



Centro de Competências de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Ano letivo 2013/2014

Maria Ascensão Pereira Cunha

**Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e
Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico**

Orientadora científica da UMa: Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal, junho de 2014

RELATÓRIO DE ESTÁGIO II

Nota Pessoal

Antes de iniciar o meu relatório de estágio queria realçar algo pessoal e que gostaria de partilhar. Estou extremamente feliz por estar aqui hoje a rever todo o meu percurso académico. É tão bom estar na reta final. Julgo que apesar de ter tido alguns momentos menos positivos, os mesmos foram cruciais à edificação da minha identidade pessoal e acima de tudo profissional.

Chegar até aqui não foi tarefa fácil, por diversos motivos. Relembro que um dos momentos mais marcantes durante o meu percurso foi sem dúvida quando o meu filho de dois anos dizia constantemente mamã, anda. Mamã anda aqui. Tive de parar por momentos e perguntar. Para onde queres que vá filho? Ele triste responde: - quero brincar contigo mamã. Perante estas situações ficava um pouco desmotivada porque são momentos únicos que não voltarão atrás e tive de abdicar dos mesmos para concretizar o meu sonho. Mas apesar destas circunstâncias, tentava erguer a cabeça e foi sempre a pensar no meu filho que consegui estar aqui hoje a desenvolver o meu relatório, para que futuramente ele diga:- mamã anda aqui! Tenho orgulho em ti, és professora/educadora.

Recuar no tempo é também algo que me deixa feliz, porque apesar de achar que sempre fui uma criança infeliz, pois passei por problemas familiares, inúmeras dificuldades, vejo que agora, até fui uma criança privilegiada. Hoje, compreendo que mesmo sem se aperceberem, os meus pais me proporcionaram e orientaram uma aprendizagem pela ação, em contextos adequados. Cresci num meio rural, longe da poluição, bem pertinho da natureza e rodeada de muitas crianças para poder brincar.

Brinquei na terra com as outras crianças, tomei banho nas levadas, andava descalça; muitas vezes caí, mas também muitas vezes me levantei e, com isso, aprendi a ser autónoma, consciente e crítica. Hoje, ao lidar com as crianças e até mesmo com o meu filho tento sempre privilegiar a brincadeira, porque acho que é uma necessidade básica das crianças.

Na minha ótica, um aspeto fulcral para o desenvolvimento de uma criança é o brincar, sendo importante que todas as crianças usufruam bastante desta prática na infância, podendo sempre retirar alguma aprendizagem das suas brincadeiras.

Para tal, o adulto terá um papel preponderante, pois a forma como aborda as atividades levará as crianças a entendê-las como uma brincadeira ou como um trabalho/ uma

imposição. Para Vygotsky a brincadeira é vista como uma atividade essencial no desenvolvimento e aprendizagens da criança, pois “... na brincadeira uma criança está sempre acima da sua média de idade, acima do seu comportamento diário; na brincadeira, é como se ela fosse maior do que realmente é...” (Vygotsky, 1967 cit por Brock et al 2011, 65). Todos os momentos de reflexão em torno das práticas me levaram a decidir romper com determinadas ideias, optando por outras e assumindo as que considero mais pertinentes.

Se me perguntarem qual é a maior certeza da minha vida, eu respondo, ser educadora de infância e pôr em prática conceitos inovadores e desafiantes. Inovar nem sempre é fácil, mas tentei sempre trazer algo novo e criativo durante o meu percurso de estágio. De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa, inovar significa, o ato ou efeito de inovar; introdução de qualquer novidade na gestão ou no modo de fazer algo; mudança; renovação; criação de algo novo, implicando desta forma uma rutura do paradigma tradicional de ensino (Costa & Melo, 1993, p.943). Importa referir que nas atividades propostas ao longo das oito semanas houve sinais evidentes de inovação, onde a criatividade também este sempre patente.

Outro aspeto que aprendi ao longo da minha prática é que quase todas as temáticas devem partir da nossa realidade, do nosso quotidiano. Só assim se proporcionarão aprendizagens mais significativas. No meu entender, o educador, na sua prática tem de “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade” (Freire, 2009, p.26). As crianças já possuem conhecimentos e não podemos ignorar, antes pelo contrário, devemos explorá-los e dar-lhes significado.

Agradecimentos

“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão” (La Bruyère citado por Matos, 2009, p.1) como tal, os meus agradecimentos vão para todos aqueles ao longo da minha vida contribuíram para que chegasse até aqui, porque nada se concretizou de forma totalmente única, houve sempre alguém que de uma forma ou de outra, esteve do meu lado ajudando a alcançar algum objetivo, com palavras de apoio, incentivo e de força.

A todas elas, e são muitas, quero agradecer:

À educadora Sara Roxo, quero agradecer por tudo, essencialmente, pela preocupação, disponibilidade e partilha dos seus saberes científicos, pela leitura e críticas construtivas nas diversas etapas deste trabalho e pelo seu incentivo e apoio nos momentos em que me senti insegura, triste e cansada. Às Educadora Célia Fragoeiro e Isabel Garcês quero também agradecer, pelos nossos cafés, risadas e acima de tudo pelo apoio constante ao longo da minha prática.

A todo o corpo docente do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºciclo do Ensino Básico, especialmente à professora Gorete Pereira por transmitir os seus conhecimentos, pela ajuda e alegria constante que me proporcionou durante a minha intervenção prática. Pela primeira vez consegui orientar um grupo de crianças sem sentir que estava a ser avaliada. Obrigada por tudo.

A todas as crianças que me proporcionaram momentos únicos ao longo de toda esta caminhada. É essencialmente a elas que devo toda a concretização deste trabalho.

Aos meus sete irmãos, por todo o carinho e dedicação demonstrados e pelas palavras de coragem que me transmitiram, e aos meus sete irmãos por tudo, adoro-vos manos, somos a prova que não é preciso dinheiro para alcançar os nossos sonhos, com luta e vontade conseguimos alcançar os nossos objetivos.

À minha amiga Cristiana por me ter dado o prazer de acompanhá-la em tantos e bons momentos deste meu percurso, por me dar força para eu seguir frente, pelas palavras tão simples, mas encorajadoras. Obrigada é pouco para te agradecer, sinto-me feliz por termos feito um excelente trabalho e quando algo corria mal, lá estavas tu para me apoiar. Foste, e és, uma pessoa especial.

Às minhas colegas de turma, Andreia e Yenny pelo apoio e companhia.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO VI

Às minhas amigas de Bragança, Márcia, Patrícia, Marisa Fonseca, Carina e Anabela Queirós, obrigado por todo o carinho, força e dedicação, embora agora longe, estamos sempre perto. À Anabela e à senhora Olímpia muito obrigada por me acolherem em sua casa (em Bragança), como uma filha, não consigo arranjar palavras para agradecer. Quantas vezes quis desistir e regressar à Madeira e graças ao vosso apoio continuei. Por isso obrigada por tudo, são amigas que jamais esquecerei. Nem imaginam a falta que me fazem.

Ao Instituto Politécnico de Bragança, em especial à minha querida professora Arminda por ter acreditado em mim e sempre me incentivou a ir em frente. Embora o Mestrado decorra na UMa, muitos dos meus conhecimentos foram adquiridos durante a minha licenciatura em Bragança, com excelentes profissionais que me tornaram uma pessoa segura e firme nas minhas decisões. Ensina-me acima de tudo a honrar a profissão de educadora/ professora e foi isso que demonstrei ao longo do meu percurso.

À minha família que esteve sempre presente. À minha mãe pela força, ajuda e carinho. Ao meu pai por me compreender e me ensinar desde cedo que a vida não é fácil e como tal temos de lutar e dar sempre o nosso melhor. Pai e Mãe obrigada por existirem e pela educação que me deram. Amo-vos. À minha tia Noémi pela força e por me ajudar como se fosse uma mãe. Aos meus queridos compadres por serem pessoas que posso contar sempre e pela amizade. Às minhas duas afilhadas que são como se fossem minhas filhas, Luciana e Beatriz. À Mari por cuidar do meu filho sempre que precisei. À Jusy e S.Fátima por me ajudarem em alguns momentos que precisei.

À Doutora Sónia Jardim pela força, ajuda e incentivo. À minha amiga Adriana, por me ter ajudado quando mais precisei e recontribuo com a minha amizade, posso parecer distante, mas estou sempre aqui. À Bárbara e ao Guga, pelos momentos marcantes que vivemos. À Leticia pelas palavras de conforto quando mais precisei. A todos os meus amigos que sabem bem quem são, obrigadas por fazerem parte da minha vida.

Ao meu marido, pelo apoio permanente, pelas palavras de incentivo em momentos mais difíceis, pela compreensão face à minha ausência quando estive em Bragança e, sobretudo, por acreditar neste meu sonho. Apesar do sofrimento da distância, da saudade, e que, embora longe, me foi transmitindo sempre a força que precisei. És o meu pilar. Obrigada amor por fazeres parte da minha vida já há 15 anos.

Por fim queria agradecer à pessoa mais importante da minha vida, ao meu filho, Gustavo. Queria agradecer essencialmente, por existires. Além disso, enquanto eu viver farei de tudo para que sejas uma criança feliz. Antes de terminar queria também pedir

RELATÓRIO DE ESTÁGIO VII

desculpa ao meu filho por toda a minha ausência, por todas as horas de brincadeira que não te pude dar, prometo que irei recompensar.

A todos, um muito obrigada!

RELATÓRIO DE ESTÁGIO VIII

Resumo

O presente relatório foi elaborado para obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar e ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Espelha uma panóplia de experiências vivenciadas no desenrolar da intervenção pedagógica no pré-escolar, mais precisamente na escola EB1/PE do Ribeiro de Alforra na pré-A. A organização do relatório assenta na divisão de três capítulos. O primeiro dá ênfase à construção da identidade docente, enquanto docente reflexivo e investigador, bem como a importância do brincar em contexto pré-escolar, segundo as orientações curriculares. A criatividade das atividades e a presença de alguns sinais de inovação ao longo deste percurso foram a chave para as atividades serem mais motivantes. O capítulo seguinte expõe os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados na minha prática, fundamentos metodológicos utilizados para a investigação-ação e a operacionalização através da construção de jogos. No que diz respeito ao último capítulo, é apresentada uma descrição e reflexão da intervenção pedagógica efetuada no pré-escolar, seguidas de uma reflexão final e da resposta à questão delineada para a investigação-ação. Por fim, são tecidas as considerações finais que expõem o enriquecimento deste relatório para o desenvolvimento pessoal.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, Intervenção Pedagógica, Investigação-ação, Crianças, Brincar e Espaço exterior.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO X

Abstrat

This report was prepared in order to obtain a Master degree in preschool education and training of the 1st cycle of basic education. It reflects a range of experiences in the conduct of pedagogical intervention in preschool, more precisely in EB1/PE school *Ribeiro da Alforra* in pré-A. The report is divided into three chapters. The first chapter emphasizes the construction of teacher identity as a reflective teacher and researcher, as well as the importance of playing in preschool according to curriculum guidelines. The creativity of the activities and the presence of some signs of innovation along this route were essential for engaging in activities. The following chapter sets out the instruments and techniques used for data collection in the practice, methodological base used in research/action process and the materialization in the games activities. Regarding the last chapter, a description and reflection of pedagogical intervention on preschool children, followed by a final reflection and research/action required to achieve these goals. Finally, it is presented some concluding marks and their importance in the improving of personal development of the author.

Keywords: Preschool Education, Educational Intervention Research/action, children, and outdoor play space

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XII

Índice

Nota Pessoal	III
Agradecimentos	V
Resumo	IX
Abstrat	XI
Índice de Figuras	XVII
Índice de Gráficos.....	XIX
Índice de Tabelas	XXI
Indice de quadros.....	XXIII
Lista de Siglas.....	XXV
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	3
1. Breve Perspetiva Histórica sobre a Profissão Docente.....	3
1.1. Perfil Específico do Educador	4
1.2. A Questão da Construção da Identidade Docente.....	5
1.3. As Metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar	7
1.4. Docente Reflexivo e Investigador.....	8
1.5. A Crise na Educação como Fator de Desmotivação Docente.....	11
1.6. Um olhar reflexivo à Inovação Pedagógica	13
1.7. O Desenvolvimento das Crianças em Idade Pré-Escolar - Caraterísticas Gerais	16
1.8. A Importância do Brincar no Espaço Exterior como Fator Indispensável ao Bem-Estar das Crianças	23
1.9. O Brincar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	24
Capítulo II- Metodologia de Investigação	29
2. Enquadramento Metodologico	30
2.1. Identificação do Problema	30

2.2. A Questão Orientadora da Investigação-Ação.....	30
2.3. Investigação-Ação	31
2.4. Fases da Investigação-Ação	33
2.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	34
2.5.1. Observação participante.	35
2.5.2. Planificação como instrumento de trabalho.	36
2.5.3. Artefatos.	36
2.5.4. A avaliação como instrumento indispensável no processo educativo.....	37
2.5.5. Reflexão como instrumento pontencializador de trabalho.	38
2.6. Ética na Investigação	39
2.7. Fundamentos que sustentaram a minha prática	40
2.7.1. Modelo high/scope.	40
2.7.2. Aprendizagem pela ação.	41
2.7.3. Metodologia de trabalho em projeto.	42
2.8. Estratégias Fundamentais que Sustentaram a Minha Prática.....	43
2.8.1. Aprendizagem cooperativa.....	44
2.8.2. Diferenciação pedagógica.	45
Capítulo III- O estágio pedagógico em contexto pré-escolar- Ribeiro de Alforra	47
3. Enquadramento do Contexto de Estágio	47
3.1. Expetativas Iniciais para o Estágio	48
3.2. Importância da Relação entre a Educadora Cooperante e a Estagiária.....	49
3.3. Caraterização do Meio	49
3.3.1. Caraterização da instituição.	51
3.3.2. Caraterização da sala da Pré-A.....	53
3.3.3. Caraterização do grupo de crianças.....	55
3.4. Organização do tempo – Rotina Diária.....	59
3.4.1. Atividades livres na sala da Pré-A	61

3.4.1.1. A “hora do sono ” – como observação nas rotinas.....	63
3.5. As Necessidades e Interesses das Crianças.....	64
3.6. Atividades Desenvolvidas em Contexto Pré-Escolar	66
3.6.1. Enquadramento das atividades.....	66
3.6.2. Projeto “O que é ser cego?” – intervenção.....	68
3.6.3. Hora do conto e o teatro de fantoches.....	78
3.6.4. Halloween.....	83
3.6.4.1. Jogo com um novelo de lã.....	83
3.6.5. O Natal.....	88
3.6.5.1. Calendário do advento.....	93
3.7. Atividade com a Comunidade.....	94
3.7.1. Ação de sensibilização.....	94
3.8. Atividade Realizada para dar Resposta à Problemática Encontrada Inicialmente .	104
3.8.1. Apetrechamento do espaço exterior.....	104
3.8.2. Resposta à questão-problema.....	111
3.9. Avaliação	112
3.9.1. Avaliação geral do grupo.....	113
3.10. Reflexão Crítica da Intervenção Pré-Escolar.....	122
3.11. Limites, Potencialidade e Sugestões.....	123
Considerações Finais.....	126
Referências Bibliográficas.....	128
Referências Normativas.....	133
Lista de apêndices.....	135

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XVI

Índice de Figuras

Figura 1. Imagem divertida sobre a inovação pedagógica.	13
Figura 2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas na minha prática.	34
Figura 3. Mapa do concelho de Camâra de Lobos.	50
Figura 4. Escola Ribeiro de Alforra.	51
Figura 5. Espaço exterior sem nenhum material didático para as crianças poderem brincar no recreio.	52
Figura 6. Planta da sala da pré A.	53
Figura 7. Área dos jogos e biblioteca com livros.	54
Figura 8. Casinha das bonecas.....	54
Figura 9. Horário das atividades de Enriquecimento Curricular.	61
Figura 10. Duas crianças cuidam os bebés.....	62
Figura 11. Três crianças a fazer de conta que estavam num restaurante.....	62
Figura 12. Criança de 3 anos a dormir durante a atividade.	64
Figura 13. Audição da história em braille O livro das cores.	72
Figura 14. Crianças a tocar/sentir diferentes texturas.....	73
Figura 15. Ida à casa da cultura ver uma sessão de cinema.....	74
Figura 16. Registo da ida à casa da cultura.	74
Figura 17. Frases escritas pelos pais.....	75
Figura 18. Apresentação do trabalho aos colegas.....	76
Figura 19. Convidada Sónia Jardim.	78
Figura 20. Placares e pezinhos a sinalizar "A hora do Conto".	79
Figura 21. Cenário e fantoches feitos por nós.	80
Figura 22. Diálogo e dramatização da história Capuchinho Vermelho (adaptada).....	81
Figura 23. Orientadora científica observando o nosso teatro de fantoches.....	81
Figura 24. Registo do teatro de fantoches C. (5 anos).....	82
Figura 25. Bruxa e cenário alusivo ao Halloween.....	84
Figura 26. Jogo da teia da aranha.	85
Figura 27. Novelo de lã.	86
Figura 28. Crianças preparadas para irem bater à porta da Pré-B.	87
Figura 29. Receção à sala da Pré-B	87

