma articulação destacada pela APEI (2011) “- Assumir a sua profissão procurando uma articulação dialógica entre o eu pessoal e o eu profissional.” (p. 2).

O desenvolvimento do educador e o seu crescimento pessoal e profissional está na visão de Alarcão (2001b) alicerçada na investigação e no conceito de professor-reflexivo, o que segundo a mesma referência é um conceito derivado primordialmente de Dewey e depois por Stenhouse. “Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objectivos nacionais e transnacionais.” (p. 2). A autora quer com isto dizer que a progressão de uma prática respeitadora e adequada está na constatação das falhas e pesquisa de soluções e meios adequados, “ (...) na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.” (p. 6).

Como referido anteriormente, a base de atuação, de valores e de conhecimentos do educador está na sua formação ao longo da vida como discente. Por isso, quando troca de papel para a figura educacional e não a criança que tem ânsia de aprender, a sua formação profissional estanca, uma preocupação destacada por Alves (2004) “Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores. Os professores que fizeram as perguntas já foram crianças (...) suas perguntas eram outras, seu mundo era outro...” (p. 17).

Esta preocupação de Alves (2004) deriva de como a *práxis* do educador está impregnada do modelo tradicional de transmissão e transferência de conhecimentos, impostos na socialização, sendo esta influência e base conceptual enfatizada por Formosinho (2002, citado por Oliveira-Formosinho, 2013) “ (...) a prática pedagógica é, na maioria dos contextos, baseada predominantemente num conhecimento profissional tácito, implícito, transmitido pela própria socialização no modelo escolar tradicional, primeiro como discente, depois como docente.” (p. 12).

A transformação dos conhecimentos e conceções sobre a *práxis* é tida em atenção por Khortagen (2009) ao afirmar a necessidade da relação teoria-prática, conseguida pela

ponderação, abolição e (des) construção da abordagem tradicional da formação profissional, de transmissão e transferência direta de conhecimentos para uma abordagem construtiva e realista, onde a criança tem espaço para construir o seu próprio conhecimento e a educação articular a teoria e a prática. A mudança de mentalidades e o crescimento profissional do educador é feita, segundo Formosinho (2013) através da utilização de um modelo pedagógico, pois além de sugerir algum nível de autonomia do educador “ (...) exige sempre a desconstrução da pedagogia em que se foi socializado, não apenas para a desocultar mas para permitir uma reconstrução da práxis docente.” (p. 21).

Para Alarcão (1996), a reflexão exigida para o crescimento do educador está patente “ (...) na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.” (p. 3). O indivíduo como um ser pensante reflete e questiona a sua vida e o que está para além do seu mundo pessoal, uma ação que Alarcão (1996) caracteriza como fomentadora de paciência e reformulação constante, por não mostrar resultados a curto prazo.

A questão que se impõe é que importância tem esse crescimento pessoal e social do educador na criança. Um educador em constante aprendizagem e desenvolvimento pessoal, apesar das influências das suas crenças, desenvolve atitudes positivas e conscientes face à educação, promovendo um trabalho adequado e influenciável na aprendizagem, na forma de atuar na vida e no próprio crescimento pessoal e social da criança, por assumir-se como o modelo da criança, numa fase em que aprende pela imitação. Como Alves (2004) destaca “Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro.” (p. 35).

Em suma, o educador cresce a todos os níveis quando aceita estar em constante aprendizagem, uma aprendizagem desenvolvida em conjunto com as suas crianças “O desenvolvimento da identidade das crianças e dos profissionais é também um processo de desenvolvimento da identidade enquanto aprendizes” (Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p. 31).

Para o educador crescer como profissional e pessoa é pertinente que “ (...) antes de se dirigir à criança, é necessário que (...) “desça dentro de si” e faça um conhecimento profundo de si mesmo, da sua “sensibilidade relacional” descobrindo o que se chama a sua identidade pessoal e profissional.” (Veiga, 1981, citado por Pina, 2011, p. 21). Isso dar-se-á, para Alarcão (2001b) com o desenvolvimento de competências atitudinais, metodológicas, comunicativas e de ação.

1.4. O Desenvolvimento da Criança

A criança é um ser em constante desenvolvimento, um desenvolvimento que se faz mais ou menos rápido consoante as condições dadas à criança, de resposta à sua curiosidade e conhecimento do mundo, feito segundo o ME (1997) pelo contato com situações novas de descoberta e exploração.

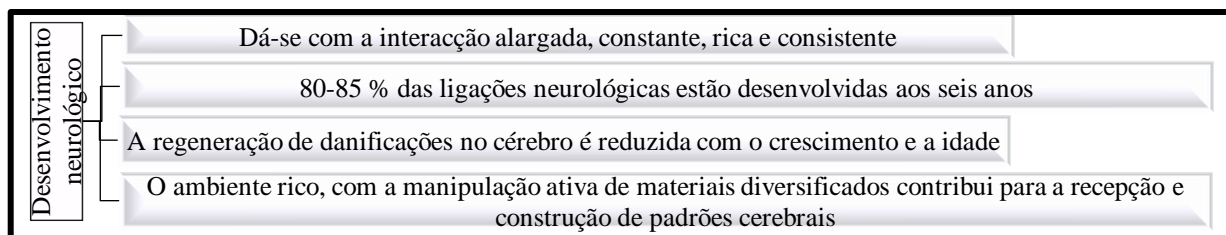
Ao formular a sua prática, como anteriormente foi referido, o educador tem em conta diferentes aspetos de organização do ambiente educativo, porém as crianças, as interações, os seus interesses e necessidades são o seu enfoque central. Assim, faz todo o sentido haver uma incidência e compreensão do desenvolvimento integral da criança, nos primeiros anos de vida, anos cruciais de desenvolvimento das “ (...) bases para todos os aspectos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem para o resto da vida” (Katz, 2006, p. 17), incidindo sobretudo, nas crianças com idades entre os três e os cinco anos, no qual desenvolvi a minha prática e que integra as idades da educação pré-escolar.

1.4.1. O Desenvolvimento Psicomotor da Criança

O desenvolvimento da criança é feito a vários níveis, sendo que o psicomotor (cognitivo, neurológico e motor) é o mais visível nas tarefas e atividades onde a criança participa e sobre o qual o educador incide mais.

No que concerne ao desenvolvimento neurológico da criança nos seus primeiros seis anos de vida, para Katz (2006), tendo como referência Rutter e Rutter (1992, citado por Katz, 2006) é a fase mais vulnerável da vida e desenvolvimento da criança pelo acelerado crescimento do cérebro, atingindo quase a totalidade do seu peso, estando mais frágil e suscetível a danificações. Tendo em conta resultados das investigações desenvolvidas, o desenvolvimento neurológico é caracterizado por:

Figura 5. O desenvolvimento neurológico da criança



Adaptado de Katz, L. (2006). *Perspetivas actuais sobre aprendizagem na infância. Saber (e) educar*, 11, pp. 12-13

Nesta perspectiva, o desenvolvimento cognitivo da criança é facilitado pela diversidade e riqueza das interações entre os seus pares. Para Lopes e Silva (2008) as crianças “ (...) têm necessidades de palavras e de gestos que expressem o interesse por aquilo que são e pelo que fazem (...) de segurança, prazer, liberdade de descobrir por elas próprias e de se relacionar com outras crianças.” (p. 32). Por essa razão, o desenvolvimento neurológico da criança deverá ser tido em conta quando o educador proporciona um ambiente educativo, em que todas as crianças possam interagir umas com as outras, em que possa dialogar e partilhar as suas vivências.

Do ponto de vista cognitivo, as crianças em idade pré-escolar encontram-se num estágio de desenvolvimento, criado por Jean Piaget, denominado estágio *pré-operatório*. Piaget, com a sua perspectiva cognitiva, definida por Papalia, Olds e Feldman (2001) como a relação entre os processos de pensamento e o comportamento do indivíduo, concede uma explicação compreensiva do desenvolvimento cognitivo humano.

Para Piaget, segundo a mesma fonte, cada estágio de desenvolvimento dá-se em torno de um ciclo de três princípios de *organização, adaptação* (assimilação e acomodação) e *equilíbrio*. Ou seja, a criança vai progressivamente desenvolvendo-se à medida que integra e dá significado a novos conhecimentos, ajustando-os e incorporando-os na sua estrutura cognitiva existente, alterando os conhecimentos anteriores, como forma de encontrar respostas às suas inquietações face ao mundo envolvente, sempre mantendo um equilíbrio entre as suas necessidades e padrões cognitivos com os novos conhecimentos e experiências suscitadas pelo meio e pelo mundo.

No que concerne ao estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar, o *pré-operatório*, é o segundo estágio de desenvolvimento definido na teoria cognitivista de Piaget, desenvolvida entre os dois e os sete anos, marcada pelo *pensamento simbólico*, pela *compreensão de identidades* e da relação *causa-efeito*, pela *capacidade de classificar* e *compreender o número*, pela *empatia* e pela *teoria da mente* (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Estas características do pensamento cognitivo da criança podem ser compreendidas com o quadro 1, onde estão sucintas e explicadas a significação de cada uma.

Quadro 1: As características cognitivas das crianças em idade pré-escolar

Caraterísticas	Significado
<i>Pensamento simbólico</i>	Utilização de representações mentais para objetos e pessoas sem manter contato visual; Atribuição de novas simbologias e papéis aos objetos.

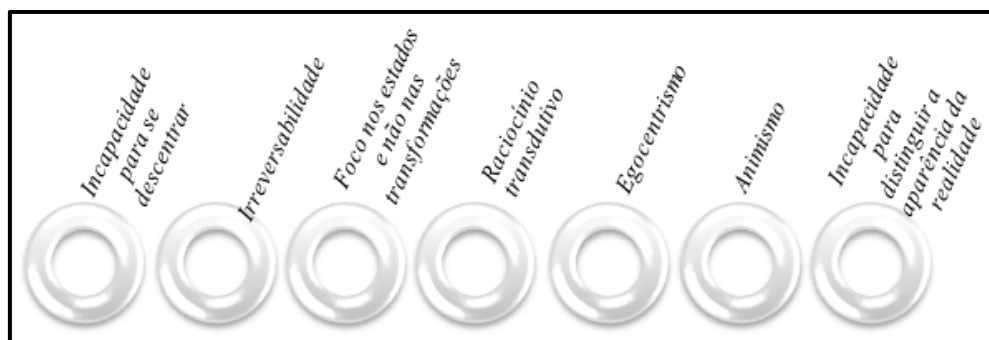
Estádio Pré-Operatório	<i>Compreensão de identidades</i>	Compreensão de que as pessoas e os objetos são os mesmos, mesmo que seja alterado a sua aparência, com algum acessório ou cor, por exemplo.
	<i>Compreensão da relação causa-efeito</i>	O mundo para a criança já não é apenas um mistério, começando a fazer sentido e estar organizado para a mesma, com o reconhecimento de que as suas ações têm consequências e provocam acontecimentos.
	<i>Capacidade de classificar</i>	A criança é capaz de organizar os objetos, pessoas ou acontecimentos em categorias com significados, semelhanças e diferenças.
	<i>Compreensão do número</i>	A criança consegue contar, associar e comparar quantidades
	<i>Capacidade de empatia</i>	As relações de amizade e colaboração vão se desenrolando com a progressiva capacidade da criança se colocar no lugar do outro e imaginar os seus sentimentos.
	<i>Teoria da mente</i>	Explica e prevê as ações das pessoas, atribuindo-lhe crenças, sentimentos e pensamentos.

Adaptado de Papalia, D. E.; Olds, W.S. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill, pp. 312-314

Além das características referidas, em qualquer um dos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget existem limitações dado a idade e a experiência com o mundo. As crianças entre os dois e os sete anos ainda estão a desenvolver referências face às pessoas e ao mundo, daí que segundo Papalia, Olds & Feldman (2001) o seu pensamento é egocêntrico, com um *raciocínio transdutivo*, pela capacidade de focar-se apenas num aspeto e nos estados, ignorando as suas transformações, considerando que a concretização de uma situação não se dá em dois sentidos, como por exemplo a união de duas metades de uma bolacha representa a sua totalidade. Isto é, a criança entende que o mundo é pensado por todas as pessoas da mesma maneira, transpondo a sua imaginação para a realidade com a atribuição de vida a objetos e não conseguindo distinguir a aparência da realidade.

Para Papalia, Olds & Feldman (2001) estas limitações são denominadas como:

Figura 6. As limitações do estágio cognitivo pré-operatório



Adaptado de Papalia, D. E.; Olds, W.S. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill, p. 313

As características e os limites aqui mencionados permitem ao educador compreender as crianças com os quais contata diariamente, mas é preciso ter em conta que são variáveis de criança para criança, dependente da estimulação a que esta esteja sujeita, pois “O tipo de treino e a idade da criança afectam a qualidade da sua aprendizagem.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 313).

Para Teodoro (2013), no fim da educação pré-escolar a criança já se encontra preparada e apresenta características de transição para o *estádio das operações concretas*, onde segundo Piaget e Inhelder (1997) o pensamento progride do simbolismo e assume dois núcleos fundamentais: a causalidade e o acaso.

Do ponto de vista motor, Fonseca (1989) afirma que a evolução motora é um processo complexo, dada à sua continuidade desde feto até à fase adulta, numa relação constante e estreita entre as necessidades e os reflexos primitivos.

O desenvolvimento da motricidade e do movimento está, segundo o mesmo, relacionado com o processo duplo de fixação e libertação de estruturas, face à satisfação das necessidades humanas provocadas pelo contexto, pois “ (...) desde a motricidade fetal até à maturidade plena, passando pelo momento do parto e pelas sucessivas evoluções, o movimento é sempre projectado face a uma satisfação de uma necessidade relacional.” (p. 146).

Para Fonseca (1989) a motricidade está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo e neurológico, definindo a motricidade como “ (...) um vasto problema de prolongamentos mentais”, sendo “ (...) a evolução nervosa uma evolução motora” (p. 147). A criança em contexto de educação pré-escolar, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, apresenta na visão do mesmo autor, um controlo postural perfeito, conseguindo equilibrar-se estaticamente e manipular objetos ao mesmo tempo que realiza movimentos com os membros superiores e inferiores, visível sobretudo na alimentação e controlo dos talheres.

Teodoro (2013) acrescenta que nesta fase, sobretudo dos quatro aos seis anos, a criança encontra-se a aperfeiçoar as suas habilidades de subir, descer, pular com um ou os dois pés, pedalar e a aperfeiçoar a sua coordenação motora fina, essencial para o contato com a escrita e tarefas de enfiamento.

Para finalizar, Vayer (1992) destaca o desenvolvimento motor como produto do exercício corporal da criança na descoberta e “ (...) exercício do poder sobre o Mundo.” (p. 57), utilizando como ferramentas o diálogo com o adulto, as interações com os pares e o contato com os objetos, em diferentes formas e jogos corporais, quer orientados quer da sua iniciativa, de uma forma espontânea e livre.

1.4.2. O Desenvolvimento Social da Criança

O desenvolvimento social da criança está ligado à sua capacidade de comunicação e utilização da linguagem. Em investigações decorridas, Katz (2006) destaca a aquisição da competência comunicativa pela exposição à linguagem passivamente e pela participação e diálogo em grande e pequeno grupo, já que a conversação é uma forma de interação em que ambos os participantes são contribuidores da uma aprendizagem recíproca.

O desenvolvimento de uma competência comunicativa consistente dá-se pelas relações e interações entre pares, sendo definido por Katz (2006) como um *ciclo recursivo*. A existência de relações deficitárias e conseqüentemente, de competências comunicativas pobres induzirá a um isolamento da criança e à imersão num ciclo recursivo negativo, caracterizado pela mesma autora como “ (...) uma criança que é difícil de abordar ou de interagir é frequentemente evitada, ignorada ou rejeitada pelos outros.” (p. 19), precisando à posteriori de mais do que interações ricas, especialidade profissional e equipa de saúde mental.

O crescimento pessoal e social vai acontecendo aos poucos, com o desenvolvimento da autonomia da criança face aos seus pais, uma autonomia que segundo Schaffer (1999) prende-se com o estágio cognitivo em que se encontra, ou seja, a criança num *estádio pré-operatório* tendo um pensamento simbólico é capaz de desenvolver imagens mentais sobre a sua mãe e os familiares, sentindo-os sempre consigo numa nova ação e sendo desnecessário o contato visual permanente.

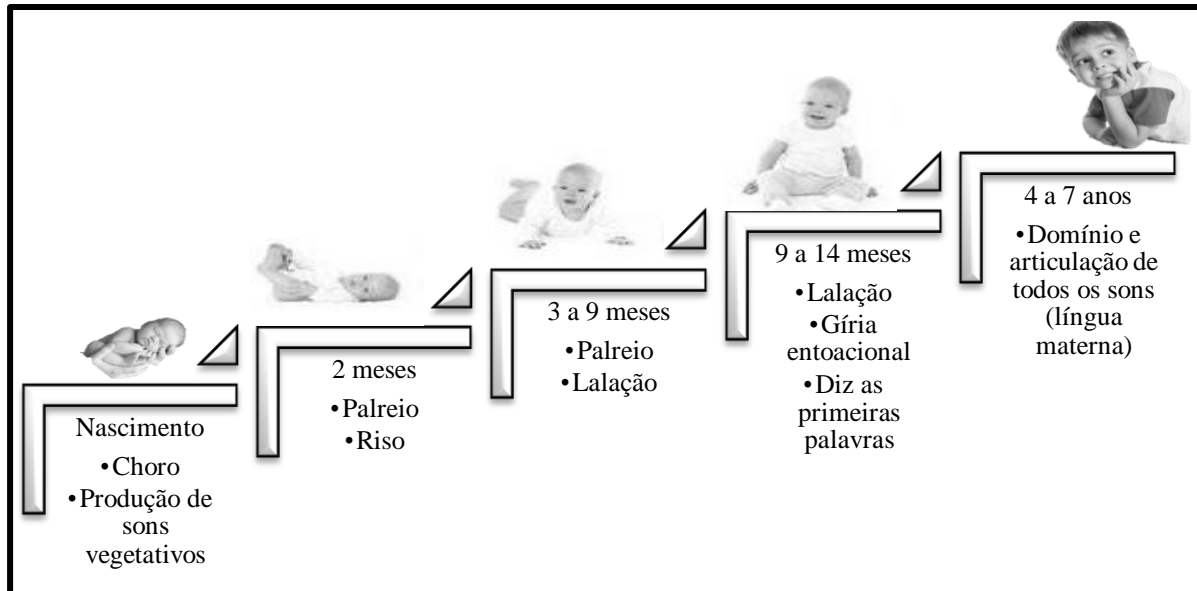
A competência comunicativa, linguagem, engloba processos com significado para a criança na adaptação à sociedade, pois para Sim-Sim (1998) é com a linguagem que se estabelece um código comum de compreensão do outro e do mundo. Esta competência não é uma competência que se aprende, mas segundo a mesma autora é uma competência inata e um direito de qualquer criança, que evolui dos sons, como o choro, para a dimensão oral, as palavras, pela simples exposição à língua e pela necessidade do indivíduo querer expressar-se e estar na sociedade.

Durante o seu percurso na educação pré-escolar, a criança segundo Sim-Sim (1998) já passou pelas etapas de utilização do choro, o palreio, o riso e a lalação como comunicação das suas necessidades e anseios, estando progressivamente a melhorar a articulação das palavras, desenvolvendo para isso estratégias de assimilação e comparação de sons.

É nas primeiras interações com os adultos, através do choro, do riso, da lalação e do palreio que a criança age com um ser social, já que estas interações são para Schaffer (1999) representativas das necessidades das criança para regular as suas funções biológicas de fome

sono, progredindo com a idade para as interações face a face com o intuito de responder às necessidades de atenção e reação.

Figura 7. Evolução da competência comunicativa (linguagem)



Adaptado de Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, p, 96

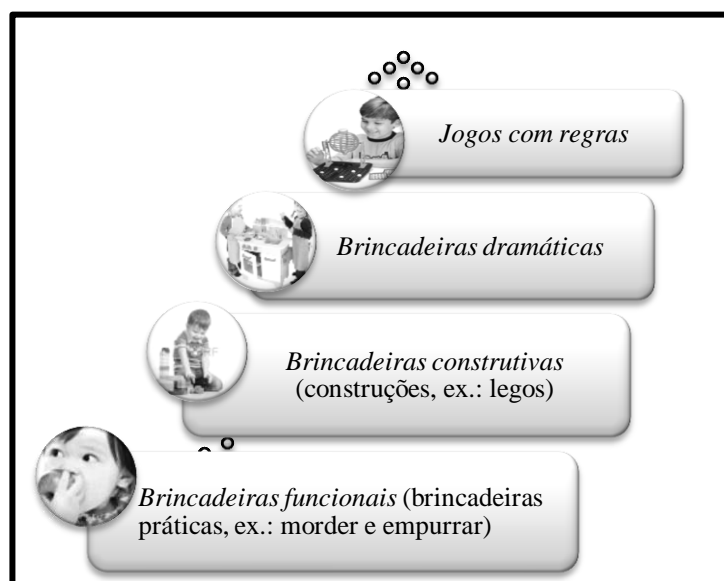
Com a entrada para a educação pré-escolar, as experiências afirma Schaffer (1999) dão lugar às interações entre pares, com a construção e consciência do eu e do outro, de autoconceitos e a compreensão de noção de regras sociais, pelas exigências que uma convivência estável requer, primeiramente em família e depois no meio escolar e social.

No que concerne à iniciação à escrita, um ponto de desenvolvimento social por facultar a transmissão de mensagens, observável na educação pré-escolar nos quadros de presença ou nas assinaturas dos trabalhos individuais da criança, conseguidas após um processo gradual do seu desenvolvimento visível na Figura 7, Teodoro (2013) destaca-a como produto de quatro fases *pré-silábica* (rabiscos, desenhos e sinais gráficos indefinidos), *silábica* (compreensão da relação grafia-som), *silábica alfabético* (compreensão da individualidade de som para cada grafia) e *alfabético* (grafia-fonema).

A infância além de ser um período de exploração e conhecimento do mundo, do desenvolvimento da linguagem como necessidade de exprimir necessidades e estar socialmente, é um período marcado pelo brincar, uma ação que David (1983) afirma como prazerosa para a criança, porque a partir dela exprime os seus sentimentos. O brincar estende-se a vários níveis como o faz-de-conta, onde a criança imita e interioriza papéis sociais, às construções, aos jogos de memorização e encaixe, numa sequência definida por Piaget,

referenciada por Smith, Cowie e Blades (2001) como “ (...) início nas brincadeiras de cariz simbólico e termina nos jogos baseados em regras, passando pelas brincadeiras de cariz simbólico, reconhecendo, todavia, que estes comportamentos lúdicos constituem de facto estádios ligados entre si.” (p. 234). Esta sequência é classificada por Smilansky (1968, citado por Smith, Cowie & Blades , 2001, p. 234) da seguinte forma:

Figura 8. As quatro fases da brincadeira definidas por Smislansky



Adaptado de Smith, P. ; H. Cowie & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 234

A aquisição de competências sociais depende assim da evolução da linguagem, pois ela permite o desenvolvimento de interações entre pares em atividades espontâneas, orientadas e jogos, sendo segundo Brás e Reis (2012) o jardim-de-infância um espaço desafiante para o desenvolvimento linguístico e social, pela compreensão e aceitação de regras de convivência comuns, permitindo o desenvolvimento de “ (...) um estilo próprio de relacionamento interpessoal.” (p. 137).

1.5. A Aprendizagem

Na perspectiva de Lilian Katz (2006), partindo da sua experiência, a prática na educação de infância, concretamente, o planeamento da mesma, pressupõe a compreensão da existência de princípios de ensino e de desenvolvimento da criança, em torno do conhecimento, das capacidades, predisposições e sentimentos. Quer isto dizer que a *práxis* do educador responde

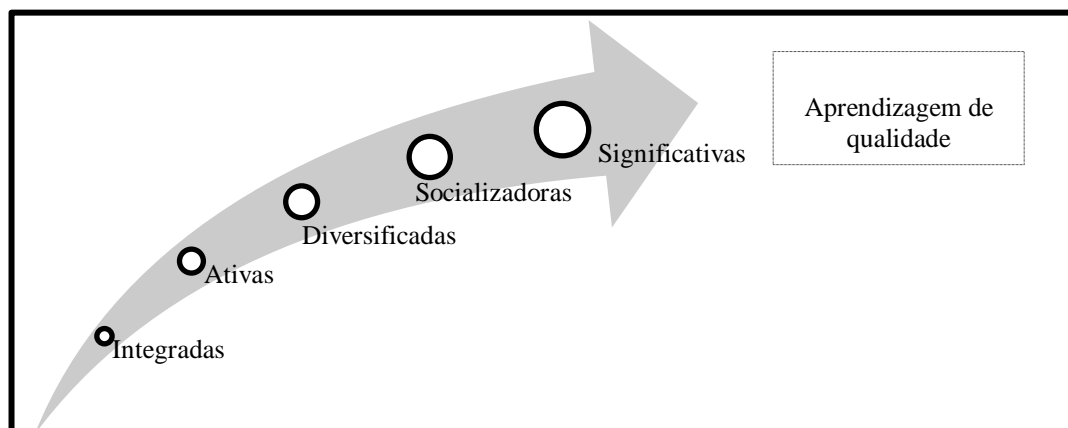
a quatro questões curriculares, com princípios a elas subjacentes: o quê e quando dever ser aprendido, como será melhor aprendido e como sei se o percurso definido foi bem-sucedido.

A forma de pensar, estruturar e gerir a aprendizagem deve ser feita, para Katz (2006), num ciclo de aspetos dependente entre si, com a consciência de que a criança aprende realmente quando tem ao seu dispor o contato e imersão com diferentes conhecimentos (factos, informações e outras formas concetuais), em que as suas capacidades são desenvolvidas e valorizadas, visualizáveis nos seus comportamentos, ações e predisposições (vontade de aprender, desenvolver e aplicar capacidades), transparecendo autoestima e bem-estar no contexto. A complementar a ideia de Katz (2006), Alves (2004) apresenta a sua perspetiva afetiva para a consecução da aprendizagem, com recurso à metáfora da fome, tendo a plena consciência da dependência dos processos de aprendizagem às representações pessoais e profissionais do educador. Para este, as experiências de aprendizagem são iniciada pelas interações e afetividade decorrente no ambiente educativo, destacando que:

É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. (...) O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome (...) que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.” (p. 20), fome essa que levará aos conhecimentos “(...) extensões do corpo para a realização do desenho. (Alves, 2004, p. 22).

A aprendizagem, tal como toda a ação do educador, é dependente das suas conceções do que será a aprendizagem e como é que ela se procede. Morgado (2004) destaca que os verdadeiros momentos proporcionadores de aprendizagens são aqueles diversificados em que a criança é ativa, contata com diferentes conhecimentos e áreas, numa interação contínua com os seus pares, sentindo as atividades representativas de onde vive, dos seus interesses e curiosidade, sendo parte de si e assumindo-se assim como significativa.

Figura 9. As características de uma aprendizagem de qualidade



Adaptado de Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores* (1ªed.). Lisboa: Editorial Presença, p. 90

Para finalizar este subcapítulo, é pertinente a visão de Portugal (s/d) quanto à competência do educador na construção e identificação do impacto dos momentos de aprendizagem criados, fazendo uma autoavaliação do seu trabalho no reconhecimento das necessidades e bem-estar da criança “Cabe ao educador a competência de identificar “the cognitive load” inerente às actividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes e carregadas de potencial desenvolvimental (...) atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças.” (p. 5).

Podemos concluir que o educador promotor de verdadeiras aprendizagens é aquele que se centra na criança, no seu bem-estar e desenvolvimento, criando atividades do seu interesse, onde haja interações e comunicação, para que esta desenvolva atitudes positivas face a si, ao outro e ao contexto e aprenda espontaneamente e face à sua necessidade curiosa do mundo.

1.5.1. Os Contributos de Vygostky na Compreensão do Desenvolvimento da Criança e da sua Aprendizagem

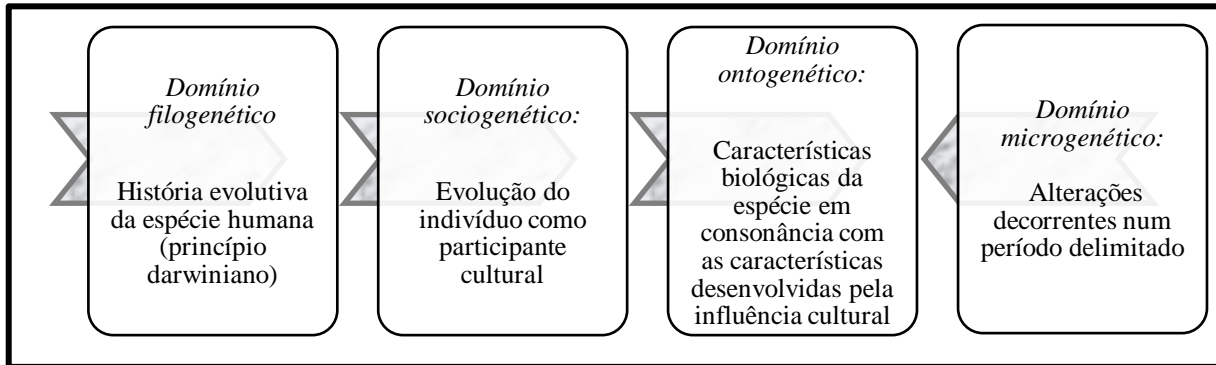
A compreensão da aprendizagem da criança é um aspeto sobre o qual o educador se debruça, tendo em Vygotsky a sua base.

Segundo Cubero e Luque (2007), Vygostky foi um professor de Psicologia na Rússia que criou e fundamentou uma teoria sociocultural em que “ (...) a natureza humana é o resultado da interiorização, socialmente guiada, da experiência cultural transmitida de geração em geração.” (p. 94). Para Vygostky, numa fase que segundo Fino (2001) a teoria de desenvolvimento cognitivo da criança de Piaget não satisfazia as necessidades dos círculos educacionais americanos, o crescimento e desenvolvimento humano é compreensível tendo em conta quatro domínios genéticos (*filogenético, sociogenético, ontogenético e microgenético*) e desenvolve-se com as interações e contacto entre as pessoas e o meio, porque “ (...) a natureza influi na conduta humana, como também as pessoas modificam e criam suas próprias condições de desenvolvimento.” (Cubero & Luque, 2007, p. 95), indo ao encontro da ideia de Bronfenbrenner na abordagem sistémica e ecológica, referida anteriormente.

Com estes domínios, apresentados na Figura 10, Vygotsky criou uma nova teoria do desenvolvimento humano e partindo dela, na busca de respostas à “ (...) avaliação das habilidades cognitivas das crianças e a avaliação das práticas da instrução” (Fino, 2001, pp. 5-6), conclui que a qualidade da educação como fomentadora desenvolvimento da

aprendizagem concretiza-se pela existência de duas zonas de desenvolvimento: a *zona de desenvolvimento real* e a *zona de desenvolvimento proximal*.

Figura 10. Os domínios genéticos referenciados por Vygotsky na compreensão da conduta humana



Adaptado de Cubero, R. & Luque, A. (2007). In Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. & Cols. *Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 96-97

A *zona de desenvolvimento real*, como o nome indica, é o nível atual de desenvolvimento e capacidade da criança resolver individualmente os problemas (Vygotsky, 1979, citado por Fino, 2001, p. 5), enquanto que a *zona de desenvolvimento proximal* (*zdp*) é “ (...) uma zona na qual funciona um sistema interativo, uma estrutura de apoio criada por outras pessoas e pelas ferramentas culturais apropriadas para uma situação, que permite ao indivíduo ir além de suas competências atuais.” (Cubero e Luque, 2007, p. 99). Quer isto dizer, que o ser humano é capaz de utilizar capacidades avançadas face ao seu desenvolvimento atual, se tiver apoio de alguém e acesso a instrumentos nesse sentido. Para Gaspar (2004), a *zdp* é uma zona de interações que potencializadas promovem o desenvolvimento individual do indivíduo e com isso, o desenvolvimento da cultura, por facultar a utilização de artefactos culturais em atividades práticas acompanhadas.

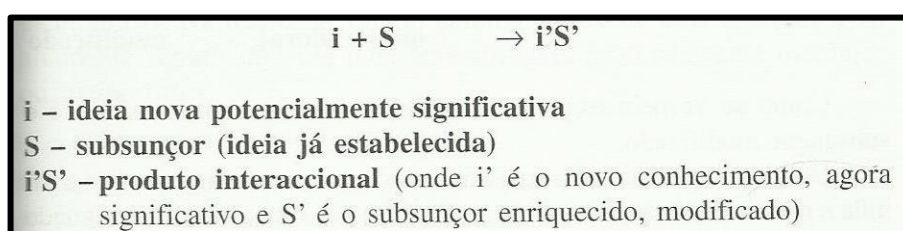
Segundo Ribeiro (2011), a teoria de Vygotsky é dotada de uma dimensão social, pelo desenvolvimento e construção do conhecimento que as interações entre indivíduos propiciam “ Ou seja, o sujeito constrói o seu conhecimento mas fá-lo em contexto real e com a ajuda dos outros (...) [assim] O contexto e a interacção social (...) [são] determinantes na aquisição, construção e partilha do conhecimento.” (p. 31), uma visão apoiada por Fino (2001) ao constatar que “Imitando, as crianças são capazes de fazer muito mais, em actividade colectiva, e sob a orientação de adultos.” (p. 7).

Sendo a interação social um ponto essencial para Vygotsky, Fino (2001) e Gaspar (2004) referem que o desenrolar dessas relações passa pela utilização de um conjunto de ferramentas intelectuais, sendo a linguagem o principal recurso nesse sentido.

1.5.2. A Aprendizagem Significativa

A aprendizagem é uma preocupação do educador, já que quer que as suas crianças compreendam, conheçam e assimilem o mundo que a rodeia na sua totalidade. Nesse sentido, é procurado o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, um conceito abrangente defendido por Ausubel nos anos 60 (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinki, 2001). Tendo por base as definições de aprendizagem significativa de Ausubel, segundo as classificações de Moreira, Caballero e Rodriguez (1997), Moreira (1997, citado por Praia, 2000) e Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinki (2001) a aprendizagem significativa é uma aprendizagem e um mecanismo no qual a criança, partindo dos seus conhecimentos e intenção de aprender (característica da não-arbitrariedade) adquire a substância/essência de novos conhecimentos (característica da substantividade) e reformula o seu pensamento, desenvolvendo as suas estruturais mentais e cognitivas. A estrutura cognitiva é segundo Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinki (2001) a organização hierárquica de conceitos, segundo os níveis de abstração e de generalização.