Figura 30. Distribuição dos doces.	87
Figura 31. Educadora cooperante e estagiária com os barretes de natal.	88
Figura 32. Caixa surpresa com enfeites de natal.	90
Figura 33. Pinheiro de natal decorado pelas crianças.....	90
Figura 34. Boneco de neve "feito de amendoim" para decorar o pinheiro de natal.	91
Figura 35. Pai natal na entrada da porta da sala.	91
Figura 36. Canção Pinheirinho de natal.	92
Figura 37. Calendário do advento.	93
Figura 38. EE a assistirem a ação de sensibilização.....	95
Figura 39. Demonstração do bacalhau.	97
Figura 40. Colocar o bacalhau de molho.....	97
Figura 41. Bacalhau de molho.....	97
Figura 42. Preparação da sangria de sumo.	98
Figura 43. Preparativos para a festa de São Martinho.....	98
Figura 44. Crianças a fazer o bolo do caco.....	99
Figura 45. Os professores e educadores também muito curiosos em fazer pão.	100
Figura 46. Bacalhau a assar.	101
Figura 47. Crianças interessadas e curiosas sobre como colocar o pão na pedra e convívio com os pais das crianças.....	101
Figura 48. Degustação do bolo do caco.....	102
Figura 49. Registo do arraial de São Martinho.....	103
Figura 50. Crianças a brincar no dia do brinquedo.....	105
Figura 51. Sala Pré-A e Pré-B a construir jogos para o espaço exterior.	106
Figura 52. Cordas para saltar.....	107
Figura 53. Jogo dos peixinhos.	107
Figura 54. Monstro das bolas.	108
Figura 55. Jogo do gigante.	108
Figura 56. Bolas.....	109
Figura 57. Crianças a jogar bowling.....	109
Figura 58. Jogo do equilíbrio.....	109
Figura 59. Crianças curiosas e contentes com o novo espaço exterior.....	111

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Género feminino e masculino.....	55
Gráfico 2. Avaliação diagnóstica dos níveis de bem-estar e implicação da primeira semana de intervenção.....	116
Gráfico 3. Avaliação dos níveis de bem-estar e implicação, da última semana de intervenção pedagógica.	120

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XX

Índice de Tabelas

Tabela 1. Rotina das atividades da sala. 60

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XXII

Índice de quadros

Quadro 1. Características gerais de desenvolvimento das crianças com 3 anos de idade, de acordo com Gesell, Ilg e Ames (2000) e Brazelton e Sparrow (2008).....	19
Quadro 2. Características gerais de desenvolvimento das crianças com 4 anos de idade, de acordo com Gesell, Ilg e Ames (2000) e Brazelton e Sparrow (2008).....	21
Quadro 3. Características gerais de desenvolvimento das crianças com 5 anos de idade, de acordo com Gesell, Ilg e Ames (2000) e Brazelton e Sparrow (2008).....	22
Quadro 4. Diálogo entre duas crianças enquanto observam um desenho.	68
Quadro 5. Planificação do trabalho relativamente à problemática levantada "o que é ser cego?".	71
Quadro 6. Comentários das crianças sobre os cinco sentidos no fim das apresentações. ...	77
Quadro 7. Comentários das crianças relativamente à bruxa e ao cenário.	84
Quadro 8. Comentários das crianças em relação ao natal.	89
Quadro 9. Alguns comentários das crianças sobre o que estava na "caixa das surpresas".	90
Quadro 10. Comentários das crianças.	97
Quadro 11. Comentários feitos pelas crianças em relação ao espaço exterior.....	106
Quadro 12. Comentários dos pais em relação ao novo espaço exterior.	107
Quadro 13. Avaliação diagnóstica do grupo- Ficha 1g.	115
Quadro 14. Avaliação diagnóstica- Ficha 1g.....	119

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XXIV

Lista de Siglas

PEE- Projeto Educativo de Escola

EE- Encarregados de Educação

I.A- Investigação-ação

P.E- Pré-escolar

ME- Ministério de Educação

PCG- Projeto Curricular de Grupo

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XVI

Introdução

O presente relatório de estágio surge com o objetivo da obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar (PE) e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico (EB). A intervenção pedagógica foi realizada na EB1/PE do Ribeiro de Alforra, mais precisamente na sala da Pré- A, situada em Câmara de Lobos.

A intervenção decorreu durante 120 horas com a supervisão da educadora cooperante, bem como da orientadora de estágio. Caraterizado pela sua importância na construção ativa do desenvolvimento profissional, o estágio visou a construção de uma atitude reflexiva e investigadora, aperfeiçoamento e integração de competências teórico-práticas adquiridas ao longo da formação académica. O relatório dá-nos a conhecer todo o percurso efetuado através de três capítulos. Neste sentido, o primeiro capítulo que diz respeito ao enquadramento teórico inicia-se com uma breve perspetiva histórica sobre a profissão docente de forma a contextualizar a minha fundamentação teórica. Seguidamente apresento uma abordagem sobre o perfil do educador e a questão da construção da identidade profissional, referindo as metas de aprendizagem e o docente reflexivo e investigador. Englobando estes pressupostos, também são tecidas considerações acerca da desmotivação e crise na Educação e um olhar reflexivo à inovação pedagógica. Ainda neste capítulo na abordagem ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, faz-se referência ao brincar e à importância do espaço exterior.

O segundo capítulo, mais precisamente na parte metodológica, apresenta o conceito de investigação-ação e as técnicas e recolha de dados onde visa também aclarar quais os fundamentos que sustentaram a prática pedagógica. As questões delineadas baseiam-se numa aprendizagem ativa desenvolvida pelas crianças, colocando ênfase na aprendizagem ativa, trabalho cooperativo e trabalho de projeto.

No último capítulo abarca a contextualização da intervenção pedagógica efetuada na escola Ribeiro de Alforra na sala da Pré-A. Como tal são apresentadas reflexões que foram realizadas no decorrer desta etapa, tecendo-se comentários acerca das dificuldades e dos sucessos a par da fundamentação teórica. Importa referir que estas reflexões foram feitas semanalmente sendo que, em cada semana focava-me apenas num tema que achasse pertinente.

Saliento que esteve sempre presente a importância do docente “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e autoconfiança nas

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 2

capacidades individuais para aprender” para que se desenvolvesse uma pedagogia ativa e centrada na criança (Alarcão, 2010, p.32).

Para finalizar, são-nos apresentadas as considerações finais deste relatório de estágio que se caracterizou por ser uma fase essencial deste curso. Desta forma, o estágio é uma etapa em que se desenrolam “as experiências profissionais mais marcantes”, e a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional, estando sensibilizados recetivos às sugestões de colegas” (Jesus, 2002, p.34).

Capítulo I - Enquadramento Teórico

Considero fundamental a abordagem dos aspetos teóricos que se seguem, uma vez que foram estes os pilares que me orientaram para uma intervenção de qualidade bem-sucedida na vertente do pré-escolar. A intervenção pedagógica de um educador é o resultado das teorias de educação, bem como de experiências profissionais e pessoais que vai desenvolvendo, pelo que este enquadramento teórico torna-se fulcral para o decurso da investigação-ação (Zeichner, 1993). Neste sentido, é apresentado também o percurso metodológico adotado para a concretização da intervenção pedagógica, no qual se assumiu a investigação-ação como alicerce de toda a intencionalidade educativa, assim como os fundamentos metodológicos a que se recorreu no desenvolvimento da ação interventiva.

1. Breve Perspetiva Histórica sobre a Profissão Docente

Para termos uma visão mais abrangente sobre a profissão docente é necessário recuar no tempo de forma a compreender as características atuais e as diferentes questões que afetam o seu funcionamento.

A profissão docente e a sua valorização desde os anos 70 tem sido remetida para segundo plano, como refere António Nóvoa (2007), nos últimos anos assistimos “a um regresso dos professores, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade”. (p.13). Este mesmo autor afirma que nos anos 70 foi um tempo de racionalização do ensino numa pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar. Nos anos 80, todas as atenções viraram-se para grandes reformas educativas centradas na estruturação do currículo. Já nos anos 90, dedicou-se especial atenção às organizações escolares e ao seu funcionamento. Estes inconvenientes, sentidos ao longo dos tempos, fizeram com que não fosse dada a devida importância ao papel docente no Sistema Educativo. Em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo deu-se início a um novo ciclo nas políticas educativas, onde foi possível começar-se a repensar o sistema e o papel do professor na sociedade.

Perante o que foi explanado, assiste-se à constituição das primeiras associações representativas dos professores, os sindicatos, intensificando-se deste modo a aquisição de uma identidade profissional docente.

Como foi referido anteriormente por António Nóvoa (2007), no início do séc.XXI, depois do docente estar relativamente quarenta anos na invisibilidade, este volta a estar no centro das atenções como sendo um elemento insubstituível quer a nível da promoção da aprendizagem como a nível do desenvolvimento de processos de integração que venham dar resposta aos novos desafios ligados à utilização de novas tecnologias.

O papel do docente passa assim a ter reconhecimento sendo este um elemento indispensável e a importância da formação profissional na área ganha grande ênfase para uma contínua construção da sua identidade. Saliente-se também que o docente por vezes não é reconhecido, porque a escola enfrenta novos desafios e por uma multiplicidade de fatores não consegue acompanhar as necessidades da sociedade na formação dos jovens, então volta-se para os professores na esperança que estes consigam resolver os problemas da escola atual.

1.1. Perfil Específico do Educador

O educador desempenha um papel muito importante na vida das crianças. “É com este que elas passam a maior parte do seu tempo” (Esteves, 2005, p.11) compete, assim, ao educador torná-lo num tempo de qualidade. Desta forma, é necessário, o educador, se cultivar de saberes científicos, devendo estar atento para promover o desenvolvimento da criança. “O educador tem assim, um papel fundamental ao nível da estimulação da curiosidade da criança, de novas capacidades e impulsos de autonomia e de independência” (Portugal, 1997, p.207).

Para Sardinha, (1998) “Um verdadeiro profissional de educação é aquele que “estabelece correspondência”, no plano complexo da realidade, entre “o saber”(ter conhecimentos científicos) e “o saber fazer” (ter gosto em comunicar os conhecimentos, utilizando-os no quotidiano), entre “a formação cultural” e a “formação profissional” (p.14). Desta forma, ao profissional docente é-lhe exigido que seja detentor de um perfil que o caracterize enquanto agente educativo. Portanto, de acordo com o DL N°241/2001, 30 de agosto que aprova o perfil de desempenho específico de qualificação profissional do Educador de Infância deverá ser detentor de uma “certificação da correspondente qualificação profissional para a docência “e a acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais.

No entanto, tendo em conta o Processo de Bolonha, no Decreto de Lei nº: 43/2007 de 22 de fevereiro, através do artigo 4º, é declarado que somente os titulares do grau de licenciado em Educação Básica e de grau de mestre, numa das suas especialidades, possuem habilitações para o ensino. Estas mudanças obrigam à formação dos indivíduos, de maneira a que estes sejam capazes de lidar com as mudanças e conseguir dar resposta às emergências que possam surgir. O educador deve por isso apostar na sua formação, de forma a permitir e fomentar uma educação de qualidade para todos. Nesta linha de ideias, o educador deve ser detentor de conhecimento específico e ser capaz de associar os conhecimentos científicos referentes aos conteúdos escolares com os científicos e metodológicos do campo das ciências da educação.

Em suma, segundo Formosinho (2009) um profissional docente deverá possuir competências básicas para o seu desempenho, nomeadamente, a capacidade de resolução das problemáticas emergentes da ação docente nos respetivos contextos, de reflexão sobre a atividade docente e a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com outros atores sociais e educativos.

1.2. A Questão da Construção da Identidade Docente

A Identidade profissional docente é um processo contínuo que está ligado à identidade pessoal, desde forma, possibilita ao docente construir, desconstruir e reconstruir de forma a adequar o seu trabalho ao meio onde está inserido. Como foi referido anteriormente e com base nas palavras de António Nóvoa (2007) ao longo dos anos a profissão docente foi ganhando importância e credibilidade, pois ser professor passou a ser considerado uma profissão após a substituição da igreja como tutora de ensino. Saliente-se que a construção da identidade, isto é do ser enquanto pessoa e profissional envolve responsabilidades que não se podem furtar ao currículo, digo isto porque não é possível falar de currículo sem falar de identidade, dado a responsabilidade da escola sobre a edificação da mesma.

Esta identidade é construída, tendo por base o meio onde está inserido, assim como defende Nóvoa (2000), “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p.16). Constrói-se não só dentro da escola

como também através da interação social, da formação contínua, da reflexão e da avaliação constante visto que é o reflexo das decisões tomadas pelo docente, da sua prática e das suas vivências (Moita, 2000). Segundo Fino e Sousa (2003), a identidade desenvolve-se significativamente em confronto consigo próprio e com os indivíduos ao seu redor através das diferenças entre ambos.

Podemos então, afirmar que, a identidade não é inata, mas sim alcançada ao longo da vida, pelo indivíduo.

Perante estas conceções, as atitudes dos docentes em relação ao seu comportamento e à organização de trabalho vão-se modificando ao longo do tempo e marcam assim a sua identidade profissional (Nóvoa, 1995). A partir daí o docente usufrui do poder de refletir sobre o papel que adota e de promover cada vez mais, a qualidade nas suas intervenções pedagógicas. Alarcão e Roldão (2010) referem que a construção da identidade “processa-se no eixo do passado-presente-futuro” (p. 33) e apresenta-se como “um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro”(p.34) .

Nesta perspetiva, os motivos da escolha da profissão docente demarcam uma fase da construção da identidade. A escolha de uma profissão é maioritariamente para a vida, a qual se baseia, em alguns casos, nas preferências de cada um por determinada área desde cedo. Uma profissão é entendida como uma atividade de caráter institucional que exige do indivíduo, que exerce essa mesma profissão, um conjunto de saberes e de saber-fazer, e a adesão a comportamentos e condutas, aceites socialmente (Teodoro, 1994).

Com base nas Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar, promulgadas pelo Ministério da Educação (ME) em 1997, acho pertinente referir que o Educador é construtor e gestor do currículo, tendo em conta o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades da escola, Projeto Curricular de Grupo, assim como os saberes, o meio dos seus educandos e as solicitações dos níveis de ensino subsequentes, a fim de que a educação pré-escolar, como primeira etapa da educação básica, se desenvolva com qualidade, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança.

Desta forma, as escolas, “deverão fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos” (ME, 1997, p.13). Podemos assim afirmar que as escolas deverão tirar proveito da flexibilidade patente do currículo, adequando-o consoante o contexto, visto que os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. O currículo assume-se então como uma construção social, onde todos nós participamos de forma direta ou indireta.

1.3. As Metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar

As Metas de Aprendizagem foram criadas no âmbito da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional e correspondem ao conjunto de resultados das aprendizagens que se espera que todos os alunos possam alcançar no final de cada ciclo e nível de escolaridade. Dado que a educação pré-escolar corresponde à primeira etapa da educação básica, achou-se necessário que fossem estabelecidas para aquelas metas de aprendizagem, à semelhança do que foi estabelecido para os restantes ciclos.

No entanto, para a educação pré-escolar são enunciadas apenas metas finais, uma vez que este nível educativo não possui um carácter obrigatório. Apesar disso, estas metas têm em vista que se planeiem processos e estratégias para que todas as crianças possam realizar determinadas aprendizagens antes de iniciarem o 1.º ciclo do ensino básico, ainda que, a não consecução das mesmas não impossibilite o aluno de ingressar neste mesmo ciclo.

Na educação pré-escolar as metas funcionam tanto como uma definição de objetivos a cumprir pelo educador, como um ponto de referência para a avaliação das crianças, encontrando-se organizadas de acordo com as áreas de conteúdo da educação pré-escolar: Formação pessoal e social, esta área é apenas contemplada na educação pré-escolar dada à sua importância neste nível educativo. Desta forma, as crianças têm oportunidade de participar num grupo e de iniciar a aprendizagem de atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos críticos. Expressão e Comunicação, nesta área surgem separadamente os diferentes domínios. No domínio das expressões são diferenciadas as suas diferentes vertentes: Motora, Plástica, Musical, Dramática, neste caso designada por Expressão Dramática/Teatro tendo-se acrescentado a Dança que tem relações próximas com Expressão Motora e Musical.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pretende-se que se desenvolvam competências linguísticas básicas que sejam determinantes para que a criança possa efetuar a aprendizagem da linguagem escrita.

Em relação à Matemática esta encontra-se no dia-a-dia das crianças que frequentam o ensino pré-escolar, pelo que cabe ao educador aproveitar os momentos de brincadeira para promover o questionamento; incentivar a resolução de problemas, encorajando a sua persistência; proporcionar o acesso a livros e histórias com números e padrões; propor tarefas de natureza investigativa; organizar jogos com regras e combinar experiências

formais e informais para utilização de linguagem própria. O Conhecimento do Mundo que abarca o início das aprendizagens nas várias ciências naturais e humanas, tendo continuidade no Estudo do Meio no 1º ciclo e por fim as metas das Tecnologias da Informação e Comunicação que foram organizadas tendo em conta as quatro áreas de competência: Informação (capacidade de procurar e tratar informação de acordo com objetivos concretos: investigação, seleção, análise e síntese dos dados); Comunicação (capacidade de comunicar, interagir e colaborar usando ferramentas e ambientes de comunicação em rede como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros); Produção (capacidade de sistematizar conhecimento com base em processos de trabalho com recurso aos meios digitais disponíveis e de desenvolver produtos e práticas inovadoras); Segurança (capacidade para usar recursos digitais no respeito por normas de segurança) (ME, 1997).

As diferentes metas fornecem, assim, um conjunto de orientações que apoiam a ação do educador, sendo que são igualmente pontos de referência para a avaliação das aprendizagens nas diferentes áreas e domínios.

1.4. Docente Reflexivo e Investigador

A vontade de entender o que nos rodeia faz com que o docente utilize a sua capacidade natural de refletir. A reflexão é uma forma pormenorizada de pensar do ser humano. A reflexão, durante e depois da ação permite ao docente fundamentar a sua prática *in loco*, interpretando e adaptando a sua ação (Zeichener, 1993).

Quer isto dizer que é fundamental que a reflexão acompanhe o docente, para que este possa crescer, pois nenhuma profissão deve ser desempenhada sem a habilidade de:

Refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (Roldão, 1998, p.83).

Nesta perspetiva, é importante frisar que todos os profissionais de educação, neste caso, os educadores deverão promover uma análise crítica das suas práticas, como forma de analisar o seu desempenho, adotando novas medidas e estratégias que lhes permitam

melhorar a sua prática profissional. Por tudo isto, considera-se fundamental fazer um levantamento sobre a importância do docente reflexivo porque é uma condição necessária à prática docente.

Esta reflexão sobre a prática do educador é necessária para a inovação das práticas educativas, visando a compreensão e melhoria da sua intervenção. Segundo Rodrigues (2011), “somente a partir de uma educação reflexiva acerca das nossas experiências é que podemos derivar o conhecimento”, o que justifica a sua importância no processo de aprendizagem de qualquer indivíduo (p.56).

Nesta linha de ideias, entende-se que em contexto pré-escolar a reflexão consiste numa ação que leva à reestruturação de práticas pedagógicas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança. Daí ser importante o docente fazer uma análise crítica da sua prática para adotar novas estratégias de forma a melhorar o seu desempenho, certo que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2009, p.38).

O docente ao refletir toma consciência dos fatores essenciais na criação de um ambiente favorável à aprendizagem, tendo sempre como prioridade as crianças. Desta forma, apercebe-se do que foi realizado e, procura equilibrar a ação praticada por forma a proporcionar uma experiência educativa de qualidade, onde se privilegia o papel ativo da criança e do educador como orientador.

É extremamente importante o educador refletir ao longo da sua prática, porque permite-lhe remar contra os obstáculos que insistem em limitar o desenvolvimento e, naturalmente, a aprendizagem das crianças. São as reflexões e as interrogações sistemáticas sobre a prática que levam, não só a uma transformação da ação com vista à sua progressiva melhoria, mas também a um conhecimento das competências ao nível da docência, pois ao longo do seu percurso os docentes prestam atenção “ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas” (Arends, 1995, p.19).

Refletir sobre a própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação é um processo pelo qual se compreende a importância da nossa ação pedagógica e as consequências que esta poderá exercer no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, além disso, aprendemos a partilhar e analisar a nossa atividade enquanto profissionais. Mas a reflexão por si só torna-se

incompleta sendo necessário que o educador investigue por forma a garantir uma educação de qualidade.

Aliado a uma postura reflexiva está o conceito de docente investigador e quiçá inovador. Neste contexto, as exigências da escola fazem com que o docente assuma o papel de investigador por forma a utilizar os saberes adquiridos na intervenção pedagógica. Desta forma, a investigação-ação torna-se um incentivo para a “reflexão, avaliação e inovação no trabalho profissional” (Moreira & Alarcão, 1997, p.123).

Nesta perspectiva é necessário que o educador seja capaz de refletir sobre a prática, investigando “o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico” (Máximo- Esteves, 2008, p. 9). Neste sentido, realça-se a importância que o docente reflexivo e investigador possui na inovação das suas práticas pedagógicas com vista a uma educação com níveis elevados de qualidade.

Para Silva (1996) a investigação-ação surge como uma metodologia de pesquisa ativa e caracteriza-se por ser uma metodologia de carácter qualitativo, em que os produtos da investigação tornam-se relevantes para compreender e orientar as práticas.

Ao longo do estágio preocupei-me em dar respostas às problemáticas existentes (questões de investigação) no contexto pré-escolar. A meu ver a Investigação-ação propicia reflexão e foi um dos instrumentos utilizados para perceber melhor a problemática existente e que será aprofundada no capítulo II, deste relatório. Este instrumento foi utilizado pela importância reconhecida na orientação das práticas e na construção de novos ambientes de aprendizagem. (Arends, 1995)

De acordo com Máximo-Esteves, (2008) é fundamental que os docentes questionem as suas práticas e, através da investigação, identifiquem os objetivos, metodologias e estratégias apropriadas.

Nesta ordem de ideias e segundo o mesmo autor as questões de investigação se reportam a contextos próprios e situações específicas, o caminho percorrido por outros não pode ser entendido como modelo ou receita de replicação linear” (p.80). Como tal foi necessário articular a teoria com a prática de modo a encontrar ideias inovadoras e adequadas, melhorando assim a qualidade dos ambientes e aprendizagens.

Deste modo, fazer investigação-ação implica planear, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas. Note-se que quando o docente se envolve numa investigação para dar resposta às questões definidas está a ingressar num “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários

reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Fischer, 2001 citado por Máximo- Esteves, 2008, p.82).

Assim, o processo tem como finalidade o envolvimento dos educadores na desocultação das situações que os rodeiam, tendo em vista a melhoria do seu desempenho profissional e, consequentemente, a qualidade das aprendizagens das crianças/alunos. Deste modo, na primeira semana de observação participante, refletiu-se e foram formuladas as primeiras questões que serviram de base para a prática. Posteriormente pesquisou-se e tentou-se encontrar métodos e estratégias adequadas a cada contexto.

Assim desta forma, e de acordo com os interesses e necessidades das crianças, realizaram-se planificações flexíveis. Seguidamente, as estratégias estipuladas foram adotadas, com o objetivo de averiguar se os efeitos que decorreram das mesmas foram ao encontro das problemáticas formuladas na primeira fase. Realizou-se uma reflexão sobre a prática, seguida da avaliação. Por fim, houve espaço para o diálogo, sendo que os resultados obtidos foram interpretados e refletidos juntamente com a cooperante, assim como, com a colega de estágio. Importa salientar que este projeto de investigação-ação foi feito sempre em parceria com a minha colega Cristiana.

Em suma, através da I.A foi possível verificar a importância do papel docente enquanto agente construtor de aprendizagens de qualidade e de que forma deve desempenhar o papel de investigador reflexivo das suas ações.

1.5. A Crise na Educação como Fator de Desmotivação Docente

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda de cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, cenário anterior. (Nóvoa, 1995, p.22).

Como refere Nóvoa (1995), a crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação em curto prazo. Daí que estas consequências da situação de mal-estar que atinge o docente estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados indícios de absentismo e de abandono da profissão, insatisfação profissional traduzida “numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, ect.)”, recurso sistemático de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, que são acompanhadas por um

sentimento generalizado de desconfiança à qualidade de trabalho dos docentes. “Este paradoxo explica-se pela existência de uma brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino” (Nóvoa, 1995, p.22).

Para Anjos, (2007), esta identidade criada pelos docentes era inicialmente marcada pela certeza das potencialidades da educação. Uma profissão valorizada e com grande prestígio social, sendo os profissionais vistos como os detentores do saber, os peritos na área educacional e a escola o centro do conhecimento. Contudo essa ideia tem sido abalada, denotando-se uma perda desse prestígio, associada às transformações decorrentes na nossa sociedade que, conseqüentemente vêm alterar o papel do docente.

Além disso, como já foi referido, é impossível falar na identidade profissional docente, sem falar da crise que afeta a docência, uma profissão, que sofre modificações e exigências constantes na nossa sociedade. É evidente que “a profissão de educador de infância tem vindo a passar por momentos difíceis, deparando-se com alguns obstáculos na afirmação social, sendo ainda considerada uma profissão de baixo estatuto” (Correia 2007, p.10).

Hoje em dia ainda existem pessoas que consideram que ser Educador “requer pouca atividade intelectual, rigor e credibilidade académica, continuando-se a pensar que basta gostar-se de crianças e ser-se carinhoso para se ser bom educador” (Portugal, 2000, p.103). Existe ainda uma discriminação entre os docentes dos diferentes níveis de ensino e os da educação pré-escolar, pois “sobressai uma imagem de maternalização enquanto que nos outros níveis sobressaem os saberes científicos e académicos” (Correia, 2007, p.10).

Apesar de cada vez mais os docentes apostarem numa maior qualificação profissional no âmbito do ensino, investindo numa formação contínua, esta é uma área que se encontra numa crise constante associada ao que Esteve (1992) mencionado por Teodoro (1994), designa como um “*mal-estar docente*”.

Deste modo, uma crise surge habitualmente quando decorre uma alteração a nível social, económico ou político, que vem incitar um desequilíbrio e, conseqüentemente, um estado de incerteza a uma situação que *a priori* se encontrava num estado normal de desenvolvimento.

Em educação, a crise, encarada como mal-estar docente encontra-se diretamente relacionada com os efeitos negativos constantes que influenciam o caráter profissional, em consequência dos contextos psicológicos e sociais em que se exerce a profissão. Como afirma (Teodoro, 1994), tais efeitos, terão especial incidência sobre a imagem que o profissional possui de si mesmo e do trabalho que desenvolve, dando lugar a uma crise de identidade que, conseqüentemente, poderá chegar a uma autodesvalorização do Eu pessoal

e profissional. No mundo atual, as escolas já não detêm o monopólio do conhecimento, pelo que devem assumir uma postura face a essa realidade.

Torna-se assim, necessário repensar a função não só da escola, mas também dos profissionais de hoje, os quais devem se adaptar às exigências atuais, desenvolvendo um trabalho consciencioso e devidamente contextualizado. Nesta linha de ideias, poderá, entender-se a crise da profissão, e de acordo com Anjos (2007), como a discrepância existente entre o que o docente gostaria de ser e fazer, tendo em conta as suas conceções, teorias e valores, e aquilo que é a prática na realidade.

São diversos os fatores apontados para descrever esta crise, é possível destacar o contexto sociopolítico e educativo: a falta de definição socioprofissional do papel/função do educador, que se relaciona com a realidade do papel multifacetado do docente, falta de intervenção educativa de outros agentes de socialização, como a família, a inadequação da política educativa face à realidade da Educação nos nossos dias e, finalmente a desmotivação perante os baixos salários (Lévy, 1994). Estes fatores levam a que o educador se sinta desmotivado. Assim, para muitos, a atividade, profissional não é mais do que uma forma de subsistência, sendo o empenhamento o mínimo possível.

Importa referir que, a docência é uma profissão em crise, pois ao longo dos anos, tem vindo a ser desvalorizada, acompanhada de uma perda de poder e de autoridade perante a escola e a sociedade.

1.6. Um olhar reflexivo à Inovação Pedagógica

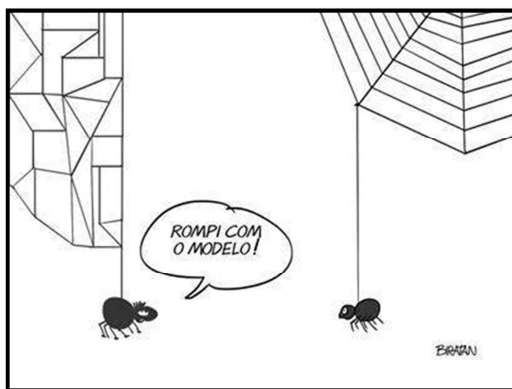


Figura 1. Imagem divertida sobre a inovação pedagógica.

A figura 1 demonstra de uma forma divertida o que significa a inovação. Segundo Pereira, (2013) durante muito tempo a escola formou pessoas para seguirem instruções obedecendo apenas a ordens superiores, entretanto, as coisas têm-se alterado substancialmente de uma forma acelerada. A escola atual baseada em pressupostos da escola fabril, da escola do passado está desadequada, razão pela qual é urgente quebrar o paradigma tradicional que teimosamente vai ficando na escola.

No campo da educação é urgente uma mudança paradigmática ter coragem como a aranha tem de mudar algo que já existia. E esta nova realidade leva-nos a questionar sobre a escola, que rapidamente terá de alterar práticas, adotar novos princípios, valores e técnicas, essências à sua renovação.

Para Kuhn (1996) as mudanças de paradigmas são profundas alterações nos pensamentos, percepções e valores que formam uma visão particular da realidade, enquanto base da organização da sociedade e que estão associadas a ruturas, a momentos de crise.

Desta forma, a inovação é uma das exigências prioritárias do presente, por isso ao longo das oito semanas tentei inovar, mas não é fácil, não depende só de mim. A inovação pedagógica traz algo de “novo”, ou seja, algo não estreado implicando desta forma uma rutura com a situação em vigor; exige um esforço deliberado; tenciona melhorar a prática educativa e para se constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de ação (Cardoso, 1992).

Segundo Patricio (1988) o primeiro passo da prática inovadora é a prática teórica sobre inovação. É necessário pensar: na sua realidade profunda e essencial; nas razões e motivos da sua necessidade; nas suas finalidades; nas áreas ou domínios em que pode incidir; nos agentes que hão de concretizar; na avaliação permanente que a devemos submeter. Embora tenha plena noção que ao longo das oito semanas as minhas intervenções não tenham sido inovadoras na sua totalidade, ou seja, embora tenha alguns sinais de inovação ao longo das minhas atividades não podem ser consideradas inovadoras. Digo isto porque, apetrechar a escola com materias, promover visitas de estudo, computadores não modificam em nada as conceções de ensino e aprendizagem.

A tecnologia segundo Sebarroja (2001) são doenças “epidémicas” e tendo a confundir-se e abrir caminho novo para a inovação, apresentando-se como panaceia para a resolução de problemas da escola (Pereira, 2013).

Saliente-se que a Inovação não é mudança. A inovação pressupõe a mudança em convergência com o pensamento de Fino:

“ (...) A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais» (Fino, 2008, p. 277).

No nosso país, têm-se desenvolvido esforços à implementação de práticas inovadoras no âmbito das reformas curriculares, mas de uma forma geral, o seu impacto na educação ficou aquém do esperado. Nas escolas, os projetos de inovação desenrolam-se com «dificuldades, problemas, com atritos, com lentidão, com avanços e recuos, com modéstia em relação às propostas teóricas, mas são a única garantia de transformação das práticas escolares educativas» (Benavente, Carvalho, Bento, Leão, Tavares & César, 1993, p.18). Na realidade, para os educadores, a inovação constitui um desafio, uma modificação de hábitos o que pode causar angústia para alguns, pois o docente como qualquer outro agente precisa de tempo para interiorizar a inovação como parte integrante de si mesmo. Na verdade requer empenhamento e para além disso, requer correr riscos de adaptações a novas situações.