Figura 11. A modificação das estruturas de conhecimento na aprendizagem significativa



Fonte Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina, p. 35

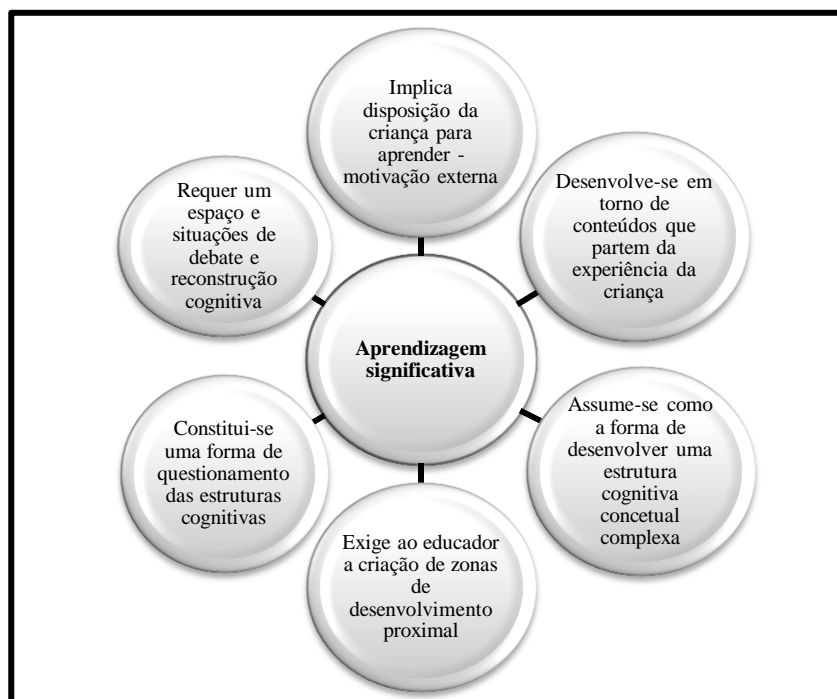
Assim, como podemos constatar com a Figura 11, a aprendizagem significativa pressupõe, segundo Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinki (2001) que os novos conteúdos sejam incorporados nas estruturas do seu pensamento e conhecimento, numa relação entre os novos conhecimentos e os antigos estabelecidos (subsunçor), sendo que “ (...) a nova informação interage em comum à estrutura de conhecimento específico que

Ausubel chama de conceito “subsunção”.” (p. 38), partindo, na perspectiva de Praia (2000), da linguagem.

A aprendizagem significativa, para Moreira, Caballero e Rodriguez (1997) e Valadares e Moreira (2009) tem diretrizes, na sua base, da teoria do desenvolvimento cognitivista de Piaget nos conceitos de *assimilação* e *acomodação* e na teoria sociocultural de Vygotsky, afirmando que o processo de aprendizagem decorre da evolução da *assimilação* para a *acomodação* e da articulação dos conhecimentos com o contexto sociocultural do indivíduo. Isto é, o indivíduo passa da compreensão dos conhecimentos para a absorção dos mesmos e à reestruturação cognitiva, onde os novos conhecimentos se interligam com os antigos, num processo de descoberta e compreensão de um conjunto de conceitos representados em *signos* e reflexo da imersão numa comunidade, desenrolados num progressivo abandono de ideias erróneas de conhecimento do mundo.

A aprendizagem significativa é para Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinki (2001) “ (...) um processo de modificação do conhecimento” (p. 39), ocorrida com base numa consciência pelo educador do nível de desenvolvimento da criança, onde esta aprende através da descoberta, estando nesta ótica constituída por um conjunto de condições como:

Figura 12. As condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem significativa



Adaptado das ideias de Pelizzari, A.; Kriegl, M.; Baron, M.; Finck, N. & Dorocinki, S. (2001). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, 1, 37-42; Martins, M. (s/d). *Ensinar e aprender de forma significativa* e Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina

Este tipo de aprendizagem é distinguido por Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinki (2001) como uma ferramenta favorável na educação ao permitir à criança guardar os novos conhecimentos por mais tempo para a experimentação, constatação e assimilação de novas aprendizagens e aprender novos conteúdos e conceitos de forma facilitada e alicerçada nos seus conhecimentos prévios. Com a mesma ideia, Martins (s/d) refere que pelos conhecimentos prévios que a criança tem, o novo conteúdo é interpretado e classificado num primeiro nível de significado, sendo os conhecimentos prévios a âncora dos novos e relevantes conceitos.

Neste sentido, a aprendizagem significativa por ser conseguida na relação novos-antigos conhecimentos tem de ser uma ação propiciada, para Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinki (2001) e Martins (s/d) pelo conflito, a discordância e desequilíbrio cognitivo entre esses dois conhecimentos, procurando equilibrá-los com a pesquisa, o questionamento e atividades de conciliação e reestruturação das estruturas cognitivas, ou seja, a aprendizagem significativa decorre se o indivíduo apresentar predisposição para aprender. Esta predisposição para aprender é destacada por Katz (2009) como um princípio de desenvolvimento da aprendizagem, sendo favorecedor ou inibidor da mesma, dada a ênfase e apoio do educador no sentido do desenvolvimento de capacidades e da vontade de utilizá-las no seu processo de construção pessoal e social.

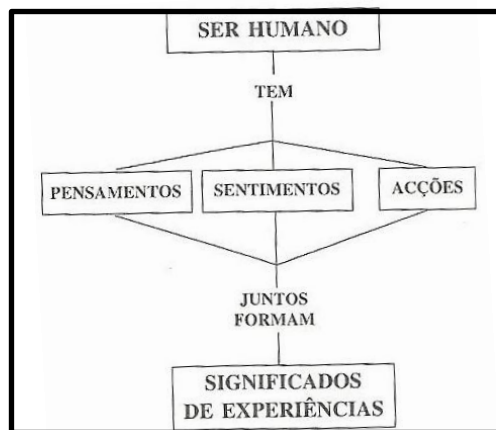
Segundo Praia (2000) e Valadares e Moreira (2009) a aprendizagem significativa de Ausubel subdivide-se em três níveis, a *aprendizagem representacional* (aprendizagem onde os conceitos são utilizados e aplicados corretamente à imagem que representam), a *aprendizagem de conceitos* e a *aprendizagem proposicional* (aprendizagem feita com a interpretação do significado das ideias expressas nos conceitos). Estes três tipos de aprendizagem fazem uma analogia ao desenvolvimento da criança, pois representam a progressão do desenvolvimento de aprendizagem de estruturas de conhecimento simples até às complexas.

Além de Ausubel, Joseph Novak foi um defensor da aprendizagem significativa alterando a sua dinâmica e estendo-a ao lado afetivo, embora a sua definição deste processo de aprendizagem se assemelhe à de Ausubel, definida por Martins (s/d) como a relação dos novos conhecimentos com os anteriores/prévios.

Para Novak, segundo Moreira, Caballero e Rodriguez (1997) e Moreira e Valadares (2009), o desenrolar da aprendizagem significativa é fruto de um *construtivismo humano* e a base da sua teoria da educação, estando ligada às emoções, à experiência afetiva e bem-estar do indivíduo. Ou seja, a aprendizagem significativa por ser uma aprendizagem na qual o

indivíduo encara os conceitos como algo significativo e identificável com os seus conhecimentos, exige como condição primordial a predisposição para aprender e da relação construtiva pensamento-sentimento-ação, sendo a aprendizagem uma forma de crescimento humano, representado no esquema apresentado em baixo.

Figura 13. Processo de desenvolvimento da aprendizagem significativa na perspetiva de Novak



Fonte Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina, p. 16

Este esquema, Figura 13, explica o pensamento de Novak quanto à aprendizagem, resultado da mediação e interação educador-criança, um processo de partilha e construção do conhecimento, e também de significados e sentimentos.

Acrescentando a parte afetiva à aprendizagem significativa, Valadares e Moreira (2009) destacam que o desenvolvimento da aprendizagem significativa dá-se com o reconhecimento de que cada indivíduo é um ser “cognitivamente único” (p. 11), por construir as suas representações do mundo dependente das condições e recursos a que está submetido e tem acesso, pela consideração dos seus contextos culturais e sociais. Estes autores acrescentam que a aprendizagem significativa tem uma relação estreita com a aprendizagem cooperativa, pois é num ambiente cooperativo e democrático que se estabelecem relações entre indivíduos, de debate constante e conquistas cognitivas consistentes.

Assim, este ambiente, seguindo a visão de Valadares e Moreira (2009), deverá ser afetivo e relacional, proporcionador de experiências diretas e em grupo onde o diálogo esteja presente, um espaço de promoção de respostas e incentivo à curiosidade da criança, do trabalho e apoio em equipa e de atividades desafiantes e provocadora de conflitos entre os novos e os antigos conhecimentos.

Para Moreira, Caballero e Rodriguez (1997) e Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinki (2001) a aprendizagem significativa poderá ser organizada cognitivamente, através de diferentes recursos, como os mapas conceituais e o vê epistemológico, meios de (re) descoberta do mundo através dos conceitos, de forma eficiente e satisfatória.

Para finalizar, é importante a consciência do educador ou de qualquer profissional de educação sobre o processo da aprendizagem significativa, um processo em que a criança tem um papel ativo, investigativo, comunicativo e definido, na autonomia de concretização das suas próprias aprendizagens significativas (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinki, 2001 e Valadares & Moreira, 2009), sendo reconhecedor das características, vivências afetivas e familiares da criança e um mediador na interação (Martins, s/d) e promoção desta aprendizagem, já que a “A intenção é a motivação que gera a acção.” (Ribeiro, 2011, p. 43).

1.5.2.1. A aprendizagem cooperativa.

A aprendizagem cooperativa, como foi desenvolvido no subcapítulo anterior, é um meio de promoção da aprendizagem significativa, porque “Os ambientes construtivistas de aprendizagem assentam muito na chamada *aprendizagem cooperativa* ou *em cooperação*, apoiada num metodologia de *comunhão de sentimentos, objectivos e atitudes construtivistas* (...) de *negociação* e *partilha de ideias* conducente à *resolução de problemas*” (Valadares & Moreira, 2009, p. 98).

A aprendizagem cooperativa é um movimento desenvolvido a partir da década de 60 do século XX, como destacam Freitas e Freitas (2003). Segundo estes, surgiu pelas mãos de Kurt Lewin, Lippit e White pelas investigações feitas e os resultados positivos obtidos com crianças em contexto de grupo cooperativo, lideradas por uma democrata, seguindo-lhes Morton Deutsch, com uma nova investigação em que defendeu “ (...) haverá maior produtividade do grupo ou da organização quando os membros ou subunidades forem mais cooperativos do que competitivos nas suas inter-relações” (Deutsch, 1949, citado por Freitas & Freitas, 2003, p. 12).

Naturalmente, as teorias destes autores começaram a ser apoiadas, complementadas ou contestadas, surgindo com as diferentes posições dois movimentos: teorias cognitivas, com a sua influência em Piaget, e as teorias motivacionais (Slavin, 1987, citado por Freitas & Freitas, 2003). Nas teorias cognitivistas, segundo Freitas e Freitas (2003) destaca-se Webb ao falar sobre o impacto da interação para e nas aprendizagens, afirmando que as aprendizagens

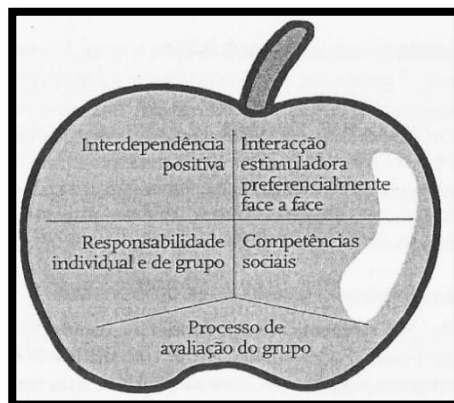
podem ser de diferentes teores como o dar e receber ajuda, identificar e resolver paradoxos na perspectiva individual e coletiva, desenvolvendo ao mesmo tempo estratégias de resolução de problemas. Do ponto de vista das teorias motivacionais, como o nome indica, o trabalho cooperativo é motivacional para o desenvolvimento e crescimento da criança/cidadão, já que ele faculta a responsabilidade “ (...) pelo êxito ou fracasso, não só de si mas do próprio grupo, os alunos são levados a ajudar os seus colegas para se ajudarem a si próprios.” (Slavin, 1987, citado por Freitas & Freitas, 2003, p. 15).

Além da origem da aprendizagem cooperativa até aqui destacada por Freitas e Freitas (2003), Marreiros et. al (2001, citado por Rodrigues, 2012) identificam a base teórica desta em Vygotsky na sua teoria de existência de duas zonas de desenvolvimento (real e proximal), isto é, aprendizagem propicia-se a partir da interação social e do apoio entre pares.

Segundo Lopes e Silva (2008) a aprendizagem cooperativa não é um trabalho de grupo, mas sim um trabalho em que os indivíduos interagem com os seus pares, dando o seu contributo na concretização e êxito de uma atividade, indo assim ao encontro da opinião de Panitz (1996, citado por Freitas & Freitas, 2003, p. 22) em que define a cooperação como um meio e instrumento facilitador para a concretização de um produto, devido às interações entre pares promovida.

Pelo ME (1997) a aprendizagem cooperativa surge classificada como a aprendizagem na qual a criança “ (...) se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras.” (p. 36). Por essa complexidade de interações e partilha de opiniões e poder, a aprendizagem cooperativa é desenvolvida em cinco alicerces, segundo Johnson e Johnson (1989); Johnson, Johnson e Holubec, 1993 (citados por Lopes & Silva, 2008, p. 14):

Figura 14. Características necessárias para o trabalho cooperativo



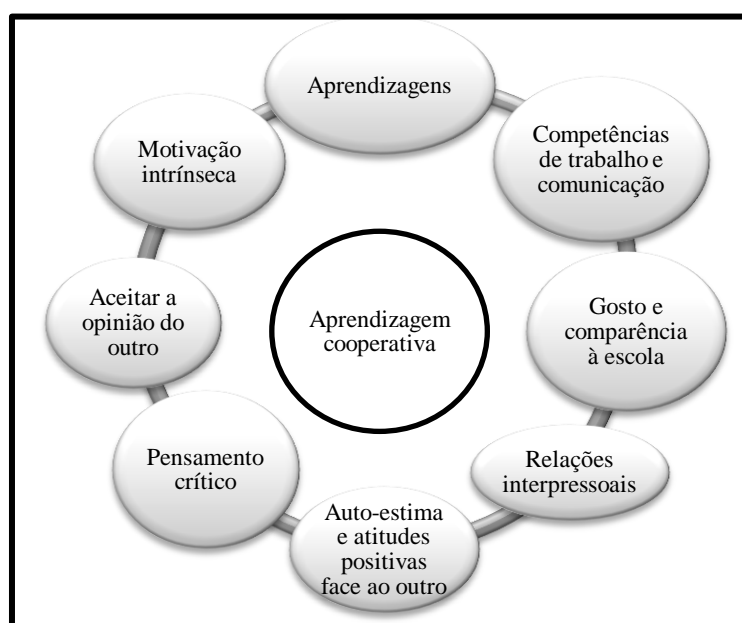
Fonte Lopes, J. & Silva, H. (2008). Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância. Um guia prático com actividades para os Educadores de infância e para os pais. Porto: Areal Editores, p. 15

Segundo Freitas e Freitas (2003) as diferentes investigações desenvolvidas têm sido favoráveis e enaltecem a aprendizagem cooperativa como o melhor meio e resposta das escolas à formação do cidadão ativo, comunicativo e sociável, nos grupos heterogêneos que se formam, pela oportunidade de crescimento e desenvolvimento da criança em contato e interação com o outro. Isto é, a aprendizagem é entendida não como “ (...) apenas, um problema do indivíduo isolada mas depende das estruturas em que ele vive.” (Freitas & Freitas, 2003, p. 16), permitindo a estimulação dos “ (...) menos aptos e não prejudicarão os melhores, para além de não permitirem o isolamento social dos primeiros” (p. 17).

Essa visão de aprendizagem cooperativa, no desenrolar e facilitação da aprendizagem,, construída com pares e pequenos grupos de diferentes níveis é também destacada no ME (1997) “ (...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem (...) [devendo haver] oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum.” (p. 35).

Esta vantagem não é a única obtida pela aprendizagem cooperativa, pois partindo de um estudo desenvolvido por Antil, Jenkis, Wayne e Vasady (1998), nos Estados Unidos da América, destacada por Freitas e Freitas (2003) os aspetos positivos estendem-se à promoção da aprendizagem e a melhorias significativas ao nível de:

Figura 15. A aprendizagem cooperativa como instrumento de desenvolvimento de competências e atitudes



Adaptado de Freitas, M. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa* (1ª ed.). Porto: Edições Asa. p.

Dado isto, para Bennet e Dunne (1992, citado por Morgado, 2004) os efeitos da aprendizagem cooperativa atingem-se a curto e a longo prazo, já que a estimulação diária que sentem em atividades cooperativas permite-lhes, como podemos visualizar na Figura 15, o desenvolvimento de atitudes de ajuda, questionamento e respeito da opinião do outro, reconhecendo o seu papel e presença no desenrolar de novas aprendizagens, ao mesmo tempo que se tornam responsáveis, resultando no futuro em cidadãos com competências relacionais, cognitivas e profissionais para a entrada no mercado de trabalho e papel ativo na sociedade.

Como podemos compreender a aprendizagem cooperativa é uma estratégia fomentadora de aprendizagem pessoal e social., todavia Lopes e Silva (2008) acrescentam que a aprendizagem cooperativa como impulsionadora do desenvolvimento de estratégias de resolução dos problemas não findará os conflitos, pois não há fórmulas perfeitas na educação, mas permitirão à criança, futuro cidadão, encontrar estratégias para a sua resolução, criando e desenvolvendo uma *identidade de sucesso*.

A aprendizagem cooperativa pelo seu carácter democrático e participativo insere-se na área de formação pessoal e social, definida pelo ME (2007) como uma área transversal que se estende a toda a formação da criança e do indivíduo, e que segundo Johnson e Johnson (1989, citado por Morgado, 2004) é um requisito fundamental para uma escola de qualidade eficaz.

1.5.2.1.1. A aprendizagem cooperativa no jardim-de-infância.

Ao falarmos de aprendizagem cooperativa depreendemos que dada a complexidade das interações, negociações e partilha de poder requeridas pode não ser aplicável a todos os níveis de ensino, sobretudo no jardim-de-infância, no qual as crianças estão a um nível de desenvolvimento cognitivo egocêntrico, designado por estágio de desenvolvimento *pré-operatório*.

É neste sentido que Lopes e Silva (2008) recorrem a Parten (1932, citado por Lopes & Silva, 2008) para afirmar que as crianças entre os dois e os quatro desenvolvem as competências colaborativas e assim contrapor a ideia de Piaget (1924, citado por Lopes & Silva, 2008) de que pelo pensamento egocêntrico vivenciado pelas crianças pequenas limita a compreensão e empatia pelo outro e conseqüentemente, a concretização de uma atividade de carácter cooperativo.

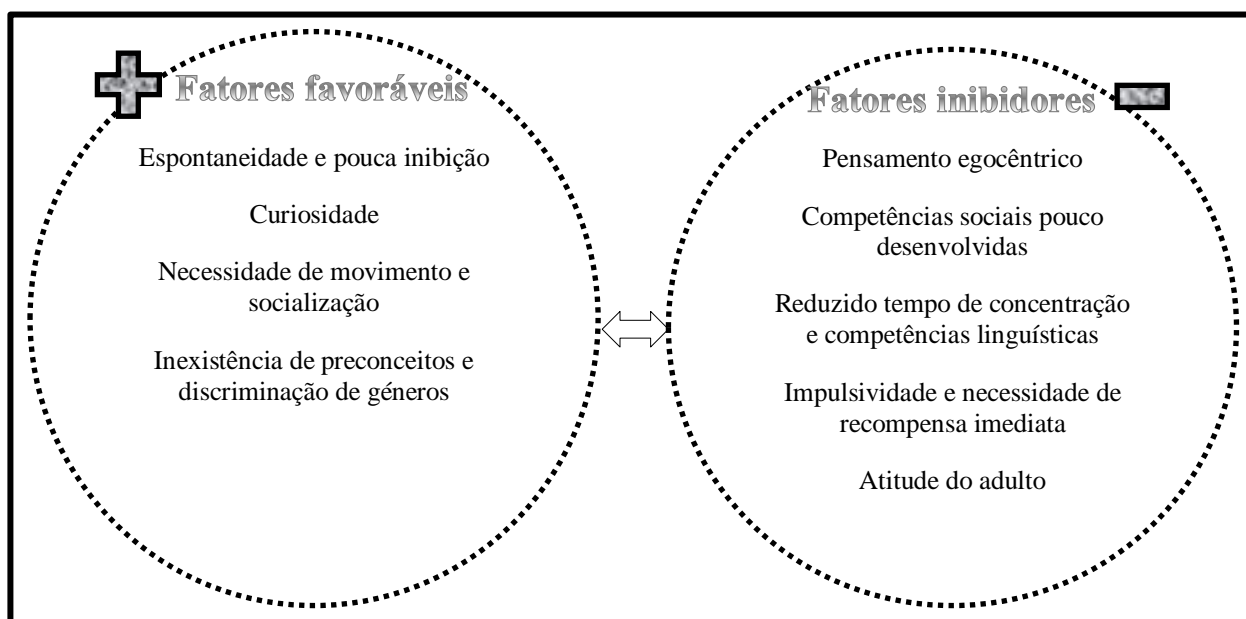
Numa visão metafórica, Freitas e Freitas (2003) definem a aprendizagem cooperativa face à sua amplitude como recurso e extensão a todos os espaços educativos, afirmando “ (...) é como um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias,

servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis de escolaridade.” (p. 21).

Assim, a aprendizagem cooperativa pode ser desenvolvida no jardim-de-infância desde que tenha em conta as características da criança, sendo que em cada ação da mesma a cooperação está implícita, ao partilhar uma bola no recreio, um lápis de cor num desenho livre e assim aos poucos e poucos a cooperação fará parte da sua vida e uma constante no seu processo de aprendizagem.

Apesar da sua aplicabilidade aos diferentes níveis de ensino, a aprendizagem cooperativa ao nível do jardim-de-infância requer que as estratégias não possam ser as mesmas que nos outros níveis, como Chambres et. al (1997, citado por Lopes & Silva, 2008) destacam pela existência de um conjunto de características favorecedoras e inibidoras no processo da aprendizagem cooperativa a este nível:

Figura 16. Fatores de inibição e favorecimento da aprendizagem cooperativa no jardim-de-infância



Adaptado de Chambers (1990, citado por Lopes & Silva, 2008). Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância. Um guia prático com actividades para os Educadores de infância e para os pais. Porto: Areal Editores, pp. 10-11

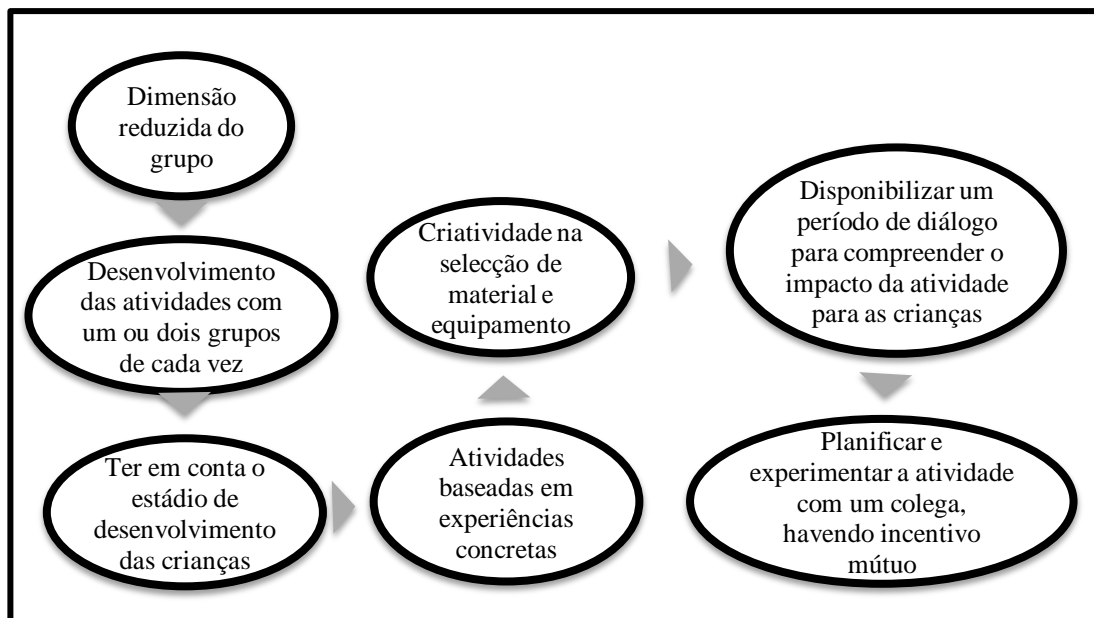
Tendo em conta tudo isto, o educador como reconhecedor e elogiador das capacidades e participação da criança em grupo deve gerir o ambiente educativo propício à cooperação de forma simples como “ (...) organizar a actividade de modo que as crianças compartilhem um balde de cola ou outro material e que resolvam os desentendimentos que ocorrem a respeito de um número limitado de recursos” (Lopes & Silva, 2008, p. 11).

Estes autores, Lopes e Silva (2008), aconselham e defendem a restrição da aprendizagem cooperativa no jardim-de-infância a atividades que sejam “curtas, simples, concretas, dinâmicas, significativas, feitas em pequenos grupos [e] divertidas” (p. 12).

A organização dos grupos de parceria e cooperação pode ser feito de diferentes formas, como destacam Lopes e Silva (2008), desde a organização aleatória, com base em características de vestuário (cor e tamanho) e pessoais (número de irmãos) ou a escolha definitiva dos grupos de trabalho, nunca excedendo o número de elementos restrito (dois a três), por provocar “ (...) uma interacção exagerada das outras.” (p. 28). Dado no jardim-de-infância as crianças ainda estarem a desenvolver competências sociais e cognitivas, a constituição de grupos com um número superior a três é confusa para elas e reduz a participação de crianças tímidas, impedindo o que Lopes e Silva (2008) refere como a capacidade progressiva de colaboração durante mais tempo, resultante do contato e trabalho em grupo.

Para implementar a aprendizagem cooperativa, Lopes e Silva (2008) concedem ao educador as dimensões a ser preconizadas na planificação das atividades cooperativas:

Figura 17. Sugestão de aspetos a ter em conta na aplicabilidade da aprendizagem cooperativa



Adaptado de Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância. Um guia prático com actividades para os Educadores de infância e para os pais*. Porto: Areal Editores, p. 33

Podemos assim concluir que a aprendizagem cooperativa é extensível a todos os níveis de ensino, desde que respeite um conjunto de características de extensão, objetividade e

significação para o grupo, já que o contato precoce com a cooperação ajudará a definir as bases da formação pessoal e social da criança, ajudando-a a desenvolver competências como a empatia e o respeito, destacado por Lopes e Silva (2008) “As actividades de aprendizagem cooperativa permitem às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais.” (p. 6).

1.6. A Pedagogia-em-Participação

Como tem sido destacado ao longo deste capítulo, a criança é um ser que se desenvolve em ação, participação e interação contínua, fazendo uso das suas capacidades e desenvolvendo as suas competências. A criança como foco central da aprendizagem tem o direito de construí-la em torno das suas necessidades.

É neste âmbito, indo ao encontro da aprendizagem significativa que surge a Pedagogia-em-Participação, uma pedagogia que segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013) constitui-se como uma pedagogia participativa, contínua e interativa entre os intervenientes educativos, onde “ (...) nasçam da mesma dinâmica motivacional e ganhem uma intencionalidade para e na ação.” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 51), ao contrário da pedagogia transmissiva, uma pedagogia que se assemelha a uma pedagogia pré-académica de transmissão de conhecimentos.

Querer incentivar e promover valores na educação de infância não é apenas criar atividades e momento de cooperação. É também dar o exemplo, respeitando a criança, os seus interesses e vontades, deixando-a comunicar, partilhar as suas vivências, criando a sua própria aprendizagem. Tal é conseguido pela Pedagogia-em-Participação, uma perspectiva que segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013) é da Associação Criança, na qual as interações e as relações são a base de sucesso e sustentabilidades das atividades e projetos comuns, sendo dada oportunidade à criança de construir a sua aprendizagem, ajudando e apoiando o outro no mesmo sentido.

Assim, a Pedagogia-em-Participação tem uma base teórica sustentada na democracia, incorporando “ (...) na sua missão a promoção da igualdade para todos e inclusão de todas as diversidades.” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 30). Podemos afirmar que esta pedagogia é uma condição necessária ao desenvolvimento de um ambiente educativo sadio e inter-relacional e das bases para a aprendizagem cooperativa.

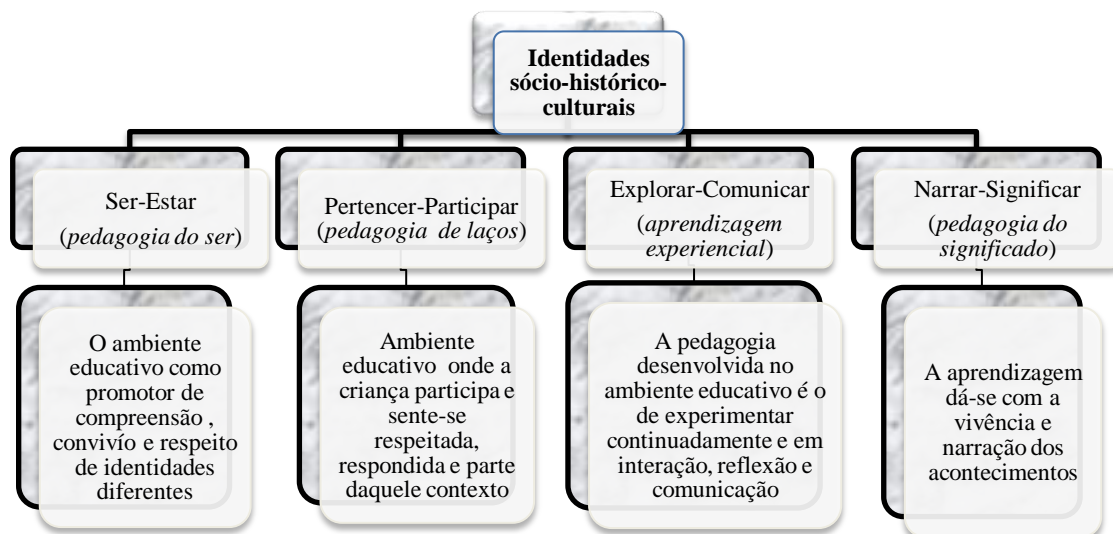
Além de propiciar à criança espaço para falar, participar e construir a sua aprendizagem, a Pedagogia-em-Participação é um instrumento de (re) construção profissional dos seus

intervenientes educativos, enfatizado por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013) “ (...) os ofícios do aluno e de professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa (...) como detentora de competência e agência, de capacidade e gosto pela colaboração, portadora de um direito à participação.” (p. 31).

Com a Pedagogia-em-Participação é pretendido, segundo os mesmos autores, o reconhecimento pelo adulto da criança como detentora de direitos de participação e autonomia, apoiando o seu envolvimento em atividades e contextos experienciais para a construção da sua própria aprendizagem, caracterizando esta pedagogia como a *aprendizagem em companhia*. Este título de *aprendizagem em companhia* surge pela constante interação e colaboração suscitada entre pares e com o educador “ (...) no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos.” (p. 32), procurando sempre o melhor ambiente educativo, reconstruindo-o e adaptando-o face aos resultados da reflexão constante sobre a qualidade das interações desenvolvidas.

O educador apresenta-se como um apoiante e guia na construção da aprendizagem da criança, concedendo-lhe um ambiente organizado e democrático em que ações como escutar, observar, negociar e partilhar o poder são a chave e a direção para uma educação virada para a aceitação e diversidade de culturas, dado que “ (...) ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos (...) possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32).

Figura 18. Os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação e os seus significados



Adaptado de Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora, p. 33

Desenvolvendo-se em torno de quatro eixos pedagógicos, como é apresentado na Figura 18, a Pedagogia-em-Participação é representada pelos eixos ser-estar, participar-pertencer, explorar-comunicar e narrar-significar como “ (...) as linhas centrais para a intencionalidade educativa (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2011, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 33), onde a pedagogia assume o foco central no desenvolvimento de *identidades sócio-histórico-culturais*, partindo da criança e das suas raízes culturais na busca pelo aprofundamento, reconhecimento e respeito por identidades, numa educação aberta a todos para a cultura.

A aprendizagem experiencial é para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) o guia desta Pedagogia-em-Participação, pois o desenvolvimento das identidades, sentimentos de pertença, relações, interações e comunicação consegue-se com o decurso de situações experienciais de contato com instrumentos culturais, em torno de quatro áreas de aprendizagem: *identidades, relações, linguagens e significados*.

A aprendizagem experiencial e a Pedagogia-em-Participação interligam e desenvolvem-se assim a partir de comunidades de aprendizagem, em ambientes educativos democráticos, inter-relacionais e desafiantes, reconhecedores da criança como foco da aprendizagem e “ (...) como sujeito eminentemente cultural” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 41), com rotinas consistentes e respeitadoras, áreas e materiais pedagógicos diferenciados e flexíveis direcionadas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Para terminar, a Pedagogia-em-Participação busca a aprendizagem significativa para a criança, respeitando-a e colocando-a no centro da pedagogia, num ambiente propiciador de valores de respeito e pluralidade cultural e de contato com experiências ricas, no qual as interações representam o caminho para a mesma.

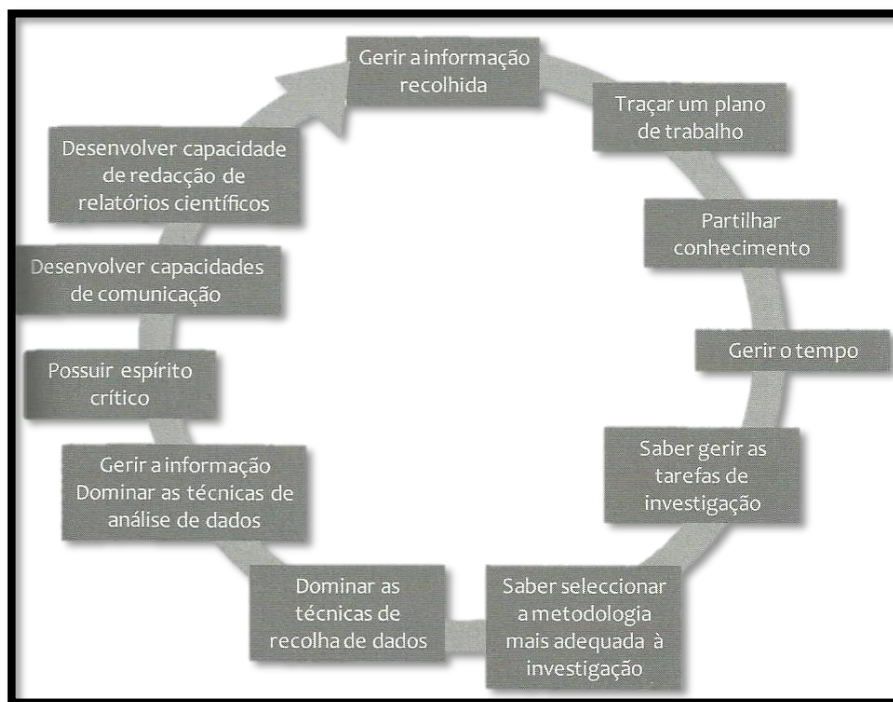
Capítulo II. Metodologia de Investigação

O educador como agente reflexivo da sua prática procura novos e melhores meios de reformulá-la e dar resposta às necessidades do grupo com o qual trabalha.