Posso afirmar que não consegui fazer algo de inovador porque para que ocorra uma mudança é necessário reforçar a ligação com o meio envolvente, estabelecer parcerias, integrando um movimento mais amplo que visa desenvolver uma comunidade de aprendizagem com os alunos, pais e profissionais, essencialmente requer tempo, bem como uma acção persistente e um esforço de reflexão e avaliação contínuas por parte de todos os intervenientes no processo inovador.

E como tive pouco tempo, apenas acho que segui alguns sinais que posso considerar inovadores. Este tema foi algo que tive a preocupação de refletir para que futuramente possa aplicar visto que face às crescentes alterações que temos vindo a assistir, quer na sociedade em geral, quer no sistema educativo o educador tem de estar apto a responder a todas estas mudanças.

1.7. O Desenvolvimento das Crianças em Idade Pré-Escolar - Características Gerais

Para a compreensão das características gerais de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, importa salientar as ideias de alguns teóricos ligados à psicologia do desenvolvimento infantil.

As investigações no âmbito da psicologia do desenvolvimento procuram explicar as alterações que ocorrem ao longo do tempo no pensamento, comportamento, raciocínio e funcionamento de um indivíduo, que podem ser devidas a influências biológicas, individuais e ambientais. Existem muitos teóricos que debruçam os seus estudos nesta área, mas destaca-se Jean Piaget pelo grande contributo dado para a compreensão do desenvolvimento humano. Como refere Lourenço (2005), Piaget nos seus estudos não se preocupou apenas com a estrutura do pensamento, mas debruçou-se também sobre os processos, mecanismos e funções do pensamento, que ao longo do desenvolvimento humano, continuam constantes.

De acordo com Piaget a psicogénese do intelecto infantil é consequência de quatro fatores: O biológico que diz respeito ao crescimento orgânico e maturação do sistema nervoso central, o segundo corresponde à experiência física adquirida através da ação que exerce sobre os objetos, o terceiro diz respeito às interações e transmissões sociais através da linguagem e da educação e por fim o equilíbrio entre as ações (Palangana, 2001).

Com base na teoria piagetiana, as crianças ao longo do seu desenvolvimento passam por quatro estádios diferentes, e em cada um é caracterizado por formas diferentes de pensamento (Slater & Bremner, 2003).

Desta forma podemos aferir que desde o nascimento até aos dois anos de idade, a criança encontra-se no estádio sensório-motor. Saliente-se que as crianças dos dois aos sete anos, passam pelo estádio pré-operatório. O estádio das operações concretas compreende as idades entre os sete e os onze anos e, por fim, o estádio das operações formais, que vai desde os onze anos de idade, até a idade adulta (Slater & Bremner, 2003). De forma a centrar o discurso na caracterização do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, neste tópico, importa explicar algumas características do estádio pré-operatório com mais profundidade.

Sendo assim, como já mencionei o estádio pré-operatório, compreende as idades entre os dois e sete anos, nas quais se insere o período da EPE. Este estádio é fortemente marcado pelo desenvolvimento da capacidade simbólica, que pode ser vista de diversas formas, como a linguagem, o jogo simbólico e a imitação (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Neste estágio, a criança desenvolve esquemas representativos, que lhes permite distinguir imagens, palavras ou símbolos, dos seus significados. Nesta idade, a criança assiste a um desenvolvimento do seu vocabulário, incluindo a capacidade de compreender e utilizar diversas palavras (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Além disso, nesta fase, as crianças manifestam uma visão do mundo baseada no egocentrismo, não imaginando que possa haver outros pontos de vista para além dos seus (Palangana, 2001). Saliente-se que durante este estágio desenvolvem-se outras estruturas que são essenciais para a compreensão do seu comportamento. Desta forma, existe um desenvolvimento do raciocínio indutivo, do pensamento artificial, da atribuição das características humanas e objetos e animais, do animismo e do realismo intelectual em detrimento da perspectiva visual (Palangana, 2011). Este mesmo autor refere que neste estágio estrutura-se ainda a “função semiótica, habilidade cognitiva fundamental para que a criança possa trabalhar com as operações lógicas, passando para o estágio seguinte” (Palangana, 2011, p.20).

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), no seu livro intitulado *O Mundo da Criança* expõem características físicas, cognitivas e psicossociais relacionadas com o desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito às características das crianças entre os três e seis anos de idade, os autores defendem que ao nível fisiológico, o crescimento físico, durante este período é mais acentuado, sendo que nos rapazes verifica-se uma maior altura, peso e massa muscular, em relação às raparigas. Ao nível muscular, ósseo, nervoso, respiratório e imunitário, ocorre um amadurecimento das estruturas (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Saliente-se que nesta idade já se encontra presente a primeira dentição em alguns casos até já têm a dentição definitiva. No que diz respeito à parte motora, durante este período a criança assiste a um desenvolvimento de motricidade fina e motricidade grossa.

Ainda nesta fase, mas em relação ao desenvolvimento cognitivo, surge o pensamento simbólico e a criança adquire a capacidade para classificar e organizar objetos por categoria. Outra característica desta fase é a compreensão do sentido de número, levando a criança a contar e prever quantidades (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Relativamente à linguagem, durante este período verifica-se um aumento do vocabulário e é comum as crianças utilizarem frases com estruturas sintáticas e gramaticais, mais complexas. Segundo os mesmos autores supramencionados é ainda comum, as crianças desenvolverem conversas consigo próprias. De forma progressiva, ao longo desta faixa etária, as crianças

manifestam envolvimento nos discursos, e até muitas delas já evidenciam os seus pontos de vista (Papalia, Olds & Feldman,2001).

Estas características referidas por Papalia, Olds e Feldman (2001) dão-nos uma visão geral do desenvolvimento das crianças nesta faixa etária.

O conhecimento do grupo e as suas características é um aspeto importante na prática do educador, surgindo a necessidade de perceber o ponto de vista de outros teóricos de forma a apontar algumas características mais específicas das crianças entre os três e os cinco anos de idade.

Saliente-se que não serão abordadas as características de desenvolvimento das crianças com seis anos, uma vez que, a faixa etária do grupo com o qual foi desenvolvida a prática em EPE, variava entre os três e os cinco anos de idade.

Desta forma, e tendo por base as obras desenvolvidas por Gesell, Ilg e Ames (2000) e Brazelton e Sparrow (2008), no quadro seguinte são apresentadas algumas características do desenvolvimento para crianças com três anos de idade. Essas características serão agrupadas ao nível motor, afetivo, da linguagem e cognitivo.

Caraterísticas gerais do desenvolvimento das crianças com três anos de idade	
Desenvolvimento Motor	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Os pés estão cada vez mais firmes. ✚ Caminham em posição ereta. ✚ São capazes de dar voltas apertadas. ✚ Organização motora equilibrada e fluida. ✚ Baloçam os braços enquanto anda. ✚ Conseguem Limitar e orientar os traços do lápis. ✚ São capazes de empurrar, alterar os pés e pedalar. ✚ Localizam e nomeiam diferentes partes do corpo. ✚ Vão sozinhas à casa de banho. ✚ Abotoam e desabotoam os botões sozinhas.
Desenvolvimento cognitive	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Aprendem facilmente as formas. ✚ Enumeram até três objetos. ✚ Distinguem as três formas fundamentais (círculo, triângulo e quadrado). ✚ Fraca noção de tempo.

	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Distinguem o dia e a noite. ✚ Gostam de comparar objetos. ✚ Agrupam objetos pela cor, forma e tamanho. ✚ Podem desenvolver e criar amigos imaginários. ✚ Desenvolvem uma imaginação muito intensa. ✚ Dão vida a objetos inanimados. ✚ Gostam particularmente de imitar o adulto ao telefone. ✚ Revelam curiosidade sobre o mundo que as rodeia.
<p>Desenvolvimento da Linguagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Constroem frases simples (três palavras) ✚ Gostam de ouvir palavras novas e repetem-nas com alguma admiração. ✚ Revelam maior gosto por livros e por ouvir contar histórias. ✚ Têm tendência a inventar histórias e a brincar com as palavras.
<p>Desenvolvimento Afetivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Procuram agradar e obedecer. ✚ São sensíveis aos elogios. ✚ Demonstram interesse e atenção pelas atividades das crianças. ✚ Mostram empatia pelos outros. ✚ Valorizam as amizades. ✚ Gostam de brincar com as outras crianças. ✚ Compreendem as regras. ✚ São capazes de resolver alguns conflitos sozinhas e quando não conseguem pedem a intervenção de um adulto. ✚ Gostam de cooperar quando lembradas para isso.









Quadro 1. Características gerais de desenvolvimento das crianças com 3 anos de idade, de acordo com Gesell, Ilg e Ames (2000) e Brazelton e Sparrow (2008).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 20

No que diz respeito aos quatro anos de idade, os mesmos autores referem um conjunto de características, das quais foram selecionadas as que de alguma forma, possam ter mais implicação dentro do contexto escolar (Quadro 2).













Caraterísticas gerais do desenvolvimento das crianças com quarto anos de idade	
Desenvolvimento Motor	<ul style="list-style-type: none">✚ Movimentam-se muito, possuindo uma elevada energia motora.✚ Correm, saltam, trepam.✚ Revelam equilíbrio motor.✚ Conseguem recortar em linha reta com uma tesoura.✚ Atam os sapatos✚ Conseguem aguentar-se apenas só com um pé.✚ Dominam a sua voz.✚ São capazes de atirar uma bola com a mão levantada acima do ombro.✚ Vestem-se, despem-se autonomamente.✚ Lavam as mãos e os dentes sem ajuda de um adulto.
Desenvolvimento cognitivo	<ul style="list-style-type: none">✚ Começam a combiner, de uma maneira simétrica, blocos e peças de várias formas.✚ Adoram realizar grandes construções.✚ Apercebem-se das diferenças entre elas próprias.✚ Revelam curiosidade pelas diferenças sexuais.✚ Grande capacidade imaginativa.
Desenvolvimento da linguagem	<ul style="list-style-type: none">✚ Ocorre um desenvolvimento acentuado da linguagem.✚ Capacidade para formular e verbalizar as suas ideias, de forma cada vez mais complexa.✚ Gosta de passar muito tempo a folhear os livros, ver as imagens e ouvir a leitura dos mesmos.✚ Utilizam expressões como “se faz favor”, “obrigado”, “com licença”.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 21

	<ul style="list-style-type: none">  Utilizam expressões relativas ao espaço: “em cima de”, “em baixo de”, “ao lado de”, “atrás de”.  Interessam-se por rimas.  Gostam de histórias com humor.
Desenvolvimento afetivo	<ul style="list-style-type: none">  Altamente sociais.  São cooperantes.  Brincam facilmente em grupo.  Demonstram um forte sentimento pessoal em relação às coisas feitas por ela na escolar.  Elogiam-se as si próprias.

Quadro 2. Características gerais de desenvolvimento das crianças com 4 anos de idade, de acordo com Gesell, Ilg e Ames (2000) e Brazelton e Sparrow (2008).

Com base nos autores supramencionados existem ainda características gerais de desenvolvimento para os cinco anos de idade como podemos ver no quadro 3.

Caraterísticas gerais do desenvolvimento das crianças com cinco anos de idade	
Desenvolvimento Motor	<ul style="list-style-type: none">  Possuem equilíbrio motor e domínio sobre o seu corpo.  Colocam os braços encostados ao corpo.  São capazes de descer uma escada pondo alternadamente um pé em cada degrau.  Trepam e saltam de um lugar para outro.  Sentam-se com o tronco direito.  Boa correlação óculo-manual  Pintam dentro dos contornos
Desenvolvimento Cognitivo	<ul style="list-style-type: none">  Começam a copiar letras e números.  Gostam de fazer jogos que envolvam letras e números.  Reconhecem algumas letras maiúsculas.  Gostam de escolher letras para identificar as pessoas (exemplo P de Pedro).  Gostam de sublinhar palavras que já conhecem.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 22

	<ul style="list-style-type: none">✚ São capazes de copiar números e em alguns casos escrevem-nos em nenhum suporte.✚ Conseguem contar objetos facilmente.✚ Recontam facilmente uma história ouvida.✚ Concentram-se em determinada atividade.✚ Interessam-se pelo calendário e pelo relógio.✚ É comum escreverem as letras ao contrário.
Desenvolvimento da linguagem	<ul style="list-style-type: none">✚ Gostam que leiam histórias.✚ Gostam de folhear os livros e por vezes fingem que estão a ler.✚ Pedem em voz alta par ir à casa de banho.✚ Aprende facilmente palavras novas e são capazes de utilizá-las em discursos posteriores.
Desenvolvimento afetivo	<ul style="list-style-type: none">✚ A mãe é o centro do mundo da criança.✚ É sincera, risonha, sensível e responsável.✚ Gostam de assumir responsabilidades.✚ Não contestam os pedidos dos adultos.✚ Gosta de ajudar em diversas tarefas e fá-lo de forma espontânea.✚ As brincadeiras realizadas têm muitos objetivos.✚ Têm consciência do efeito das ações.✚ Depende do reforço positivo por parte dos adultos.

Quadro 3. Características gerais de desenvolvimento das crianças com 5 anos de idade, de acordo com Gesell, Ilg e Ames (2000) e Brazelton e Sparrow (2008).

No geral e segundo os pontos de vista dos autores referenciados, é notório o conjunto de transformações que ocorrem na criança durante o período da EPE. Saliente-se que um bom conhecimento destas transformações e a adequação das práticas pedagógicas a cada fase de

desenvolvimento assume-se como algo essencial para o equilíbrio e crescimento harmonioso da criança.

1.8. A Importância do Brincar no Espaço Exterior como Fator Indispensável ao Bem-Estar das Crianças

Tendo em conta as características gerais do desenvolvimento das crianças dos 3 aos 5 anos como foi referido anteriormente achei relevante abrir este tópico demonstrando a importância do brincar visto que no brincar as crianças aprendem. O espaço exterior é um local privilegiado onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis. Nesta situação, o educador pode manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas.

Tendo em conta estes aspetos o meu projeto de investigação-ação incidiu sobre o enriquecimento do espaço exterior onde foram criados jogos. Estes jogos foram cuidadosamente pensados, com critérios de qualidade, dando particular atenção às condições de segurança. Foi indispensável uma reflexão sobre a função e finalidades educativas dos jogos de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. O conhecimento do modo como o espaço está organizado e da forma como seria organizada os materiais confere autonomia à criança. Por outro lado, a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos.

Neste sentido, o recreio contribui para o desenvolvimento pessoal e social da criança. Como referem as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar: “o espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo; situa-se num espaço mais alargado – o estabelecimento educativo” (ME, 1997, p.39). Neste espaço a criança relaciona-se com outras crianças e adultos, inserindo-se num meio social mais vasto.

As actividades realizadas no espaço exterior permitem uma maior diversidade de formas de utilizar e sentir o corpo, tais como: trepar, correr, e outras formas de locomoção, bem como deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pé juntos ou num só pé, dependendo dos materiais e equipamentos existentes neste espaço, das actividades planeadas pelo educador e dos objectivos a atingir (ME, 1997, p.58). Segundo Siraj-Blatchford (2004), “os

educadores devem encorajar a continuação do «aprender fazendo» que as crianças utilizam a partir do momento que nascem” (p.89). Considera ainda, que devem aproveitar as competências motoras: capacidade de motricidade grossa e locomoção; e, capacidades de motricidade fina.

Para Hohmann e Weikart (1997) “o recreio é uma área maravilhosa para as crianças” (p.212). Neste espaço elas encontram toda a liberdade que dentro da sala por vezes não têm. No exterior as crianças têm mais possibilidades de se exprimirem. Aqui são livres de correr e saltar, atirar bolas, realizar exercícios de equilíbrio e até mesmo de gritar. As crianças tanto aprendem dentro como fora da sala. Os jogos propostos para o exterior não se limitam apenas a exercitar os músculos, elas aprendem a observar, interagir, explorar e experimentar. É no espaço exterior que as crianças podem correr, saltar, realizar exercícios de equilíbrio, descobrir a natureza, fazer jogos de aventura.

Em suma, o espaço exterior deve estar equipado de forma a proporcionar todas as actividades pretendidas.

O conhecimento destas premissas e o subaproveitamento do espaço exterior motivou-me para uma intervenção nesta área, cujas fases serão descritas no capítulo II deste relatório.

1.9. O Brincar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são uma referência comum a todos os profissionais da Educação Pré-Escolar. Estas integram um conjunto de princípios e objetivos que auxiliam e fundamentam a prática de um educador e “diferenciam-se também de algumas conceções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (ME, 1997, p.13).

Sendo a educação Pré-Escolar “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” é fundamental favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997, p.15).

Contudo, não é de mais lembrar que, tal como refere Silva (2010) “a educação pré-escolar, apesar de por vezes ser ainda encarada como um período que prepara as crianças

para a escola, ela é muito mais do que isso, é uma fase fundamental de ordem educativa e pedagógica que visa promover o desenvolvimento integral e equilibrado da criança” (p34).

Tendo em conta que a infância é sinónimo de brincar, pressupõe-se que, para o desenvolvimento integral da criança, o trabalho a realizar em contexto Pré-Escolar seja sempre de carácter lúdico pois, como sabemos, o brincar é prazeroso para as crianças e, quando associado à aprendizagem, proporciona uma maior concentração, esforço e investimento pessoal. Contudo, tal não quer dizer que a pedagogia adotada não deva ser estruturada e organizada. O educador deve planear o trabalho que irá realizar e avaliar tanto o processo como os efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Segundo Lopes (1996), é importante que a essência do brincar seja reconhecida nas orientações curriculares, uma vez que, “representaria não só o reconhecimento de que o fenómeno do brincar existe nos jardins de infância como seria sobretudo, um contributo eficaz para a formação do cidadão do pré-escolar, e também contribuir para a resolução das carências de formação no domínio da comunicação e da ludicidade humana, que muitos educadores sentem e verbalizam como tal” (pp.33-34).

A relação entre o brincar e o aprender é visível ao longo das Orientações Curriculares, seja implícita ou explicitamente. O lado livre e espontâneo da criança é posto ao centro e parece servir todas as áreas de conteúdo. É interessante verificar que os tipos de aprendizagem presentes nas diferentes áreas “partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua atividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de ação refletida e progressivamente mais complexa” (ME, p.48). Neste sentido, achei importante explorar as orientações expostas nas diferentes áreas a fim de compreender o valor que o brincar ocupa na prática pedagógica.

A área de **Formação Pessoal e Social** é uma área transversal que enquadra e sustenta todas as outras áreas, uma vez que, promove a aquisição de atitudes e valores através dos processos de socialização. Um dos contextos sociais predominantes na educação Pré-Escolar é o brincar. É através deste tipo de interação com os outros “que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode fazer e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (ibidem, p.51).

Na área de **Expressão e Comunicação** existem vários domínios intimamente relacionados – domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, domínio da

linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática - que “se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de 14 recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia”.

No que diz respeito ao **domínio das expressões**, focar-nos-emos, em cada vertente, em alguns exemplos que destacam o ato livre e espontâneo das crianças sem querer, no entanto, julgá-los como exemplos de excelência.

Na **expressão dramática** sobressai o jogo simbólico que se apresenta como “uma atividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes”. Brincar de “faz de conta” pode ser enriquecido pelas sugestões do educador que possibilitam outras situações de comunicação, novas interpretações e caracterizações por parte das crianças.

Na **expressão plástica** as atividades poderão ser propostas pelo educador ou da iniciativa das crianças que, utilizando espontaneamente os materiais existentes, representam o seu interior. À semelhança do que acontece na expressão plástica, na expressão musical, o brincar reflete-se também na exploração espontânea dos materiais mas, neste caso, em busca de sons e ritmos. Em relação às orientações para a expressão motora, destacamos a necessidade evidente de propostas que proporcionem o exercício da motricidade fina e global para que as crianças aprendam a dominar o seu corpo. O jogo livre torna-se, no nosso entender, uma estratégia a recorrer pelo educador a fim de facilitar esse desenvolvimento pois, a brincar as crianças experimentam e sentem o corpo de diferentes maneiras (correr, saltar, gatinhar, rebolar, entre outras).

Quanto ao **domínio da linguagem oral** e abordagem à escrita, no que diz respeito à aprendizagem, a exploração do carácter lúdico é destacada neste relatório. Esta exploração advém do “prazer em lidar com as palavras, inventar sons e, descobrir as suas relações” (ibidem, p.67). Brincar com as palavras e sons, bem como recorrer a rimas, lengalengas e trava-línguas, é um meio prazeroso e estimulante para que as crianças descubram a língua. A leitura e a escrita aparecem também associadas ao “faz de conta”, no qual as crianças fantasiam o saber ler e escrever, imitando o papel dos experientes nestas técnicas.

Seguindo a linha de pensamento descrita, as noções matemáticas são construídas pelas crianças nas suas próprias atividades lúdicas. Como tal, no **domínio da matemática** o lúdico assume também um papel importante, sendo mesmo tido como ponto de partida no que diz respeito às diversas situações de aprendizagem. Aparece, de facto, como uma mais-valia para o educador explorar alguns conceitos matemáticos, oferecendo às crianças uma

certa liberdade de expressão e participação. A manipulação de diferentes materiais, como por exemplo os materiais de construção – legos, cubos, entre outros – que possibilitam uma grande liberdade, permitem que a criança explore as suas propriedades e relações que assentam em aprendizagens matemáticas.

A **área de Conhecimento do Mundo** tem como base a curiosidade natural das crianças e a sua iminente vontade em saber mais sobre o mundo que as rodeia. A educação Pré-Escolar possibilita, neste sentido, o contacto com novas situações de descoberta e exploração do mundo, partindo sempre do que as crianças já sabem para a satisfação das suas curiosidades. Estando mais ou menos relacionada com o meio próximo da criança, esta área é encarada como uma “introdução a aspetos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia...”. Nestes domínios, para além de ser importante que os temas abordados sejam adequados à idade das crianças é também importante que o seu rigor científico esteja sempre presente. Contudo, pelo que se pode conferir nas orientações, este rigor científico aparece aliado à exploração e à experimentação feita pelas crianças, sendo estas “brincadeiras” utilizadas como recurso para a aprendizagem.

Por exemplo, “brincar com água, encher e esvaziar recipientes pode ser um meio de compreender que o ar ocupa espaço, experimentar o princípio dos vasos comunicantes, questionar porque há objetos que flutuam e outros que vão ao fundo” (ibidem, p.81). Após a leitura atenta das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pudemos constatar que o brincar aparece intimamente relacionado com as atividades de aprendizagem e que este é encarado como essencial na medida em que é através dele que a criança constrói o seu significado do mundo. Como tal, o educador deve assumir um compromisso para com o brincar e privilegiá-lo nos diferentes contextos de Jardim de Infância, estando consciente de que é necessário que ocorra uma certa mediação, e não coibição, nas expressões próprias das crianças.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 28

Capítulo II- Metodologia de Investigação

“ A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. Essas respostas tanto podem ser abstratas e gerais como altamente concretas e específicas”.

(Tuckman, 2000, p.5).

2. Enquadramento Metodológico

Neste segundo capítulo, será apresentada a metodologia de investigação-ação onde irei focar a identificação do problema e a questão orientadora da investigação-ação. Além disso, serão também apresentadas de forma pormenorizada todas as suas fases que preconizaram todo o estágio e as técnicas utilizadas para a recolha de dados, dando-se importância às questões éticas inerentes à investigação. Ainda neste capítulo, é feita referência aos fundamentos metodológicos utilizados contribuindo para melhorar a minha prática, nomeadamente a aprendizagem ativa, cooperativa e a diferenciação pedagógica.

2.1. Identificação do Problema

Tendo em conta as abordagens teóricas que se debruçam sobre estas temáticas, “importância do brincar” e “importância do espaço exterior” no pré-escolar como foi referido no primeiro capítulo pude verificar que o espaço exterior não tinha equipamentos propícios às brincadeiras das crianças, estando escasso de brinquedos/jogos. Foi com base nestes pressupostos teóricos e através de um diálogo com as crianças que decidi desenvolver um projeto de investigação-ação, envolvendo estas temáticas de forma a enriquecer o espaço exterior. Salienta-se que o meu projeto de investigação-ação vai ao encontro com o Projeto Educativo de Escola: Atividades ao ar livre, em lazer aprender.

2.2. A Questão Orientadora da Investigação-Ação

A investigação-ação efetuada baseou-se numa questão fundamental: **De que forma os jogos de exterior poderão influenciar as aprendizagens das crianças.**

É evidente que foi necessário efetuar um trabalho diferenciado de modo a respeitar os níveis de desenvolvimento e ritmo de cada criança e através de um diálogo com as crianças verificou-se um grande desagrado relativamente ao espaço exterior. Perante esta problemática, tentei brincar com elas e perceber quais os brinquedos que queriam construir para o exterior e quais os jogos que mais gostavam, entre outros.

E desde início apercebi-me o quanto era difícil iniciar o desenvolvimento do meu projeto, porque os brinquedos que queriam eram muito complexos de construir. Eles

queriam: um escorrega, um baloiço, uma aranha preta, brincar com bonecas, uma barbie, uma mota grande, um telemóvel, saltar à corda, videojogos, ursinhos e jogar à bola. Desta forma, com as sugestões das crianças senti enorme dificuldade em contornar a situação porque estes materiais careciam de disponibilidade financeira e muitos deles tinham de ser comprados e não construídos.

Em função destas escolhas eu e a minha colega Cristiana sugerimos jogos que eles conseguissem construir. Note-se que estes foram realizados com as crianças e foram contruídos oito jogos, e, além disso, a maioria deles foram contruídos com materiais reciclados. Os jogos foram os seguintes: cordas para saltar, jogo dos peixinhos, monstro das bolas, jogo das latas, jogo do gigante, jogo do equilíbrio, bolas de futebol e bowling. Todas as crianças tiveram oportunidade de jogar, ver, partilhar os jogos que elas construíram.

Constate-se, que apenas no dia do brinquedo que era à quarta-feira é que as crianças mostravam grande entusiasmo em ir para o espaço exterior. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior. De forma a conseguirmos a envolver todas as crianças nestes jogos pretendeu-se então definir várias estratégias, recorrendo essencialmente ao trabalho cooperativo e à diferenciação pedagógica. Saliente-se que não foram apenas estas estratégias utilizadas, surgiram outras mais, mas por questões de organização e visto que as outras estão implícitas ao longo da prática, decidiu-se então focar apenas nestas duas. Para uma melhor leitura do que foi realizado será seguidamente explanado quais os objetivos da problemática apresentada.

2.3. Investigação-Ação

Atualmente falar na profissão docente é algo complexo, e como pudemos constatar no capítulo anterior, o educador no desempenhar das suas funções depara-se frequentemente com dificuldades e/ ou limitações, as quais tem de enfrentar e colmatar tendo em conta a sua experiência prática. Torna-se assim, imprescindível que este se envolva num processo de investigação contínua, de modo a estar apto a resolver as situações problemáticas da sua práxis (Ponte, 2008).

Uma investigação-ação “deve iniciar-se com uma pergunta sobre o que já é conhecido empírica e teoricamente acerca do que desejamos estudar (...), habitualmente respondemos à pergunta sobre o que já é conhecido procedendo a uma revisão da bibliografia existente sobre o assunto” (Graue & Walsh, 2003,p.49).

Importa assim referir que a problemática apresentada neste relatório resultante da prática de estágio tinha como objetivo principal melhorar o espaço exterior da escola Ribeiro de Alforra, dando ênfase à importância do brincar no pré-escolar. Perante esta situação, surgiu-me uma questão inicial. Como é possível não existirem equipamentos (jogos) adequados às brincadeiras das crianças?E depois surgiram outras como posso promover aprendizagens significativas no exterior, quando este não apresenta qualquer material didático ou recreativo. Será que as crianças gostariam de construir jogos para melhorar o espaço exterior? É possível enriquecer o espaço? Como? Entre outras.

E foi a partir destas questões que formulei a minha **questão-problema: De que forma os jogos de exterior poderão influenciar as aprendizagens das crianças.**

Perante esta questão surgiram algumas dúvidas de como iniciar o meu projeto, e foi necessário fazer uma reflexão sobre tudo o que foi observado. Como refere Máximo-Esteves, (2008) em traços gerais, a investigação-ação se assume como um processo de ação contínuo, reflexivo e investigativo, de cariz qualitativo, que ruma em direção ao seu aperfeiçoamento e/ ou à sua compreensão pessoal.

Desta forma, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) ” a investigação-ação é aplicada quando o próprio investigador se envolve ativamente no processo de tomada de decisões com a visão de promover uma mudança consistente com as suas crenças.

No que diz respeito à educação, a investigação-ação é:

(...) um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistema de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na ação a ser considerada são integralmente envolvidos em todas as atividades (Maximo-Esteves, 2008, p.21).

Segundo os autores supramencionados, a investigação-ação assume-se como um processo em espiral no qual se desenvolvem períodos cíclicos de planificação, ação, e observação, sujeitos, por sua vez, à reflexão.

Para Noffke e Someck,(2010) a investigação-ação é antes de mais, uma metodologia que procura superar o habitual dualismo entre a teoria e a prática havendo múltiplas

ações, propostas e práticas, pelo que não é possível encontrar uma definição única. A mesma indefinição recai na sua criação - frequentemente atribuído a Lewin (1946) que a desenvolveu no domínio da psicologia social - sendo “pouco provável que algum dia venhamos, a saber, quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (Tripp, 2005).

2.4. Fases da Investigação-Ação

A investigação-ação sendo dinâmica, interativa e aberta a reajustes, compreende um conjunto de operações que se desenvolvam de forma contínua e sequencial (Fischer, 2001, citado por Máximo- Esteves, 2008).

Este autor apresenta assim um roteiro de investigação que contempla cinco fases essenciais da I.A. A primeira fase diz respeito a *Planear com flexibilidade*, nesta etapa o docente reflete e investiga sobre a sua ação, avalia as suas práticas, analisando os aspetos que deverá ou não alterar. É nesta primeira fase que se formulam as primeiras questões, “a formulação das questões iniciais não é um processo estático; vão sendo registadas à medida que se estudam as condições, que se descobrem os obstáculos, que se decidem as estratégias, que se anotam as primeiras observações (p.81). A segunda etapa intitulada de *Agir* corresponde à pesquisa do próprio terreno. Aqui são observadas e registadas, por exemplo, as estratégias utilizadas e o modo como os alunos aprendem. Esta pesquisa clarifica as questões inicialmente elaboradas. A *reflexão* surge como terceira fase, que por sua vez, compreende a análise crítica sobre o que foi observado e abrange a utilização de instrumentos de registo e análise. Nesta fase, destaca-se a importância do diálogo e dos diversos pontos de vista. *Avalia/Validar* engloba a avaliação das decisões tomadas e dos efeitos que delas advêm. Por fim, a operação *dialogar* ressalta a colaboração de diversos intervenientes, isto é, a partilha de interpretações distintas, com o intuito de retratar, por escrito, um projeto de qualidade.

Em suma, através das operações mencionadas, são deliniadas estratégias em função da prática.

2.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Ao longo do projeto de investigação-ação procedeu-se à seleção das técnicas consideradas mais importantes com o objetivo de recolher as informações mais pertinentes, como podemos verificar no esquema seguinte.

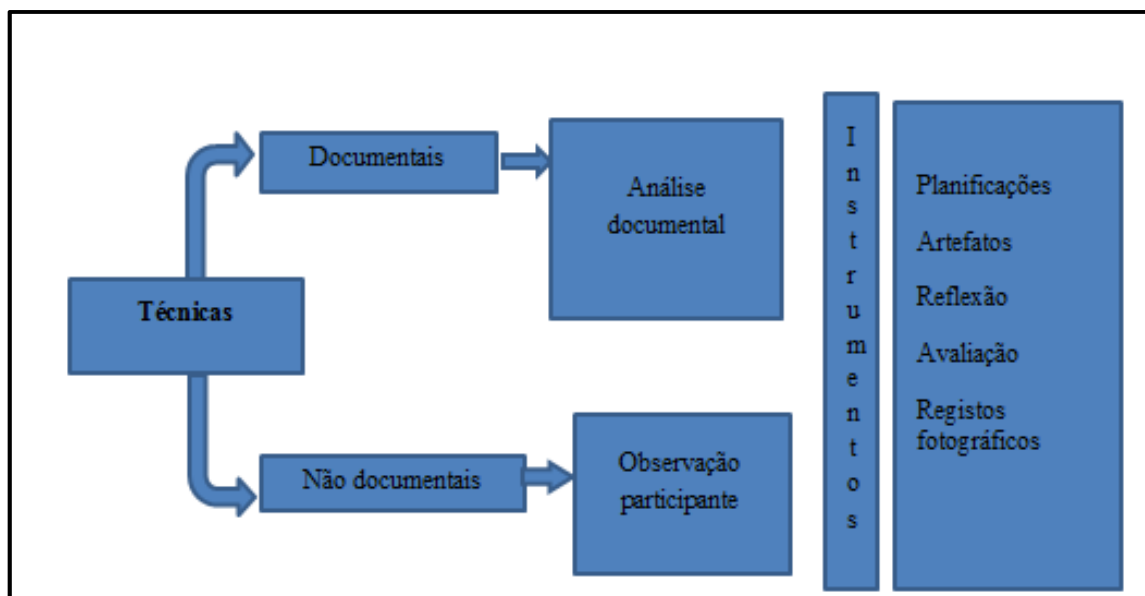


Figura 2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas na minha prática.