Como Máximo-Esteves (2008) destaca “Tomar consciência desta necessidade de promover outros modos de ensinar obriga-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos.” (p. 7).

Esta reflexão conduz o educador a uma metodologia de investigação que lhe conceda e dirija ao encontro de respostas às suas inquietações, problemas e às necessidades de crescer a nível pessoal e profissional, com o desenvolvimento de um conjunto de competências destacadas por Sousa e Baptista (2011), na Figura 19:

Figura 19. As competências pessoais e sociais promovidas pela investigação-ação



Fonte Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo bolonha* (3ª ed.). Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea, p. 11

Para Estrela (1994), destacando as ideias de Mialaret (1978), os profissionais de educação deverão desde cedo contactar e desenvolver investigações sobre a sua prática, para que gradualmente, o processo de investigação seja parte do seu quotidiano e possa em cooperação desenvolver e implicar-se em projetos de equipas educativas.

2.1. Investigação-Ação

A investigação-ação é uma das metodologias de investigação que permite a busca de respostas a uma problemática e à mudança dada, na visão de Máximo-Esteves (2008) através da transformação, informação, formação e reconstrução dos saberes praxelógicos, sendo categorizada como um meio de investigação qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994).

Pela leitura e interpretação da obra de Máximo-Esteves (2008) vários autores expressam a sua definição desta metodologia, com mais ou menos palavras, mas apontando sempre características comuns como o ponto de partida no questionamento de um indivíduo ou mais, num contexto social, com o objetivo concreto de obter respostas para uma mudança, decorrente segundo Sousa e Baptista (2011) com o recurso à simbologia dos termos investigação (conhecimento e compreensão do mundo) e ação (para a mudança).

Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008) e Bogdan e Biklen (1994) destacam-na, investigação-ação, como um estudo sobre alguma problemática social com o intuito de alcançar a melhoria da qualidade, desenvolvida com o levantamento sistemático de dados, no qual Máximo-Esteves (2008) realça o profissional como o indivíduo dotado de capacidade de formulação de objetivos, questões e seleção de metodologias, técnicas e meios de análise num processo cooperado, com vista à melhoria e inovação da prática educativa e avaliação dos resultados bem como ao impacto da sua ação, gerado pelas contradições, incertezas e dilemas durante a *práxis*.

Com base em Halsey (1972); Kemmis e McTaggart (1988) e James McKernan (1998, citados por Máximo-Esteves, 2008) a investigação-ação é uma ação reflexiva, com o enfoque em situações sociais concretas e contextuais, permissivas da compreensão do impacto de uma pequena ação no microsistema onde se desenvolve e conseqüentemente, no macrosistema social. Tendo maior coerência, consistência e rigor metodológico quando desenvolvida em grupo e cooperação, não tendo segundo Cohen e Manion (1989, citados por Bell, 2002), respostas findadas, ou seja, um projeto terminado não constitui o encerramento da pesquisa nesta temática e na melhoria educativa.

Todo este processo de construção da investigação-ação dá-se em torno de um ciclo das ações de definição da problemática, determinação de um plano de ação no âmbito da temática definitiva e dos meios a utilizar, avaliação da eficácia da ação, reflexão sobre as conseqüências da mesma e comunicação dos dados obtidos à comunidade. Grundy e Kemmis (1997, citados por Máximo-Esteves, 2008) sintetizam esta informação do desenvolvimento da investigação-ação em atributos-chave, representados no esquema seguinte, Figura 20:

Figura 20. Os atributos-chave da investigação-ação

Adaptado de L. Máximo-Esteves, 2008, *Visão panorâmica da investigação-acção*, Porto: Porto Editora, p. 21

Apesar destas definições apresentarem elementos comuns, Máximo-Esteves (2008) afirma que esta metodologia não apresenta uma definição concreta e compreensiva, sendo a sua definição variável consoante a sua utilização, o tempo, o espaço e o objetivo, pois a existência de uma única definição é uma ilusão do mundo, pela recusa e exclusão das perspetivas de diferentes autores.

Morgado (2004) acrescenta às visões anteriores que a investigação-ação é uma atitude constante, desenvolvida entre a instituição e os seus profissionais, com vista ao apoio, gestão e descoberta de processos de mudança. Nesse sentido, Máximo-Esteves (2008) refere-a como uma metodologia que articula os conhecimentos teórico-práticos, do senso comum e do quotidiano, com a literatura existente e com os resultados obtidos, sendo “ (...) simultaneamente rigorosa e relevante – relevante para o quotidiano das aprendizagens, assumindo a complexidade, e rigorosa nos modelos alternativos de pesquisa.” (p. 12).

Para Cohen e Manion (1987, citado por Sousa, 2009) a investigação-ação permite uma intervenção em vários domínios da educação, como criar novos e inovadores métodos e estratégias de aprendizagem ativa para a atual realidade educativa, obter novos meios de avaliação contínua, propiciar uma mudança de atitudes, comportamento e valores positivos face à vida e contribuir para a eficiência administrativa escolar.

Indo ao encontro desta ideia, destaca-se o ponto de vista e significado atribuído por Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, citado por Máximo-Esteves, 2008) à

investigação-ação como ferramenta fundamental da reflexão, sendo influenciada pela trilogia valores-teorias-práticas, decorrentes do ambiente cultural, social e educacional a que o educador esteja sujeito. A metodologia aqui descrita é definida por Máximo-Esteves (2008) fazendo referência a Lewin (1946), Stenhouse (1986) e Kemmis e Carr (1986), com características de participação, democracia e promotora de mudanças educativas e conseqüentemente, sociais no sentido de um currículo contextualizado ao grupo de crianças (Lewin, 1946, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Na investigação, no contexto da educação de infância, Graue e Walsh (2003) distinguem o papel do educador e investigador na busca da totalidade da criança na sua vertente social, e não na sua individualidade, pois é no contexto/âmbito social como a sala ou o contexto familiar que se desenrolam relações e se desenvolvem socialmente, podendo compreender assim o seu interior, levando o educador a buscar a criança histórica, social e cultural. Uma investigação onde o educador/investigador deve assumir-se como um estranho naquele contexto, ser humilde em reconhecer a criança como detentora de saberes definir regras e ter presente que não conhece a criança na sua totalidade, pois “ (...) ninguém conhece totalmente o outro – na melhor das hipóteses podemos aproximar-nos.” (p. 77).

Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que a investigação-ação é um recurso poderoso ao exigir ao educador uma ação investigadora, reflexiva e empreendedora da sua prática, porque com ela os profissionais “ (...) desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tornam-se capazes de ganhar uma visão mais ampla do que se está a passar.” (p. 286).

2.1.1. Técnicas

O desenvolvimento de uma metodologia de investigação pressupõe a utilização e conhecimento de um conjunto de técnicas apoiantes na pesquisa, no levantamento e análise de dados, conclusões e reflexões sobre a problemática em estudo. Das técnicas passíveis de utilização destacarei a observação, notas de campo, registo fotográfico, análise documental, análise de conteúdo e conversas informais, pois foram sobre elas que incidiram a minha prática.

É de realçar que as técnicas não se esgotam nas aqui apresentadas, pois um investigador deve, na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), ser exaustivo na sua pesquisa de materiais, literatura, meios e técnicas de investigação.

2.1.1.1. Observação, diários e notas de campo.

A observação é um dos meios de visualizar o grupo, as suas reações face a determinadas situações e o desenvolvimento das suas capacidades em diferentes atividades. No campo específico da educação essa observação é participante, já que o educador é um impulsionador das ações da criança com o desencadear de situações desafiantes, diversificadas para o despoletar de uma aprendizagem curiosa e significativa e não um mero espectador. Graue e Walsh (2003) referem que o assumir da observação participante está na responsabilidade e crenças do educador afirmando “Se o investigador acreditar que a interacção com as crianças vai alterar a actividade da criança e, conseqüentemente, invalidar observações, é muito pouco provável que o papel de observador participante seja assumido.” (p. 97).

Quadro 2: Os tipos de observação existentes como técnica de recolha de dados

Tipos de observação	Papel do investigador
Observação participante	Naturalidade – O investigador age naturalmente e em constante ligação e inserção no contexto de investigação
Observação não participante	Espectador – O investigador observa o contexto sem se inserir nele, tira as suas anotações, limitando o seu levantamento de dados, sendo alheio a qualquer desenvolvimento de laços de familiarização

Adaptado de Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores, p. 72 e Graue, M. & Walsh, D. (2003) *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 132-133

A observação é a “ (...) primeira fonte de obtenção de dados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), um processo crucial no desenvolvimento científico, ressaltado por Pardal e Lopes (2011) “Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador.” (p. 71) e por essa razão constitui-se o meio de levantamento de dados mais antigo.

Para Bogdan e Biklen (1994) no campo da investigação a observação deverá ser equilibrada e pautada por um distanciamento pessoal, para que a análise dos dados e compreensão do contexto seja metódico e longe de suposições e crenças do educador, por a observação se caracterizar como subjetiva e condicionada pelo ponto de vista do observador.

No decorrer da observação participante acontecem diferentes situações positivas, negativas, promoção ou recuo do crescimento, que devem ser percecionadas e sempre que possível, escrevê-las de forma estratégica para que não condicione a atitude da criança. A redação dessas observações, bem como informações conseguidas através de fontes como a entrevista, denominam-se notas de campo, uma espécie de diário do investigador, que

segundo Bogdan e Biklen (1994) deverão ser guardadas em segurança por conterem observações e comentários sobre os indivíduos e as suas ações, espaços, momentos e conversas, resultante do “ (...) que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p. 150).

Máximo-Esteves (2008) acrescenta que essas notas de campo são redigidas num instrumento auxiliar, o diário, um instrumento com a perspetiva, visão e avaliação pessoal e detalhada do observador.

2.1.1.2. Registo fotográfico.

O registo fotográfico, numa sociedade cada vez mais tecnológica e caracterizada pelo registo de momentos para partilha, apresenta-se como uma forma simples e familiar à criança para registar os seus momentos de descoberta e aprendizagem.

O registo fotográfico é utilizado para Bogdan e Biklen (1994) no registo de um inventário, que consoante o contexto deverá ser colocado de parte em detrimento da entrevista e observação, pela sua implicação no comportamento do indivíduo e na alteração dos dados levantados, contornável quando o investigador se torna invisível, pela familiaridade que detém com o grupo ou pela distração do mesmo, já que “Ao estar “sempre” presente e integrado, o fotógrafo acaba por deixar de ser um estímulo especial.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 141).

Na caracterização da finalidade das fotografias como um registo do presente, Máximo-Esteves (2008) define-a como um recurso para o futuro em novas e consecutivas análises, sempre que haja necessidade e de uma forma rápida.

2.1.1.3. Análise documental.

A compreensão dos aspetos de organização de um grupo e dos valores a ele inerentes, em construção ou incrementados, permitem ao investigador encontrar os meios adequados para se inserir, participar e desenvolver ligações familiares no grupo, importantes para a sua investigação. Pardal e Lopes (2011) referem esta ação de análise de documentação como fomentadora do desenvolvimento de competências de paciência e disciplina.

No contexto educativo, os documentos que facultam essa compreensão são os projetos (educativo de escola e curricular de sala/grupo), as fichas pessoais e individuais das crianças,

com dados sobre origem, necessidades e habilidades, sendo estas fontes na visão de Sousa e Baptista (2011) onde estão registados “ (...) princípios, objectivos e metas.” (p. 89).

2.1.1.4. Análise de conteúdo.

A análise de conteúdo refere-se à análise e interpretação dos dados recolhidos com a observação, entrevistas e conversas informais. Numa definição abrangente, Pardal e Lopes (2011) caracterizam-na como o “ (...) instrumento de análise das comunicações (...) de diferentes linguagens, verbal e visual (...) até aos registos sonoros” (p. 93).

É assim, uma análise qualitativa dos dados recolhidos com as diferentes técnicas de recolha, abrangendo diferentes formas de linguagem: visual, verbal e não-verbal, que deverá ser na ótica dos mesmos autores organizada por codificação e distanciada da subjetividade do pensamento do investigador, isto é, não deverá ser influenciada pelas crenças, conhecimentos teóricos e sentimentos do investigador.

2.1.1.5. Outros meios de recolha de dados: conversas informais.

No contexto educacional estabelecem-se relações entre vários profissionais e intervenientes do mesmo, pelas oportunidades diversificadas dadas às crianças nas diferentes áreas de conteúdo e conhecimento. Nesse sentido, o levantamento de informações/dados no contexto educacional pode e deve ser feito, também com base em diálogos em grupo com as crianças, permitindo recolher dados das opiniões, sentimentos, convivências e necessidades do grupo, e conversas informais com a equipa pedagógica.

Para Graue e Walsh (2003) o investigador no contexto educacional tem de adaptar-se ao mesmo e usar todas as situações para obter dados, como as conversas curtas, mas mais significativas para a equipa quando se desenrolam em climas informais e do seu agrado, estando o seu registo dependente das estratégias tomadas pelo investigador. Estes autores destacam também que as conversas informais das crianças são simples ao contrário dos adultos, e sobretudo marcadas por um registo não-verbal, onde as “ (...) interacções das crianças são marcadas por sinais não-verbais e por linguagem corporal.” (p. 179).

2.2. Revisão da Literatura

Uma sociedade é o aglomerado de indivíduos unidos em torno de valores partilhados, facilitando a vontade de viver juntos (Delors et al., 1998, p. 51). A sociedade é um

agrupamento em constante mutação, fruto dos períodos e fenômenos emergentes, como a tecnologia, que segundo Delors et. al (1998) transformou-a em sociedade de informação e criou e transformou “(...) novas formas de socialização e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva.” (p. 64).

Atualmente, o mundo e a sociedade ocidental assume-se como competitiva e consumista, refletindo-se numa escola incentivada para a competição, como destacam Freitas e Freitas (2003) “ (...) pelo menos de uma maneira implícita, através das classificações, as quais, devido à sua repetição sucessiva, diferenciam em escalões claros os “melhores” dos “piores””. (p. 7). Esta competição preconiza, segundo Delors et. al(1996/1998) o conjunto de tensões vivenciadas, com a sociedade em constante provação face à desorganização e a rutura e crise de laços sociais.

Cogan e Derricott (s/d, citado por Freitas & Freitas, 2003) desenvolveram um estudo no qual surgiu e definiram um novo termo que vai ao encontro da sociedade atual, a cidadania multidimensional, isto é, uma sociedade resultante “ (...) das rápidas transformações e mudanças [económicas, ambientais, tecnológicas, genéticas, migração, criminalidade, isolamento e competitividade social] a que o planeta e a família humana estiveram sujeitos nos últimos tempos” (p. 107). A complementar estas mudanças, o ME (1998) refere que a educação de qualidade só existirá se estiver preparada para as novas situações e tarefas que a sociedade lhe impõe, como a emancipação da mulher na sociedade a nível social, laboral e económico, alterando a estrutura familiar para estruturas monoparentais e com um número reduzido de filhos, sendo reconhecido o valor, a importância e os benefícios da educação pré-escolar para a adaptação, o sucesso e a diminuição de comportamentos desviantes.

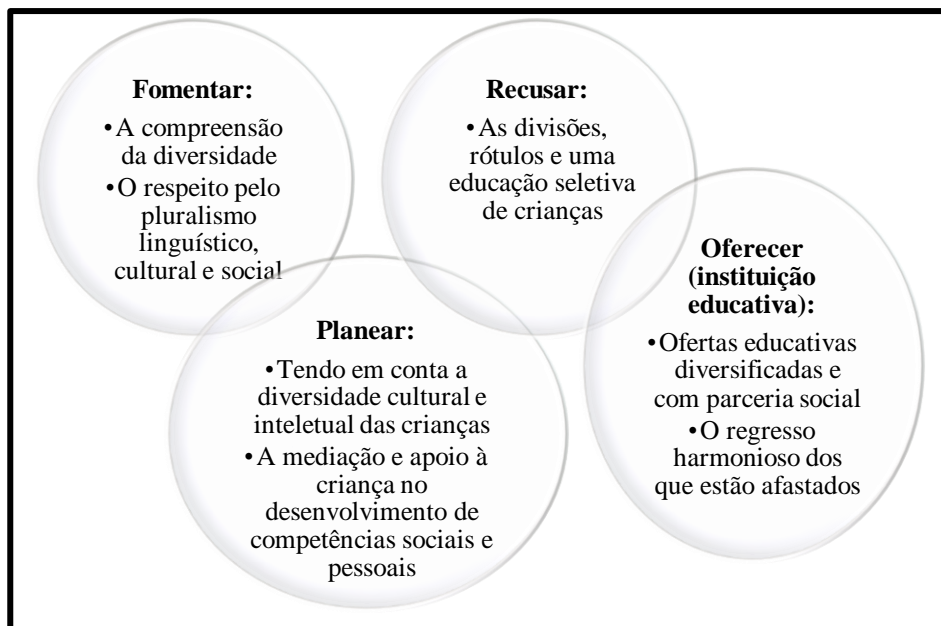
Morgado (2004) destaca que as mudanças que se tem vivido na sociedade resultam na exigência e pressão a respostas pela escola na preparação dos cidadãos futuros na realização pessoal e educativa, face ao ritmo frenético do desenvolvimento económico, social, cultural, científico e tecnológico, resultando numa sociedade com uma escala de valores alterada e renegada, onde os meios de comunicação se apresentam como uma concorrência feroz à escola e à convivência social. Lopes e Silva (2008) destacam esta nova sociedade como condicionadora da aprendizagem de competências sociais de cooperação, comunicação, negociação e partilha de poder, estando ao encargo da escola esta função e responsabilidade de interação e promoção da utilização da aprendizagem cooperativa nas atividades das crianças e conseqüentemente, nos momentos espontâneos do seu quotidiano.

Tendo por base as ideias de Freitas e Freitas (2003) e Alarcão (2001) pelo mundo e sociedade competitiva em constante crescimento, a escola, como espaço onde a criança passa

a maioria do seu tempo, tem um papel decisivo em mudar essa situação e constituir uma sociedade de valores, ou pelo menos direcioná-la nesse sentido, mudando a sua postura e plano estratégico, excluindo as vaidades e ações de depreciação e exclusão, através do vencedor/vencido ou bom/mau aluno (resultados acadêmicos) e enaltecendo as qualidades das suas crianças, mediando e ajudando-as no seu percurso e crescimento, levando-as ao seu sucesso futuro a nível pessoal e académico. Já que a possibilidade da criança participar na vida do grupo, onde está inserido e desenvolver competências ligadas aos valores como respeito por si e pelo outro é, como Freitas e Freitas (2003) referem, um dos Direitos da Criança, concretamente implícito nos artigos 12.º e 13.º.

Da mesma opinião parte Delors et al. (1998) em delegar às instituições educativas a tarefa de utilizar a diversidade como o alicerce para o desenvolvimento da compreensão e empatia entre os cidadãos, sugerindo na prática educativa um conjunto de ações, que venham a evitar a exclusão social e com ela a marginalização e a criminalidade, contando com diferentes parceiros educativos (família e sociedade):

Figura 21. As ações dos profissionais de educação na educação para os valores



Adaptado de Delors, J.; Al-Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R. ; Chung, F.; Geremek, B. ... Z. Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a unesco da comissão internacional sobre educação para o século xxi*, Vila Nova de Gaia: Edições Asa, pp. 54-60

O estado da sociedade atual, uma sociedade consumista e de informação, em que o trabalho é equipa é quase nulo dado o trabalho à distância favorecido pelas tecnologias e as atividades de lazer constituem-se em momentos de isolamento à frente de um computador (Delors et. al,1998, p. 64), exige com urgência educarmos as crianças de amanhã com uma

área de conteúdo integradora como é a formação pessoal e social (ME, 1997), utilizando como instrumento a educação, a “ (...) fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico.” (Alarcão, 2001, p. 16).

Numa articulação com os aspetos mencionados ao longo deste relatório e a minha *práxis*, findo a revisão literária com a opinião e sugestão de Freitas e Freitas (2003) na concretização de uma educação de valores e preparação da criança para o futuro, “O efectivo uso da aprendizagem cooperativa pode assumir um papel decisivo na educação para a cidadania.” (Freitas & Freitas, 2003, p. 107).

PARTE II. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA

Capítulo III. Estágio Final no *Infantário Rainha Santa Isabel*

O planeamento de atividades para executarmos com o grupo de crianças com os quais trabalhamos e os momentos de diálogo sobre diferentes temáticas culturais e pessoais, é influenciado por um conjunto de fatores como as crenças do educador, anteriormente referidas, mas sobretudo pelo meio envolvente onde está inserida a instituição.

Nesse sentido, quando pretendemos relatar a nossa prática educativa como educadores de infância ou outro profissional de educação temos de caracterizar o meio onde desenvolvemos a nossa prática, para também a justificarmos.

Assim, este terceiro capítulo permite ao leitor se enquadrar quanto ao meio cultural e instituição onde decorreu o estágio final aqui descrito, com a identificação do grupo da sala laranja durante esse período, com as suas preferências e estado atual de desenvolvimento, tal como os recursos humanos e físicos possibilitados ao mesmo. Para além de uma breve contextualização do espaço da prática, é apresentado o trabalho desenvolvido ao longo dos dois meses de estágio com referência às atividades, temáticas e estratégias utilizadas.

3.1. *Infantário Rainha Santa Isabel* e o Concelho de Machico: Caracterização do Meio Envolvente

O meu estágio final decorreu no *Infantário Rainha Santa Isabel*, situado no concelho e freguesia de Machico, na zona leste da Região Autónoma da Madeira.

Segundo os censos de 2011¹, do Instituto Nacional de Estatística (INE), o concelho de Machico possui cerca de 25 828 habitantes e é composto por cinco freguesias: Machico, Água de Pena, Caniçal, Santo da Serra e Porto da Cruz.

Figura 22. Brasão e vista sobre o município de Machico



Fonte Câmara Municipal de Machico, 2013, *Portal oficial da Câmara Municipal de Machico*

¹ http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacoes

A freguesia de Machico é identificada como o primeiro local onde desembarcaram João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira, sendo posteriormente a primeira sede de capitania da ilha, como destaca a página oficial do município. Além de sede de capitania da ilha, Machico é reconhecido por um passado glorioso, economicamente próspero pela produção de cana-de-açúcar, místico, romântico e religioso com a lenda de Machim e o senhor dos milagres. A *lenda de Machim* conta com diferentes versões, mas de geração em geração, sendo filha da terra, conta-se que dois apaixonados ingleses, um cavaleiro (Machim) e uma dama (Ana d'Arfet) viviam um amor proibido e fugindo do reino com rumo para Espanha, foram apanhados numa grande tempestade vindo a descobrir e desembarcar nesta freguesia, derivando do cavaleiro o nome da mesma, como afirma Fernandes (1997):

(...) estando esclarecendo o tempo virom mais terra ao mar e fizeram vela e foram ver que terra era e arribaram a hũu porto onde agora chamam Matschiquo // E pos nome ao dito porto Machyn E depois os castellanos corromperom ho vocablo e chamarom no Malchico. (Fernandes, 1997, p. 133).

Tendo por base os dados concedidos pelo INE, a cidade de Machico tem uma área estimada em 17 km², com uma população heterogénea com idades compreendidas entre os zero e mais de sessenta e cinco anos, sendo maioritariamente feminina, numa zona turística com diferentes infraestruturas culturais, religiosas e de lazer.

É uma área com uma riqueza patrimonial arquitetónica e económica representativa dos diferenciados períodos históricos vivenciadas na mesma, ligados à defesa do município, à devoção de santos e outras personalidades como o Forte de Nossa Senhora da Amparo, o Forte de São João Baptista, a Igreja Matriz de Machico, a Capela do Senhor dos Milagres, Capela de São Roque e a Capela da Graça.

Além do património arquitetónico, a freguesia de Machico é o núcleo central e polivalente do concelho, facultando aos seus habitantes e visitantes espaços de lazer e acesso à cultura e história municipal, bem como um conjunto de infraestruturas, serviços e recursos diversificados ligados ao ensino, à saúde e a atividades recreativas e desportivas, culturais e sociais, entre outros. São exemplos destas infraestruturas a Câmara e Junta de Freguesia de Machico, a Biblioteca Municipal, o Fórum Machico, o porto de recreio de Machico, a estação de autocarros da Sociedade de Automóveis da Madeira (SAM), o Centro de Saúde de Machico, a Santa Casa de Misericórdia de Machico e a EB1/PE Eng. Luís Santos Costa.

Do ponto de vista orográfico, Machico segundo dados do município é uma zona com declives médios e um vale limitado por duas cadeias montanhosas, onde podem ser encontrados miradouros, o miradouro do Pico do Facho e o miradouro Francisco Álvares Nóbrega, permitindo vislumbrar a cidade.

No que concerne ao desenvolvimento económico do concelho de Machico, os residentes estão distribuídos por um leque diversificado de atividades profissionais associados à pesca, agricultura, hotelaria, construção naval, civil e indústria carpinteira e serralheira, panificação e comércio e serviços, em geral.

3.2. *Infantário Rainha Santa Isabel*

O *Infantário Rainha Santa Isabel* está localizado no concelho e freguesia de Machico, concretamente nas instalações da Santa Casa de Misericórdia de Machico.

Figura 23. Fachada do *Infantário Rainha Santa Isabel*, inserido nas instalações da Santa Casa de Misericórdia de Machico



Este estabelecimento de educação foi inaugurado no ano letivo 2001/2002, face à necessidade de uma nova instituição para crianças entre os três e os cinco anos, com o aumento progressivo do número de crianças a frequentar este nível educacional, a educação pré-escolar. Inicialmente, segundo Tremura (2013), o *Infantário Rainha Santa Isabel* foi criado para funcionar como jardim-de-infância e escola de 1.º CEB, contudo ao estar sobre tutela entre 2001 e 2003 pela Secretaria Regional de Educação, passou a funcionar como infantário, dado o número de crianças em idade de creche.

Presentemente, 2014, a tutela do *Infantário Rainha Santa Isabel* é de carácter particular, funcionando com as valências de creche e jardim-de-infância, com crianças com idades compreendidas entre os três meses e os cinco anos de idade, numa lotação definida para 92 crianças, funcionando nos dias úteis das 07h45 às 19h00, tendo um horário limite de entrada das crianças, 09h30, devido a questões de logística.

Com atividades de enriquecimento curricular, particularmente Expressão Físico-Motora, Expressão Musical e Dramática, Inglês e Natação, a instituição conta com 88 crianças,

repartidas por sete salas: berçário I (4), berçário II (10), berçário III (11), transição (11), transição I (11), III anos (23) e IV/V anos (18).

Segundo as fontes administrativas da instituição, a equipa pedagógica é composta por 31 profissionais, sendo 1 educadora de infância vinculada, 9 educadoras de infância quadro, 1 educador especializado em necessidades educativas especiais, 5 auxiliares de serviços gerais quadro, 1 assistente administrativa, 1 professor de educação física e desporto, 1 professor de música e 12 auxiliares de educação quadro.

O *Infantário Rainha Santa Isabel*, na sua estrutura compõe-se por um edifício com dois pisos, um destinado aos berçários e o outro às salas de transição e jardim-de-infância. O primeiro piso, o da creche, é constituído por três berçários, cada um deles dividido em duas salas para as atividades lúdicas e para o repouso e higiene das crianças, uma copa, uma casa de banho para adultos, uma casa de banho para crianças, um armazém de material de apoio para as salas, um armazém com equipamento de limpeza e um espaço junto às escadas onde as crianças podem brincar com material lúdico. No segundo piso, o das salas de transição e das de jardim-de-infância, podem ser encontradas quatro salas destinadas a estes grupos, uma sala de apoio com materiais diversificados, duas casas de banho para as crianças, uma casa de banho para adultos, um refeitório com copa e máquina de lavar, uma despensa, um armazém de material de higiene e limpeza e um espaço coberto para recreio e execução de atividades motoras. No exterior do edifício, as crianças dispõem de um espaço com relva e material sintético, escorrega e obstáculos para brincadeiras livres das crianças, sendo uma alternativa ao recreio coberto para os dias de sol.

Para o presente ano letivo 2013/2014 inicia-se o novo projeto educativo de escola, com o título «Vamos colorir o mundo», com a temática dos valores. O projeto educativo de escola surge com este título por sugestão dos encarregados de educação, uma participação destacada pelo ME (1997) como forma destes estarem esclarecidos e compreenderem a educação pré-escolar, sendo aceite e justificado pela administração no projeto educativo de escola como um ajustamento e concretização adequado para quatros anos, com impacto, perpetuação e significado na formação dos cidadãos do futuro.

Assim, é pretendido que as crianças a frequentar esta instituição sejam adultos cooperantes, solidários, conscientes e ativos, resultando de uma educação cívica, de regras, princípios e ações refletidas na sala e desenvolvidas em comunidade e parceria, como o caso do dia do pijama 2013.

3.3.Sala Laranja

Como foi referido ao longo deste relatório, o ambiente educativo é promotor do desenvolvimento e aprendizagem da criança quanto mais desafiador, diversificado e inter-relacional for. Neste ponto do meu relatório, irei apresentar a composição da sala laranja, durante o meu estágio e o presente ano letivo (2013/2014), analisar os recursos materiais lá encontrados e uma pequena caracterização das relações da equipa pedagógica da sala e do desenvolvimento do grupo.

3.3.1. Espaço e Recursos

A sala laranja situa-se no segundo piso do *Infantário Rainha Santa Isabel* e caracteriza-se por ser uma sala iluminada pelas duas portas de vidro que dão acesso ao recreio coberto, pelas janelas/gateiras entre e sobre as mesmas portas existentes e por uma parede em vidro junto à porta de acesso principal à sala. Pedagogicamente e quanto à organização do espaço, a sala apresenta seis áreas pedagógicas distintas, observáveis na Figura 24, correspondentes aos conhecimentos, interesses, necessidades de brincar e fazer de conta da criança, fomentadoras de competências básicas, sociais e pessoais: as áreas dos jogos, da biblioteca, do faz-de-conta, da expressão plástica, da garagem e do inglês.

Figura 24. As áreas pedagógicas da sala laranja

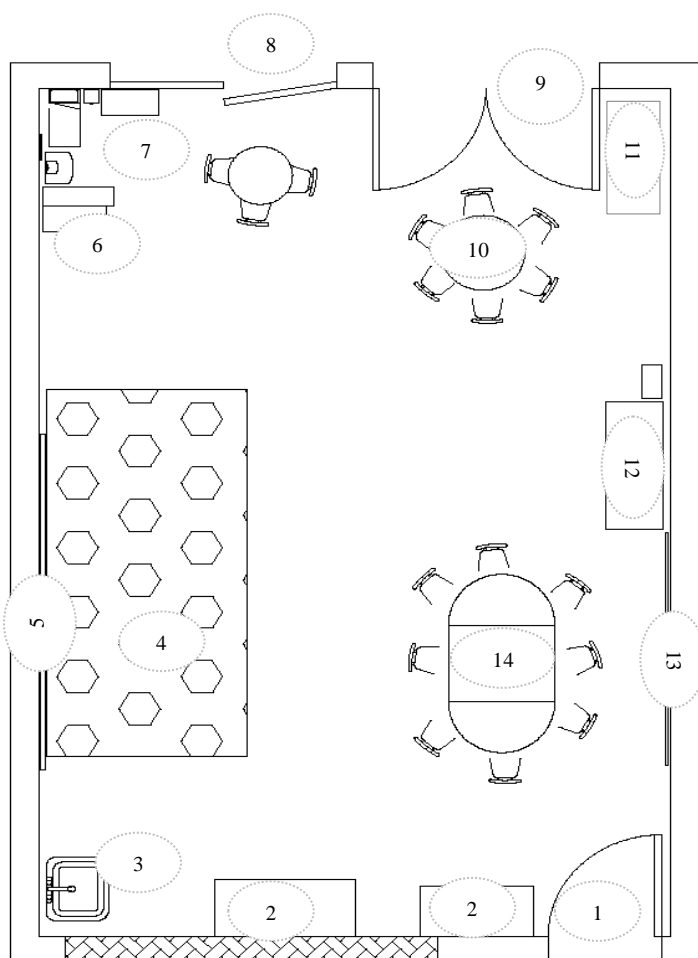


A Figura 24 representa o espaço físico e o ambiente educativo acolhedor, dinâmico, apelativo, preenchido e respeitador das necessidades da criança se desenvolver em harmonia,

brincadeira, comunicação, exploração e sociabilidade, conseguido na sala laranja por um conjunto de materiais e mobiliário diversificado e adequado nas diversas áreas (tapete, jogos, legos, puzzles, brinquedos, livros, plasticina, tintas e lápis de cor, papéis diversos e reciclados, cómodas e outros materiais pedagógicos), quatro mesas para atividades e dois armários com recursos materiais de apoio às atividades e à equipa pedagógica. Para fomentar e promover o contato com seres vivos e o sentido de responsabilidade no cuidado de animais, a sala laranja possui uma tartaruga e peixes.

As paredes estão pintadas de cor bege clara e decoradas com os aniversários do grupo, as regras definidas, mapa das presenças e dias semanais, os trabalhos individuais desenvolvidos, quer a nível de expressão plástica quer ligados ao inglês, afixados em dois placards e outros documentos considerados pertinentes da organização da sala e planificação das atividades. Quanto ao pavimento da sala, assemelha-se a placas de cortiça, facilmente lavável de forma a manter a higiene indispensável numa sala.

Figura 25. Planta da sala laranja



Legenda:

- 1 – Porta de acesso principal à sala
- 2 – Armários de apoio à equipa e sala
- 3 – Pia de apoio à higiene das atividades
- 4 – Tapete
- 5 – Placard dos trabalhos individuais
- 6 – Área da biblioteca
- 7 – Área do faz-de-conta
- 8 – Porta/janela de acesso ao recreio coberto, em situações festivas
- 9 – Porta/janela de acesso diária ao recreio coberto
- 10 – Mesa de desenvolvimento de trabalhos e de brincadeira com jogos de memória e de encaixe
- 11 – Área da garagem
- 12 – Armário com jogos e de suporte aos aquários dos peixes e tartaruga
- 13 – Placard dos trabalhos e temática do inglês
- 14 – Mesa de desenvolvimento de trabalhos em grande grupo e apoio à equipa pedagógica

A Figura 25 refere-se à planta da sala elucidativa da organização do espaço da sala laranja, estruturado em seis áreas pedagógicas (6,7,10,11,12 e 13), mobiliário de apoio à equipa pedagógica (2,3 e 14), um tapete de interação entre os membros da sala (4), placards de exposição significativa dos trabalhos e temáticas desenvolvidos (5 e 13) e portas de acesso à sala e ao recreio coberto (1,8 e 9).

3.3.2. Equipa Pedagógica, Metodologia, Projeto Curricular e Rotinas

A sala laranja é uma sala composta por uma educadora de infância, Marta Caldeira Rodrigues, e duas auxiliares de ação educativa, Maria Inês Freitas Spínola e Raquel Jardim do Carmo. A boa relação entre estas três intervenientes educativas é refletida na confiança e interação positiva que existe na sala laranja entre todas as crianças, havendo um trabalho em parceria no sentido de responder às necessidades do grupo e de lhes dar a conhecer a sua cultura de uma forma espontânea, construtiva e participativa, possibilitando o contato com diversos materiais, técnicas e expressões.

A participação ativa e construtiva das crianças em toda a ação educativa está presente na intencionalidade educativa, registada formalmente no projeto curricular da sala laranja, para o presente ano letivo 2013/2014, construído tendo em conta os objetivos definidos pelo projeto educativo de escola. Partindo das suas conceções, das características, necessidades e interesses do grupo, a educadora cooperante em consonância com a equipa definiu «Uma viagem pelo corpo humano» como um tema a trabalhar ao longo do ano, sendo este flexível a novas situações e interesses do grupo. Para a educadora cooperante este é um tema que vai permitir ao grupo conhecer-se, desenvolver a sua motricidade e perceção do mundo, através dos cinco sentidos, refletindo-se na sua autonomia em vários momentos como a higiene e despertando a curiosidade para a constituição do corpo humano.

Por todo o projeto curricular de sala está bem patente a intencionalidade educativa da educadora em potencializar o crescimento e desenvolvimento do seu grupo, a nível de todas as áreas de conteúdo. Particularmente, no desenvolvimento de crianças autênticas e com identidade, cidadãs futuras, conscientes, ativas, conhecedoras da realidade onde estão inseridas, agindo responsabilmente na sociedade, com um discurso coerente e utilizando todos os conhecimentos (matemáticos, científicos, musicais, culturais, entre outros) adquiridos ao longo da sua formação e convivência, nunca descurando o papel dos encarregados de educação e outros profissionais neste processo.

A prossecução dos objetivos definidos no projeto e pela equipa pedagógica da sala não está delimitado num modelo pedagógico concreto, já que para a educadora cooperante não há um modelo único que englobe todos os pressupostos da sua intencionalidade educativa, isto é, a nível da organização do espaço e de um ambiente educativo democrático, onde a criança é vista na sua plenitude, participando ativamente na partilha das suas emoções, opiniões e sugestões. Assim, a sua prática pedagógica engloba pressupostos teóricos dos modelos curriculares High-Scope, Reggio Emília, MEM e Metodologia de Trabalho de Projeto, depreendidas nas rotinas diárias.

As rotinas são importantes na vida da criança, porque a partir delas começa a definir noções temporais, espaciais e sequenciais de momentos do seu dia-a-dia, identificando-se com o grupo e sentindo-se parte dele. Como é referido pelo ME (1997) as rotinas são importantes para a vivência em grupo democraticamente e para suportar a aprendizagem da criança “Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições de organização democrática do grupo, como também o suporte da aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo.” (p. 37).

O quadro 3 e 4, expostos em baixo, representam as rotinas diárias da sala laranja estando naturalmente sujeitas a alterações com possíveis eventos decorrentes na instituição e com os horários das atividades complementares semanais. Além de fatores externos, as rotinas diárias da sala são flexíveis e ocasionalmente alteráveis dadas as necessidades do grupo.

Quadro 3: Rotina educativa da sala laranja

Horário	Rotina educativa da sala laranja
08.00 – 09.20	Acolhimento/atividades não orientadas/arrumação da sala
09.20 – 10.00	Higiene/ reforço alimentar matinal/higiene
10.00 – 12.00	Acolhimento no tapete/bons dias/marcação das presenças/diálogo em grande grupo/planeamento das atividades/atividades orientadas/recreio/higiene
12.00 – 13.30	Almoço/higiene
13.30 – 15.00	Repouso
15.00 – 15.45	Despertar, vestir, calçar/arrumação da sala/higiene
15.45 – 16.30	Reforço alimentar/higiene
16.30 – 17.00	Atividades orientadas
17.00 – 18.00	Recreio/atividades não orientadas
18.00 – 19.00	Reforço alimentar/recreio
19.00	Encerramento da Instituição

Quadro 4: Atividades complementares semanais da sala laranja

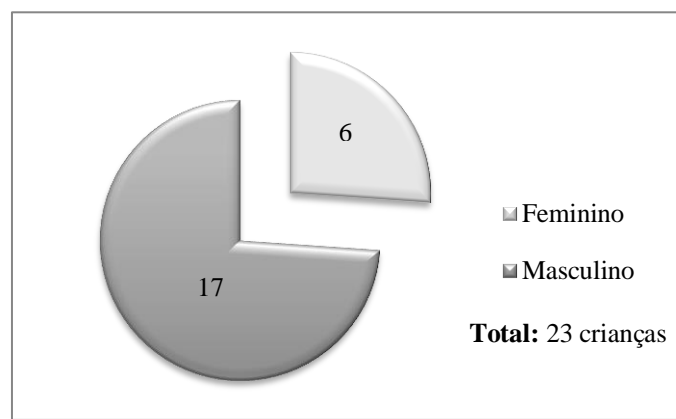
Horário	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
10.00 – 11.00	-----	Expressão Físico-Motora	-----	Natação
11.00 – 11.30	Expressão Musical e	-----	-----	-----

	Dramática			
11.00 – 12.00	-----	-----	Iniciação ao inglês	-----

3.3.2.1. O grupo de crianças da sala laranja.

O grupo de crianças da sala laranja é composto por 23 crianças, todas elas com três anos completos até o fim de dezembro de 2013, distribuindo-se 17 pelo gênero masculino e 6 pelo gênero feminino, como podemos observar na Figura seguinte (26).

Figura 26. Número de crianças da sala laranja segundo o gênero



É um grupo heterogêneo que, no geral, gosta de brincar, cantar, ouvir histórias quer dramatizadas ou lidas e de atividades de expressão plástica, contudo por ser a junção de duas salas de transição, rosa e vermelha, com personalidades distintas e fortes, encontram-se numa fase de adaptação ao ambiente educativo e ao grupo, tal como de compreensão e aceitação de regras de convivência e de partilha.

Quanto ao seu desenvolvimento, pelas conversas informais com a equipa pedagógica, pelas observações realizadas e segundo as diferentes áreas contempladas nas OCEPE e as suas competências, o grupo da sala laranja difere quanto aos ritmos de aprendizagens, aos níveis de comunicação e à autonomia na concretização das atividades.

De forma geral e sintética, ao nível da área da Formação Pessoal e Social, podemos observar que as crianças são alegres, carinhosas, sociáveis e interagem com toda a equipa pedagógica, demonstrando progressivamente a capacidade de respeito por si e pelo grupo, utilizando expressões de saudação e agradecimento nos vários momentos do dia, apesar do pensamento egocêntrico típico desta idade e do estágio de desenvolvimento de Piaget denominado *pré-operatório*. De uma forma geral, o grupo gosta de falar sobre as suas

experiências, questionar o mundo que a rodeia, opinando e participando nas atividades propostas pelos adultos. No que concerne à compreensão, aceitação e cumprimento das regras, ainda há um trabalho a desenvolver ao longo do ano letivo, pela tenra idade do grupo, com a sensibilização de ações cooperativas, colaborativas, partilha de poder e empatia nos diferentes momentos de rotina e atividades. A maioria já é independente nos momentos de higiene e refeição.

Na área da expressão e comunicação, o grupo apresenta gosto e implicação, sobretudo a nível da expressão plástica e da expressão musical e dramática. A expressão plástica constitui a preferência das crianças, concretamente nas atividades de pintura com técnicas e materiais diversificados (rolo, pincel, lápis e esponja), colagem e modelagem com plasticina. Já o desenho é um desafio para grande parte do grupo, evitando-o e estando num desenvolvimento representativo da garatuja. No domínio da expressão dramática, este verifica-se sobretudo no recreio e no acolhimento, quando as crianças espontaneamente participam e criam situações de jogo simbólico e faz-de-conta, recriando situações imaginárias e do quotidiano. O domínio da expressão musical é um domínio de euforia e satisfação do grupo, aguçando a sua curiosidade para os sons, explorando-os e reproduzindo-os, utilizando espontaneamente nesta descoberta o movimento do seu corpo. A utilização e exploração do seu corpo é verificado no domínio da expressão físico-motora, com a participação ativa do grupo em movimentos e jogos, quer livres quer orientados. Ainda assim, há um pequeno grupo que apresenta dificuldade na compreensão do exercício orientado, após as exemplificações repetidas do professor.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, este grupo de crianças, de uma forma geral, expressa-se com frases simples, num vocabulário diversificado, tendo dificuldades na articulação de algumas palavras e na utilização de tempos verbais adequados, dificuldades naturais da idade, demonstrando sempre curiosidade por novo vocabulário, dialogar, comunicar, negociar e partilhar os seus saberes e vivências. A imitação e reprodução da escrita, visível na marcação das presenças individuais, encontra-se num nível inicial, com grafismos compostos por linhas retas e curvas ou o preenchimento total de um espaço branco, embora o grupo já consiga identificar as letras do seu nome e compreenda que o que se diz se pode escrever.

No domínio da matemática, em geral estas crianças contam e reconhecem os números até 20, relacionando-os com as quantidades representativas. Pelos diversos jogos de encaixe na sala e pela estimulação feita pela equipa pedagógica, o grupo da sala laranja já consegue identificar as quatro principais formas geométricas: quadrado, triângulo, círculo e retângulo.

A consciência e a sequência dos dias e das rotinas, ainda nem todo o grupo consegue acompanhar, identificar e antever, pois os dias de semana são apenas nomeados.

Por fim na área do conhecimento do mundo, todas as crianças mostram curiosidade e interesse face ao mundo que as rodeia, observando, experimentando e questionando objetos, atividades, técnicas e vivências culturais, demonstrando conhecimentos, identificando equipamentos e utensílios quotidianos e aprendendo novos conceitos e explicações.

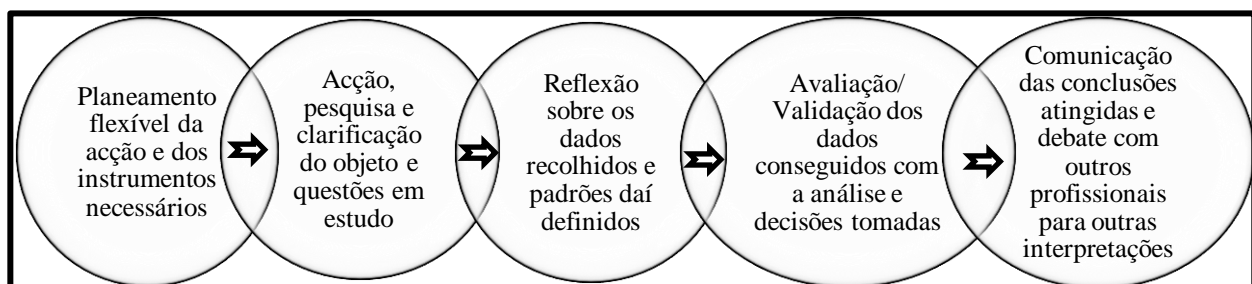
3.4. Intervenção Pedagógica na Sala Laranja: Projeto de Investigação e Pesquisa

A prática pedagógica aqui retratada é resultado do estágio final individual, proporcionado no final do 2º ciclo da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, durante oito semanas, nos meses de outubro e novembro, em três dias semanais e cinco horas diárias, num período total de 120 horas, na sala laranja do *Infantário Rainha Santa Isabel*.

Durante todo este período tinha a responsabilidade de aplicar todos os conhecimentos adquiridos durante a minha formação académica, ser autónoma, responsável, trabalhadora, afetiva e parte de um grupo com toda a alma e respeito, no sentido de uma prática adequada ao mesmo, às suas necessidades, motivações e interesses, porém atualizada às necessidades familiares, institucionais, culturais e sociais.

Neste sentido, a pesquisa e novas práticas são importantes, havendo a consciência de que é próprio existirem fracassos, obstáculos, e também persistência, sucessos e pesquisa contínua. Para o desenvolvimento de um projeto de investigação é necessária uma estrutura lógica, cíclica e coerente, sobretudo quando a aplicamos como primeira tentativa de investigar e pesquisar sobre algo importante para a prática educativa do educador ou de outro profissional de educação. Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008) sugere assim para a estruturação de uma investigação seis ações-chave:

Figura 27. As seis ações-chave da investigação



Adaptado de Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora, p. 82

As ações definidas por Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008) representam os três períodos de planejamento, ação e avaliação do que foi definido como objeto de investigação, sendo que Máximo-Esteves (2008) refere que ação pode ser condicionada e alterada dada a imprevisibilidade que a pode marcar e novos acontecimentos.

3.4.1. A Problemática Definida

Uma intervenção coerente e de pesquisa contínua num contexto tão complexo que é o da educação exige um planejamento refletido e flexível, como foi referido anteriormente. Seguindo o modelo adaptado por Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 45) representado na Figura 27, o meu projeto de investigação-ação desenrolou-se tendo em conta o enquadramento da problemática e do grupo, a questão daí criada para pesquisa e aplicação, a revisão da literatura (estado da sociedade, abordado no capítulo anterior na revisão da literatura), as estratégias e metodologia de recolha e análise de dados utilizada e as fases de desenvolvimento do projeto.

Primeiramente, dado a flexibilidade que deve haver num plano, face às mudanças em contexto, a problemática em estudo resultou das primeiras conversas informais com a educadora cooperante, Marta Rodrigues, nas quais tentei compreender o grupo, as suas dificuldades, os seus pontos fracos e fortes e as suas necessidades, de modo a adequar a minha prática ao contexto e ao grupo.

Imediatamente fui informada de que o grupo além de ser grande resultava da junção de dois grupos de salas de transição, com metodologias e dinâmicas diferentes, logo comportamentos e aceitação das regras diferenciados. Com esta informação, pensei desenvolver um projeto de pesquisa e ação sobre o desenvolvimento de instrumentos de pilotagem na regulação de comportamentos e promoção de valores, contudo dado o plano anual de atividades e as temáticas para cada semana, a introdução de instrumentos tornou-se complicada, pela primazia dada às mesmas.

Por essa razão, o projeto desenvolvido e aqui retratado manteve-se fiel à promoção de valores, à integração e vivência em grupo, incidindo num trabalho e intervenção pedagógica sobre a aprendizagem significativa e cooperativa. Além de promover a compreensão do outro, numa fase em que o pensamento da criança é egocêntrico, típico do estado cognitivo de Piaget *pré-operatório*, onde as crianças entre os dois e os sete anos se encontram, esta intervenção vai ao encontro do Projeto Educativo de Escola com a temática “Vamos colorir o mundo”, estando para o presente ano letivo, 2013/2014, a abordagem e trabalho dos valores.

Além dos valores defendidos no meu projeto enquadrarem-se com o Projeto Educativo de Escola, procurei que fosse ao encontro do projeto curricular de sala, “Uma viagem pelo corpo humano”, com atividades de exploração do corpo e dos sentidos, reconhecendo as suas potencialidades, através de diferentes técnicas, dando oportunidade ao grupo para representar o mundo tal como o vê. Esta diversidade, como o ME (1997) ressalta é constituída com base no conhecimento das aquisições básicas da criança pelo educador, concedendo e proporcionando-lhe momentos e experiências de contato, apropriação dos diferentes conteúdos e das diferentes formas de expressão e comunicação, sendo nelas que a “ (...) criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos.” (ME, 1997, p. 57).

Assim, pretendo espelhar as atividades desenvolvidas e as observações suscitadas em torno de uma questão principal De que forma a aprendizagem cooperativa promove a integração e vivência em grupo da sala laranja?, numa fase, educação pré-escolar, em que para Hohmann, Banet e Weikart (1987) a criança “ (...) começa a tornar-se capaz de *reflectir sobre os seus próprios actos*” (p. 15), compreendendo as suas dificuldades em detrimento do trabalho com o outro.

Esta questão e as atividades desenvolvidas vêm demonstrar o impacto de um ambiente educativo diversificado, democrático e cooperativo, como forma da criança precocemente ir conseguindo desenvolver-se socialmente, aliando essa área ao seu desenvolvimento motor e pessoal, pois se o desenvolvimento cognitivo é tanto ou maior, segundo Hunt (s/d, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) quando a criança está rodeada e em contato constante com objetos, materiais e estímulos, o desenvolvimento social ligado aos valores será conseguido da mesma maneira.

Apoiando esta minha visão do impacto dos valores no crescimento pessoal e social da criança, o ME (1997) refere que o contato e promoção de educação para os valores num ambiente educativo configurado nesse sentido, “ (...) constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro.” (p. 52), fazendo com que o seu pensamento egocêntrico vá sendo transformado.

Uma das preocupações para a minha intervenção foi a de promover um ambiente em que todos fossem compreendendo e assimilando as linhas de convivência em grupo (cooperação, o respeito por si e pelo outro, a partilha de poder e o diálogo), desenvolvendo atividades nesse sentido, onde o diálogo teve uma componente essencial. Tendo por base Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) o diálogo como meio de interação entre os intervenientes educativos é

uma forma da criança expor as suas ideias, participar ativamente em grupo ao mesmo tempo que se vai apropriando da língua, sendo a linguagem para Zabalza (1992) o meio que leva o desenvolvimento cognitivo e da inteligência do indivíduo, por possibilitar a criação de uma relação e compreensão com a realidade.

No contexto da sala laranja, o diálogo presente ativamente teve sentido para o desenvolvimento de um ambiente educativo democrático, bem como permitiu ter em conta uma criança com um desenvolvimento linguístico com um desenvolvimento inferior às restantes crianças, começando a expressar-se por palavras após a entrada no jardim-de-infância.

Assim, num todo possibilitou-se um ambiente rico para todos, em que a necessidade de uma criança foi incluída sem condicionar o desenvolvimento do resto do grupo, promovendo a igualdade de oportunidades para todos com mais ou menos capacidades de comunicação, desenvolvidas na participação e partilha de sentimentos, opiniões e vivências.

A ação de olhar para a necessidade de uma criança e promover um ambiente que respeite a sua necessidade insere-se na diferenciação pedagógica, um aspeto necessário pela individualidade da criança e das suas necessidades, fruto do meio onde está inserida, dos estímulos que recebe e da sua maturidade desenvolvimental, assumindo-se mesmo como um direito da criança, cidadã de uma sociedade (Niza, 2000, citado por Grave-Resendes & Sousa, 2002).

Por essa complexidade e pela educação igualitária e acessível a todos preconizada pelo ME (1997), Morgado (2004) destaca a diferenciação pedagógica como um aspeto de qualidade e eficácia na educação. Grave-Resendes e Sousa (2002) acrescentam que a diferenciação pedagógica consiste no reconhecimento e delimitação de uma proposta e resposta às capacidades de um grupo, sem restringir a individualidade de cada criança e o seu ritmo, não lhe impondo uma mesma atividade, mas sim atividades colaborativas, cooperativas e de tutoria de pares.

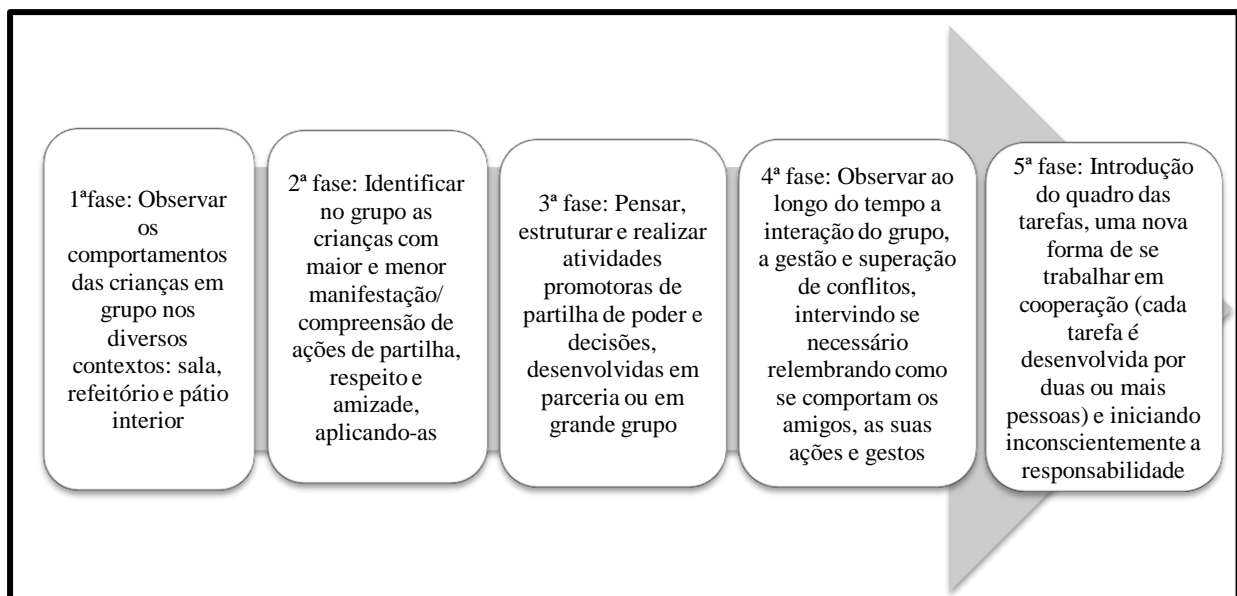
Obviamente que a decisão sobre esta problemática, as técnicas e as atividades selecionadas estão intrinsecamente ligadas às minhas conceções de como a educação se deverá edificar, construir e organizar, onde a criança tenha um papel ativo e cooperativo e o educador tenha um papel de mediador na construção das condições necessárias para o grupo se desenvolver harmoniosamente.

3.4.2. As Estratégias e Metodologia de Intervenção e as Fases de Implementação do Projeto

Para o desenvolvimento de uma ação em torno da questão De que forma a aprendizagem cooperativa promove a integração e vivência em grupo da sala laranja?, o planeamento da mesma definiu-se com a delineação de estratégias de intervenção, desenroladas em diferentes fases, acompanhadas com o levantamento e tratamento de informações, transformadas e redigidas na avaliação semanal do grupo. Este planeamento, ação e avaliação foi possibilitado com a utilização de técnicas de levantamento de dados, como a observação participante, as notas de campo registadas em diários de bordo, a análise documental dos projetos educativo de escola e curricular de sala, das fichas individuais das crianças e pelas conversas informais com a equipa pedagógica da sala laranja.

A progressão deste projeto deu-se em torno de cinco fases, em que as estratégias de intervenção foram atividades e jogos desenvolvidos a pares, atividades de decoração da sala e para intercâmbio escolar em grande grupo, dinamização de dramatizações em comunidade pelas estagiárias em intervenção na instituição e introdução do quadro das tarefas.

Figura 28. As cinco fases de progressão do projeto De que forma a aprendizagem cooperativa promove a integração e vivência em grupo da sala laranja?



É de ressaltar que as atividades desenvolvidas em cooperação não condicionaram a individualidade da criança, pois cada uma pode manusear um instrumento e material, manifestando os seus conhecimentos, preferências, opinando e apoiando o colega, havendo

sempre “ (...) o dar e receber recíproco (...) companheirismo (...) apoiante para o desenvolvimento da criança” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 51).

3.5. Intervenção Pedagógica na Sala Laranja: Dinâmicas e Atividades Desenvolvidas e Observadas

O projeto levado a cabo no meu estágio final na sala laranja, como referido anteriormente, incidiu sobre a formação social e pessoal da criança, concretamente no desenvolvimento de valores de respeito, empatia, partilha de poder, aceitação da diferença e opinião do outro, preconizados em atividades de aprendizagem significativa, com predominância em atividades cooperativas e diálogo em grande grupo. A área de formação pessoal e social faz parte da minha opção pessoal, pela sua amplitude e transversalidade a todas as áreas e por destacar a formação de valores de amizade, partilha e vivência em grupo como as “ (...) referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.” (ME, 1997, p. 52)

Nas OCEPE desenvolvidas pelo ME (1997) podemos encontrar várias referências à cooperação e à formação pessoal da criança, partindo da organização de um ambiente educativo democrático e participado por todas as crianças. Morgado (2004) acrescenta que a escola como um meio sistemático de “ (...) relações e interações entre pessoas, que serão, naturalmente, mais positivas e facilitadas numa escola de qualidade” (Ainscow, 1991, citado por Morgado, 2004, p. 21), deve fazer face ao individualismo, promovendo “ (...) modelos cooperativos, partilhados, de definição de objectivos comuns” (p. 21).

Assim, ao longo deste capítulo, irei apresentar as atividades desenvolvidas na linha da formação pessoal e social, na cooperação, convivência, empatia e partilha, onde o diálogo foi um meio constante de negociação e exposição de opiniões, preferência e apoio entre pares, procurando sempre que as atividades propostas contribuíssem para o objetivo de qualquer educador para as suas crianças “ (...) a plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (...)” (ME, 1997, p. 21), tendo presente a ideia de Praia (1999, citado por Freitas & Freitas, 2003) “cidadania não se resume a uma soma de direitos (ou de deveres) (...) é, também, um modo de ser, uma implicação pessoal na construção da sociedade” (p. 98).

Completando esta ideia, Clarke t al. (1984, citado por Morgado, 2004) afirma “ (...) a procura de excelência na escola é a procura de excelência nas pessoas” (p. 21) e acrescento a excelência da sociedade.

3.5.1. O Planeamento e a Avaliação das Atividades por Competências, Comportamento e Recetividade do Grupo

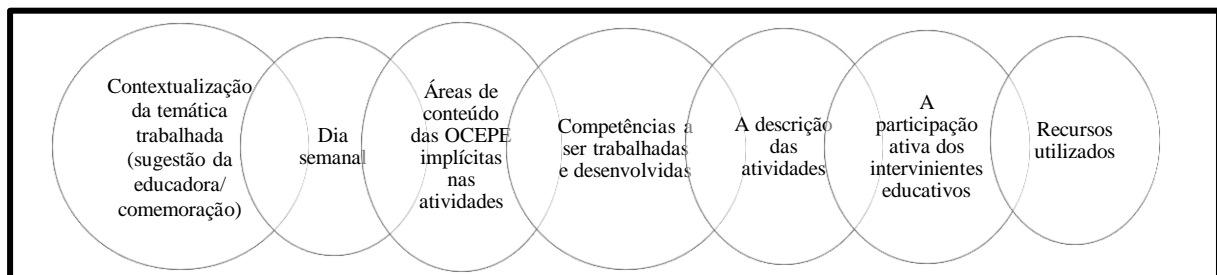
As atividades desenvolvidas ao longo das oito semanas de prática pedagógica na sala laranja, num total de 120 horas, correspondente a três dias semanais foram traçadas e delineadas semanalmente em planificações diárias.

Do ponto de vista de Zabalza (2003) a planificação é a conversão e representação de uma ideia, previsão e metas num plano, para o desenvolvimento da ação, isto é, um projeto a concretizar baseado em pressupostos pessoais, com vista à obtenção de um objetivo, conseguido através de um conjunto de técnicas selecionadas após a clarificação da ação.

No caso concreto da educação de infância, a planificação é o registo de uma ação pensada, delineada e não findada sobre o decurso da intencionalidade educativa do educador, sendo um instrumento de organização das suas ideias, flexível e facilmente alterável face a novos acontecimentos. É assim um instrumento que permite a todos os intervenientes educativos, incluindo os pais, a conhecer, identificar e até participar com recursos na abordagem a várias áreas de conteúdo.

As planificações diárias organizaram-se em forma de grelha segundo sete aspetos, representados na Figura 29, para uma compreensão clara do que se pretendeu fazer, o contexto da temática e o modo de participação (ativo) da criança.

Figura 29. Os sete aspetos constituintes das minhas planificações



A organização das minhas planificações deu-se em grelha e com primazia, sobretudo para as competências, pois uma planificação com enfoque sobre objetivos não reflete uma intencionalidade educativa de qualidade nem pensada na criança como ser ativo, construtor da sua aprendizagem e não como “ (...) um cientista solitário, mas uma participante activo de uma comunidade e de uma cultura.” (Spodek, 2002, p. 265). Uma planificação alicerçada no desenvolvimento progressivo de competências da criança permite ao educador organizar a ação focada nesta e refletir sobre o seu papel ativo ou não.

Tendo por base Ainscow (1995, citado por Grave-Resendes & Sousa, 2002) e Grave-Resendes e Sousa (2002) a planificação centrada na criança, no seu desenvolvimento e nos seus interesses permite pesquisar e aplicar novas metodologias pedagógicas, sendo um plano flexível e sujeito a adaptações face às reações das crianças, melhor conseguido em trabalho cooperativo e em equipa.

O período de observação decorrido na primeira semana de intervenção pedagógica, nos dias 7, 8 e 14 de outubro, foi decisivo para pensar a forma de organizar a planificação. A partir do observado teria de pensar numa organização de planificação que me permitisse, ao mesmo tempo que a construía, refletir se corresponderia ao que o grupo necessitava e à aplicação na prática dos meus pressupostos teóricos para esta *práxis*, aprendizagem significativa e cooperativa. A observação, como foi referenciada no capítulo II, permite ao educador observar a criança em ações espontâneas de exploração do mundo, as suas dificuldades e as estratégias que utiliza para as superar e conseguir responder à sua curiosidade.

As atividades aqui apresentadas estão organizadas segundo temáticas específicas, surgidas e fundamentadas com o plano anual de atividades da sala laranja e nas festividades culturais, decorridas nos dois meses de estágio, outubro e novembro. Estas foram alvo de uma reflexão diária, redigida com base em conversas informais com a educadora cooperante e das observações sobre o impacto na criança, a dinâmica por mim criada como estagiária e as novas estratégias para a mesma, passíveis de ler nos Apêndices 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7, organizados por semana e findados com a avaliação da mesma.

Neste sentido, semanalmente foi criada uma avaliação com as informações obtidas na observação participante e nas conversas informais com a equipa pedagógica, registadas em diários de bordo, havendo uma reflexão do meu papel nas atividades como significativas ou não para a criança, representando sentimentos, concretizações, expectativas e fracassos, sendo a avaliação o meio de proporcionar “ (...) à equipa pedagógica uma oportunidade de transcender os seus sentimentos subjectivos em relação a determinado dia.” (Hohmann, Banet & Weikart, 1987, p. 144). Dado que as atividades foram traçadas, delineadas e apresentadas em grelha para representar o enfoque na criança de aceder e compreender o funcionamento do mundo que a rodeia, a sua identidade e cultura, a avaliação desenvolvida ao longo destas oito semanas deu-se tendo em conta as competências delineadas, observadas por mim e pela equipa pedagógica.

A utilização de avaliação por competências decorre de forma a compreender como a planificação delineada corresponde ao objetivo principal de fomentar o desenvolvimento da

criança, um desenvolvimento avaliável pelas competências adquiridas, isto é, as capacidades de fazer uma determinada tarefa utilizando corretamente as potencialidades do seu corpo.

As competências desenvolvem-se a vários níveis, partindo do simples para o complexo, destacadas por Morgado (2004) com base em Creemers (1994, citado por Morgado, 2004) como fulcrais para o desenvolvimento da aprendizagem, sugerindo a compreensão para a prática educativa do *princípio construtivista de aprendizagem*. Este, entende-se como o desenvolvimento de competências complexas partindo das mais simples, resultante de uma sequência adequada e ordenada de conteúdo, face às necessidades do grupo e acrescento à pertinência cultural da mesma, por exemplo abordar a lenda de São Martinho na altura em que está a decorrer, para que aquela nova aprendizagem tenha sentido para a criança. A este princípio junta-se, sempre na ótica do mesmo autor, o *princípio da prática* e execução constante das competências para que estas se aperfeiçoem e não se percam.

Assim, as competências foram o enfoque da minha avaliação como forma de verificar o impacto significativo ou não das minhas atividades, para o desenvolvimento da criança e como forma de observar o seu crescimento no manuseamento dos materiais, formando-se as bases das competências simples no momento, mas importantes para o suporte de competências complexas. A observação constituiu o instrumento principal desta minha avaliação, onde a interação visual permitiu à criança sentir-se apoiada e não julgada, um instrumento preciso, descrito da seguinte forma por Dahlberg, Moss e Pence (2003) a “ (...) a observação da criança assume uma verdade objetiva, externa, a qual pode ser registrada e representada com precisão.” (p. 192).

Estas avaliações encontram-se, como referido nos Apêndices 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 do CD-ROM deste relatório, redigidas com base na transformação e tratamento de dados dos meus diários de bordo, que como objeto de observações e reflexões pessoais não estão disponíveis, e onde os nomes das crianças foram alterados segundo uma codificação por mim definida, mantendo uma postura ética de proteção à criança, aspetos destacados pela APEI (2011) como parte do sigilo profissional.

3.5.2. Atividades Orientadas e as Áreas de Conteúdo das OCEPE

Em toda a prática educativa no estágio final na sala laranja, as atividades desenvolvidas foram atividades inseridas em temáticas culturais específicas, contemplando as três áreas de conteúdo e desenvolvimento destacadas nas OCEPE (ME, 1997) e definidas como um recurso organizacional e estruturado da ação e ambiente educativo de uma sala de educação

pré-escolar. Procurei sempre corresponder à diversidade realçada pelo ME (1997), suscitando a conceção ao grupo da sala laranja variadas situações educativas, nas quais a aprendizagem de si e do mundo se desenrolou com o domínio do corpo e contato com diferentes materiais.

A área de formação pessoal e social como o ME (1997) destaca é a área transversal que abarca as outras duas áreas, no desenvolvimento de atitudes e valores de convivência e modo de estar no mundo, assumindo-se como a área mais visível e perceptiva na minha ação de construção progressiva de valores.

A área de expressão e comunicação é uma área que abrange atividades de desenvolvimento psicomotor e da linguagem, subdividida em cinco domínios e expressões: motora, dramática, plástica e musical, tal como a linguagem oral e abordagem à escrita, que englobam o diálogo, manuseamento, manipulação e contato com instrumentos, técnicas, materiais e escrita, no desenvolvimento e consciência da criança de si, do outro e da relação com os objetos e o mundo.

A organização idealizada nas OCEPE (ME, 1997) dos conhecimentos por áreas de conteúdo implica diferentes desenvolvimentos cognitivos, a nível matemático e linguístico. Nesse sentido, todo o trabalho desenvolvido em torno de uma área de conteúdo está implícita às outras áreas de conteúdo e a um desenvolvimento cognitivo integral e complexo, explicável pela teoria das *Inteligências Múltiplas* de Gardner. A referência a este autor é importante na minha perspetiva, para que o educador compreenda até que ponto as suas atividades têm impacto no desenvolvimento intelectual da criança e a sua abrangência.