De todas as técnicas de pesquisa decidiu-se recorrer às **técnicas documentais e não documentais**. Como podemos ver no esquema acima referido a **observação participante** é classificada como uma técnica não documental e a análise documental faz parte das técnicas documentais. Por forma a obter um conhecimento detalhado sobre o grupo e o contexto onde estão inseridas foi necessário recorrer a diversos os documentos, nomeadamente o registo biográfico das crianças, o Projeto Educativo de Escola (PEE), Projeto Curricular de Grupo (PCG). Nas palavras de Coutinho (2009) a análise documental “implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (p.373). Desta forma, esta técnica é utilizada em paralelo com outras e, pretende aprofundar o conhecimento sobre as crianças com vista à promoção de estratégias eficazes a minimização de problemas identificados

Quanto aos instrumentos foram utilizados os seguintes: os **registos fotográficos** foram cruciais, na medida em que permitiram ilustrar e exhibir os acontecimentos. Os registos

produzidos pelas crianças, que são também denominados por **artefatos** que permitiram uma interpretação do grau de desenvolvimento e evolução das mesmas.

Por fim, mas não menos importantes, estão as **planificações** que foram cruciais no registo e organização da intencionalidade educativa enquanto guiões flexíveis, porque envolvem momentos de observação, reflexão e **avaliação**. Estes últimos conceitos serão seguidamente explanados para percebermos a importância de cada um deles.

2.5.1. Observação participante.

A observação participante tem sido uma técnica muito utilizada na educação, assumindo-se como uma estratégia indispensável para o exercício da prática de um docente. Esta é também classificada, como uma técnica não documental e caracteriza-se pela integração e participação do investigador no grupo.

Para Reis (1994), “na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação” (p.155). Podemos então afirmar que, a observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, “à partida, lhe é estranho ou exterior e que vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Reis, 1994, p.155).

Desta forma, aquando do estágio, o recurso desta técnica permitiu a oportunidade de observar o grupo, onde estava inserida e conhecer os seus interesses, necessidades e capacidades, recolher informações pertinentes acerca do contexto familiar, bem como do meio onde as crianças residem, uma vez que estas são “práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 2007, p.25). A partir daqui foi possível identificar os interesses e necessidades das crianças, bem como realizar uma planificação mais adequada às mesmas, melhorando assim a qualidade da ação. Esta ideia é confirmada por Estrela (1994) e Oliveira-Formosinho (2002) que afirmam que a observação contínua deverá ser uma etapa fundamental durante toda a intervenção pedagógica, uma vez que permite ao docente obter informações importantes sobre os interesses e necessidades de cada criança.

2.5.2. Planificação como instrumento de trabalho.

Na minha intervenção pedagógica a planificação foi um instrumento essencial de apoio à prática. Como afirma Guerra (2002) “a planificação para o docente supõe um exercício de reflexão e adaptação”, dando especial atenção à flexibilidade que lhe será intrínseca, porque “ é muito difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo” (p.18)

Nesta linha de pensamento, importa referir que as planificações foram consideradas como planos orientadores e não como planos fixos. Para Cró (1998), a planificação do docente deverá ser realizada com base no planeamento das intervenções, partindo da reflexão da observação do grupo de crianças.

Desta forma podemos aferir que na planificação, o docente delinea objetivos e determina metas que devem ser alcançadas (Zabalza, 2001). Importa salientar que as planificações foram feitas semanalmente tendo em conta as Metas de Aprendizagem e as orientações curriculares do pré-escolar, como já mencionei no capítulo anterior.

A planificação corresponde, assim, a uma ferramenta essencial de trabalho que espelha o modo como o docente lida com o processo ensino-aprendizagem e como organiza a informação sobre o que vai abordar.

Por fim, as planificações durante a prática possibilitaram a avaliação das crianças, bem como da minha intervenção e através desta pude refletir sobre alguns aspetos a melhorar no meu desempenho profissional.

2.5.3. Artefatos.

A análise dos artefatos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos (Máximo-Esteves, 2008). Importa assim referir que, no decorrer da prática surgem artefatos que não podem ser descurados. Neste item foram considerados para além dos dados suscitados pelas crianças, tais como os desenhos realizados por estas e os registos fotográficos que ilustram as atividades efetuadas durante a minha prática.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as fotografias também provam os acontecimentos, ou seja, dão-nos fortes dados descritivos e são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente

2.5.4. A avaliação como instrumento indispensável no processo educativo.

A avaliação na educação é fundamental para adequar os processos e as ações às necessidades da criança e do grupo. A partir daqui é possível estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, tornando-se, pois, suporte do planeamento do educador. Quer isto dizer que a avaliação é nada mais do que recolher informações para serem sujeitas a interpretação e posteriormente melhorar a prática pedagógica.

De acordo com Laevers (2003), no pré-escolar “quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos de explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança” (p.14). Deste modo efetuei a avaliação das crianças, seguindo as diretrizes do Sistema de Acompanhamento das Crianças de Portugal e Laevers (2010) uma vez que este instrumento permite ao educador observar as crianças, ao mesmo tempo que se observa determina, seguindo uma escala, o nível de implicação e bem-estar, em que estas crianças se encontram.

O bem-estar emocional é o “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer” (Portugal & Laevers, 2010, p.20). Por outro lado a implicação caracteriza-se “como qualidade de atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia “ (Portugal & Laevers, 2010, p.25). Para avaliar os níveis de bem-estar e implicação das crianças tive por base os indicadores definidos por “(Portugal & Laevers, 2010).

Estes indicadores foram impostos através da observação participante e da utilização de instrumentos de registo baseados na escala de Portugal & Laevers, (2010), esta escala é baseada em cinco níveis, correspondendo o nível cinco a muito alto e o nível um corresponde ao nível muito baixo.

Importa também referir que não foi possível concluir as três fases, apenas realizei a primeira fase do ciclo de observação e avaliação, com a ficha 1g. Além disso, de modo a avaliar as competências das crianças utilizei o item “Avaliação” incluído na minha planificação e desta forma, após as observações semanais, avaliava as crianças e atividades

propostas. Posteriormente, com base nestas avaliações, eram delineadas estratégias mais adequadas ao grupo e ao contexto.

2.5.5. Reflexão como instrumento potencializador de trabalho.

Como já foi referido anteriormente, no primeiro capítulo, é fundamental o docente ser reflexivo ao longo de todo o processo inerente à sua atividade pedagógica, no sentido que esta contribui efetivamente para a melhoria progressiva da sua ação. O conceito de reflexão remete segundo Alarcão (2010), para a possibilidade do docente lidar de modo positivo com a dúvida e insegurança, estando apto para a mudança. A reflexão surge assim, segundo (Zeichner, 1993) como uma necessidade não como uma obrigação, pelo que a sua qualidade e essência apresentam extrema relevância.

Perante o exposto, a reflexão surge também como um instrumento de avaliação, contribuindo para uma melhoria e reformulação da prática pois, ao refletir deparava-me com os erros o que me levava, conseqüentemente, à procura de soluções que se traduziam muitas vezes em estratégias como serão apresentadas no tópico seguinte.

Porque sentia necessidade adotei a dinâmica de refletir semanalmente sempre a partir dos problemas, inquietações e acontecimentos.

E havia algo que eu questionava todas as semanas, “como é que eu vou trazer algo novo?”, algo que fosse ao encontro das necessidades e interesses das crianças? Pensava sobre este assunto, porque estava disposta a arriscar, experimentar, inovar, aprender com as próprias crianças, e consegui, embora com alguns aspetos negativos, no geral correu bem. Este estágio foi muito importante para mim, porque através do meu esforço e com a enorme ajuda da educadora cooperante e colega de estágio Cristiana consegui ver que realmente com atividades “mais estimulantes”, “criativas” as crianças durante as atividades estavam quase ou totalmente motivadas e isso deixou-me satisfeita e realizada. Embora com algumas condicionantes sempre consegui trazer “algo novo” em algumas temas, nomeadamente a “A festa de S.Martinho” o “enriquecimento o espaço exterior da escola” a “festa do hallowenn”, a “exploração dos cinco sentidos” a “e o “teatro de fantoches” que para melhor compreensão será explanada no capítulo III do meu relatório.

Como refere Alarcão (2001) “o que as escolas precisam hoje é de uma mudança paradigmática” (p.15), mas para haver mudança temos primeiro que mudar a nossa mentalidade. Daí surge a necessidade de refletir e de perceber a vida da escola, as nossas

frustrações, medos, ou seja, a reflexão é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer docente.

Em suma, ao longo destas semanas de estágio tentei sempre refletir sobre os aspetos positivos e negativos, ou seja, tudo o que me preocupava tentava na semana seguinte melhorar, sendo a reflexão um instrumento essencial da minha prática.(ver apêndice A)

2.6. Ética na Investigação

Em investigações de carácter social que envolvam diretamente pequenos grupos de seres humanos, as questões éticas são desde logo, colocadas em evidência. Neste sentido, uma investigação desta natureza pressupõe que primeiramente, o investigador reflita sobre questões de “índole ética associadas a perguntas”: Até onde devo ir durante o processo de investigação? E “que uso público vou fazer de tudo o que investiguei?” Máximo- Esteves (2008, p.106). De acordo com o autor Máximo-esteves (2008) as questões éticas alcançam maior acuidade quando a investigação envolve crianças ou jovens. Nestes casos a responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos direitos, interesses e sensibilidades” por parte do investigador é ainda maior (p.107). Sendo certo que o consentimento prévio dos encarregados de educação (EE) revela-se uma condição imprecendível neste processo.

Assim sendo, durante a investigação, preocupámo-nos em explicar aos EE e aos cooperantes os objetivos subjacentes à prática pedagógica, assim como, em obter as autorizações necessárias para analisar informações, úteis no processo de I.A, e para apresentar algumas delas no presente relatório. Importa referir que a divulgação das mesmas foi feita de uma forma, maioritariamente, generalizada e, nos casos mais específicos teve-se o cuidado de não revelar por completo a identidade das crianças de modo a não comprometê-las.

2.7. Fundamentos que sustentaram a minha prática

Atendendo à realidade atual e porque as crianças passam a maior parte do seu tempo na escola, torna-se fundamental que as intuições e os profissionais que nela trabalham desenvolvam todo um trabalho de qualidade. A complexidade do ensino-aprendizagem requer por parte do docente, novos papéis, novas práticas ocorrendo assim, um distanciamento absoluto das práticas tradicionais, caracterizadas na sua essência pela transmissão de saberes.

Pretende-se, assim, que a aprendizagem decorra num processo contextualizado, cuja utilidade e os objetivos do mesmo se interrelacionem com as exigências diárias que emergem na nossa sociedade. Daí ser necessária uma prática pedagógica devidamente refletida e fundamentada, suportada por um cariz teórico, que integre a aplicação de uma diversidade de métodos e estratégias que fomentem a participação ativa das crianças no processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao grupo houve a preocupação de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas docentes cooperantes, no sentido de não provocar uma quebra a essa sequencialidade.

Assim sendo, a intencionalidade da intervenção pedagógica desenvolvida emergiu pelas diversas condicionantes e regulou-se por algumas linhas orientadoras correspondentes a referenciais teóricos credíveis, pretendendo-se sempre a integração real das crianças em todo o processo ensino-aprendizagem.

Por fim, importa referir que não se aplicou nenhum modelo na sua essência, porém foram consideradas linhas teóricas orientadoras alusivas aos modelos construtivistas.

2.7.1. Modelo high/scope.

“Ainda que a abordagem High/Scope seja utilizada hoje em contextos que abarcam todo o tipo de crianças em idade pré-escolar, originalmente foi criada para servir crianças “em riscos” de bairros pobres” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 2). Este projeto foi pensado para dar resposta ao insucesso persistente de alunos de ensino secundário.

As origens deste modelo incidem, sobre o trabalho desenvolvido por Weikart e seus colaboradores e assume-se como um modelo curricular de abordagem construtivista e orientação cognitivista. Esta abordagem privilegia, essencialmente, o desenvolvimento da

aprendizagem pela ação, a interação entre os intervenientes da ação pedagógica, equipa pedagógica, crianças e famílias; os contextos pedagógicos, nomeadamente a organização dos espaços e dos materiais e a adoção de uma rotina para o dia-a-dia das crianças.

Para este autor Hohmann e Weikart (2009) a operacionalização diretrizes efetua-se através da estimulação e preservação de interações constantes entre as crianças e entre estas e o adulto e materializa-se pela vivência de experiências-chave resultantes dos interesses das próprias crianças.

Desta forma, podemos aferir que o educador tem o papel fundamental de estimular as crianças, encorajando-as a questionarem e a agirem perante as diversas situações que ocorrem. Importa assim referir, que os contextos de aprendizagem são constituídos e organizados por áreas específicas, ao alcance de todas as crianças, promovendo assim, autonomia e responsabilidade. Por sua vez, as rotinas diárias, emergem um planeamento prévio, refletido e preveem o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e participativa das crianças.

Para este autor Hohmann e Weikart, (2009) a rotina diária facilita as transições das crianças de casa para os contextos educativos, afirmando também que “os segmentos da estrutura diária ocorrem numa sequência predizível e os adultos fazem os planos gerais para cada parte do dia”. Sendo que, a rotina diária das crianças é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exatidão o que as crianças dirão ou farão (p. 227).

No âmbito da intervenção pedagógica orientou-se a ação pedagógica seguindo as linhas orientadoras deste modelo pedagógico, dando assim continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante. Durante a intervenção valorizou-se a participação ativa das crianças na construção das aprendizagens e o envolvimento na tomada de decisões relativas aos trabalhos desenvolvidos.

2.7.2. Aprendizagem pela ação.

Quando se fala em aprendizagem pela ação a principal ideia é que a aprendizagem está centrada na criança e orientada em função dos seus interesses, necessidades e desejos. Desta forma, incube às instituições e aos agentes de ação educativa o seu ajustamento às

características próprias de cada criança, com a consciência de que “antes da sede de falar a criança tem a sede da ação”(Mendonça,1994, p. 31).

A aprendizagem pela ação privilegia uma experiência direta, uma interação com os objetos, pessoas e acontecimentos que por sua vez resultam da motivação de cada criança. Nesta perspectiva, as intenções e a vontade da criança dão aso à exploração e consequente construção de conhecimentos. Deste modo toda a prática pedagógica esteve subjacente aos princípios da aprendizagem ativa.

Como referem Brichman e Taylor (1996), o papel do adulto não é dirigir ou controlar a ação de aprendizagem, mas sim o de apoiar as crianças. Afirmam, ainda, que as experiências das crianças devem ser ativas, nas quais as crianças devem ser encorajadas a explorarem, ou seja, “tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas, matérias e ideias” (p.4).

Segundo os autores acima referidos também que existe uma diversidade de estratégias que o educador deve ter em atenção quando trabalha com as crianças de forma a que estas possuam um papel ativo na construção da sua aprendizagem e conhecimento, tais como: “planificar cuidadosamente o ambiente; partilhar com a criança o controlo da experiência de aprendizagem; partilhar dos pontos de vista da criança; apoiar o prazer que a criança retira do contato com as pessoas e materias; reconhecer e promover atividades e processos de desenvolvimento apropriados” (p.4).

Assim, pelos fatores supramencionados e que influenciaram as minhas preferências educativas, considera-se que no decorrer do estágio foram criadas condições para o desenvolvimento das atividades promissoras para uma educação de qualidade, valorizando a participação da criança.