Segundo Grave-Resendes e Sousa (2002), a teoria das *Inteligências Múltiplas* permite compreender que o indivíduo possui uma inteligência baseada em várias capacidades, levando o educador a repensar a sua forma de atuação, de forma a facilitar e potencializar as capacidades da criança, reconhecendo as suas capacidades e interesses atuais. Estas capacidades são no indivíduo, segundo Grave-Resendes e Sousa (2002), extensíveis aos níveis, *verbal/linguístico*, *lógico/matemático*, *visual/espacial*, *musical/rítmico*, *corporal*, *interpessoal*, *intrapessoal* e *naturalista*, isto é, são capacidades pessoais e sociais, de utilização do corpo e das suas potencialidades para comunicar, pensar e compreender o mundo que o rodeia, num conhecimento apoiado em aprendizagens cooperativas. Por toda a complexidade, especificidade e individualidade da criança, o importante para o educador é reconhecer as mesmas, criando uma intencionalidade educativa heterogénea e suscitadora da potencialidade das diferentes capacidades e preferências individuais.

Assim, com base nos aspetos e áreas de conteúdo destacadas nas OCEPE (ME, 1997), no desenvolvimento e capacidades da criança, procurei corresponder à finalidade da educação

pré-escolar (Portugal, s/d, p. 2) “ (...) organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem, desenvolvendo competências pessoais e sociais.”, durante toda a minha *práxis* em estágio final na sala laranja, atividades essas que apresentarei ao longo deste meu relatório.

3.5.2.1. Atividades de aprendizagem cooperativa no desenvolvimento do grupo, da sociabilidade e sucesso da criança: marcas dos pressupostos seguidos nas planificações.

A seleção dos pares nas atividades orientadas foi definida tendo em conta os comportamentos de apoio entre as crianças, habilidades e idades, já que crianças com níveis diferentes de idade ou momentos de desenvolvimento, apoiam e proporcionam o desenvolvimento das crianças em níveis inferiores. Esta visão é realçada pelo ME (1997):

Sabe-se, no entanto, que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vida e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum. (ME, 1997, p. 35).

O trabalho desenvolvido assemelhou-se à tutoria de pares, uma vertente da aprendizagem cooperativa, em que segundo Lopes e Silva (2010, citado por Rodrigues, 2012) as crianças tornam-se os professores dos seus pares, aprendendo e ensinando simultaneamente.

A aprendizagem cooperativa foi também uma forma de proporcionar a diferenciação pedagógica, que na perspetiva de Niza (1996, citado por Grave-Resendes & Soares, 2002) interligam-se, permitindo uma prática marcada por atitudes de inclusão, integração e democracia, centrada “ (...) no grupo, aceite, integre e valorize a diversidade como factor natural em todos os grupos humanos e fonte do seu enriquecimento” (p. 24).

Assim sendo, a aprendizagem cooperativa representa uma aprendizagem significativa, em que a criança participa na construção da sua aprendizagem, utilizando competências comunicativas no trabalho com os seus pares, aprendendo com eles e ensinando-lhes, criando-se as bases futuras de trabalho em cooperação ao longo da sua vida académica e laboral.

Com as minhas planificações, passíveis de ler nos Apêndices 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 em CD-ROM do presente relatório, podemos constatar o meu enfoque nas atividades cooperativas, com espaço para a iniciativa individual, onde cada criança teve a possibilidade de opinar e manusear um objeto, desenvolvendo lúdico-pedagógicamente a sua motricidade, exemplificadas no Quadro 5:

Quadro 5: Marcas da aprendizagem cooperativa e iniciativa individual da crianças nas minhas planificações

Dia	Atividade	Marcas da aprendizagem cooperativa na planificação
21/10/2013	Dossiê dos frutos do Pão-Port-Deus	“Iniciar a atividade, com o preenchimento das figuras (frutos) construídas para o dossiê, através da escolha pela pintura com rolinha e pintura com rolo, num trabalho de tutoria de pares e partilha de poder.”
04/11/2013	Criação de uma grande castanha com as mãos do grupo e com a cor obtida	“3.ª fase: Cada par deverá dirigir a técnica de trabalho, isto é, uma criança aplica a tinta na mão do colega para este decalcá-la no papel de cenário;”
06/11/2013	Jogos de São Martinho	“Esta primeira secção consiste no trabalho de equipa, que funciona em pares, no qual deve ser transportado, junto ao peito, uma castanha em papelão de um lado para outro, no mais curto período de tempo, seguindo o par seguinte, que estará na sua equipa. ”
18/11/2013	Atividade sensorial e de expressão plástica para intercâmbio com outra instituição educativa	“Diálogo e divisão de tarefas e poder no trabalho em equipa, pelas crianças;”

Em suma, o trabalho desenvolvido foi pensado e focado numa aprendizagem significativa incidente sobre a aprendizagem cooperativa, como podemos depreender pelo Quadro 5, já que as mesmas têm como característica a significação para o grupo (Lopes & Silva, 2008, p. 12), uma aprendizagem em que o educador deve transparecer à criança o seu papel na sua aprendizagem como ator principal, tendo no educador um guia, amigo e facilitador para as suas descobertas, acerca do que o inquieta sobre o mundo.

3.5.2.2. As interações na sala laranja: do acolhimento à livre iniciativa da criança.

O estágio na sala laranja permitiu não só pôr em prática individualmente as minhas competências e conhecimentos obtidos na formação académica, mas sobretudo poder estar numa comunidade rica em conhecimentos, curiosidade, questionamento, vivências, interações e desenvolvimento.

Ao longo das oito semanas de prática, o estar em grupo interagindo foi uma constante, onde o diálogo assumiu um papel fundamental no acolhimento, na abordagem a novas temáticas e na compreensão do bem-estar do grupo.

Pela manhã cada criança chegava à sala pelas mãos de um familiar, com um sorriso na cara, com algo novo a contar sobre uma vivência passada no fim de semana, na tarde do dia anterior ou algum programa visualizado na televisão. Assim, estava explícito a comunicação como um facto inato e necessário da criança expressar-se, referido no capítulo I, como fruto

do contacto com a língua e das interações nos sistemas onde está inserida. A acrescentar à comunicação, estão os afetos, a separação dos familiares, um beijinho, um sorriso de bom dia, seguindo-se a vontade de brincar e representar o seu mundo.

O acolhimento foi e é o verdadeiro espaço de partilha de vivências e representação do que se sente, do que se vê, do que se observa e se interpreta do mundo. Na sala laranja, ocorria o acolhimento de todas as crianças da instituição até por volta das 08h30, quando as educadoras de infância chegavam, indo cada grupo para a sua sala preparando o acolhimento das crianças que ainda estavam por chegar e para os momentos de exploração espontânea da criança.

Normalmente na sala laranja, o grupo quando chegava procurava as áreas do seu interesse, sendo os jogos, a garagem e a casinha as áreas prediletas e de eleição deste, acontecendo mesmo as crianças transportarem objetos de uma área para a outra, dando-lhes novos papéis. Ainda foi possível ver algumas crianças com preferência para estar no tapete a folhear um livro, a interpretar as imagens e criando a sua própria história e outras que esperavam a educadora chegar, sentar-se junto a ela e observá-la, uma ação natural do ser humano como observador e aprendiz pela imitação dos modelos (pais, educadores e demais indivíduos) que estão na sua vida.

Além desta experimentação e livre iniciativa da criança, essencial para que comece a escolher, tomar decisões e assumi-las como suas, desenvolvem-se competências pessoais e sociais como a resolução de situações de conflito na partilha de materiais, o diálogo e a convivência em grande grupo.

Na sala laranja, o tapete era uma rotina mediadora do diálogo e convivência, onde se escutavam histórias, em que a imaginação antecipava o seu desenvolvimento e/ ou criava um novo final, interligando-o com as vivências do grupo, mimando-as ou cantando músicas, representativas das mesmas e temáticas faladas em grande grupo.

Com o acolhimento terminado às 09h30, seguia-se a higienização e o reforço matinal, dois momentos em que podemos compreender a progressão da autonomia da criança no manuseio da sua roupa, higiene e dos talheres, sendo capaz de comer ao seu ritmo e respeitando os ritmos dos seus pares. Nestes momentos de higiene e alimentação, a comunicação e a brincadeira foi uma característica visível pela curiosidade da criança face ao outro, às diferenças físicas do género feminino e masculino, à observação do outro como o meio para perceber o funcionamento do seu corpo, da forma de estar nos diferentes locais e dos novos papéis que os alimentos podiam ter. Esta curiosidade e brincadeira espontânea da criança é a sua forma de desenvolver o conhecimento do mundo e dar azo à sua criatividade, de uma forma prazerosa e inconsciente.

Inicialmente, quando cheguei à sala laranja, o registo das presenças com a tentativa de imitação da primeira letra do nome ocorria após o cântico dos bons dias e anteriormente a qualquer atividade orientada. Este momento do registo de presenças era marcado por diferentes reações das crianças, ora timidez e inibição, ora vontade de mostrar a todos os amigos como sabia escrever a letra do seu nome. Dado que este registo demorava algum tempo devido às diferentes reações, em conversação com a educadora cooperante a sua dinâmica passou para o acolhimento, em que cada criança efetuava a sua presença quando chegava à sala.

Ao longo das semanas compreendi que neste momento a criança tem a privacidade e segurança para procurar, identificar a sua fotografia e marcar a presença como ela entende, sem estereótipos definidos ou algum colega a dizer-lhe que não é assim.

É importante que não nos esqueçamos que a criança aprende por imitação, mas também com o cunho do que conhece do mundo e a sua predisposição para aprender. Por essa razão deverá ser tido em conta o desenvolvimento da criança, ser dado espaço para ela observar e contatar com a escrita, com materiais como histórias, folhetos e plano de tarefas, tendo a hipótese de exercitar o que vê, primeiramente com rabiscos até aproximação da forma gráfica da letra, deixando-a mostrar, no tempo que achar correto, fazê-lo à frente do seu grupo. Tendo por base Mata (2008) são vários os momentos em que a criança procura registar o que viu, através do desenho e das tentativas de imitação da escrita, com o propósito de utilizar o registo e a linguagem escrita para funções e fins concretos de comunicação.

É num ambiente democrático, incentivador e respeitador das necessidades individuais de cada criança, onde as interações são constantes e promotoras de conforto para os seus intervenientes, que podemos desenvolver crianças seguras das suas competências e com propensão para a comunicação e exposição das suas dúvidas, ideias e vivências de conhecimento do mundo.

É de destacar que este desenvolvimento da comunicação deverá ser proporcionado pelo educador com um vocabulário simples, de carácter familiar, sendo explicitados todos os novos conceitos, bem como repetidas e reformuladas ideias, frases e palavras, para que todo o grupo tenha acesso à compreensão da informação concedida.

Em todos as atividades e rotinas da manhã foi passível a compreensão das mesmas como um momento de oportunidade para a iniciativa, intenção, execução de planos e satisfação da criança (Hohmann & Weikart, 2004), estando a linguagem sempre presente, patente nas imagens da Figura 30, a nível escrito ou verbal, na partilha de vivências e conhecimentos, como por exemplo o sabor ou a cor de um alimento, em grande ou pequeno grupo.

Figura 30. Momentos de rotina da sala laranja: marcação das presenças, as interações em grupo e alimentação



Neste sentido, ao longo da minha prática tive consciência e tirei partido dos diferentes momentos para apreender as relações que se estabeleciam entre as crianças, o seu desenvolvimento, a sua facilidade em partilhar ou não os objetos e utilizar a linguagem verbal, não-verbal ou escrita, com a incentivação do diálogo sobre algo que a criança quisesse partilhar, não interrompendo as conversas e interações entre pares. Já que Katz (2006) realça a existência de interações significativas para os pares, seja qual for o seu teor, afirmando “O conteúdo da interação não necessita ser divertido, entreter ou ser exótico, tem de ser importante e ser de interesse para os participantes.” (p. 13).

Todos estes momentos de rotina permitem que a criança esteja e se sinta parte de um grupo, reconhecendo e antecedendo a organização do seu dia, revelando-se e permitindo ao educador depreender diversas informações que não consegue na observação das atividades orientadas.

Assim, todos estes momentos, anteriormente referidos, tiveram e tem significado para a minha prática, pois partindo deles pude conhecer alguma coisa do grupo que me acolheu, tendo bases para detetar o mal-estar de alguma criança.

3.5.2.3. As histórias narradas e dramatizadas na introdução das temáticas.

Como foi referenciado em cima, a linguagem verbal foi um dos meus enfoques ao longo deste estágio. Nessa visão, procurei introduzir novas temáticas partindo do conto de histórias, narrando-as ou dramatizando-as.

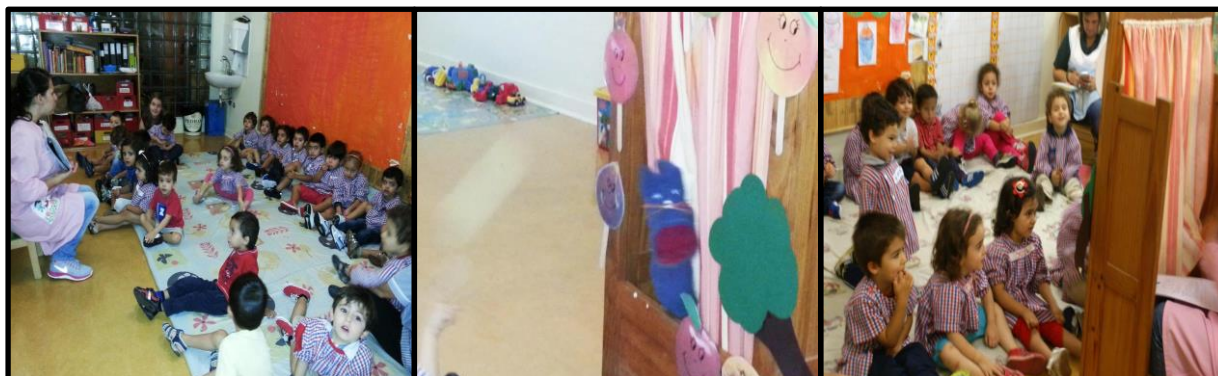
As histórias são do interesse da criança pela imaginação que lhe está implícita, pelo suspense a elas inerentes e por retratarem de alguma forma a sua visão do mundo e vivências diárias. Além da fantasia a que as crianças associam as histórias, a partir delas promove-se o contato com a linguagem e o desenvolvimento da comunicação, ao anteciparem o que vai

acontecer, interpretando imagens, reconhecendo as letras que compõem os seus nomes e adquirindo novo vocabulário.

O conto das histórias como gosto do grupo foi-me transmitido pela educadora cooperante, todavia reconhecido durante os períodos de observação, acolhimento e iniciativa livre das crianças pelas áreas, quando estas se sentavam ao pé de mim, e me chamavam para ler a história do jeito que a ouviam, interpretando imagens ou apelando ao seu imaginário, o que para Hohmann e Weikart (2004) é encarada pela criança como uma forma de sentir-se controladora do seu mundo, explorando as estruturas e os sons das palavras.

A opção pela iniciação a uma nova temática através das histórias surge por ser do interesse da criança, focando a sua atenção e permitindo-lhe sequencializar momentos, apelando à memorização e ao raciocínio, e por conseguinte estimular o seu desenvolvimento cognitivo.

Figura 31. Os momentos de introdução de novas temáticas com histórias narradas ou dramatizadas



Como podemos visualizar na Figura 31, o grupo da sala laranja durante a narração ou dramatização das histórias focava-se no que se estava a passar, fomentada por uma interação entre as personagens e o grupo, questionando-lhes se queriam conhecer um novo amigo da história, se a ação da personagem era correta, respondendo de seguida afirmativamente ou negativamente.

Dado que para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) a comunicação resulta da utilização do ouvir, ver e de vivências significativas e sociais, o educador deverá procurar sempre em qualquer momento a participação da criança e a fomentação da utilização da linguagem, sendo uma das minhas tarefas nesta prática a procura constante do grupo não se sentir apenas um espectador, mas parte da história, onde a sua comunicação propiciava o desenvolvimento da história. Soares (2012) nesta dinâmica refere que a criança como agente ativo da sua aprendizagem deverá deter “ (...) um papel participativo não apenas como espectador, mas

como dinamizador, crítico e opinioso das suas reproduções, das que observa e das que sugere.” (p. 19).

Assim, o contar de histórias permite à criança contatar com a linguagem, aliando as suas vivências e criatividade para fazer parte daquela história, sendo tanto ou mais dinâmica e desenvolvida se utilizarmos as várias expressões, dramática e musical, na abordagem aos vários domínios preconizados no ME (1997), como o contato com a linguagem verbal e o enriquecimento do reconto com o recurso à matemática, pela contagem do número de personagens e objetos na imagem e a sequencialização da ação.

Ao desenvolver a minha prática em torno do conto de histórias, utilizei como recursos o teatro de fantoches, procurando que fossem o mais apelativos, do interesse e familiaridade do grupo, o conto através de imagens dando espaço ao grupo para conseguir imaginar e entrar na história, o conto com recurso à dualidade entre imagens e o vestir-me de personagem principal, como decorreu no São Martinho desenvolvido nas próximas páginas, havendo constantemente a interação e a participação do grupo nas histórias.

Para finalizar este subcapítulo, destaco as palavras de Soares (2012) na abordagem à hora do conto na educação pré-escolar e o seu impacto no desenvolvimento da criança, como um momento de encantamento para esta, onde se divulgam valores e dá-se a apreensão do mundo, com reações inatas do ser humano complementar as conversações com mais ou menos criatividade. Isto quer dizer que o contar histórias é algo presente e natural da vida humana, já que em qualquer conversação onde o indivíduo participa, ao contar algum momento, há sempre o acrescento de algum pormenor que entendemos que decorreu assim, dando um novo sentido à história que escutou ou momento que vivenciou, pois como o provérbio popular destaca “Quem conta um conto acrescenta um ponto”.

3.5.2.4. A alimentação saudável.

O primeiro tema desenvolvido na minha intervenção pedagógica da sala laranja foi a alimentação saudável, decorrente durante dois dias semanais, terça e quarta-feira, após três dias de observação participante.

A incidência nesta temática surgiu dada a comemoração do dia mundial da alimentação, 16 de outubro, e pela sua ligação às temáticas que surgiriam, Pão-Porte-Deus e o São Martinho. A sua abordagem decorreu através da narração de uma história, a construção da roda dos alimentos da sala laranja e a confeção de um creme de legumes.

A primeira atividade, a narração da história “A roda dos alimentos”, foi da responsabilidade da educadora cooperante, Marta Caldeira Rodrigues, ajudando-a na manipulação dos fantoches representativos das personagens da dramatização, concretamente imagens reais dos alimentos, suportados por espetos de churrasco, conseguindo a participação na iniciação à temática para que, nos dois dias seguintes, desenvolvesse um trabalho coerente. A narrativa apresentada ao grupo detinha como personagem principal a rodinha (roda dos alimentos) que vinha apresentar os seus amigos e componentes, proporcionando ao grupo um primeiro contato indireto com a roda dos alimentos, o seu conceito, composição, quantidade e variedade de alimentos necessários para uma alimentação saudável, fundamental para o crescimento do ser humano.

Nesta atividade, o grupo esteve atento, demonstrando interesse, curiosidade e iniciativa sobre a temática, partilhando os seus conhecimentos e experiências, contando alguns hábitos diários, como por exemplo o de comer um chupa-chupa após a saída do infantário. Partindo dessas vivências foi criado um diálogo em grande grupo, especificando que alguns comportamentos não eram adequados nem ajudavam o crescimento de cada uma das crianças do grupo, resultando na compreensão para estes de que alimentos como o chocolate, os gelados ou os rebuçados não podiam de maneira nenhuma ser comidos por não serem saudáveis. Face a esta situação a educadora cooperante logo explicitou e exemplificou que esses alimentos poderiam ser consumidos, todavia de forma moderada e em alguns acontecimentos especiais como festas de aniversário, ficando o grupo a perceber que há alimentos que são importantes na alimentação para crescerem e outros não.

Com um primeiro contato com o conceito de alimentação saudável, a segunda atividade proporcionou-se em consonância e ligação com o mesmo, com a apresentação e exploração da roda dos alimentos, sendo a partir dela proposto e criada uma roda dos alimentos da sala laranja. Primeiro que tudo, dada a importância da comunicação no ambiente educativo onde todos têm espaço para comunicar e desenvolver a sua linguagem, foi criada uma dinâmica relacional e comunicativa, lembrando o que tinha sido constatado com a dramatização da rodinha.

O grupo entusiasmado partilhou o que tinha retido da dramatização, tendo como apoio os fantoches dos alimentos utilizados na dramatização, permitindo-me concluir que o conceito e a importância da alimentação saudável tinham chegado ao grupo, estando prontos para a construção da roda dos alimentos da sala laranja.

Figura 32. A abordagem à roda dos alimentos e a ornamentação final do placar da sala laranja com a roda dos alimentos criada e informações referentes à alimentação saudável



Como podemos observar na Figura 32, primeiramente no diálogo foram escutadas as vivências do grupo e dos seus conhecimentos, apoiado com uma imagem representativa da roda dos alimentos atualizada pela Direcção-Geral de Saúde², partindo posteriormente para a construção da roda dos alimentos da sala laranja. Esta foi construída tendo como base o círculo representativo da rodinha, personagem da dramatização, e com alimentos selecionados e recortados de panfletos, pintados ou decorados com colagem, consoante a escolha da criança e afixados posteriormente no placard da sala, com o registo da confeção do creme de legumes.

É importante conceder à criança uma alternativa para um trabalho que seja seu e por essa razão seja significativo, com uma ação simples de lhe dar a oportunidade de seleccionar um material ou uma técnica (colagem, recorte ou pintura) do seu interesse, enfatizado por Hohmann e Weikart (2004) numa relação variedade-oportunidades, ou seja, uma atividade é tão ou mais rica quando a criança tem o poder de escolher um material de preferência, novo, familiar ou curioso, em detrimento de um leque variado de materiais à sua disposição, na suscitação da sua aprendizagem ativa.

Nesta segunda atividade, roda dos alimentos da sala laranja, apenas consegui acompanhar e mediar o trabalho de sete crianças, detetando a predominância para a escolha da colagem e observando a habilidade e as dificuldades na utilização dos materiais, nomeadamente os espaços em branco, a pintura com movimento da mão em todas as direcções, a delicadeza na utilização do pincel, a propensão para a aplicação de cola com excesso e a distração face ao que o resto do grupo estava a fazer, típica da idade do grupo, do seu desenvolvimento quanto ao desenho e à progressão da sua motricidade fina. O não acompanhamento do resto do grupo deveu-se à minha má gestão do tempo, com a extensão do diálogo e participação do grupo, tal

² Acessível em <http://www.dgs.pt/?cn=5518554061236154AAAAAAA>

como a articulação da preparação da atividade com o momento de brincadeira livre, ou seja, enquanto o grupo desfrutava dos momentos no recreio exterior deveria ter preparado num breve instante os materiais para a atividade de expressão plástica, tendo como consequência a finalização da atividade pela educadora cooperante.

A terceira e última atividade da semana ligada à alimentação saudável foi a confeção e registo de um prato que fizesse parte da ementa diária do grupo, um creme de legumes. Inicialmente, a ideia seria a de cada criança criar uma espetada de fruta, porém dados os recursos, o tempo necessário e a familiaridade com o quotidiano da criança, a opção recaiu sobre um creme de legumes. Para a sua confeção foi pedido às famílias que trouxessem um vegetal ou tubérculo que tivesse em casa, numa eventual horta ou comprado, tendo a criança a possibilidade de acompanhar o processo de recolha do mesmo, podendo partilhar esse momento em grupo no tapete.

Com o apoio dos familiares permitiu-se a concretização de uma confeção dinâmica com a manipulação, identificação e reconhecimento de variados alimentos saudáveis e das suas características, concretamente batata, batata-doce, cebola, alho francês, abóbora, cenoura, nabo, espinafres, pimpinela, curgete, feijão-verde e brócolos.

Figura 33. As etapas de confeção do creme de legumes



A confeção do creme de legumes da sala laranja foi desenvolvido em várias etapas como a Figura 33 traduz, desde a exploração, brincadeira espontânea das crianças com os alimentos, descasque e corte dos vegetais e tubérculos, utilização pelo grupo do raspador, a colocação dos vegetais cortados e lavados na panela até à adição final do sal e azeite no creme, já na cozinha da instituição.

A primeira fase, a exploração e identificação dos alimentos a colocar no nosso creme de legumes, deu-se num curto diálogo com a colocação dos mesmos sobre a mesa e identificação das suas cores, cheiros e efeitos (ex.: a cebola provoca o choro), sendo que o nabo, a curgete e os espinafres não foram reconhecidos por todos, assumindo-se como um momento de descoberta e partilha de conhecimentos das crianças. A organização do grupo estava pensada para a subdivisão do grande grupo em dois, concedendo-lhes um momento de cozinheiros na prática, utilizando aventais e chapéus de cozinheiro para crianças e espaço para que todos conseguissem visualizar o que estava a decorrer, porém dado o tempo destinado a atividade os dois grupos foram unificados.

Identificados os alimentos, procedeu-se ao seu descasque e corte pelos adultos da sala, todavia o grupo teve a possibilidade de utilizar o raspador com a minha supervisão, sendo o ponto alto deste dia pela possibilidade da criança manipular um utensílio de cozinha e contribuir na confeção do creme de legumes. Foi pretendido que o grupo conseguisse identificar os alimentos constituintes do seu quotidiano, compreendesse o processo de confeção de um creme de legumes e até manuseasse alguns utensílios como o raspador.

No decorrer desta atividade, o grupo face à sua curiosidade do mundo, o tamanho reduzido da mesa de trabalho em articulação com o número de crianças e a sua passividade na atividade no processo de corte dos legumes, observou e brincou com os alimentos, comparando-os, colocando-os e tirando-os da panela e espalhando-se por várias zonas e áreas da sala.

Assim, a atividade de confeção de legumes foi do desinteresse do grupo no processo de corte, pois o mesmo não estava implicado na atividade e isso na perspetiva de Hohmann, Banet e Weikart (1987) leva a criança a dispersar a sua atenção por não estar e não se sentir envolvida e implicada na atividade, atividade essa que deverá primar pelo seu papel ativo, possibilitando a descoberta “ (...) por si mesmas, aquilo que os objectos são em relação uns com os outros, e como funcionam em conjunto.” (p. 37). Katz (2006) acrescenta a relação entre a aprendizagem e participação da criança numa atividade como “ (...) quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interacção e quando têm um papel activo, em vez de um papel passivo, receptivo e reactivo.” (p. 18).

Com todos os legumes descascados e cortados foram lavados na pia da sala, um momento destacado como importante na confeção de uma refeição e nos hábitos de higiene diários, sucedendo-se a observação dos alimentos dispostos na panela e a colocação da mesma na cozinha da instituição. Esta última fase de ida à cozinha não foi feita por todas as crianças, pois o grupo estava agitado dado o acontecimento referido anteriormente, apesar das várias

de captação de atenção utilizando a mímica de situações diárias, e pelo espaço ser pequeno para todo o grupo.

As crianças que foram comigo e com a educadora cooperante tiveram a oportunidade de observar o acender do fogão, a adição de sal e do azeite e a disposição dos alimentos na panela. Este pequeno grupo quando chegou à sala deu a conhecer ao grande grupo o que se passou na cozinha, criando-se o mote para lembrar todas as fases e procedimentos decorridos que deveriam ser registados na gravura de uma panela, pintada individualmente por cada criança e redigida pelos adultos da sala.

Este registo, uma vez mais pela gestão do tempo não foi conseguido realizar por mim, mas pela educadora cooperante resultando na ornamentação de um dos placards da sala com a roda criada e as panelas de cada criança.

Figura 34. Jogo de encaixe da roda dos alimentos



Para finalizar esta temática, mas não a colocar de parte como uma temática estanque e momentânea, foi construído um jogo de encaixe de uma roda dos alimentos em cartão, visualizável na Figura 34, cujos grupos eram facilmente removíveis e coláveis, permitido pelo velcro, à disposição do grupo na área dos jogos.

Cada grupo no verso tinha o seu nome, a quantidade necessária para o desenvolvimento do ser humano e um símbolo (formas geométricas), para que as crianças conseguissem associar as peças dos grupos ao local adequado para colocá-lo. A criação deste objeto deu-se para que o grupo fosse aos poucos aprendendo e assimilando ludicamente, ao brincar, toda a informação que a roda dos alimentos transmite, contactasse com a linguagem escrita e com a simbologia matemática, havendo uma articulação das áreas de conteúdo e domínios, para uma aprendizagem ativa por experimentação e rica para o desenvolvimento cognitivo.

A utilização do brincar, concretamente o jogo, como um recurso para a aprendizagem, faculta à criança o prazer no conhecimento do mundo, através da utilização desta forma espontânea e natural do seu crescimento, um momento que para Máximo, Azevedo e Oliveira-Formosinho (2004) representa a aquisição e construção individual e do mundo.

Dado o que foi descrito anteriormente, a primeira temática abordada na sala laranja foi do gosto do grupo, porém a organização das atividades e da participação do grupo não foi pensada adequadamente, tendo em conta uma aprendizagem ativa. Do ponto de vista pessoal, houve uma má gestão do tempo da minha parte por propor mais do que uma atividade, não tendo em conta a dimensão do grupo e das suas necessidades.

3.5.2.5. O Pão-For-Deus.

A segunda temática desenvolvida na sala laranja interliga-se, precede e é intrínseca à temática da alimentação, assumindo uma vertente cultural e social, o Pão-For-Deus.

Para esta segunda semana havia a preocupação com a questão da gestão do tempo não alcançada na semana anterior, a gestão comportamental do grupo e a constituição de atividades dinâmicas, promotoras da participação e significação para o grupo. Assim, foram desenvolvidas três atividades associadas às áreas de expressão dramática, expressão plástica e expressão motora, envolvendo as áreas de formação pessoal, social e conhecimento do mundo, bem como os domínios da linguagem e da matemática.

Figura 35. Os fantoches de vara dos frutos do Pão-For-Deus fomentadores da concentração do grupo durante a dramatização e o reconto da mesma através dos fantoches



A primeira atividade, como podemos observar na Figura 35, foi a introdução da temática do Pão-For-Deus, com a utilização de uma dramatização com os frutos típicos da época,

representados com placa de eva, finalizando-a com a música “vem aí o Pão-Por-Deus” e posterior reconto, com recurso às personagens da história.

O teatro de fantoches foi desenvolvido sempre com a interação das personagens e o público, o grupo da sala laranja, havendo opiniões diferentes quando era perguntado se queriam conhecer uma nova personagem na peça, sendo pela improvisação e motivação que conseguia um acordo e a entrada de uma personagem.

À parte desta improvisação e das opiniões divergentes do grupo, naturais dos seus interesses, das suas vontades e da necessidade de comunicar, este observou e identificou os frutos do Pão-Por-Deus, escutando com atenção as suas características enunciadas ao longo da história. Nesta atividade foram utilizados os frutos recriado com placa de eva, os quais o grupo identificou as suas cores, formas, semelhanças e diferenças, demonstrando competências matemáticas e estéticas, revelando curiosidade pelo que o rodeava, participando e mantendo um diálogo com a exemplificação das suas vivências, por exemplo uma ida ao supermercado para compra de um fruto típico desta altura ou da ingestão do mesmo ao lanche.

Durante a peça senti que o grupo esteve agitado face ao entusiasmo e interação com as personagens, ao mesmo tempo que me debati com dificuldades na articulação da entrada e saída dos frutos, dado o fantocheiro ser pequeno e pela cortina ser toda inteira em vez de repartida a meio.

Posto isto, a introdução da temática do Pão-Por-Deus, decidi em consonância com a educadora cooperante criar um dossiê dos frutos do Pão-Por-Deus, a colocar na área da biblioteca, não para apenas um dia como o que sucedera na primeira semana - cada dia uma atividade -, mas em dois dias semanais. Utilizando como técnicas a rolha, o rolo, os lápis de cor ou papel crepe, o objetivo foi à semelhança da alimentação saudável criar um material ao alcance da consulta do grupo, construído significativamente pelo mesmo e não restringir a abordagem desta temática à vivência no momento cultural característico.

A construção deste dossiê se constituiu a segunda atividade associada ao Pão-Por-Deus e desenvolveu-se em torno de diferentes fases, como podemos observar na figura seguinte, a Figura 36. Primeiramente foi proposto e aprovado pelo grupo a construção desse dossiê, seguindo-se a enumeração dos frutos a integrar no mesmo e explicitada a dinâmica de construção do dossiê em pares. Para esta atividade, implementando já o meu projeto de pesquisa da cooperação no desenvolvimento dos valores e para a obtenção das primeiras ilações da reação e comportamento do grupo, optei pela tutoria de pares como forma de

introduzir o respeito pela opinião do outro e a tomada de decisões, com base na partilha de poder e do diálogo.

Figura 36. As fases de construção do dossiê dos frutos do Pão-Por-Deus da sala laranja



Assim, o grupo da sala laranja foi organizado por pares aleatórios, tendo a responsabilidade de em conjunto selecionar e identificar o fruto que iriam decorar, bem como a técnica a utilizar. Esta tarefa permitia, uma vez mais, manter a minha postura de dar a oportunidades às crianças de escolher, porém decorrendo por mútuo acordo, o que foi para algumas crianças complicada pela dualidade de opiniões, mas em conversação, negociação com o seu par e com a minha supervisão conseguiu-se que fosse desenvolvido um trabalho cooperativo. Trabalho este decorrente com espontaneidade e o cumprimento das regras de utilização dos materiais, insistindo na dinâmica do mesmo, questionando ao longo da tarefa a quem pertencia aquele trabalho, ao qual os pares respondiam e identificavam os seus autores, com satisfação e sem exclusões.

Apesar de uma resposta positiva à dinâmica da tarefa foi compreendido que deveria haver uma maior incidência sobre duas crianças, pois a sua parceria foi marcada por várias divergências, dúvidas e a mudança de técnica ao longo da tarefa, ou seja, o par após determinar o fruto e a técnica a utilizar (colagem e pintura) decidiram alternar entre si, gerando conflito entre os mesmos na partilha de materiais e respeito do espaço do outro. Nesse sentido, nas atividades seguintes estas duas crianças mereceram a minha atenção, com a mudança dos seus tutores e dialogando com as mesmas. Dado que nem todas as crianças do

grupo estavam durante estes dias, a decoração da capa ficou ao encargo destas, permitindo-lhes fazer parte daquela atividade.

Quanto às divergências acontecidas na atividade, Brás e Reis (2012) justificam que a criança em idade pré-escolar encontra-se numa fase inicial do desenvolvimento das suas competências sociais, algo que foi realçado e justificado ao longo deste relatório pelo desenvolvimento cognitivo da criança, *pré-operatório*, naturalmente egocêntrico e propiciador de situações de conflito e choque de interesses, preferências, resultando em comportamentos agressivos, de negação e até desistência de participação nas atividades. Estas divergências e conflitos naturais da criança nesta faixa etária são reduzidos gradualmente com os trabalhos desenvolvidos cooperativamente, porque proporciona na visão de Hohmann e Weikart (2004) a forma da criança auto consciencializar-se sobre si e o outro, com um sentimento de empatia crescente, facultando à posteriori a compreensão total do outro como detentor de sentimentos, ideias e pontos de vista como ele.

Para finalizar a semana, optei pelo desenvolvimento de um jogo com os frutos do Pão-*Por-Deus*, com o fator surpresa implícito. A caixa dos frutos do Pão-*Por-Deus* foi, como podemos observar na Figura 37, uma atividade sensorial de acessibilidade, seleção, manipulação e identificação de um fruto ligado ao Pão-*Por-Deus*, presente dentro de uma caixa fechada, com acesso através de uma meia, causando mistério e deslumbramento face ao que estaria dentro da caixa.

Figura 37. A exploração da caixa dos frutos do Pão-*Por-Deus*



Atividades sensoriais como esta permitem o desenvolvimento e exploração dos sentidos individuais da criança na compreensão e assimilação dos objetos mentalmente, já que segundo Hohmann e Weikart (2004) o reconhecimento dos objetos tem como ponto de partida os “ (...) os sinais sensoriais – a forma como as coisas soam, aquilo a que sabem, como cheiram, aquilo que sentimos quando as tocamos, o que parecem quando parcialmente escondidas (...) estimulam as crianças a formarem imagens mentais” (p. 482).

Ao longo da atividade esse deslumbramento foi desaparecendo dada a dinâmica em torno da caixa, o tempo de espera para todos acederem à mesma e por esta apenas conter frutos da época do Pão-For-Deus. O objetivo da caixa seria cada criança pela meia aceder ao conteúdo na mesma, tentando adivinhá-lo secretamente, usando os seus sentidos do tato e o olfato, e depois dando algumas pistas levar todo o grupo a adivinhar o que teria encontrado, para que no fim do jogo em grupo e diálogo fosse concluído que aquela caixa era a caixa dos frutos do Pão-For-Deus.

O grupo logo ficou entusiasmado, porém a minha dinâmica não foi acolhedora e respeitadora dos seus períodos de concentração, primando pela promoção de distrações em torno da atividade. A minha forma de atuação não foi adequada, uma vez que dinamizei a atividade sentada numa cadeira e não no tapete e executei a exploração dos frutos em grupo à medida que eram retirados da caixa, resultando no excesso de tempo de atividade, bem como de espera para as últimas crianças poderem retirar e descobrir um fruto. Todos estes erros foram perceptíveis pelas reações e comportamento das crianças, estando agitadas e tornando a sua gestão difícil, pedindo para ser o próximo. Apesar destes incidentes, o grupo da sala laranja participou e dialogou comigo em momentos de captação de atenção, obtidos com analogias (por exemplo: a lua ter a forma da banana), partilhando os seus conhecimentos e vivências, finalizando esta atividade com a conclusão de que era a caixa dos frutos do Pão-For-Deus e entoando a canção escutada na dramatização referida anteriormente “vem aí o Pão-For-Deus”.

A caixa dos frutos do Pão-For-Deus teria tido um maior impacto se a estratégia utilizada fosse outra, como a colocação dentro desta de outros objetos para que o grupo refletisse se fariam lógica ou não naquele conjunto à medida que os frutos fossem surgido e a colocação estratégica da equipa da sala em roda com as crianças, com uma atitude de aproximação na roda e não na cadeira. A este modo de estar estratégico, a exploração dos frutos deveria ter sido feita em grupos (o grupo das laranjas, o grupo das peras, etc.) cabendo a cada um apresentá-los dando o seu contributo pessoal, diminuindo a propensão para a distração e o tempo de espera de cada criança e da atividade. O fator surpresa deixa de fazer sentido e motivar o grupo quando a atividade deixa de ter interesse para a criança, causada por várias condições internas (tempo, concentração, curiosidade, etc.) da responsabilidade do educador, logo neste caso minha.

Além da caixa dos frutos do Pão-For-Deus, como interligação do que foi abordado ao longo da semana e no próprio dia, relembramos os frutos do Pão-For-Deus visualizando o dossiê construído. A utilização do dossiê serviu de apresentação oficial do resultado do

trabalho em equipa, de partilha de poder e respeito de opiniões, sendo que cada par se apresentou como o autor da ornamentação de cada fruta, referindo a técnica e a cor utilizada, tal como serviu para demonstrar ao grupo a ligação das atividades desenvolvidas com a temática abordada.

Ainda dentro da temática do Pão-For-Deus na semana seguinte, no dia 28 de outubro, com a comemoração cultural desta época foi dinamizada uma dramatização em cooperação entre todas as estagiárias presentes no infantário, destacado no subcapítulo 3.5.3.2., onde é abordado não só esta atividade, mas todas as direcionadas para a comunidade e desenvolvidas em parceria. Essa dramatização possibilitou a continuação da abordagem ao Pão-For-Deus e dado que o grupo da sala laranja já o tinha compreendido, decidi reaproveitar o dossiê construído pelo grupo e dialogar sobre os frutos, as suas cores e origens (árvore e crescimento), partindo dos conhecimentos do grupo e com o apoio de imagens num power point, presente no Apêndice 10. Esta atividade de conhecimento do mundo natural foi um meio de complementar o dossiê do grupo, com a criação de uma pequena ficha sobre cada fruto colada na parte inferior da folha do mesmo, redigida com as informações que fomos visualizando, discutindo e referindo, sendo a bananeira, o castanheiro e a macieira os mais conhecidos.

A utilização deste recurso serviu como articulação entre os novos conhecimentos com os já existentes, sendo do agrado do grupo, pois este meio e tecnologia é aceite pela criança como lúdico (OCEPE, 1997, p. 72), suscitando a sua curiosidade e desejo pelo saber, reconhecendo e nomeando diferentes cores, semelhanças e diferenças dos frutos, num discurso adequado, simples, objetivo e de diversos tipos, como pretendido para esta atividade.

3.5.2.6. *Halloween.*

Na última semana de outubro é culturalmente festejado o Pão-For-Deus, porém cada vez mais ao Pão-For-Deus junta-se a comemoração do *Halloween*, uma tradição inglesa.

Por essa razão, na sala laranja a semana de 28 a 30 de outubro foi dedicada à consolidação da temática do Pão-For-Deus e abordagem *Halloween*, uma temática com sentido para as salas laranja e arco-íris do infantário, por já estarem em contato com a língua inglesa. Assim, criou-se uma parceria entre as estagiárias das respetivas salas, concretizando-se uma dramatização de fantoches intitulada “*Halloween*, como tudo começou?”.

Para esta dramatização foi criado um guião com duas personagens, o gato Orange e a bruxa Rainbow, em homenagem às salas, contudo sem significação e impacto para os grupos, pelo guião extenso e com algum vocabulário complexo e em inglês.

Além disso, a inexistência de um cenário representativo do teatro, a utilização de um fantocheiro pequeno e uma técnica pouco dinâmica sem contato visual face à extensão do discurso, traduziu-se num reconto onde apenas foi reconhecido a existência de duas personagens, um gato e uma bruxa. Tal situação representou falhas a nível da gestão dos recursos fundamentais para uma atividade do domínio da expressão dramática e na organização de uma atividade motivadora, propiciadora do bem-estar, implicação e interação entre os grupos com os quais trabalhámos, rejeitando a suscitação de um ambiente favorável à aprendizagem, desafiante e potencial no desenvolvimento de competências, destacado por Hohmann, Banet e Weikart (1987).

No reconto da história compreendi que a simbologia do Halloween não estava representada adequadamente na peça de fantoches para as faixas etárias destinadas, pois a linguagem, chave fundamental da interação, não era objetiva, clara e acessível ao seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, tornando-a audível, mas não concreta na transmissão de uma ideia decifrável para o grupo. Dada essa situação, o grupo estava agitado conseguindo apenas a sua atenção num curto momento de diálogo, com a utilização de um desdobrável por mim construído com imagens representativas deste marco simbólico inglês (tradição da lanterna Jack, os disfarces e o jogo da doçura ou travessura), concedendo-lhes uma ideia sobre o mesmo, optando por dar início a uma atividade de expressão plástica e ornamentação da sala, em detrimento da exploração da temática, o móbile dos fantasmas.

Com a compreensão de que o primeiro dia de abordagem ao *Halloween* tinha sido um fracasso foi necessário repensar a minha forma de atuação, sendo que a educadora cooperante esteve sempre disponível, ao longo das oito semanas, para o debate de ideias, reformulação de dinâmica de atividades, sugestões e opiniões críticas construtivas e fundamentais para uma reflexão e conscientização racional sobre a *práxis*.

Nesse sentido, esta primeira falha na compreensão de uma mensagem e tradição cultural fez-me questionar e procurar novos recursos dinâmicos e representativos, de encontro aos interesses, necessidades e gostos do grupo da sala laranja, que não tornasse esta temática confusa, incoerente e insignificante, mas que promovesse a sua compreensão com a utilização de competências de identificação de objetos, pessoas e interpretação de imagens, sugerida primeiramente com o desdobrável, todavia insuficiente.

Como podemos visualizar seguidamente na Figura 38, o fracasso do primeiro dia de abordagem ao Halloween com a dramatização e a curta exploração do desdobrável, representadas nas primeiras cinco fotografias, teria de ser corrigido e a atividade do móbile ganhar sentido naquela semana. Por isso, dado o sucesso do power point na exploração da origem dos frutos do Pão-De-Água optei pela utilização das novas tecnologias para a abordagem, motivação e compreensão dos hábitos e evolução do Halloween na atualidade, concretamente o computador para a visualização de um pequeno vídeo retirado do youtube, “Pikaboo – A festa do Halloween”, direcionado para crianças. Tal instrumento e vídeo repercutiu-se na atenção do grupo e compreensão do Halloween como um dia marcado pela ação de se disfarçar para obter doces, apoiado pelo diálogo na interpretação do vídeo, onde cada um aguardou a sua vez e associou cada disfarce, recorrendo espontaneamente ao desdobrável visualizado no dia anterior, apontando para ele.

Figura 38. As atividades desenvolvidas na temática do *Halloween*: dramatização, exploração de um desdobrável gráfico, visualização de um pequeno vídeo animado e criação de um móbile de fantasmas



Este recurso não está presente e determinado na planificação desta semana, pois surgiu após refletir sobre a prática e o insucesso do teatro dos fantoches na compreensão da simbologia do Halloween já referenciado, comprovando que realmente a planificação como instrumento orientador do educador é flexível face ao foco central da sua ação, a criança e o seu crescimento, sustentada numa intencionalidade educativa refletida e respeitadora dos seus interesses, sentimentos, necessidades e curiosidade face ao mundo.

No que toca à atividade de expressão plástica, um móbile de fantasmas, criado através da pintura de folhas secas de árvore, desenvolvido em dois dias, surgiu com o intuito de ornamentação para criar um clima fantasmagórico para o baile do Halloween das salas laranja e arco-íris. Assim, dando nova utilidade às folhas secas caídas das árvores pela chegada do outono, o grupo de uma forma prazerosa pintou-as, utilizando excesso de tinta branca, em movimentos corretos de cima-baixo/baixo-cima, vendo nesta atividade uma oportunidade espontânea de experienciar a textura da tinta nas mãos e nas folhas de jornal, utilizadas como suporte para a mesma. Esta exploração espontânea dá-se inconscientemente por traduzir a ação que leva a criança a aprender o mundo, que na perspetiva de Hohmann e Weikart (2004) é um ímpeto proveniente do seu interior, interesses, necessidades, questionamentos e invenções, resolvido com a exploração e experimentação, dando origem a novas aprendizagens, conhecimentos e compreensão da vida.

3.5.2.7. São Martinho.

Finalizado o mês de outubro com a compreensão e comemoração do Pão-Por-Deus e do Halloween na sala laranja, o mês de novembro começou com a abordagem a uma nova temática, ligada à cultura da sociedade onde o grupo está inserido, o São Martinho. A abordagem da história e características do São Martinho deveria ser o mais dinâmica possível, para que não houvesse falhas de comunicação e compreensão da temática como decorrido no Halloween, desenvolvendo para isso atividades ligadas à linguagem, expressão motora, expressão musical, expressão dramática e expressão plástica e sensorial.

Figura 39. A primeira abordagem à temática do São Martinho com o conto da lenda através de imagens e da utilização dos acessórios característicos do São Martinho



Como visualizável na Figura 39, a dinâmica de abordagem à lenda de São Martinho deu-se com a utilização de imagens reflexivas de cada marco importante da lenda, solicitando ao grupo a sua participação com a reprodução de sons naturais (exs. chuva e vento) e promovendo um conto e reconto aliado a situações de dramatização, com recurso aos acessórios de São Martinho: capa vermelha, escudo, espada e capacete de armadura, conseguindo a sua atenção nesta atividade e na seguinte por cerca de uma hora. Pois quanto mais dinâmica for a atividade a nível expressivo e participativo, com uma abrangência em todas as áreas, maior atenção terá a criança, captará os pormenores e aprenderá, sendo realçado por Godinho e Brito (2010) que o jardim-de-infância tem a importante função de promover à criança “ (...) distintos papéis de executante, criador e apreciador, já que na vivência desta tripla experiência artística, diferentes significados e competências serão desenvolvidos.” (p. 11).

Esta temática, além de ser uma comemoração cultural, tinha um carácter especial para mim, porque a partir dela e da lenda inerente pude destacar os valores de ajuda ao próximo, a partilha e amizade, apresentando-se o São Martinho como um modelo para as crianças no desenvolvimento das atividades cooperativas, estratégia em torno do meu projeto.

A organização da primeira abordagem à lenda de São Martinho, conto com recurso a imagens e acessórios, permitiu ao grupo estar envolvido ativamente na dinamização, permitindo compreender a simbologia do São Martinho, a identificação de valores e reconhecimento de objetos que fizeram parte de períodos da história da nossa civilização. Nesta primeira abordagem, em que o grupo ficou curioso com os instrumentos característicos de um soldado medieval, houve alguma confusão com as personagens dada a linguagem utilizada, isto é, ao falar do mendigo a expressão mendigo não foi adequada, levando-os a associarem ao São Martinho. Por essa razão, no dia seguinte voltei a uma revisão e reconto da lenda, com um novo vocabulário substituindo mendigo por pobre e propiciando uma interligação constante dos acontecimentos dos marcos da lenda com as imagens impressas, compreendendo o impacto de uma linguagem desconhecida para o grupo na compreensão de uma história, distorcendo a sua visão do que é dito com o que vê.

A partir da lenda de São Martinho foi dialogada a tradição de comer castanhas assadas, propondo a partir desta interação descobrir a obtenção da cor castanha e com ela pintar uma grande castanha de São Martinho. Para isso foi colocado sobre uma mesa tinta guache de três cores primárias (vermelho, amarelo e azul) e a cor rosa selecionada pelo grupo, bem como recipientes vazios e pincéis para fazer as combinações ditas pelo grupo.

Este momento de idealizar combinações, aplicá-las e esperar por um resultado com o objetivo de atingir um fim, obtenção da cor castanha, foi do agrado e entusiasmo do grupo, pelo carácter de desfrutação da experimentação e descoberta implícita, destacada por Hohmann e Weikart (2004) como um meio que permite compreender a forma da criança encarar o mundo e o seu desenvolvimento levado a cabo com “ (...) acções surgidas da necessidade de testar ideias ou de encontrar respostas a questões.” (p. 23). O grupo apresentou ideias, ouvindo e respeitando opiniões individuais, visualizando os resultados da mistura de cores, contando o número de cores utilizadas, procurando chegar à cor pretendida com o questionamento de quantas cores seriam necessárias.

Figura 40. A obtenção da cor castanha para a construção da grande castanha do São Martinho



Como podemos visualizar na Figura 40, esta atividade de experimentação e obtenção da cor castanha foi registada numa tabela com duas colunas, uma com as cores utilizadas e combinadas e na outra o resultado obtido, sendo a partir da cor castanha que se construiu a grande castanha de São Martinho da sala laranja. A atividade da castanha seria para se iniciar no primeiro dia de intervenção semanal, dia quatro de novembro, porém dada a extensão de tempo nas rotinas como a marcação da presenças e na exploração da lenda de São Martinho, não sobrou tempo suficiente para o início da mesma, ocorrendo a contestação pelo grupo.

A atividade de expressão plástica, a grande castanha do São Martinho, foi planeada para que fosse uma atividade de aprendizagem cooperativa de criação de uma grande castanha em papel de cenário, decorada com as mãos de cada criança, onde a aplicação da tinta castanha seria feita em pares aleatórios. Tendo em conta a primeira experiência e as crianças com mais

dificuldade de partilha, era uma tarefa arriscada pelo grupo estar a desenvolver competências de utilização de materiais como o pincel e a quantidade adequada de tinta, todavia no geral, o grupo assumiu a tarefa com agrado e responsabilidade. Com a confiança concedida, o grupo demonstrou independência pedindo mesmo que a supervisão do adulto fosse a mais afastada possível, sem auxiliar no pegar da mão do colega ou na aplicação do pincel, não necessitando do diálogo com o adulto para a resolução de conflitos, sabendo partilhar o poder.

À medida que as primeiras mãos se foram demarcando no papel, apercebi-me da real dimensão da castanha e de que as mãos das crianças não seriam suficientes para cobrir o seu espaço, considerando ideal deixar parte dela para cobrir com um outro material. Inicialmente, pensei em bolinhas de papel crepe moldadas pelo grupo, mas enquanto estava à procura desses materiais vi um pacote de algodão e decidi usá-lo, sendo uma nova e diferente experiência para o grupo e para mim. Assim, deu-se a possibilidade de transformar a castanha num objeto de experimentação sensorial para o grupo, através de zona ornamentada com algodão pintado, desenvolvida com a manipulação deste, dando-lhe forma, espalmando-o ou criando bolas, prosseguindo-se a sua colagem e pintura com a tinta castanha, obtida na atividade anterior.

A atividade inicial da grande castanha foi pensada para dar ao grupo o sentido de responsabilidade de criar um trabalho em parceria com o colega, dando um pouco de si, neste caso da sua habilidade em progressão da utilização dos materiais, resultando na compreensão pelo grupo da sua dinâmica, tarefas e responsabilidade, conseguida com empatia, partilha, trabalho em equipa, respeito pelo outro e a cooperação. A grande surpresa desta atividade deu-se na concretização da zona sensorial, desenvolvida na parte da tarde deste segundo dia de intervenção semanal com o consentimento da educadora cooperante, onde foi dada a oportunidade de participar quem quisesse, estando inicialmente apenas uma criança que veio a demonstrar ações de parceria, cooperação e ajuda ao outro. Esta criança, a criança B, determinada em codificação como forma de preservar a identidade do grupo da sala laranja, foi a primeira criança a mostrar interesse na atividade, apelando, motivando e chamando a criança O e a criança R para participarem naquela construção, proporcionando-se sem a minha mediação um clima de cooperação, entreajuda e partilha de materiais, compreendendo que a cooperação não se provoca, acontece quando o clima promovido na sala assim o favorece.

Para além das atividades experienciais de mistura de cores para a obtenção da cor castanha e concretização de uma grande castanha, o São Martinho foi marcado por mais duas

atividades: uma dança de roda e jogos tradicionais e de faz-de-conta, tendo como ponto de partida o diálogo.

Pela dinamização da lenda de São Martinho com imagens, o vestuário e instrumentos do soldado, em dois dias consecutivos, proporcionou-se um diálogo em que foi constatado que os acessórios do São Martinho tinham sido compreendidos, adquiridos, assimilados e associados aos objetos e a uma época histórica, sendo os seus termos utilizados corretamente e no momento adequado. Além disso, ficaram explicitados os valores na lenda da amizade, a partilha e a sua aplicação na sala laranja, tal como a tradição de comer castanhas.

Partindo do diálogo em grande grupo sobre os hábitos de convívio e alimentação tradicionais do São Martinho, deu-se oportunamente a introdução de uma atividade de expressão musical e dramática, uma dança de roda com a música “Castanhas quentinhas”. Dado que até o momento tinha desenvolvido atividades no âmbito da expressão plástica, era pertinente criar momentos em que a música e os movimentos corporais com ela propiciados, uma área do gosto do grupo visível nos momentos de recreio e de expressão musical com o professor Telmo, ganhasse destaque na vivência de temáticas. Assim, associando o canto, gestos e uma roda, o grupo pode associar uma música à época festiva em abordagem, movimentando-se e acompanhando musicalmente o canto, usufruindo prazerosamente do momento, demonstrado pelo seu interesse, canto e concretização dos gestos.

Esta dança de roda foi criada em fases distintas, primeiramente a música foi aprendida e cantada por versos, em segundo seguiu-se a introdução dos gestos e em terceiro formou-se uma grande roda na sala laranja, que viria a ser um insucesso dado as suas dimensões para o curto espaço. Como a roda criada foi com todas as crianças, 23, e com os adultos presentes na sala, 4, a roda pouco andava não dando o efeito de movimento, interação, dança e canto calculado e estimado numa atividade deste teor. Neste sentido, houve uma má gestão da minha parte na articulação do número de adultos presentes na sala, em função da divisão do grupo, não retirando partido obviamente do número de adultos.

A última atividade que idealizei nesta semana esteve ligada aos jogos tradicionais, cada vez menos conhecidos pelas crianças face à sociedade tecnológica atual em crescimento, e remetendo para o faz-de-conta, já que por ele e pelo brincar podem ser desenvolvidos ludicamente valores e aprendizagens. Além disso, proporcionou-se um ambiente lúdico e ativo, potencializador da aprendizagem e crescimento da criança, enfatizado por Hohmann e Weikart (2004) ao nível cognitivo, concretamente na organização das estruturas do pensamento e raciocínio, dadas as possibilidades da criança “ (...) crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social.” (p. 65).

Figura 41. As três áreas dos jogos do São Martinho

Como podemos visualizar na Figura 41 foram pensadas, criadas e dinamizadas três áreas e jogos de caráter lúdico, tradicional, parceria, diálogo e partilha de conhecimentos adquiridos sobre os frutos do Pão-Por-Deus, remetendo para o faz-de-conta, no qual cada criança deveria passar faseadamente em pequenos grupos, de sete a oito crianças, contando com o apoio da equipa pedagógica na orientação e organização das mesmas.

A primeira área, a castanha quente, foi uma área onde em roda o grupo passou rapidamente entre si uma bola feita em papelão, imitando uma castanha quente, mantendo-a no ar, tornando-se uma tarefa mais complexa com a introdução de movimentos corporais para cima e para baixo. Nesta área foi importante o apoio da auxiliar Raquel que alterou a sua dinâmica de jogo propondo que o grupo dissesse rapidamente um fruto do Pão-Por-Deus, juntando o útil ao agradável, revendo conteúdos anteriormente falados.

A segunda área, a corrida das castanhas a pares, promoveu o trabalho em equipa, concretamente a pares, no transporte de uma castanha em papelão junto ao peito, de um lado para outro, no mais curto período de tempo possível, passando o testemunho ao par seguinte da sua equipa. Para estas duas primeiras áreas contei com o apoio da equipa pedagógica da sala laranja que estiveram a orientar a atividade e a verificar a reação das crianças, havendo falhas neste âmbito, pois não pude vivenciar em grupo as reações em cada área, nem verificar o gosto, implicação e progressão de competências nas diferentes secções.

A terceira e última área, a assar castanhas, foi uma área dedicada à degustação de castanhas assadas e do sumo de uva, para vivenciarmos a tradição do magusto com uma fogueira criada através de placa de eva e de uma vela para emanar calor, na qual as castanhas previamente cozidas eram colocadas num espeto de churrasco, manipulado por cada criança, com a recreação no seu imaginário do assar das castanhas, partilhando a mesma fonte de calor e cozedura.

Estas três áreas foram do gosto e interesse do grupo pela oportunidade criada de fazer de conta e da desfrutação do imaginário, utilizando os seus conhecimentos, identificando e vivenciando os costumes culturais, com a exploração do corpo. Na área onde estive, a de degustação, observei que os três grupos partilharam o mesmo sentimento de entusiasmo, refletido no desejo de tocar na fogueira, apagando a vela, resolvido através do diálogo em grupo e explicitação de que ao tocar nesta apagavam o fogo e assim os outros amigos não assavam as suas castanhas, não havendo partilha. O entusiasmo observado e sentido nesta área é natural nas crianças, pois como Hohmann e Weikart (2004) referem é pela imitação e faz-de-conta que a criança organiza e apropria-se dos acontecimentos que observou ou fez parte, ganhando “ (...) um sentido de mestria e controlo” (p. 494) sobre eles.

Figura 42. A exposição dos materiais da dinâmica do conto da lenda de São Martinho



A dinâmica desenvolvida ao longo desta temática, utilizando diferentes áreas de conteúdo, aliando o fator surpresa e o ímpeto curioso, suscitado no grupo com a recreação da lenda de São Martinho, resultou numa atratividade, concentração e implicação do grupo por um longo período de tempo, não se restringindo apenas à sala. Isto é, a comemoração do São Martinho na sala laranja estendeu-se ao corredor de acesso principal à mesma, como podemos visualizar na Figura 42, permitindo às crianças mostrarem e contarem a lenda de São Martinho com base nos instrumentos utilizados para a aprender e compreender, bem como permitir a toda a comunidade fazer parte desta comemoração, sabendo o que estava a decorrer na sala e os festejos culturais inerentes.

3.5.2.8. A família.

A temática decorrente na segunda semana de novembro deu-se em torno da família, uma temática com todo o sentido na antecedência do dia do pijama e pela aproximação do Natal,

uma época de partilha e convivência familiar. Para esta temática foi pensada a abordagem ao conceito de família, a diversidade existente e à forma esquemática de organização desta, a árvore genealógica, propondo a criação de uma em parceria com as famílias.

Primeiramente, a iniciação a esta temática deu-se com uma história ilustrativa dos diferentes tipos de família, *livro da família*, com diferentes abordagens aos tipos de famílias e o seu significado. Assim, dada a complexidade das imagens procurei ir explorando cada uma, explicando o seu sentido num diálogo e interação constante, enriquecido com as cores e as personagens das imagens, excluindo algumas como a morte e a homossexualidade, porque esses temas exigem uma abordagem de vários dias.

Tal exploração traduziu-se numa análise extensiva, com recurso à utilização e desenvolvimento de várias competências e conhecimentos matemáticos (contagem), plásticos e estéticos (identificação das cores), fazendo com que a participação do grupo fosse decrescendo, a sua atenção e concentração dispersasse, diminuindo o seu interesse face às imagens, cores, número de objetos e pessoas presentes nas imagens. Desviada a sua atenção poderia ter criado a apresentação das famílias da história de uma forma dinâmica com diferentes entoações, utilizando mesmo o canto e a dança, uma atenção conseguida na segunda parte de exploração da temática, com a apresentação de um novo material de organização familiar, a árvore genealógica, sobre o qual o grupo revelou interesse e desfrutou da nova ocasião de descoberta.

O contato com a árvore genealógica não foi explorado com ênfase no primeiro dia, pois após o diálogo explorativo da história da família o grupo apresentava sinais de cansaço. No dia seguinte, retomou-se à representação esquemática e hierárquica de uma árvore genealógica, explicitando a sua composição, forma e estrutura ramificada pela ligação que há entre as pessoas da mesma família. Partindo deste objeto foi proposto ao grupo a construção individual da sua árvore genealógica em duas fases, dois espaços e em dois tipos de cooperação, isto é, seria pintado no infantário o molde de uma árvore pela técnica de esponja e quando estivesse seco seria levada para casa e em conjunto com a família cada criança ia terminá-la, reconhecendo as ligações e graus de parentesco entre os seus familiares.

Inicialmente, para o desenvolvimento desta tarefa tinha pensado no molde de uma árvore com ramificações, típica das árvores genealógicas apresentadas, contudo em conversação com a educadora cooperante foi sugerida a criação de uma árvore funcional para uma eventualidade próxima, o natal. Esta sugestão era a ideal neste contexto, pois a conclusão da árvore demoraria pela parceria existente, estendendo-se à temática do natal, uma festividade implícita à representação da família e ao convívio na mesma. Assim, o molde em cartão da

árvore genealógica foi em forma de pinheiro, sendo posteriormente fixado na sala como decoração de natal e ornamentada com cascas de pinheiros naturais.

Figura 43. O processo de pintura da árvore genealógica individual e exemplos de árvores finalizadas



Como podemos observar na Figura 43, esta atividade do domínio da expressão plástica teve a receptividade do grupo, exigindo e traduzindo-se de forma geral em delicadeza e o correto manuseamento dos materiais, visível no cuidado para pintar apenas a árvore e não sair dos seus limites segurando nos mesmos, demonstrando graciosidade na execução, atenção e suporte do trabalho, já que seria uma tarefa para desenvolver com as suas famílias, os seus modelos de vida. Além do afimco descrito, nesta atividade houve momentos de exploração espontânea da tinta, quanto à sua textura e expansão pela mão, abrindo e fechando-a.

Este processo de exploração espontânea e curiosa da tinta faz parte do crescimento e contato da criança com o mundo, pois segundo Hohmann e Weikart (2004) é assim pelas suas observações, experimentações e deduções que aprende as características e funcionalidades dos objetos.

A participação das famílias nesta tarefa foi livre e sem sugestões de como poderiam construir a árvore, havendo autonomia de utilizar fotografias, desenhos ou outros grafismos e recursos, desde que fosse um trabalho em que a família que vivia com a criança participasse. Os resultados foram trabalhos lindíssimos com representações diferenciadas de cada família, mas um orgulho para cada criança que ao chegar com a sua à escola mostrava-a com alegria, dizendo de que forma participara e a sua família.

3.5.2.8.1. Atividade de parceria sala-família.

Uma relação sã e de parceria escola-família é fundamental para a criança sentir uma continuidade entre os dois contextos e conseqüentemente, segurança e confiança no novo

espaço que é o jardim-de-infância. Estes sentimentos positivos são conseguidos pelo desenvolvimento das bases, com os pais, de continuação e mediação do ambiente familiar, sendo a partir dele que se consegue compreender reações, sentimentos, medos e angústias da criança, ajudando-a no melhor caminho. Um discurso e uma relação estreita família-escola permitem que se detete algum problema na criança, mas também toda a sua evolução, num acompanhamento gratificante para educadores e pais, do seu crescimento e desenvolvimento em harmonia.

Ao folhearmos as OCEPE (ME, 1997) o princípio geral é elucidativo da importância, do impacto e da parceria família-escola na educação pré-escolar. A educação pré-escolar, tendo como referência a mesma fonte, simboliza o primeiro contato com a educação ao longo da vida da criança e a primeira etapa da educação básica, complementando a ação familiar, daí a necessidade de uma construção efetiva da parceria entre todos os intervenientes educativos da vida da criança.

Por essa razão, apesar do pouco tempo que estive na sala laranja, a educadora cooperante deu-me espaço e liberdade para interagir com os pais, apresentar-me e pedir-lhes autorização para fotografar os seus filhos, respondida com cordialidade e apreço pelos mesmos, transmitindo-me confiança e o reforço de sentimento de pertença na sala, transmitido pelo grupo e equipa desta. Esta relação foi importante, já que se eu queria promover no grupo atividades, competências sociais e relações de empatia e cooperação teria de ser a primeira a transmitir e a criar esses momentos e laços de parceria com a comunidade, pois na visão de Brás e Reis (2012) as crianças apreendem a convivência social observando as relações e interações entre os adultos presentes na sua vida (pais e educador), exigindo a existência e solidez desta relação. Lopes e Silva (2008) reforçam que “Cooperar é a palavra-chave nas relações pais-escola. Esta participação conjunta permitirá aumentar e enriquecer as possibilidades mútuas. (...) Os pais devem ser a ponte entre a escola e a vida.” (p. 32).

Assim sendo, os pais possibilitam um trabalho rico ao educador, ao seu filho e a outras crianças com os seus conhecimentos, valores, habilidades e visão do mundo, como decorreu na ornamentação da árvore genealógica, possibilitando nas palavras do ME (1997) “ (...) um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (p. 45).

Para finalizar, a aprendizagem e a potencialização do crescimento das crianças está ligada à relação escola-família e escola-comunidade, constituindo-se um aspeto, com base nas leituras feitas de Zabalza (1998) e Morgado (2004), complexo e refletor de qualidade educativa, travado pelas responsabilidades laborais dos pais, mas contornável com a componente de apoio à família definida por cada instituição.

3.5.2.9. Semana do pijama e o quadro dos valores.

Como foi referido no subcapítulo anterior, a abordagem ao conceito de família e a sua diversidade antecedeu a semana do pijama, no *Infantário Rainha Santa Isabel*.

A semana do pijama surgiu dado os festejos do *dia nacional do pijama*, que segundo a página oficial da organização Mundos de Vida é comemorado anualmente a 20 de novembro. Segundo a mesma fonte, este dia é uma iniciativa de solidariedade promovida pela Mundos de Vida, em que crianças até os seis anos, de várias instituições espalhadas por Portugal ajudam outras sob o lema "uma criança tem direito a crescer numa família", demonstrando a solidariedade e empatia com o outro, num dia em que todas as escolas aderentes à iniciativa celebram a partilha e a amizade, com o intercâmbio de trabalhos entre salas e indo para as escolas de pijama.

Esta iniciativa inseriu-se e enquadrou-se na temática da família, antecedendo o natal, uma época marcada pelos valores referidos anteriormente e pela oportunidade e importância de estar e ter uma família, estendendo-se a sua abordagem a toda a semana. Além disso, a mesma permitiu a promoção do desenvolvimento de sentimentos de empatia, partindo daí para a compreensão da partilha como forma de amizade, de ajuda ao outro e à sua felicidade.

A abordagem ao *dia nacional do pijama* iniciou-se em 2012 e é comemorado e dado a conhecer às instituições aderentes com uma história, sendo que a de este ano se intitulou *O segredo dos sabonetes*, abordada numa primeira ação pela equipa educativa do infantário, estando a sua exploração e revisão a meu cargo na segunda-feira, dia 18 de novembro.

Esta história, *O segredo dos sabonetes*, criada para esta segunda edição da iniciativa do *dia nacional do pijama*, leva à descoberta do significado do amor, um conceito abrangente de gestos, sentimentos e ações de carinho, amizade e tempo, como é lido na história, um sentimento que duas meninas queriam desmitificar e conseguiram compreendê-lo pela ação que delineia toda a história.

Assim, para esta semana a minha prática girou em torno da mensagem inerente à história, procurando representar com imagens e exemplos diários os sentimentos de amizade, partilha e paciência (tempo), partindo como sempre do diálogo em grande grupo e da utilização de um instrumento por mim criado, o quadro dos valores.

Para além da abordagem a estes valores com imagens e diálogo, os momentos de partilha abrangeram toda a instituição havendo uma articulação partilhada do tempo com a educadora cooperante, na confeção de broas e com a realização de um trabalho para envio para outra instituição e sala.

Primeiramente deu-se o reconto do que foi assistido na dramatização d' *O segredos dos sabonetes*, onde o grupo teve o papel principal e ativo na explicação e interpretação da história concretamente na nomeação das personagens, da problemática da história, da ação e solução encontrada para resolvê-la.