2.7.3. Metodologia de trabalho em projeto.

Segundo Kartz e Chard, (1997), o termo projeto é utilizado para designar um estudo em profundidade de um determinado tópico e poderá ser realizado quer individualmente, quer em grupo e podendo prolongar-se por um período de dias ou semanas, consoante as idades das crianças e a natureza do tema. Com base nestes autores, saliento que o trabalho em projeto dá importância à participação ativa das crianças na sua aprendizagem.

Neste sentido, o trabalho em projeto estimula a inovação e a criatividade nas práticas educativas, demonstrando as capacidades e competências da criança (Kartz & Chard, 1997,

p.6). Segundo os mesmos autores um dos principais objetivos do trabalho de projeto é ajudar as crianças a adotarem conhecimentos novos, ou seja, enquanto discutem e investigam, as crianças adquirem conhecimentos novos.

Os projetos incentivam a aprendizagem cooperativa, dão voz às crianças que se envolvem e constroem o seu conhecimento, e estas, escolhas realizadas pelas crianças têm implicações na aprendizagem em áreas cognitivas, estéticas, sociais e morais (Kartz & Chard, 1997). Para os autores Ferreira e Santos (1994), os pressupostos inerentes a esta pedagogia referem que “o saber se constrói através de uma pesquisa em contexto social”, o que dá significado ao tema em estudo (p. 50).

Segundo Kartz e Chard, (1997), para a realização de um projeto é necessário ter em conta três fases, nomeadamente, o planeamento, o desenvolvimento, e a reflexão. No que concerne ao planeamento, os alunos partilham com o educador informações e ideais que já têm acerca do tema e posteriormente desenvolvem planos para conduzir a investigações e desenvolver as questões iniciais às quais as investigações irão dar resposta. Numa segunda fase, que diz respeito ao desenvolvimento, os alunos exploram novas fontes de informação e através da interação com os colegas e educador assimilam novos conhecimentos. Por fim, a reflexão, onde as crianças refletem acerca do trabalho realizado e sobre os novos níveis de compreensão e de conhecimentos adquiridos. Foi com base nestas fases que realizei o meu projeto de investigação-ação.

Em suma importa referir que no desenrolar do meu projeto foi necessário apoiar as crianças, atender às suas necessidades e fomentar um ambiente de descoberta e curiosidade.

2.8. Estratégias Fundamentais que Sustentaram a Minha Prática

Como já referi anteriormente estas não foram apenas estas estratégias utilizadas ao longo da minha prática pedagógica, mas estas foram as que estiveram sempre subjacentes ao longo das atividades propostas, enquanto que, as outras foram apenas momentâneas e de acordo com a atividade. Daí dar mais ênfase à diferenciação pedagógica e aprendizagem cooperativa.

2.8.1. Aprendizagem cooperativa.

Para Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo é contribuir para o desenvolvimento das mesmas.

Para Pujás (2001, citado por Fontes e Freixo, 2004) a aprendizagem cooperativa é um mecanismo de ação pedagógica que considera a diversidade e a individualidade das crianças integrantes de um mesmo grupo, porém favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem personalizada que só será concretizada na existência de cooperação entre crianças. Na perspectiva de Jonhson e Johnson (1999), cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos, procurando resultados positivos para todos os elementos do grupo e que desta forma tenham consciência de um destino comum “*salvamo-nos juntos ou afundamo-nos*” (Fontes & Freixo, 2004, p. 27). Este processo adquire maior eficácia quanto mais conscientes forem os membros cooperantes desta regra estrutural que os une (Niza, 2005, p.55).

Desta forma, é necessário dar ênfase ao trabalho de pares e em pequenos grupos, pois nestes momentos, as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista. Com isto verificamos que, as atividades de aprendizagem cooperativa permitem às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais (Lopes & Silva, 2009).

Muitos educadores acreditam que estão a pôr em prática a aprendizagem cooperativa mas, para que se realize um trabalho cooperativo é necessário que estejam presentes os cinco elementos básicos fundamentais para a experiência da aprendizagem cooperativa. O primeiro elemento consiste na **interdependência positiva**, este quando alcançado, cada membro do grupo compreende e valoriza a necessidade de cooperação na realização das suas metas pessoais e dos outros elementos do grupo. O segundo elemento da aprendizagem cooperativa é a **interação face a face**, que segundo este autor permite um maior envolvimento de todos os elementos do grupo de trabalho na realização das tarefas e existe uma ajuda mútua para alcançar os objetivos preestabelecidos e atingir o sucesso do grupo. A **responsabilidade individual** corresponde ao terceiro elemento da aprendizagem cooperativa. Estas são necessárias para a responsabilidade individual de cada um, ou seja, significa que cada um dos elementos do grupo é responsável pelas suas aprendizagens e deve ajudar os colegas do grupo a aprender. O quarto elemento corresponde às **competências sociais**, as crianças ao interagirem com os colegas durante esses momentos de trabalho, põem em prática essas competências. Por fim, o quinto elemento básico da

aprendizagem cooperativa envolve a **avaliação do grupo**. Torna-se fundamental este quinto elemento porque as crianças devem avaliar as suas ações, positivas ou negativas. Esta avaliação facilita a aprendizagem das competências sociais e assegura que os membros recebam feedback pela sua participação (Lopes & Silva, 2009).

Apoiando-me nas palavras de Lopes e Silva (2009), o uso das técnicas de aprendizagem cooperativa na sala desenvolve atitudes cooperativas, com vista a aprendizagens significativas ao mesmo tempo que estimula o desenvolvimento de competências sociais. Podemos assim aferir que a aprendizagem cooperativa estimula o contato e comunicação com os restantes membros do grupo, desenvolve a capacidade de auto-avaliação do trabalho de grupo e melhora as relações afetivas e sociais dos alunos e educador.

Por fim, o uso das técnicas de aprendizagem cooperativa na educação, não só facilita a aprendizagem mas, igualmente ficam preparados para situações futuras de trabalho, onde cada vez mais exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo. Ao longo da minha prática foram desenvolvidas atividades tendo por base a cooperação em pequenos grupos e aos pares.

2.8.2. Diferenciação pedagógica.

A diferenciação pedagógica tem um papel crucial no contexto educacional, neste sentido, torna-se pertinente a sua referência, enquadrando-a nos fundamentos que sustentaram a minha prática. Note-se que para a criança aprender é necessário que compreenda o sentido das aprendizagens. Neste sentido o autor Tomlinson (2008) afirma que as crianças aprendem de diversas formas, uns aprendem ouvindo, outras fazendo, alguns sozinhos, uns a um ritmo mais lento e outras por vezes na companhia dos colegas.

Segundo Gouveia (2012), a diferenciação pedagógica compreende a prestação de um atendimento às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de crianças, contrastando com o modelo típico de ensinar todos os elementos de uma turma como se fossem todos iguais.

Para Madureira e Leite (2003) “diferenciar significa, então, desenvolver estratégias de ensino diferenciadas e modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprio

para a sua aprendizagem” (p.98). Este modelo de ensino centra-se no aluno, subentendendo aprendizagens diferenciadas de forma a que as atividades pedagógicas não dependam unicamente da ação direta do educador.

Nesta linha de ideias, é fulcral o educador respeitar a individualidade de cada um e promover aprendizagens de acordo com as diferenças individuais. **A diferenciação tem como finalidade obter o sucesso educativo de cada aluno, pois estas conseguem melhores resultados se for tomada em consideração “as características próprias de cada um, visto que o indivíduo possui pontes fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes”** (Grave- Resends & Soares, 2002, p.14). Considera-se assim fundamental, promover “uma prática diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (ME, 1997, P.19).

O ensino diferenciado centra-se nos diferentes perfis de aprendizagem de cada aluno e vai ao encontro do ponto em que se encontram ajudando-os a avançar a partir daí. Torna-se assim, fundamental, atuar de modo que cada aluno progrida na sua aprendizagem e melhore as suas capacidades (Tomlinson, 2008).

Desta forma, segundo Gouveia, (2012) diferenciar não significa proporcionar tarefas “normais” à maioria dos alunos e tarefas aos restantes, quer revelem dificuldades, quer sejam altamente capacitados. Tomlinson (2008) afirma que o ensino diferenciado representa “agitar um pouco as águas” e facultar aos alunos opções diversificadas no acesso à informação, assim como na reflexão sobre as ideias e expressão das suas aprendizagens. Este mesmo autor afirma que a diferenciação pedagógica “proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (p. 13). Para que a criança aprenda é necessário que compreenda o sentido das aprendizagens.

Importa por fim referir que durante a prática houve a necessidade e preocupação de promover a diferenciação pedagógica como forma de responder às necessidades de cada criança.

Capítulo III- O estágio pedagógico em contexto pré-escolar- Ribeiro de Alforra

Este capítulo será dedicado ao meu estágio pedagógico numa sala de pré-escolar, mais precisamente na pré-A, que decorreu durante 100 horas, repartidas por três dias semanais e cinco horas diárias. Tendo as mesmas sido concretizadas num período temporal de cerca de oito semanas, mais concretamente entre o dia sete de outubro e vinte e oito de novembro. A prática foi realizada maioritariamente no turno da manhã, embora em alguns dias no turno da tarde, fruto da negociação horária mantida pela equipa pedagógica. Para a realização deste estágio, as estagiárias foram colocadas em diferentes núcleos de estágio, uma por sala, sendo a intervenção educativa realizada individualmente. Importa referir que apesar deste estágio ter sido realizado individualmente tive sempre o apoio da minha colega Cristiana e um apoio incansável das educadoras de ambas as salas (pré-A e pré-B) e como não podia deixar de referir das auxiliares da ação educativa, que foram também cruciais ao longo das oito semanas.

3. Enquadramento do Contexto de Estágio

Relativamente à primeira semana de estágio foi de observação participante, tendo sido dada especial atenção à dinâmica da sala e do grupo. Uma vez que “observar cada criança e o grupo para conhecer melhor as suas características das crianças e adequar o processo educativo às necessidades” (ME, 1997, p.25).

Durante as semanas seguintes a dinamização das atividades realizou-se com planificações diárias e com a orientação da educadora cooperante, tendo sempre em conta os interesses e necessidades das crianças, diagnosticadas durante a primeira semana. A minha intervenção decorreu na sala da Pré-A, na EB1/PE do Ribeiro de Alforra, situada no concelho de Câmara de Lobos.

No que concerne ao grupo, estes tinham idades compreendidas entre os dois e os quatro anos de idade.

3.1. Expetativas Iniciais para o Estágio

Com a aproximação do estágio confesso que tive alguns receios, porque este último semestre seria realizado de forma individualizada. No entanto, fiquei muito contente porque o estágio na vertente do pré-escolar seria realizado em Câmara de Lobos, pois uma vez que vivo no Estreito de Câmara de Lobos o deslocamento seria menor. Outro aspeto foi de ter ficado na escola onde estagiei o semestre passado já tendo alguma ligação com a diretora, assistentes operacionais, e o mais importante é que iria estar na mesma escola que a minha colega Cristiana, estes aspetos deixaram-me mais descansada e menos ansiosa.

No que concerne às minhas expetativas estas prendiam-se com a intergração de uma equipa onde tivesse oportunidade de partilhar saberes e receios, bem como a troca de experiências, tendo em conta sempre o bem-estar das crianças e este fator inicialmente me deixou abalada, porque não sabia o que me esperava. A minha maior preocupação ao longo das oito semanas foi sempre arranjar estratégias que fossem de encontro com o interesse das crianças, pois é para elas que tentava desenvolver estratégias eficazes para a promoção de aprendizagens significativas.

No que diz respeito à minha prática, existiam algumas questões que me deixavam apreensiva, pois apesar de ser uma pessoa confiante tinha receio se não tinha experiência necessária para gerir adequadamente os comportamentos mais inadequados, se conseguiria agir perante uma situação inesperada. Estas eram as minhas preocupações iniciais, mas pretendia durante as oito semanas ultrapassá-las. No entanto, embora soubesse que iria ser complicado, tinha consciência de que seria gratificante, uma vez que iria adquirir alguma experiência profissional, bem como conseguir um maior à vontade, com um grupo e encontrar soluções que me ajudariam num futuro desempenho, a colmatar as necessidades das crianças.

Importa referir que apesar destes aspetos acima referidos a relação com a educadora cooperante era algo que me inquietava porque tinha tido experiências anteriores negativas e tinha medo que esses maus momentos pudessem voltar a se repetir. Esta era sem dúvida a minha maior expetativa, como seria a relação com a minha educadora cooperante, digo isto porque se não tivesse uma cooperante que me ajudasse a superar todos os meus medos, e não me desse oportunidade de demonstrar o que seria capaz, embora me esforçasse nunca iria valer a pena.

3.2. Importância da Relação entre a Educadora Cooperante e a Estagiária

Acho relevante falar da relação entre educadora cooperante e a estagiária porque ambos trabalham para o mesmo bem comum, as crianças. Como tal, a relação entre ambos é fundamental, porque caso exista um mau ambiente irá se refletir no estagiário criando alguma tensão, fragilidade e insegurança. Por assim dizer, emerge a necessidade de orientação assente num ambiente de segurança e confiança, que vá ao encontro das suas necessidades; palavras tão simples como “arrisca”, “eu acredito em si e no seu trabalho”, podem fazer toda a diferença! Trata-se por vezes, de uma questão de confiança, de encorajar ideais, de acrescentar o necessário, deixando-o livre, tal é a sua tarefa de orientar. Estas pequenas palavras de conforto podem ser o suficiente para o estagiário mostrar o seu trabalho sem que sofra pressão e desconforto durante a intervenção.

Ora, é forçoso reconhecer que, quer o educador cooperante, quer o orientador científico, se assumem cruciais para no desenvolvimento e aquisição de competências, podendo inclusive servir de inspiração para o estagiário, como potenciais “modelos” e referências a seguir (ou não). Cabe então ao orientador científico proporcionar uma observação-participante de modo que o estagiário tenha uma” real “consciência do modo de fazer pedagogia com o qual se identifica. Só vivenciando em contexto real é que o estagiário compreenderá que nos dias que correm não se justificam pedagogias tradicionais. É ainda necessário compreender a resistência de um cooperante em relação “às novas” ideias de um estagiário; nem sempre estamos preparados para a mudança. O estagiário surge como um agente inovador, que ao arriscar rompe com o comodismo e com as rotinas. Contudo, a mudança não deverá ser drástica mas sim gradual e alvo de reflexão, caso contrário estaríamos a pôr em causa o desenvolvimento harmonioso das crianças. Porém, realce-se que nem todos os cooperantes oferecem resistência.

3.3. Caracterização do Meio

O desenvolvimento de uma prática de qualidade, que procura ir ao encontro das motivações e necessidades das crianças, pressupõe o conhecimento do meio uma vez que

“o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio” (ME, 1997, p.31).

Desta forma, torna-se fundamental atender aos aspetos culturais, geográficos e socioeconómicos de onde provêm as crianças, visto que estes têm um papel ativo no processo de aprendizagem. Embora de uma forma sucinta, torna-se essencial caracterizar o Meio e onde foi desenvolvida a intervenção pedagógica. Esta caracterização foi com base na informação recolhida no site da escola e em conversa com a cooperante, reuni uma panóplia de informações referentes ao meio envolvente da EB1/PE do Ribeiro de Alforra.

O concelho de Câmara de Lobos é composto por cinco freguesias, Câmara de Lobos, Curral das Freiras, Estreito de Câmara de Lobos, Jardim da Serra e Quinta Grande (Figura 3).



Figura 3. Mapa do concelho de Câmara de Lobos.

A freguesia de Câmara de Lobos estende-se por uma área de 7,87km² e encontra-se limitada a este pela Ribeira dos Socorridos, a norte pela freguesia do Estreito de Câmara de Lobos, a oeste pela freguesia da Quinta Grande e a sul, pelo mar. Esta freguesia encontra-se dividida em vários sítios, sendo um deles o Ribeiro de Alforra, onde está situada a escola.

A escola EB1/PE do Ribeiro de Alforra fica situada no concelho de Câmara de Lobos, mais precisamente na **Rua João Ricardo Ferreira César, n^o9**, com boas vias de acesso, dispondo de autocarros públicos regulares.