Por ser segunda-feira e com a ansiedade para a celebração do *dia nacional do pijama*, o grupo estava agitado e alguns pormenores haviam sido esquecidos, havendo momentos sem resposta quanto ao que eu questionava e prolongando-se a exploração e reconto do mesmo. Ainda assim, o grupo foi se lembrando dos pormenores demonstrando iniciativa e recordação dos mesmos referidos por algumas crianças e pela utilização das imagens da história. Uma das crianças revelou a compreensão da história, explicitando a sua mensagem em torno da palavra amor, soletrada e destacada na história, indicando corretamente e sem hesitações as letras componentes desta: a-m-o-r.

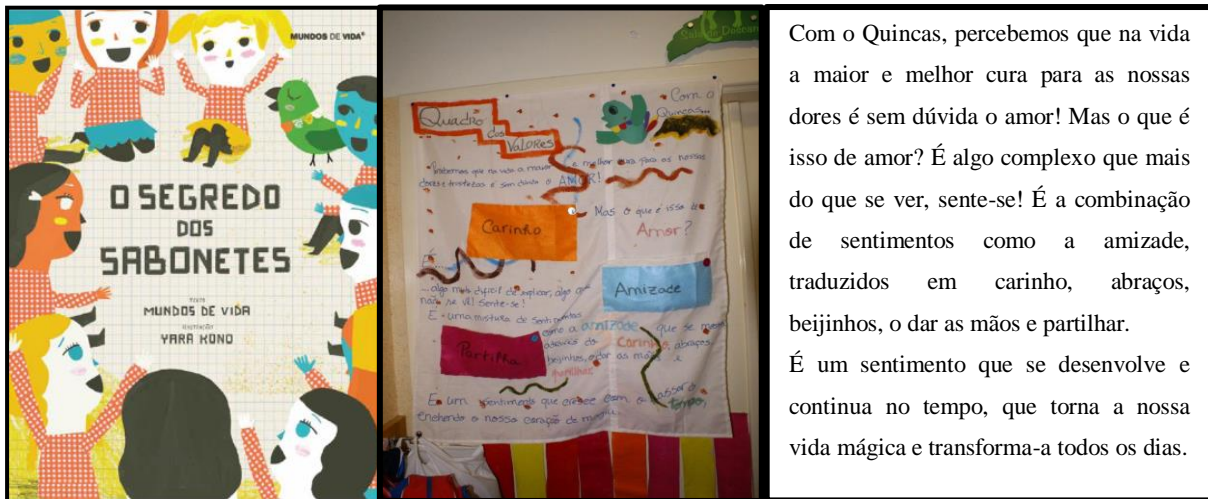
Com a participação e o contributo das recordações de cada criança, aos poucos e poucos, em diálogo, a mensagem do livro ficou explícita, concretamente que a cura para a maioria das nossas dores está na amizade, no carinho e na espera (tempo). Para esta percepção do grupo, foram utilizados alguns exemplos concretos para perceber e desmistificar um pouco a mensagem, como por exemplo, o caso de uma das crianças que algumas vezes chega triste à sala por se separar dos pais, mas depois com o carinho e o abraço da Marta, a educadora cooperante, com a partilha de ideias, jogos e brincadeira com os amigos da sala laranja, o dia passa rápido e a mesma criança fica bem.

É importante que se dê exemplos concretos e diários do grupo com o qual trabalhamos, para que as crianças consigam perceber a mensagem que queremos transmitir, já que nesta fase a criança aprende pelo que vê, ouve e imita, devendo cada nova aprendizagem ser familiar à criança.

Dada esta especificidade de observar o que se diz para a sua compreensão, sobretudo quando falamos em valores e sentimentos, ações complexas que não se veem e interpretam claramente nesta idade, o diálogo não é suficiente e por essa razão surgiu o quadro dos valores.

Um instrumento criado com base na história *O segredo dos sabonetes*, observável na figura seguinte, Figura 44, em tecido com três bolsos com as palavras: carinho, amizade e partilha. Estes três sentimentos são os que levam ao amor, o sentimento em questionamento na história e promotor de uma mensagem concreta, redigida e destacada no quadro dos valores, com canetas de cor diferente.

Figura 44. O quadro dos valores e a mensagem presente no mesmo



Com o Quincas, percebemos que na vida a maior e melhor cura para as nossas dores é sem dúvida o amor! Mas o que é isso de amor? É algo complexo que mais do que se ver, sente-se! É a combinação de sentimentos como a amizade, traduzidos em carinho, abraços, beijinhos, o dar as mãos e partilhar. É um sentimento que se desenvolve e continua no tempo, que torna a nossa vida mágica e transforma-a todos os dias.

Este quadro surgiu também como instrumento de trabalho para o desenvolvimento da compreensão no grupo da sala laranja do porquê de partilhar e dar carinho, importante para a concretização do meu projeto de pesquisa, ligado à aprendizagem cooperativa na transformação de comportamentos e aceitação de regras.

A dinâmica em torno deste quadro foi a colocação nos bolsos de imagens representativas de carinho, partilha e amizade, valores intrinsecamente ligados ao amor, após uma observação, interpretação e classificação das imagens quanto às palavras referidas e presentes no quadro dos valores, por parte do grupo. Para esta atividade contei com a ajuda da criança B, por ser uma criança que tinha dificuldades em controlar na desestabilização do grupo e de um fantoche de luva, que tinha como defeito só gostar de lugares em silêncio, conseguindo em alguns momentos o respeito por essa “necessidade” do fantoche. O apoio desta criança na estabilização do grupo foi importante para exemplificar o ambiente educativo democrático que criamos, uma atitude de humildade do educador em dividir o poder na sala e aprender com as suas crianças, mencionada por Hohmann e Weikart (2004) da seguinte forma:

Aos olhos das crianças mais novas, os adultos são grandes e poderosos. Se há alturas em que é preciso um uso minucioso deste poder para estabelecer e manter limites razoáveis, por forma a que as crianças se possam sentir seguras e orientadas, há também momentos em que os adultos devem delegar o poder, para que as crianças possam experimentar o impacto e a potência das suas próprias ideias e intuições. (Hohmann & Weikart, 2004, p. 80).

De uma forma geral, o quadro dos valores foi bem aceite pelo grupo, percebendo a sua dinâmica e interessando-se pelos seus compartimentos. A identificação do que estava nas imagens correu bem, conseguindo interpretá-las, apresentando o seu ponto de vista e ouvindo o colega, porém a classificação das imagens para cada divisão do quadro dos valores, com as

palavras carinho, partilha e amizade foi pautado por dificuldades em colocar imagens associadas à partilha na amizade e vice-versa, mas foi sempre destacado que os amigos fazem tudo isso e o carinho e a partilha fazem parte da amizade.

Partindo deste ambiente de diálogo com elementos de exploração como as imagens do livro e o quadro dos valores, deu-se o mote para a comemoração do *dia nacional do pijama* e pela nova missão que o grupo tinha, criar um trabalho em equipa e com a divisão de tarefas para enviar para outra escola que abordasse o que tínhamos visto na história e realçado com o quadro dos valores: a amizade, a partilha e a solidariedade.

Para este novo trabalho e atividade de intercâmbio escolar em papel de cenário defini um esboço para o mesmo, que pode ser encontrado no Apêndice 18, onde seria desenhado e decorado um grande coração, simbolizando a palavra amor, soletrada ao lado do mesmo e estando dentro dele as três letras em sabonete representativas das palavras que caracterizam o amor na história dos sabonetes (carinho, amizade e tempo), logo aprovado pelo grupo pelo destaque da ligação entre os elementos do esboço do trabalho com a história.

A escolha da utilização das letras em sabonete foi uma forma do grupo contatar com as letras e a linguagem escrita de uma forma lúdica e relacionada com a história vista e escutada, pois para Mata (2008) é nas atividades diversas diárias que se dá um envolvimento e apropriação precoce da funcionalidade da linguagem e o surgimento de vontade para aprendê-la, conseguida em torno do desenvolvimento de um *projeto pessoal de leitor*.

Figura 45. As etapas da realização do trabalho para intercâmbio escolar: moldagem de papel crepe, técnica do berlinde, colagem do papel crepe, assinatura com impressão digital individual e trabalho final



Como podemos visualizar na Figura 45, com o esboço aprovado, o trabalho para o intercâmbio escolar decorreu em cinco fases de moldagem de papel crepe, técnica do berlinde, colagem do papel crepe e assinatura individual, durante os três dias semanais de intervenção, com imprevistos e atividades pelo meio como a confeção de broas e a ida do fotógrafo à escola para os postais de natal.

A primeira fase, a modelação de bolinhas de papel crepe surgiu como técnica a utilizar pelo gosto que as crianças têm na sua modelação e por permitir o desenvolvimento da sua motricidade fina, onde uma vez mais a cooperação e a partilha foram observadas em pequeno grupo. Durante o seu desenvolvimento, o grupo responsável por esta tarefa, selecionado aleatoriamente, demonstrou dificuldades de partilha, concretamente duas crianças que entraram em algum confronto, porque queriam os quadrados de papel crepe apenas para si, sendo duas outras crianças, muitas vezes, os mediadores nos conflitos, lembrando aos amigos como tinha de ser conseguido o trabalho em equipa e o significado da união para conseguir um trabalho bonito para enviar para amigos noutra escola. Sobre esta oportunidade das crianças assumirem o domínio para a resolução dos problemas e o poder de mediar conflitos, Hohmann, Banet e Weikart (1987) destacam a importância dessa delegação e oportunidade de controlo da sua ação e dos outros como um meio curricular da criança ajudar, aprender e pensar por si própria.

As fases seguintes decorreriam na quarta-feira, pois para terça-feira estava planeado decorrer a confeção de broas, porém dadas questões de logística não foi possível a concretização destas, pois a sua receção no forno só poderia ser feito até às 10 horas e 30 minutos, impedindo a sua confeção por várias salas como previsto. Além disso, com a aproximação ao natal, houve uma sessão fotográfica para os postais natalícios, não abrangendo todas as crianças mediante a autorização dos pais. Obviamente que as crianças que não participaram mostraram tristeza e questionaram o porquê, criando-se um momento de improvisação e fotografia com a minha máquina fotográfica, em prol do seu bem-estar, deixando-as contentes.

Partindo deste pequeno grupo e do contratempo da não concretização das broas, avancei para a continuação da primeira fase do trabalho para intercâmbio, a modelação de bolas em papel crepe, e a segunda e terceira fase de decoração do coração, com a técnica do berlinde e colagem das bolas em papel crepe. Dado que estava planificado para este dia a confeção de broas não levei o material necessário para avançar com a atividade iniciada no dia anterior, uma falha minha, pois tinha que estar preparada para as eventualidades e improvisação, daí o cariz flexível da planificação. Assim, fiz um novo coração na sala para pintar com a técnica

dos berlindes e demos continuidade à modelação e formação de bolinhas em papel crepe, para colar nos limites do coração. Inicialmente, as oito crianças comigo na sala fizeram as bolinhas, partilhando materiais e deixando o espaço em condições de ser utilizado por outro, destacando-se diferentes progressões de desenvolvimento, desde a destreza na modelação a dificuldades na mesma, utilizando a palma das mãos em vez das pontas dos dedos. Dada a destreza e agilidade motora de duas crianças na manipulação e modelação do papel crepe, a pintura do coração a partir da técnica do berlinde foi realizada por estas, estando em diálogo permanente na partilha de poder, na negociação das tarefas e divisão e manipulação dos berlindes e guaches, deixando o restante grupo potenciar o desenvolvimento da sua motricidade.

Para a colagem das bolinhas em papel crepe no coração foi formado um novo grupo, o qual destacou-se pela disputa pela cola e a vontade de apenas aplicá-la, recusando o ato de colar. Uma atitude de recusa, egoísmo e contestação natural face ao seu desenvolvimento cognitivo, contudo com progressão observável em algumas crianças a serem as mediadoras das disputas. São estes momentos de partilha que permitem uma formação pessoal e social inconsciente, fundamental para que se construa “ (...) referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e os deveres para consigo e para com os outros.” (OCEPE, 1997, p. 52). Nesta componente de ornamentação dos limites do coração, as crianças envolvidas tiveram o cuidado e minuciosidade de cobrir com as bolinhas todos os espaços, dada a oportunidade de cada uma aplicar cola uma vez, utilizando adequadamente o pincel e com cola suficiente.

A finalização do trabalho para intercâmbio, nomeado como o quadro da sala laranja, deu-se no último dia semanal, quarta-feira, com a assinatura individual de cada criança, através da sua impressão digital, pois tinha todo o cabimento cada criança deixar um pouco de si. Esta assinatura pressupõe um conjunto de competências ligadas sobretudo à formação social, ao conhecimento do mundo e expressão plástica, concretamente a utilização adequada dos materiais, escolhendo, reconhecendo e nomeando cores. Foram apresentadas quatro cores, laranja, verde, vermelho e amarelo, em que cada criança teve espaço para escolher espontaneamente uma cor do seu agrado e indo ao encontro do seu interesse e preferências individuais.

Todas as crianças compreenderam que estavam a fazer a sua assinatura a partir do dedo, não exibindo hesitações quanto à cor pretendida, contudo detetei que duas crianças, das mais novas do grupo, tiveram dificuldades em nomear as cores, afirmando verde ser azul e amarelo ser rosa, apresentando-se como um momento de desfratação do contato com tinta, revelando

gosto, entusiasmo e vontade de explorar e estender-se pelo quadro com o seu dedo. Cada escolha na realização de uma nova tarefa é uma forma de conhecer os materiais e o mundo, sendo uma investigação constante, desenvolvendo competências estéticas, linguísticas e matemáticas de seriação, comparação, semelhanças, diferenças e contagem, destacados por Hohmann, Banet e Weikart (1987), concedida pela multiplicidade de exploração e utilização dos materiais, onde cada criança encontra e foca-se num pormenor concreto, dando-lhe forma segundo a sua imaginação.

Concluída a assinatura individual, decorreu um momento de diálogo em grande grupo com a apresentação do trabalho final, identificando as letras em sabonete presentes no mesmo, no qual o grupo quis partilhar os seus conhecimentos e vivências, mantendo-se um diálogo com respeito pela opinião do outro e esperando a sua vez. Facilmente identificaram a palavra que as meninas Maria e Milu, personagens principais da história, queriam descobrir, amor, e as letras a (amizade), c (carinho) e t (tempo), mencionando os seus nomes constituídos por essas letras, como Teixeira para a letra t, bem como assistiu-se à partilha dos conhecimentos por uma criança de forma espontânea e rápida no reconhecimento, identificação e nomeação do nome das letras.

Identificadas as letras interligamos as mesmas às palavras e sentimentos presentes nos sabonetes, revendo e relembrando as caixas dos sabonetes da avó Mimosa na história *O segredo dos sabonetes*, compreendendo que o que se diz pode se escrever ou representar graficamente. O grupo avaliou positivamente, com gosto e aprovação o trabalho desenvolvido em equipa, exprimindo-se oralmente com expressões como “uau” e “está lindo”, contatando, tocando e cheirando as letras esculpidas em sabonete, assumindo-se também como uma atividade sensorial. Esta avaliação e apreciação assumiu-se como um instante onde, segundo Hohmann, Banet e Weikart (1987) a criança pela observação, compreende e explora as combinações e potencialidades dos materiais ao seu redor.

Durante esta semana, a semana do pijama, assim definida e estipulada na instituição, promoveu-se momentos de partilha e cooperação entre as salas, com a preparação de um lanche na tarde de quarta-feira com broas. Cada sala tinha a responsabilidade de confeccionar broas com formas que significassem as palavras destacadas na história *O segredo dos sabonetes*: carinho, amor e tempo. A confeção das broas, como foi mencionada anteriormente, foi uma atividade que implicou a gestão de recursos face ao número de salas e a utilização do forno, sendo uma atividade da responsabilidade da equipa educativa da sala laranja.

3.5.2.10. Natal.

A última semana de prática pedagógica na sala laranja incidiu sobre a motivação para o natal e o começo da ornamentação para o teto da sala, estando interligada com as duas temáticas anteriores, a família e a solidariedade.

Apresentando-se como a minha última semana de intervenção pedagógica quis compreender a existência de alguma evolução do grupo a nível do desenvolvimento da cooperação e partilha e reforçá-la, bem como proporcionar uma nova forma de iniciar uma temática através da musicalidade, algo do gosto do grupo. Nesse sentido, a motivação para o natal deu-se com um vídeo musical, seguindo-se uma atividade de expressão plástica cooperativa para decoração da sala e com uma história criada por mim, aliando sentimentos e símbolos natalícios ingleses.

A iniciação à temática do natal deu-se com a visualização e audição de um vídeo musical “Pó de Estrelas” de Maria de Vasconcelos, porque expressar ideias é mais fácil quando se dá com uma área que a criança gosta e partindo de imagens. Com este, pretendia que o grupo associasse a música à época que se aproximava, reconhecendo os símbolos e sons (ex.: o tocar dos sinos) associadas à mesma festividade. Esta iniciativa por conter um caráter de surpresa (com o que poderia aparecer) captou a atenção do grupo, observável através da sua perplexidade perante o ecrã, da sua curiosidade e gosto, desfrutando da ocasião, querendo ver mais uma vez, como pediu uma das crianças. A visualização deste vídeo musical deu-se duas vezes, havendo na segunda visualização uma familiarização com o som, tentando acompanhar musicalmente o canto, entoando palavras finais dos versos.

A partir da visualização do vídeo musical criou-se um momento de diálogo em que o grupo participou apontando os símbolos, objetos e pessoas presentes no mesmo, aproveitando o momento para partilhar as suas vivências e contato com o pai natal este ano, nos centros comerciais da região. Neste período de diálogo em grande grupo, as crianças da sala laranja souberam ouvir e completar o outro, esperando a sua vez para partilhar as suas vivências e até os seus pedidos para o pai natal, aproveitando este momento para explorar os valores predominantes nesta época de partilha e convívio em família, destacando a sua abrangência ao longo do ano. Para Hohmann, Banet e Weikart (1987) são estes os verdadeiros momentos de diálogo em que a criança é livre de falar, participar e responder “ (...) à sua maneira aos temas para que foram encaminhadas, revelam percepções, interesses e preocupações únicas. “ (p. 197).

Finalizada a exploração do vídeo musical, questionou-se com a chegada do natal a ausência de ornamentação da sala com um olhar conjunto sobre toda a sala, propondo a ornamentação da mesma em equipa. Nesse sentido, foi dinamizada uma atividade de expressão plástica, em que o trabalho de pares foi promovido com a pintura de uma pinha, um material presente em muitos arranjos florais ou no campo. O contato com este material foi uma oportunidade nova para a maioria das crianças, que a desconheciam ou assumiam que fosse como um ouriço e picasse, suscitando a curiosidade do grupo.

Figura 46. A pintura das pinhas e o resultado final



A pintura das pinhas surgiu para que o grupo contatasse com um material natural, conseguisse imaginá-lo e dar-lhe forma, no caso concreto da decoração da sala como pequenos pinheiros de natal, como podemos visualizar na Figura 46.

A ideia inicial, como podemos visualizar na planificação para esta semana no Apêndice 7, era a de pintar as pinhas cooperativamente com a escolha de uma cor em conjunto, para a verificação de desenvolvimento de alguma forma de comportamento/ação partilhada nas atividades. Além disso, a atividade criada oferecia o desenvolvimento individual da motricidade fina com a modelação do papel crepe, todavia dada a humidade da tinta a pinha fechou-se, não possibilitando a colocação de bolas de papel crepe modeladas como previsto. Assim, procurou-se dar ênfase à pintura, no desenvolvimento de um trabalho em equipa pela capacidade de cooperar e partilhar o poder com o outro, resolvendo justamente eventuais conflitos e pontos de vista, e sobretudo suscitar o desenvolvimento pessoal e individual da criança, com o aperfeiçoar das suas competências de utilização dos materiais e a responsabilização pelas suas escolhas e tarefas.

Como na maioria das atividades, onde se utilizou tinta referidas ao longo deste relatório, a pintura das pinhas constituiu-se como mais um momento de desfrutação da tinta e de uma

nova situação de contato com um objeto natural que nem todas as crianças conheciam, refletindo-se em momentos de observação para a pinha e desfrutação da tinta nas mãos, no diário e na placa de esferovite, com movimentos de vaivém para as diferentes direções com o pincel. Este momento de sujidade tem um carácter pedagógico e é definido por Hohmann e Weikart (2004) como natural num ambiente encorajador de exploração e aprendizagem ativa e espontânea em que “ (...) o entornar e o sujar são inevitáveis” (p. 50) e acrescento, necessários.

Para finalizar a minha intervenção na sala laranja e pela educadora cooperante estar a introduzir o inglês com o grupo, em conversação e com o consentimento da mesma, foi criada uma história em torno dos valores de partilha e amizade, tendo como personagem principal um símbolo natalício inglês, o boneco de gengibre (gingerbread man). Esta história teve um guião para reforçar os ideais de partilha que tinham vindo a ser trabalhados consciente/inconscientemente durante as semanas de intervenção na sala, consultável no Apêndice 20, respeitando também o trabalho da educadora na introdução do inglês e mantendo a temática introduzida e a trabalhar durante o mês de dezembro.

A nova história, como seria de esperar pelo interesse e gosto do grupo pela literatura, gerou curiosidade e calma no mesmo que nesse dia estava agitado, com o entusiasmo natalício, acompanhando-a desde o início ao fim, em silêncio e ajudando na leitura das imagens, participando adequadamente no reconto da história, escutando o outro e aguardando a sua vez, ficando a conhecer em breves palavras quem era o Gingerbread Man na cultura inglesa e simbologia natalícia.

Partindo desta história desenvolveu-se a pintura individual de um molde em cartão do homem bolacha de gengibre (gingerbread man), idealizado pela educadora cooperante, para expor na instituição como decoração natalícia.

Figura 47. O gingerbread da sala laranja



Este homem bolacha pintado foi caracterizado, posteriormente com uma fotografia da cara de cada criança da sala laranja e decorado segundo o género (feminino/masculino), com acessórios como laços e botões, como o exemplo do género masculino visível na Figura 47.

3.5.3. Os Projetos Desenvolvidos Individualmente e em Grupo Direcionados Para o Projeto dos Valores e Comunidade Educativa

Ao longo da minha *práxis* na sala laranja as atividades pensadas deram-se em torno da compreensão do impacto do trabalho e aprendizagem cooperativa no grupo da sala laranja, concretamente para a sua unificação e compreensão da convivência em grupo. Para isso, as atividades até aqui descritas refletem a utilização não só das atividades em equipa como o diálogo e o destaque dos valores para a consciência involuntária e assunção progressiva de atitudes positivas, cooperativas e solidárias, permitindo o desenvolvimento pessoal e social do grupo.

Para além das atividades até então descritas, foram criados e utilizados materiais no sentido do desenvolvimento destes valores, com a responsabilização do grupo na manutenção da convivência da sala laranja, como o quadro das tarefas, concedendo-lhes momentos de autonomia, responsabilização e cooperação, bem como instrumentos de gestão do grupo, que descreverei seguidamente.

No decorrer da minha intervenção pedagógica, a cooperação não se limitou à sala laranja, estendendo-se à parceria com as colegas a estagiar na mesma instituição, decorrentes em três momentos concretos, Pão-For-Deus, São Martinho e no fim do estágio com uma ação de sensibilização. Esta parceria assumiu-se como outro meio de formação profissional e teve como destinatários a equipa educativa da instituição e os encarregados de educação, em que os valores ganharam destaque, ressaltados nos guiões das dramatizações, no que concerne ao trabalho em equipa, a partilha, a amizade e o carinho como fundamentais na vida, facultando uma aproximação e respeito aos encarregados de educação, como os primeiros adultos da vida da criança e com direito a informações para um papel ativo e correto na vida dos seus filhos.

3.5.3.1. O quadro das tarefas.

O quadro das tarefas, como o próprio nome indica é um instrumento que concede ao grupo de crianças a execução de tarefas e concretização de papéis na gestão, construção e

concretização do ambiente educativo, sentindo-se parte dele e sendo reconhecido o seu papel individual para o sucesso de um todo, o grupo, como realça Pacheco (2008):

(...) tomar a criança como “agente do seu próprio desenvolvimento” implica que a criança seja activa, com um sentido do seu próprio poder, sentindo-se implicada e envolvida, com o sentido de que “vale a pena” e é importante e, portanto, capaz de dar um contributo à vida social.” (Pacheco, 2008, p. 79).

A sua implementação na sala laranja veio complementar a aprendizagem cooperativa, por suscitar o desenvolvimento de valores de responsabilidade, entreajuda, convivência em grupo democraticamente e como podemos ler nas OCEPE (ME, 1997, p. 36) de respeito pelo outro “Alguns instrumentos frequentes em jardins-de-infância (...) quadro de tarefas (...) podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo (...) e o respeito pelo outro.” (p. 36).

Assim, o quadro das tarefas assumiu-se na sala laranja como uma atividade de aprendizagem cooperativa, já que foi desenvolvida em pares dada a sua idade e para o desenvolvimento progressivo de entreajuda, no qual cada criança desempenhou um papel, com o objetivo comum de gerir a sua sala numa partilha constante de poderes, como destacam Lopes e Silva (2008):

A atribuição de papéis tem uma ligação directa com a partilha do poder que o (a) educador(a) delegam dentro de cada grupo. Os diferentes membros partilham o poder com o intuito de assegurar o bom funcionamento do grupo, de o tornar mais produtivo e harmonioso. (Lopes & Silva, 2008, p. 31).

A abordagem ao quadro das tarefas deveria ser feita logo no início da minha intervenção pedagógica, porém com o decorrer das atividades não se deu a sua implementação, por não se adequar dentro das temáticas desenvolvidas, não coexistindo a familiarização entre o que se falava e este instrumento.

Com a semana do pijama, em que se ressaltaram os valores de solidariedade, partilha, amizade e o trabalho em equipa para a concretização de trabalhos lindíssimos com o contributo de cada um, considerei que seria um bom momento para introduzi-lo, todavia foi na minha última semana de intervenção o que não me permitiu retirar ilações corretas, dado o pouco tempo de observação da reação do grupo e evolução da sua responsabilidade face ao novo objeto.

Como podemos visualizar na próxima figura, Figura 48, foi criado um quadro em cartolina forrado com papel plástico, com duas divisões, a das tarefas e a dos ajudantes. As tarefas seleccionadas para este quadro foram pensadas com base nas rotinas habituais em que o educador ou a equipa educativa mediava o seu acontecimento, nomeadamente, cantar os bons dias, chamar para o comboio, chamar e verificar as presenças, mandar e ajudar a arrumar as

áreas e a sala depois do acolhimento (brinquedos e histórias), cuidar dos animais e verificar as torneiras fechadas.

Figura 48. O quadro das tarefas e a concretização da tarefa de alimentar os animais da sala laranja



Com o quadro das tarefas foi explicado em grande grupo que ele surgia porque o grupo da sala laranja era crescendo, sabia partilhar tarefas com o outro e tinha que cuidar da sua sala, mas como éramos muitos nesta, nem todos podiam fazer uma tarefa semanalmente e teríamos de ajudar a lembrar quem a tinha de fazer. Com esta explicação e diálogo em grande grupo foram mostradas, interpretadas e desmitificadas as tarefas, estando o grupo entusiasmado e ansioso por ter um papel autónomo na gestão da sala, identificando esses estados nos seus olhos e nas suas expressões “E eu?”.

Aquele novo instrumento na sua sala não era um trabalho qualquer, era um trabalho de contributo significativo para cada criança, que na visão de Lopes e Silva (2008) representa “Mais do que um dever, o desempenho dos papéis pode representar para a criança um prazer, tornando-a num elemento importante do grupo.” (p. 31).

Dado que era a primeira semana de contato com este instrumento de pilotagem e gestão da sala, apenas foram utilizadas quatro tarefas relacionadas com as primeiras rotinas matinais, o cantar os bons dias, o chamar para o comboio, mandar arrumar as áreas e cuidar dos animais. A seleção das crianças para estas tarefas foi feita aleatoriamente com a ajuda de algumas crianças, que colocaram a mão dentro de um saco e tiravam as fotografias das crianças responsáveis para as tarefas. Além disso, durante a semana nas rotinas matinais era lembrado a existência das tarefas, pedindo ao grupo que lembrasse quem era responsável por uma tarefa específica, e se necessário consultado o quadro das tarefas exposto junto à área do inglês. Com o decorrer dos dias, nesta semana compreendi que o grupo já estava a assimilar e a integrar na sua rotina as tarefas, reconhecendo os responsáveis por cada uma.

Além de ser um momento rotineiro que se assemelha à aprendizagem cooperativa, é também uma forma de propiciar a aprendizagem experiencial e a Pedagogia-em-Participação, com o envolvimento ativo da criança no seu desenvolvimento pessoal e social, pois “Ao longo do dia, durante a rotina diária, há diversos modelos de participação e envolvimento das crianças na coconstrução da aprendizagem experiencial” (Oliveira-Formosinho, 2013,p. 48).

3.5.3.2. As atividades para a comunidade.

Como já foi mencionado, ao longo do estágio no *Infantário Rainha Santa Isabel* as estagiárias presentes no mesmo proporcionaram à comunidade educativa três atividades, pois um educador não trabalha sozinho mas em equipa, procurando conceder às suas crianças um ambiente educativo e experiências de aprendizagem de qualidade.

As atividades de e em comunidade inserem-se na promoção dessa qualidade, já que a partir delas é fomentado o desenvolvimento da união e laços entre toda a comunidade educativa, fornecendo a todas as crianças um espaço acolhedor, de empatia, solidariedade, cooperação e bem-estar.

A primeira das atividades decorreu na comemoração do Pão-Por-Deus, por sugestão da equipa da instituição que anualmente promove uma dramatização, concedendo-nos a oportunidade de dinamizar algo sobre a temática.

Figura 49. Dramatização “À descoberta do Pão-Por-Deus”



Como podemos visualizar na Figura 49, a dramatização intitulou-se “À descoberta do Pão-Por-Deus”, pois queríamos desvendar os frutos do Pão-Por-Deus quanto às suas características, bem como promover valores de cooperação, amizade e trabalho em equipa

para o sucesso na vida, com o guião da dramatização. Este guião poderá ser visualizado no Apêndice 8 e teve como personagens a castanha, a noz, a romã, o figo, a banana e a laranja, sendo a minha personagem a banana. Esta atividade fez e teve sentido para as crianças que estavam a assistir, constatado pela concentração durante a peça e pelo reconto feito nas várias salas, com associação de música à época festiva em causa.

No que concerne ao trabalho em equipa entre as alunas estagiárias para esta primeira atividade esteve patente o espírito de equipa, a interação, a cooperação, o contato e a promoção da interação entre os diferentes grupos e faixas etárias, porém houve falhas na organização de elementos de bastidor da dramatização e do começo da peça a horas. Isto é, não foi pensado nem solicitado atempadamente pessoas para tarefas, como a passagem do power point, filmagem e fotografias, limitando a assistência da dramatização para as intervenientes nessas tarefas, tal como o início da peça teve um atraso de 30 minutos, começando às 10 horas e 30 minutos, condicionando as rotinas e atividades nas salas.

Estas falhas não deverão acontecer, porque a existência do trabalho de grupo tem como vantagem encontrar os meios apropriados e articulados para uma atividade, como é destacado nas OCEPE (1997) “O trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concertada” (p. 42).

Por essa razão, é crucial na organização de atividades ter em conta todos os fatores, quer internos, quer externos, para a concretização das atividades, definindo e solicitando recursos materiais e humanos antecipadamente, determinantes para o seu sucesso e significação para o grupo.

Figura 50. Dramatização da lenda de São Martinho e convívio familiar e institucional



A segunda atividade em cooperação entre todas as estagiárias deu-se por iniciativa nossa, para a abordagem da lenda de São Martinho, pelo seu carácter ligado à formação pessoal e social do indivíduo e pela transmissão de uma mensagem de partilha e solidariedade.

Entre todas as alunas estagiárias presentes na instituição foi promovida uma dramatização de São Martinho, onde foi dada vida a elementos da natureza como o sol, a chuva e a trovoada, para que todas tivéssemos e interpretássemos uma personagem, onde fui o sol, como podemos visualizar na Figura 50. Pressupõe-se com esta dramatização que todas as crianças desta instituição assistissem, compreendessem e apreendessem a mensagem da lenda de São Martinho: a partilha, a solidariedade e a amizade. Com o relato da história no próprio espaço as crianças presentes participaram, sobretudo as crianças a partir dos dois anos, dando a entender que tiveram diferentes focos de concentração, tendo em conta a sua idade e os seus interesses, dando maior atenção aos adereços, ou aos sons, ou às personagens, ou à história e simbologia presente.

Além do grupo de crianças, esta atividade permitiu o desenvolvimento de competências das alunas estagiárias no que concerne ao espírito de equipa, a cooperação e a empatia, deduzindo-se numa grande preocupação das mesmas face à organização do espaço, ausentando-se da sala, não acompanhando as rotinas da tarde, de despertar e higiene. Houve desta vez, em relação à outra dramatização, a gestão dos recursos materiais e humanos necessários, porém falhou em relação ao horário de organização de todo o cenário e materiais fora do período de estágio, tal como a finalização da peça em que nem todas conseguiram acompanhar a letra da música utilizada para terminar a dramatização “Lenda de São Martinho – Canta o galo gordo”.

Seguiu-se a esta dramatização um convívio e o magusto no infantário com a presença dos pais que pudessem ir e no contexto de sala laranja um desenho livre sobre o que cada criança gostou da dramatização, sendo possíveis de visualizar no Apêndice 16. O desenho livre é uma forma da criança registar a sua visão do mundo e dos acontecimentos que vivencia, repercutindo as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento motor, sendo apontado por Coquet (2003) como um processo tão importante na interação como o desenvolvimento da língua, por representar uma linguagem de registo, contagem e comunicação gráfica.

Pelas conversas com as crianças e observação dos desenhos livres do grupo, os elementos representados e do seu agrado foram elementos da natureza (sol, chuva e trovoada), havendo em segundo plano o São Martinho e o mendigo. Num dos desenhos a ênfase recaiu sobre as letras, representativas do livro (narrador) que falou durante a peça, compreendendo que o interesse da criança estava na representação de imagens e letras que interiormente construiu,

procurando imitar a escrita, progredindo e desenvolvendo a sua motricidade e abordagem à escrita autonomamente.

Nestas diferentes perspetivas e focos de atenção podemos compreender que a expressão plástica é o meio de representação dos interesses da criança e a propensão para o seu desenvolvimento sobre uma determinada área, seja a linguagem ou a representação do mundo, complementando com a ideia de Godinho e Brito (2010) como o reflexo do lado figurativo de significados pessoais e concretos, partilháveis com o outro, e acrescentando a ênfase de Hohmann e Weikart (2004) no desenho como a forma da criança dar a conhecer a sua noção e perceção do mundo.

Figura 51. Dinamização da conferência *Comportamentos, regras, limites e hábitos alimentares infantis*



Para finalizar a nossa ação na instituição decidimos promover uma conferência, como podemos visualizar na Figura 51, que abarcasse duas temáticas importantes, a alimentação e os limites e gestão do comportamento das crianças, importantes na fase de excessos de consumismo e tradições alimentares natalícias. A mesma deu-se com a presença da psicóloga Dra. Cheila Martins e da nutricionista Dra. Gonçalina Góis, no dia 3 de dezembro, pelas 18 horas, na capela da instituição com um público reduzido. O número de pais presentes na instituição deveu-se nesse dia às condições meteorológicas não serem favoráveis e segundo alguns pais pelo horário tardio.

Esta última situação fugiu do nosso controlo, porque quisemos que todos os pais que trabalhavam durante o dia tivessem a hipótese de aceder e estar presente nesta conferência, todavia não conhecíamos as prioridades e responsabilidades parentais após o período laboral, o que no futuro ao trabalhar institucionalmente deverá ser pensado e analisado, para que a componente de apoio à família seja favorável e adequada.

3.5.3.2.1. A cooperação entre as alunas estagiárias na formação pessoal e profissional do educador.

O trabalho desenvolvido entre as estagiárias presentes no infantário foi uma forma de trabalhar em equipa e viver ativamente o seu papel enquanto educador e transmissor de valores de cooperação e partilha. Como educadores somos os primeiros a dar o exemplo nesse sentido, pelo meio de pensar, organizar e adequar os recursos necessários à intervenção pedagógica consistente e a uma educação harmoniosa para as crianças com o qual trabalhamos. Segundo o ME (1997) o trabalho em equipa é uma peça fundamental de reflexão “ (...) sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais.” (p. 42).

Por essa razão, o trabalho em equipa é um trabalho que traz à educação, quer de infância, quer aos restantes níveis, qualidade como referi no primeiro capítulo, uma qualidade a nível de interações, de ideias diversificadas e a obtenção de meios diversificados e polivalentes, para o bem-estar da criança. Para apoiar esta minha ideia, Zabalza (1998) refere “ (...) a Educação Infantil é uma ação complexa e polivalente que melhora muito quando possui uma continuidade e é realizada em equipe” (p. 57), ao qual Morgado (2004) acrescenta ser promotor de desenvolvimento profissional pela consecução de uma “ (...) partilha dos sucessos e de reflexão largada sobre a fortíssima fonte de conhecimento que a vida de uma comunidade educativa constitui.” (p. 50).

É assim, em iniciativas em cooperação como as que foram descritas que a formação profissional é enriquecida e com ela a formação pessoal, dando o nosso contributo no desenvolvimento das crianças e sobretudo, no crescimento da instituição como o demonstra Alarcão (2009):

(...) o desenvolvimento institucional parece assentar em pessoas e, fundamentalmente, na forma como estas interagem e se organizam para trabalharem umas com as outras no lugar de trabalho perspectivado como lugar de construção do sentido das práticas profissionais e das suas eventuais transformações. (Alarcão, 2009, p. 26).

3.5.4. Os Momentos de Recreio e Iniciativa da Criança

No decorrer da observação sistemática do grupo da sala laranja, os momentos espontâneos, de iniciativa e brincadeira da criança tiveram destaque, pela importância que

constituem na compreensão do desenvolvimento pessoal e social, pela definição de relações entre pares, formação de grupos, imitação e preconização de situações diárias e culturais, numa constante exploração do espaço em redor e conhecimento do mundo.

Estes momentos foram maioritariamente observados no recreio exterior, um espaço classificado pelo ME (1997) como o local onde as crianças têm a oportunidade de espontaneamente explorar, modificar, inventar um novo espaço, partindo dos materiais disponíveis, de viver experiências educativas planeadas ou de concretizar atividade informais. Uma exploração que para Vayer (1992) dá-se pela criança utilizando como meio o seu corpo, exercendo com ele o poder sobre o mundo.

Durante a prática os momentos espontâneos da criança mereceram a minha atenção não só porque a observação é um processo contínuo (Oliveira-Formosinho, 2013), mas também por ser nos diferentes momentos do dia-a-dia que podemos reconhecer as características das nossas crianças, a forma como socializam e encaram o mundo.

Figura 52. Os diferentes comportamentos no recreio



A observação e as informações daí extraídas fizeram-me compreender e querer continuar com a aprendizagem cooperativa para a compreensão de pontos de vista diferentes e fomentação da empatia entre crianças, onde a construção de uma identidade vai-se criando, como podemos visualizar na Figura 52, decorrente no recreio, um local de jogo simbólico, apropriação e representação social.

Há crianças que necessitam da liberdade de correr e sentir o seu corpo, outras que preferem sentar-se num recanto e observar cada ação dos seus pares, outras de espreitar pela janela o que vai lá fora, questionando e formulando hipóteses para o que vê, outras escolhem os seus pares formando grupos, interpretando e negociando papéis hierarquizados socialmente e outras que aproveitam os recursos disponíveis como a casinha para o faz-de-

conta do que veem e interpretam diariamente, como no caso de uma das crianças ao ver-me aproximar “ofereceu-me” um gelado. Hohmann e Weikart (2004) referenciam na sua obra que as escolhas e brincadeiras livres decorrentes em espaços livres de aprendizagem ativa refletem experiências e rotinas quotidianas familiares.

Por toda a riqueza de manifestação da criança pela brincadeira e pela reprodução social que decorre no recreio, a imersão num contexto educativo democrático, cooperativo, solidário, amigo e proporcionador de atitudes positivas determinará a base de atuação e respeito da criança, considerando o seu direito de ser e viver como tal, criança, ou seja, ser espontânea, livre de brincar e de concentrar as suas formas de comunicar com os seus pares. É ela livre de correr, saltar e cair, aprender e erguer-se com a segurança de que tem sempre um adulto a apoiá-la, com um mero olhar, que para ela significa muito.

3.5.5. As Estratégias de Gestão de Grupo

Ao longo do estágio final na sala laranja, o grande desafio que detive foi o de controlar o grupo, pela sua dimensão e pela sua personalidade diferente, forte e carismática. Além do projeto em torno dos valores iniciou-se a pesquisa e a definição de novas estratégias para esta problemática, chegando à conclusão que os melhores instrumentos seriam os ligados às áreas de expressão dramática e musical e a participação ativa e apoiante das crianças na mediação das atividades e gestão do grupo.

A expressão musical pelas observações decorridas, as experiências vivenciadas até a data pessoais e profissionais e a literatura consultada, assume-se como um incentivo para a criança na exploração do seu corpo, no adormecer, no despertar e nos momentos livres e espontâneos de descoberta do mundo, bem como para Hohmann e Weikart (2004) é com a música que a criança emerge na sua cultura e comunidade.

Figura 53. Os instrumentos de gestão comportamental do grupo



Inicialmente, procurei na literatura como poderia ultrapassar os fracassos na gestão do grupo, porém não encontrei informação concreta sobre o quê, como, onde e quando fazer, exigindo uma reflexão crítica sobre as minhas capacidades e a utilização das mesmas na solução deste problema. Assim, partindo dos conhecimentos que fui adquirindo e das observações do grupo, como podemos visualizar na Figura 53, decidi tentar utilizar instrumentos musicais, um pau de chuva, uma pandeireta e um objeto promotor do faz-de-conta, o fantoche laranja, pedindo a colaboração do grupo, permitindo a sua participação ativa, como pressuposto e objetivo defendido para a minha prática.

O primeiro instrumento, o pau de chuva, criado por mim com arroz e palitos para o efeito sonoro, foi de grande aceitação e curiosidade do grupo sobre o que fomentava o seu som e por se assemelhar ao som da chuva, tanto que uma das crianças na minha ausência ao explorar as extremidades rompeu a sua proteção. Com este instrumento, consegui vários momentos de tranquilidade quando o grupo estava agitando, solicitando silêncio a ver se vinha a chuva, alternando a sua manipulação mais lenta ou mais rápida, pedindo às crianças que identificassem a sua intensidade.

Partindo deste gosto pelo instrumento musical, decidi alternar com um novo instrumento musical, pois como sabemos a fase de curiosidade, espanto, observação e exploração de um instrumento dá-se num período de tempo de surpresa, tornando-se vulgar quando familiarizado no contexto educativo. O segundo instrumento musical utilizado foi a pandeireta, solicitando uma na UMa porém o efeito que queria com este, a atenção do grupo, não decorreu, já que o seu ritmo contagiou o grupo movimentando-se e levantando-se do tapete, com o seu inato espírito de exploração do corpo dados os sons, quer naturais, quer musicais.

Dada a experiência, utilizando os instrumentos musicais de interesse do grupo na exploração do corpo e reconhecimento do meio e tradições culturais, decidi ir pelo faz-de-conta, utilizando o fantoche do gato Orange, criado por mim para a dramatização do Halloween. Esta personagem tinha como característica primordial a necessidade de silêncio para estar em grande grupo, sendo o barulho um fator de ocultação da mesma. À manipulação desta personagem juntou-se o apoio das crianças como elemento fundamental do ambiente democrático e promotor da pedagogia-em-participação, tal como uma estratégia de controlo e estabilização do grupo, dando autonomia às crianças de mediar o ambiente em que estavam inseridos, uma autonomia construída, segundo o ME (1997) fruto da “ (...) capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades. “ (p. 53).

Além de todas estas situações, na gestão do grupo decorreram momentos de improvisação com a mímica de situações do quotidiano, movimentos sonoros e sequências com o corpo, batimento de ritmos com palmas e fazer silêncio para escutar os sons como o de uma mosca ou entoado músicas mimadas como a “canção das cores”, do canal panda.

Pelo que aqui foi descrito, as estratégias utilizadas sustentam-se na reflexão e utilização das competências individuais do educador e não apenas no que a literatura indica, pois para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “Os materiais (...) na educação de infância são um segundo educador porque medeiam a mediação da profissional, fazem parte integrante do método.” (p. 45).

Reflexão Crítica sobre a Intervenção na Sala Laranja e o Percurso Seguido

Ao longo da minha intervenção pedagógica e estágio final na sala laranja foram várias as observações conseguidas, as reflexões críticas feitas à minha ação e a concretização de um conjunto de ilações, relativamente à planificação e à aprendizagem, partindo das vivências individuais das crianças e da utilização e articulação das várias áreas de conteúdo e do brincar.

Todo o percurso aqui descrito foi marcado por vários sentimentos, como a insegurança inicial por estar sozinha numa sala, sem a presença de uma colega ou pessoa conhecida, porém autonomia para concretizar ideais, crenças e projetos pessoais.

No decorrer da minha prática procurei implementar uma pesquisa sobre uma forma de promover na sala laranja uma unificação de todo o grupo, por advir de grupos diferentes e por estar a desenvolver a noção da necessidade de regras para a convivência. Foi a primeira vez que iniciei um projeto de investigação-ação, sendo uma tentativa e aproximação ao que esta metodologia exige, pois não houve tempo suficiente para avaliar o impacto da minha pesquisa e estratégia no grupo.

Com uma sociedade cada vez mais tecnológica e consumista, em que as brincadeiras tradicionais são desconhecidas e os valores de cooperação e ajuda ao próximo pouco se veem e sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação do ensino básico, como referido pelas OCEPE (ME, 1997), onde se configura e molda a criança com as nossas ações, é importante abordarmos e praticarmos os valores, com a conceção de um ambiente educativo democrático e um contexto de valores, a partir do qual a criança aprenderá construir a sua identidade, ajudando o outro no mesmo processo.

Compreendi que o grupo aos poucos com o trabalho aqui abordado foi inconscientemente compreendendo e começando a adquirir a sensibilidade à partilha e ao trabalho em equipa, apercebendo-me realmente de que os valores começam a impor-se quando se desenvolvem sem a nossa mediação, como no exemplo da decoração com algodão da grande castanha do São Martinho. Dada a observação diária pelas crianças das imagens elucidativas de ações valorativas de partilha, da relação entre a equipa pedagógica e ao escutar e compreender a lenda de São Martinho, pode constatar a imitação de algumas ações durante o faz-de-conta espontâneo no recreio ou mesmo nas áreas, concretizando papéis e personagens de dar e receber, todavia não posso dar como certo estas primeiras observações, porque há um trabalho contínuo neste sentido e o brincar é um recurso imprescindível para isto.

O brincar, destacado por Albert Einstein³ como a forma mais elevada de pesquisa da criança, deverá ser o meio pelo qual o educador deve proporcionar as aprendizagens, já que brincar é um direito da criança e parte da sua essência, devendo a ação educativa respeitar este meio como formador da autoconsciência de si, do outro e do mundo. Pude depreender que nas atividades onde a brincadeira e o faz-de-conta, como os jogos de São-Martinho e o jogo de encaixe da roda dos alimentos criado, estiveram presentes proporcionaram aprendizagens espontâneas, de qualidade e significação para o grupo. Estas pequenas atividades, em que a brincadeira é constante, são as de maior agrado do grupo, nas quais a interação com materiais diferentes e quotidianos permite-lhe crescer e aprender, “Cada objeto a ser aprendido é um brinquedo. Aprender é muito divertido. Cada objeto a ser aprendido é um brinquedo pensar é brincar com as coisas. Brincar é coisa séria.” (Alves, 2004, p. 61).

Às atividades onde o brincar e faz-de-conta estiveram presentes, seguem-se as atividades que permitem o movimento e autoconhecimento de si. Como aqui foi referido, as atividades de expressão plástica foram vistas como oportunidades para a criança explorar a tinta nas mãos, a sua textura e aprender sobre aquele material, porém as atividades de outras áreas em articulação com estas primeiras potencializam o desenvolvimento da autoconsciência da criança. Concretamente, as atividades que permitem a comunicação (diálogo em grande grupo, a partilha de vivências) e o movimento, como as atividades de expressão dramática, são potencializadoras do desenvolvimento e compreensão do esquema corporal pela criança e o dinamismo do seu corpo.

Por tudo isto, há que compreender o potencial que cada atividade tem, preferindo poucas mas significativas, articulando áreas e domínios, de forma a permitir à criança desfrutar delas, pois é bom ter trabalhos bonitos, mas muito melhor é apreender o mundo com a exploração, que na infância é a forma de aprender o mundo, manipulando, sujando-se e criando novos papéis e finalidades aos instrumentos, desenvolvendo-se pedagógica e ludicamente, detetando dificuldades, bem como encontrando estratégias para ultrapassá-las.

Ao longo dos meus estágios o diálogo foi sempre utilizado, todavia com a sala laranja houve a preocupação e articulação deste recurso inato humano em toda a prática. O diálogo é um momento privilegiado e do agrado da criança, no qual a linguagem aparece como o meio de comunicação de pedidos, interesses e comunicação entre pares, sendo a partir dela conseguido o desenvolvimento de atitudes de relações cidadãs como a cooperação,

³ Expressão retirada de Klisys, A. (2005). O universo lúdico do conhecimento. *Revista avisa lá*, 23, 30-36. Retirado de http://www.caleido.com.br/uploads/2/2/8/0/2280950/avisala_23.pdf.

solidariedade e amizade, como idealizei para esta prática. Ao conceder à criança o seu direito de comunicar, estamos a demonstrar-lhe e promover a imitação de atitudes positivas, aproveitando cada momento para criar dinâmicas de aproximação e períodos de pequeno e grande grupo, onde são depreendidas as suas necessidades.

Foram vários os erros e falhas ao longo deste estágio, mencionadas em cada temática, mas o profissionalismo de toda a equipa ajudou-me no sentido de crescer como pessoa e profissional. A associação da teoria à prática, a compreensão dos fatores inerentes à suscitação de atividades que respeitassem o desenvolvimento e necessidades do grupo foi marcado pela reflexão, por fracassos, conquistas e sucessos, contando com o apoio da equipa educativa. Na prática do educador, deverá haver sempre esta flexibilidade de repensar a prática, admitir os seus erros para não voltar a falhar nestes e re (construir) crenças e ideologias pelo bem do grupo, porque é por e para ele que há e se organiza um intencionalidade educativa, não solitariamente mas com este e com toda uma equipa pedagógica. É nesta união e cooperação que se debatem, definem ideias e se geram não só os espaços, bem como os recursos humanos a aplicar numa atividade, para que todo o grupo possa usufruir do momento.

Tive sempre ansiedade e ideias diversificadas, as quais acabei por não realizar fruto de reflexão com a equipa e da aprendizagem pelo erro, pois essa pressão não é saudável como refere Zabalza (1998) “O trabalho como pressão ou como castigo não produz apenas efeitos destrutivos sobre o próprio trabalhador, mas afeta de forma muito negativa a sua produtividade e a qualidade do seu trabalho.” (p. 59), reproduzindo-se nas dinâmicas criadas, na sua duração e na forma de estar com o grupo em atividades, visando o seu envolvimento, curiosidade e ímpeto exploratório face ao que o rodeia.

Todas as temáticas e atividades tinham implícitas valores, porém a questão era realizar uma dinamização correta, em que a quantidade não fosse o importante, já que ela não é sinónimo de qualidade e é melhor desenvolver poucas atividades e significativas para a criança do que estancar a sua progressão como destaca o ME (1997) “ (...) de forma a que não fiquem três anos a realizar actividades com um mesmo nível de dificuldade e exigência.” (p. 87).

Compreendi que as atividades podiam fomentar a curiosidade do grupo com o seu carácter surpresa, mas se a atividade não permitisse uma iniciativa e participação da criança, num curto espaço de tempo, de nada valeria. A criança tem preferências e opiniões, por isso deve ser-lhe dada oportunidade de escolher alguma parte da realização da atividade, como escolher uma cor ou um material, proporcionada num ambiente que Zabalza (1992) define

como uma estrutura de oportunidades e significações pelos laços que se estabelecem e o desenvolvimento obtido, concedendo-lhe autonomia na tomada de decisões e responsabilidade pela tomada das mesmas, sendo com estas simples ações que se vai desenvolvendo o seu espírito crítico e personalidade.

Além disso, as atividades não podem ser isoladas de uma temática, mas sim interligadas entre si, fazendo a criança compreender que o mundo abrange uma multiplicidade de temáticas interligadas entre elas, tal como inclui as pessoas diferentes em etnia, cultura e personalidade, criando-se instrumentos de utilização/consulta diária, como o dossiê dos frutos do Pão-De-Água, não tornando cada temática apenas uma temática sem ligação com o seu mundo e vivências.

Uma das minhas maiores dificuldades foi a gestão dos comportamentos do grupo, pelas personalidades e temperamento fortes, procurando várias referências sobre o que fazer. Infelizmente, pouca informação consegui deixando-me angustiada, mas tal situação também felizmente fez-me pensar e utilizar as minhas capacidades para utilizar materiais musicais e criar instrumentos pessoais e não copiados em foco de um objetivo, partindo dos pressupostos teóricos aprendidos, improvisando e dando mais significado à minha prática. Partindo dos gostos do grupo, foram dinamizadas ideias pessoais e únicas, representativas não só da ideia do educador, como das necessidades das crianças, por exemplo os fantoches, instrumentos musicais e os sons do corpo, permitindo gerir o comportamento de um grupo e incentivá-lo a crescer, a imaginar, a agir e ser feliz.

O estágio no *Infantário Rainha Santa Isabel* permitiu a dedução destas ideias, tal como fazer uma retrospeção do meu primeiro estágio, coincidentemente na mesma instituição. A primeira vez que lá estive foi uma observação participante, ainda não tendo uma identidade profissional adquirida e por isso mesmo pessoal, já que as duas são indissociáveis, pela prática e ação profissional ser reflexo das crenças pessoais. Era uma estudante com poucos conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento da criança e da potencialização das atividades no mesmo, não compreendia nem conhecia as metodologias nem os seus princípios, a complexidade da profissão, dos desafios, dos obstáculos, das conquistas e das vitórias não só minhas como dos meninos.

Hoje reconheço as consequências da ação do educador, com o impacto das atividades ricas, polivalentes no desenvolvimento e bem-estar da alegria da criança, apesar de estar ainda imbuída de conhecimentos e preconceitos anteriores levando-os para a minha prática num processo contínuo de formação de discente (Oliveira-Formosinho, 2013), com preconceitos ligados à tradicionalidade e ao que vi durante a minha frequência na escola de

transmissão de conhecimentos, considero conseguir suscitar uma pedagogia por participação, reconhecendo as suas necessidades e implicação nas atividades, avaliando a partir disso a minha ação.

O facto de conseguir olhar a criança na sua totalidade, nas suas necessidades, nos seus sentimentos e nas suas vivências, trazendo-as para as experiências diárias no jardim-de-infância faz-me ver que aos poucos estou a criar a minha própria identidade profissional, resultado de transformações críticas pessoais. Segundo Ribeiro (2011) e com base em Alarcão e Roldão (2008, citado por Ribeiro, 2011, p. 7) o desenvolvimento da identidade profissional é um processo progressivo iniciado no espaço de formação inicial até ao longo do percurso profissional do profissional de educação, fruto de referências do passado e expectativas futuras.

Concluo que a minha prática foi o reflexo das minhas conceções, do que acredito ser o correto para as minhas crianças para prepará-las para o futuro, um futuro e uma sociedade que reflita realmente a igualdade, a fraternidade e a liberdade, ideias da revolução francesa. Estarei com certeza a afirmar uma utopia, um sonho, uma ambição pessoal que a minha mãe tantas vezes refere, a de querer agarrar o mundo, mas são as utopias, os sonhos e o que nós acreditamos que nos fazem movimentar e procurar as condições para conseguirmos o que acreditamos e também crescermos como pessoas e profissionais.

Conclusões

O meu percurso académico termina com este relatório e com um conjunto de novas premissas na minha identidade pessoal e profissional. Termina o percurso académico, porém as aprendizagens recriar-se-ão a cada nova intervenção como educadora, como agente educacional e como ser humano, pois para Dubar (1991, citado por Sarmiento, 2009, p. 49) “Ao nascer cada indivíduo inicia a sua construção identitária, processo este que se (re) constrói ao longo da vida”.

Aquela menina que em 2009 entrou na UMa está mais rica em conhecimentos, vivências e atitudes, concebendo a educação como a base da personalidade e sucesso da criança, a criança o ser ativo, autónomo, espontâneo e explorador, que partindo da sua curiosidade, das suas necessidades e preferências procura a sua identidade pessoal e cultural.

A esta criança com curiosidade em conhecer-se, ao outro e ao mundo é imprescindível uma resposta exigente, de qualidade, responsabilidade, sinceridade, empatia e amor de todos os adultos que a rodeiam. Aos educadores, que integram a primeira etapa da vida escolar da criança cabe-lhes construir um ambiente educativo sadio, com materiais diversificados e adequados, olhando para ela como Zabalza (1992) refere “ (...) como aquele ser [que] tem a sorte de ser criança, sem os prejuízos e os inconvenientes de ser adulto. “ (p. 63).

Ser educador é uma profissão complexa pelos desafios legais e curriculares que encontra, pelas ideologias, metodologias e crenças pessoais que norteiam a sua ação, pela constante reflexão que tem de fazer, para que a sua prática seja significativa, adequada e de qualidade, estando a complexidade maior no conseguir um ambiente harmonioso para o grupo de crianças com o qual trabalha, criando rotinas estáveis e organização do tempo flexivelmente. Esse ambiente consegue-se respeitando e tendo conhecimento do desenvolvimento da criança e de estratégias para a progressão do mesmo, do saber escutar e utilizar as suas vivências no planeamento e intencionalidade do educador, porém há que ter em conta que o educador não é detentor de todo o conhecimento da criança, porque cada qual é como cada qual, é feliz à sua maneira e tem necessidades afetivas, físicas e cognitivas diferentes, “Alguns adoram cantar, outros dançar, alguns gostam de brincar sem objectivo preciso senão o de apenas brincar, outros de construir objectos que funcionem.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 88).

A prática aqui retratada demonstra a realidade educativa de que não há fórmulas, receitas e segredos mágicos para tornar a infância da criança feliz, há que saber observá-la, compreendê-la e a base da sua aprendizagem irá se construindo prazerosamente, com o

contributo de todos, em parceria num clima de confiança e pertença como o que eu senti com a educadora cooperante, Marta Rodrigues. Uma dinâmica de observação e reflexão destacada por Oliveira-Formosinho (2013) como “ (...) a necessidade de uma simbiose entre teoria e prática, pois requer a observação da “criança-em-ação”, não a observação da criança solitária, mas da criança que se situa em vários contextos – familiares, profissionais, comunitários e sociais.” (p. 49).

A essência do educador dá-se com sua reconstrução metódica, engrandecimento pessoal e consequentemente profissional, com o desenvolvimento de atitudes positivas e a adequação das suas práticas ao grupo, às suas necessidades pessoais, familiares e até sociais, porque a criança aprende num conjunto de contextos mais ou menos afetivos, mais ou menos inter-relacionais, mais ou menos didáticos, concedendo-lhe uma prática feliz. É a errar que o educador aprende, pois ser educador não é pensar que se sabe tudo, é ser humilde e estar numa interação recíproca de aprendizagem, a aprender com as suas crianças a ver o mundo e a valorizar pequenos gestos, compreendendo e aceitando os seus pontos de vista e lógica do mundo.

Como educadora há que ter a consciência de que somos uma peça chave na vida da criança, um ser em desenvolvimento, com o direito de usufruir de uma orientação diversificada que potencie as suas capacidades e lhe deixe ser criança na sua totalidade, que lhe permita aprender brincando, experienciando e agindo ativamente no seu mundo e no dos outros, adquirindo naturalmente o mundo real. Por essa razão, toda a prática e ação educativa do educador deverá ser a mais dinâmica possível, utilizando os mais variados recursos, áreas e domínios, dando-lhe espaço e oportunidade de aprender, pois “Estamos com as crianças durante um período de tempo muito curto e durante um espaço de tempo muito importante para as suas vidas. Façamos com que valha a pena ao darmos tudo o que temos.” (Katz, 2006, p. 21).

Em suma, tudo o que aqui redigi representa a noção de que educação de infância é complexa e abrangente, coletiva e não individual, na busca da criação de oportunidades de aprendizagem com a pesquisa sistemática de uma educação de qualidade e não ministrar conteúdos, tendo como mentor desta ideia Freire (2009) com o princípio *ensinar não é transferir conhecimento*, afirmando “Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros” (p. 49).

Referências

- _____. *Competências da educação pré-escolar*. Retirado de http://www3.uma.pt/grmendes/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=284&Itemid=41
- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. Retirado de http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/artigo_especializados/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf.
- Alarcão, I. (Org.) (2001a). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001b). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alarcão, I. (2009). Desenvolvimento a três dimensões: curricular, profissional e institucional. Reflexões sobre um caso real. *Indagatio Didactica*, 1, 8-31.
- Alves, R. (2004). *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Campinas: Editora Educar.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Retirado de <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. *Trajectos* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brás, A. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for educators, teachers and trainers*, 3, 135-147.
- Câmara Municipal de Machico (2013). *Portal oficial da Câmara Municipal de Machico*. Consultado em <http://www.cm-machico.pt/>, a 01 de dezembro de 2013.
- Coelho, A. & Chélinho, J. (2012). Conceções educativas e práticas de avaliação. As preocupações do/as profissionais. In M., Cardona. & C., Guimarães. *Avaliação na educação de infância* (pp. 114-131). Viseu: Editora Psicossoma.
- Coelho, P. (1996). *O monte cinco*. Retirado de http://www.intranet.anchieta.br/webmagistral/intranet/biblioteca/Livros_Eletronicos%5C0%20monte%20cinco.pdf, a 15 de dezembro de 2013.
- Coquet, E. (2003). *Desenhar um texto, falar com riscos e ler um desenho*. Retirado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2886/3/COQUET_Desenharumtexto.pdf.

- Cubero, R. & Luque, A. (2007). Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In C., Coll.; A., Marchesi; J. Palacios & Cols. *Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (pp. 94-106). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dahlberg, G.; Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância. Perspectivas pós-modernas*. São Paulo: Artmed Editora S.A.
- David, M. (1983). *A criança dos 0 aos 6 anos. Vida afectiva, problemas familiares* (8ª ed.). Lisboa: Moraes Editora.
- Delors, J.; Al-Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a unesco da comissão internacional sobre educação para o século xxi*. Vila Nova de Gaia: Edições Asa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, V. (1997). *Códice Valentim Fernandes*. Lisboa: Academia Portuguesa da História.
- Fino, C. (2001). *Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (zdp): três implicações pedagógicas*. Retirado de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>.
- Fonseca, V. (1989). *Desenvolvimento humano. Da filogénese à ontogénese da motricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Formosinho, J. (2012). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. (4ª ed.) (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (39ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas, M. & Feitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Gaspar, M. (2004). *Projeto mais-pais. Factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart D. (1987). *A criança em acção* (2ª ed.). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos – Resultados definitivos. Região Autónoma da Madeira*. Retirado de em: http://censos.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=156661993&att_display=n&att_download=y.
- Katz, L. (2006). Perspetivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) educar*, 11, 7-21. Retirado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/16/SeE11_PerspectivasLilian.pdf?sequence=2.
- Khorthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & A. Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e práticas* (pp. 39-60). Portugal: Edições Pedagogo.
- Klisy, A. (2005). O universo lúdico do conhecimento. *Revista avisa lá*, 23, 30-36. Retirado de http://www.caleido.com.br/uploads/2/2/8/0/2280950/avisala_23.pdf.
- Lagrange, G. (1977). *Manual de Psicomotricidade*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lopes, J. e Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância. Um guia prático com actividades para os Educadores de infância e para os pais*. Porto: Areal Editores.
- Martins, M. (s/d). *Ensinar e aprender de forma significativa*. Retirado de http://pmcg.ms.gov.br/egov/downloadFile.php?id=1054&fileField=arquivo_dow&table=downloads&key=id_dow&sigla_sec=SEMED.
- 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, L.; Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Tempos livres e brincadeiras – para quando um reencontro de um direito perdido nas malhas da escolarização? In J. Oliveira-Formosinho (coord.). *A criança na sociedade contemporânea* (pp. 97-129). Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Moreira, M., Caballero, M. & Rodriguez, M. (Org.) (1997). *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. Retirado de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores* (1ªed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Mundos de vida (2012). *Dia do pijama 2013*. Retirado de <http://www.mundosdevida.pt/>.
- Mundos de vida (2013). *O segredo dos sabonetes*. Lousado: Mundos de vida.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2012). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E.; Olds W. S. & Feldman R.D. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pelizzari, A.; Kriegl, M.; Baron, M.; Finck, N. & Dorocinski, S. (2001). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, 1, 37-42.
- Piaget, J. & Inhelder B. (1997). *A psicologia da criança* (3ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Pina, M. (2011). *Os estilos de supervisão pedagógica dos professores cooperantes. Que impacto na formação inicial dos educadores de infância? Estudo de caso*, Dissertação de mestrado em ciências da educação – supervisão pedagógica. Funchal: Universidade da Madeira.
- Pinto, J. & Santos, L. (2012). Avaliar para aprender nos primeiros anos. In M. Cardona & C. Guimarães. *Avaliação na educação de infância* (pp. 334-349). Viseu: Editora Psicossoma.
- Portugal, G. (s.d.). *Avaliação e Desenvolvimento do Currículo em Educação de Infância*. Retirado de http://www3.uma.pt/grmendes/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=74&Itemid=41.
- Praia, J. (2000). *Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino*. In M. A. Moreira; J. A. Valadares; C.

- Caballero & V. D. Teodoro (Orgs.), *Teoria da aprendizagem significativa* (pp. 121-134). Peniche.
- Ribeiro, M. (2011). *Supervisão e inovação pedagógicas em contexto de estágio. Tensões e relações*, Dissertação de mestrado em ciências da educação – supervisão pedagógica. Funchal: Universidade da Madeira.
- Rodrigues, M. (2013). *Projeto curricular de grupo. Sala laranja* (Projeto curricular de grupo não publicado). Machico: Infantário Rainha Santa Isabel.
- Rodrigues, P. (2012). *Prática de ensino supervisionada em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico*, Relatório de estágio para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-180.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Schaffer, H. (1996). *O desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. In M. Cardona & C. Guimarães. *Avaliação na educação de infância* (pp. 150-185). Viseu: Editora Psicosoma.
- Silva, T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular.
- Smith, P.; Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Soares, J. (2012). *A hora do conto – A importância de contar histórias em contexto pré-escolar*, Relatório de estágio em mestrado em Educação Pré-Escolar. Porto: Escola Superior de Educação de Paulo Frassinetti.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte, LDA.

- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo bolonha* (3ª ed.). Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Sprinthall, A. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.
- Spodek, B. (Org.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teodoro, W. (2013). *O desenvolvimento infantil de 0 a 6 e a vida pré-escolar*. Uberlândia.
- Tremura, F. (2013). *Projeto Educativo de Escola* (Projeto educativo de escola não publicado). Machico: Infantário Rainha Santa Isabel.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, 129-138.
- Vasconcelos, T. & Assis, A. (2012). Documentos curriculares para a educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. Pacheco. *Organização curricular portuguesa* (pp. 53-81). Porto: Porto Editora.
- Vayer, P. (1992). *O diálogo corporal. A acção educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Documentos oficiais:

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de outubro de 2007 (Gestão do currículo na educação pré-escolar).

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).

Despacho nº 4/DGIDC/DSDC/201, de abril de 2011 (Avaliação na Educação de Infância)

Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Apêndices no CD-ROM

Pasta A. Relatório Final em formato PDF

Pasta B. Apêndices de apoio da intervenção pedagógica

Apêndice 1. Plano e avaliação de intervenção dos dias 07, 08 e 14 de outubro de 2013 (observação) e prática de 15 a 16 de outubro

Apêndice 2. Plano e avaliação de intervenção de 21 a 23 de outubro de 2013

Apêndice 3. Plano e avaliação de intervenção de 28 a 30 de outubro de 2013

Apêndice 4. Plano e avaliação de intervenção de 04 a 06 de novembro de 2013

Apêndice 5. Plano e avaliação de intervenção de 11 a 13 de novembro de 2013

Apêndice 6. Plano e avaliação de intervenção de 18 a 20 de novembro de 2013

Apêndice 7. Plano e avaliação de intervenção de 25 a 28 de novembro de 2013

Apêndice 8. Guião da dramatização “Á descoberta do Pão-Do-Deus”

Apêndice 9. Vídeo da dramatização “Á descoberta do Pão-Do-Deus”_MOV051

Apêndice 10. Apresentação Power Point sobre a origem frutos Pão-Do-Deus

Apêndice 11. Guião da dramatização “*Halloween*, como tudo começou”

Apêndice 12. Desdobrável *Halloween*

Apêndice 13. Guião da dramatização do S. Martinho

Apêndice 14. Vídeo Dramatização do S. Martinho

Apêndice 15. Desenhos livres sobre a dramatização do S. Martinho

Apêndice 16. Esboço atividade dia do pijama

Apêndice 17. História “O natal da amizade da bolacha de gengibre”

Apêndice 18. Cartaz conferência para a comunidade

Apêndice 19. Comunicação da conferência para a comunidade aos Encarregados de Educação