No que diz respeito aos estabelecimentos existentes na freguesia, destacam-se as seguintes infraestruturas: um polidesportivo, alguns infantários, um centro de saúde, um centro de idosos, igreja do Carmo com Centro Social e Paroquial, duas salas de Pré-

Escolar, o convento das irmãs Clarissas da Caldeira, lojas comerciais, farmácia, oficinas de mecânica, pintura, carpintaria, caixilharia de alumínios e o teleférico.

Relativamente às atividades no meio onde está inserida a escola, a maioria da população dedica-se a várias atividades, nomeadamente à indústria do comércio, do artesanato, à agricultura, à pesca, ao setor da construção civil e comercial e à função pública. É uma zona rural em crescente urbanização e com um grande crescimento populacional na última década, dada a progressiva construção de apartamentos que são habitados por jovens casais.

É considerada uma zona dormitório, pelo facto de muitos casais trabalharem fora da freguesia. A generalidade da população é de nível socio cultural e económico médio/baixo, que depende muito de apoios sociais.

3.3.1. Caraterização da instituição.

A EB1/PE do Ribeiro de Alforra é uma escola a tempo inteiro. É um edifício com características antigas. O edifício é constituído por dois pisos, tal como podemos ver na seguinte figura.



Figura 4. Escola Ribeiro de Alforra.

O primeiro piso tem um refeitório e uma cozinha equipada, assim como duas salas de educação Pré-Escolar, o gabinete da diretora, um gabinete administrativo, a sala dos professores e a biblioteca. No segundo piso têm a sala de TIC, a sala de Expressão Musical e Dramática, a sala de Expressão Plástica, a sala de Apoio Pedagógico e as salas de aula do 1º Ciclo.

No que concerne aos espaços exteriores, a escola proporciona um pequeno espaço onde as crianças podem brincar, mas este não apresenta qualquer parque infantil ou qualquer material dinâmico – pedagógico (Figura 5). Saliente-se que foi com base nesta problemática que desenvolvi o meu projeto de I.A.



Figura 5. Espaço exterior sem nenhum material didático para as crianças poderem brincar no recreio.

A Escola Básica do 1ºCiclo do Ribeiro de Alforra está aberta todos os dias das 8.30h até às 18.30h. Apesar de ser uma instituição pública, os pais têm de pagar uma mensalidade de acordo com o seu rendimento. Contudo e uma vez que a maioria das crianças é fruto de famílias desestruturadas, onde muitas vezes a mãe está dependente do Rendimento Social de Inserção, e as crianças que apresentarem o 1º escalão no abono familiar, os pais pagam uma participação muito reduzida.

No que concerne ao pré-escolar, este funciona com duas educadoras e uma auxiliar. As ementas são elaboradas por uma nutricionista da Direção Regional e Planeamento e Recursos Educativos (DRPRE) que encaminha para as escolas, com base no programa Escola Saudável.

3.3.2. Caracterização da sala da Pré-A.

A organização do espaço no pré-escolar deve ter em conta as características e necessidades das crianças, havendo necessidade por parte do educador refletir sobre a função, as finalidades educativas e a disposição dos materiais pois “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão expostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, P.37).

A sala da pré-A onde foi desenvolvida a prática pedagógica tem uma superfície ampla. O ambiente da sala é agradável, estimulante e apresenta luz natural proveniente do exterior devido à grande existência de grandes janelas em duas das paredes, tornando o espaço mais harmonioso e acolhedor (Figura 6).

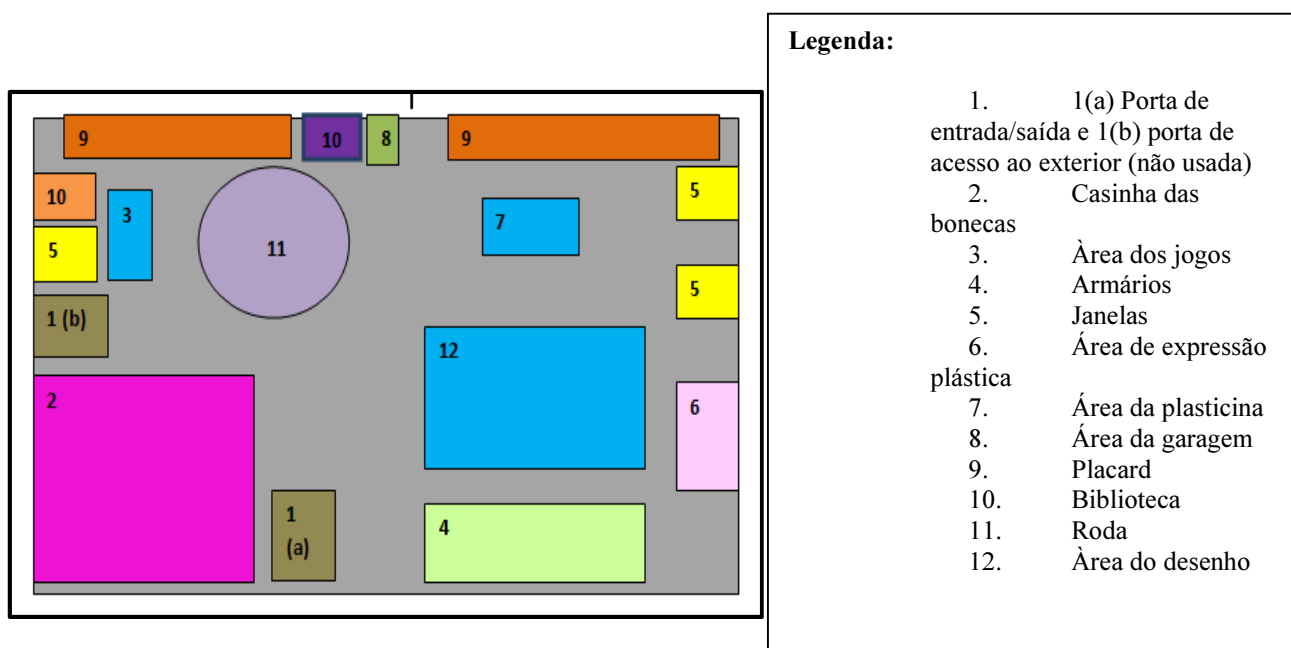


Figura 6. Planta da sala da pré A.

As janelas não possuem decorações nem outros elementos, possibilitando às crianças olhar o meio exterior, fazendo-as sentir que o espaço pedagógico continua para fora da sua sala (Oliveira Formosinho & Andrade, 2011).

Nas paredes da sala deparamo-nos com alguns placares destinados a afixar os trabalhos realizados pelas crianças e ao lado da porta da sala estava um pequeno placar direcionado para informações aos pais.

O diálogo com as crianças e a realização de trabalhos em grande grupo realizaram-se na roda. A área dos jogos contém puzzles, legos e diversos jogos de encaixe (Figura 7).



Figura 7. Área dos jogos e biblioteca com livros.

A área da biblioteca possui estantes com livros. Na garagem continha diversas representações de meios de transporte, entre os quais se destacam carros e aviões e saliento que era muito procurado pelas meninas. A área da casinha é das mais apetrechadas sendo que, contém uma cama pequena, bonecas, uma cozinha com loiça, talheres, uma mesa, cadeiras, representações de alimentos e um espelho (Figura 8).



Figura 8. Casinha das bonecas.

Saliento que a disposição dos materiais ao alcance das crianças enaltecem o ambiente rico, estimulante e organizado que visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem autónoma das crianças.

Por fim os objetos pessoais das crianças são distribuídos pelos seus cabides, identificados com imagens que as próprias tiveram oportunidade de pintar e escolher. Saliento que cabides estão ao alcance das crianças como preconiza o modelo High Scope (Holmann & Weikart, 2007).

3.3.3. Caracterização do grupo de crianças.

A caracterização do grupo teve por base as informações obtidas através da observação, das reflexões diárias com a educadora cooperante e também do Projeto Curricular de Sala. Importa salientar que esta recolha de dados revelou-se um instrumento indispensável para um conhecimento aprofundado do grupo com vista a uma intervenção de qualidade.

Género	3 Anos	4 Anos	5 Anos	Total
♀	2	5	8	15
♂	1	4	5	10
Total	3	9	13	25

Tabela 1: idade das crianças dos 3 aos 5anos

Como podemos ver na tabela 1, o **grupo é constituído** por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. Além disso, a sala da Pré A é constituída por um grupo heterogéneo, 15 crianças são do sexo feminino e 10 do sexo masculino (Gráfico1).

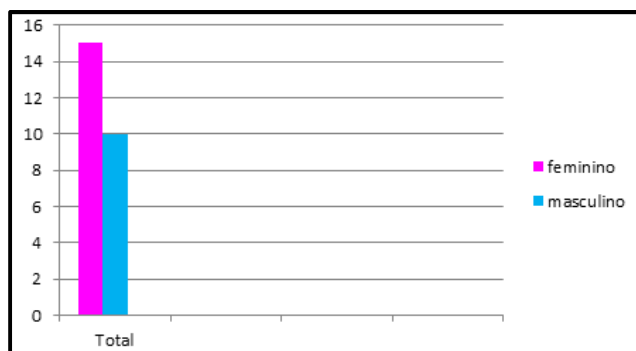


Gráfico 1. Género feminino e masculino.

Através da observação foi possível verificar que na sua maioria são crianças assíduas mas, algumas pouco pontuais. Este ano letivo das vinte e cinco crianças quatro estão pela primeira vez nesta instituição, quatro provêm de outras instituições e as restantes dezasseis são desta mesma instituição. A maioria das crianças é proveniente do meio envolvente à instituição, originárias de famílias com nível socioeconómico e cultural médio.

Em relação aos pais, apenas a mãe de uma criança é doméstica e os restantes pais estão trabalhar em atividades ligadas ao ensino, ao comércio e serviços.

As carências sócias afetivas não são relevantes neste grupo. De um modo geral, estas crianças tiveram uma boa adaptação à escola com exceção de duas que ainda revelam alguma ansiedade em separar-se da mãe de manhã, e dificuldade na hora das refeições. É de referir que uma delas entrou na escola um mês mais tarde que as restantes.

Através de uma conversa informal com a educadora cooperante obtive informação que este ano estão a receber crianças com idades mais novas (com dois anos e meio), e como isto sentem grandes dificuldades em corresponder às necessidades das mesmas. E os motivos são diversos: um grande número de crianças na sala, quer pelas lacunas que advêm desta ser uma escola do 1.º Ciclo e não um Jardim-de-infância (casas de banho insuficientes – 2 sanitas grandes), inexistência de uma zona de higiene onde as crianças possam ser lavadas e mudadas, uma auxiliar de Ação Educativa que não está permanentemente na sala, visto também ter a seu cargo as limpezas das zonas da pré.

É importante também referir que existe uma grande necessidade de uma zona exterior onde tenha alguma privacidade e com jogos para ambas as salas da Pré, ou seja, é necessário alguma segurança e diversão para que estas crianças possam brincar livremente e sem serem magoadas pelas crianças mais velhas. No que diz respeito à caracterização do grupo, em momento algum, se descurou dos indicadores de desenvolvimento e aprendizagem apontados por Portugal e Leavers (2010) e das áreas de conteúdo propostas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) de forma a obter uma visão global do grupo.

No que concerne à **formação pessoal e social**, as crianças deste grupo no geral relacionam-se bem com os colegas e com a equipa pedagógica e respeitam as regras estabelecidas em grande grupo, há exceção de duas crianças que destabilizam o grupo, o que se deve principalmente à sua falta de maturidade e personalidade forte. Saliente-se também que uma criança que demora muito tempo a realizar as tarefas, não interage muito com os colegas, revela necessidades específicas, os seus momentos de concentração são

muito curtos. Manifesta ainda, “momentos onde parece estar num mundo distante, ou seja, no “mundo dele”. Além de ter observado estes aspetos soube através da educadora cooperante que não possui nenhum diagnóstico de psicologia nem de nenhum tipo de acompanhamento.

Algumas destas crianças apresentam dificuldades, nomeadamente ao nível da autonomia, tanto nas necessidades básicas, como por exemplo, na alimentação, higiene e até mesmo na realização de algumas atividades, necessitando assim do apoio do adulto. Note-se a título de curiosidade que a maior parte já possui o controlo dos esfíncteres. As crianças deste grupo já possuem uma noção de si próprias, já sabem dizer o nome, idade, onde moram e identificam o sexo a que pertencem. É um grupo que gosta de assumir as responsabilidades das rotinas diárias, mesmo que alguns não consigam de autónoma, fazê-lo. No que diz respeito ao interesse e empenho do grupo, a maioria adere com entusiasmo às atividades propostas demonstrando vitalidade e bem-estar, porém, algumas careciam de incentivo para o envolvimento nos trabalhos e na realização das tarefas até ao fim. Apresentam também enorme dificuldade na resolução autónoma dos problemas, sendo necessária a intervenção do adulto, um elevado número de vezes. São crianças que, na maioria, possuem uma atividade motora bem desenvolvida. Na motricidade fina, a maioria apresenta dificuldade em abotoar e amarrar os sapatos.

No **domínio da expressão motora**, todas as crianças possuem a motricidade global adquirida, à exceção de uma ou duas que evidenciam dificuldades em estarem quietos e até mesmo relaxarem. Em Educação física, muitos demonstram desinteresse pelos jogos. Todos realizam ações motoras diferenciadas como, saltar, trepar, correr, balançar e rodopiar de forma autónoma e sem grandes dificuldades. Têm também dificuldade em distinguir a mão direita da esquerda.

No que concerne à **expressão dramática**, apresentam uma grande capacidade de imaginação criando as suas próprias brincadeiras, sendo capazes, com a devida orientação, de desempenhar, diversos papéis durante a dramatização das pequenas histórias e situações. O jogo simbólico é vivido intensamente mostrando assim grande interesse em realizar dramatizações.

No que diz respeito à **expressão plástica**, mostram grande interesse pelo desenho e isso era evidente quando estavam a fazer o registo do fim de semana. Além disso, pegam corretamente no lápis, conseguindo desenhar formas pequenas. Muitas delas evidenciam

gosto na exploração das cores e algumas delas já começam a desenhar figuras aproximadas ao real com o pincel, ao mesmo tempo que demonstram interesse em utilizar técnicas de pintura diversificadas. Apesar de alguns conseguirem na sua maioria, muitos apresentam ainda, dificuldades na representação gráfica e na manipulação de vários materiais de expressão plástica. Além disso, também já sabem as cores primárias e secundárias, havendo alguns que ainda não identificam as cores. Saliente-se que um deles faz confusão entre a cor vermelha e azul.

Na **expressão musical**, a maioria das crianças aprendem com facilidade as canções, omitindo, por vezes algumas palavras. São crianças que por norma pedem para ouvir música, o que demonstra algum interesse pela área.

Ao nível do **domínio da Matemática**, apenas uma das crianças de 5 anos não identifica nenhum número, mas consegue memorizar poesias canções e até mesmo recontar uma história, apresentando assim uma boa expressão oral. Na sua maioria o grupo é capaz de identificar os números e associá-los à respetiva quantidade, contudo evidenciam lacunas no raciocínio lógico. Era notória a dificuldade que a maior parte do grupo sentia em utilizar corretamente as noções temporais como ontem, hoje e amanhã, existindo trocas. Em relação às noções espaciais, como: cima, em baixo, ao lado, atrás, à frente, conhecem e nomeiam. Saliente-se também que o grupo em geral consegue identificar as figuras geométricas.

Relativamente ao **domínio da linguagem oral e abordagem à escrita** a maioria do grupo possui um vocabulário adequado à sua idade. No entanto, algumas apresentam dificuldades ao nível da comunicação oral, construção frásica, articulação das palavras, em compreender a mensagem e em expressar as suas ideias.

Relativamente à escrita a maior parte já consegue escrever o seu nome. Embora os mais novos não soubessem escrever existia porém uma crescente predisposição em aprendê-lo. Além disso, muitas delas especialmente as de 5 anos já são capazes de copiar o seu nome, sendo que algumas delas já o fazem sem recorrer ao cartão de identificação. Há que referir uma criança que fez quatro anos em março que a nosso entender encontra-se com dificuldades a nível da compreensão de mensagem e expressão oral e se mantiver até ao fim do 1º período provavelmente irá ser encaminhada para ser observada pela educadora do Ensino Especial e pela Psicóloga da escola. Esta criança está sendo seguida por uma Terapeuta Ocupacional no Centro de Desenvolvimento da Criança do Funchal. Existe também outra criança de quatro anos que apresenta algumas dificuldades no que se refere à linguagem oral e dição (troca de sílabas). Importa referir também que o diálogo em grande

em pequeno grupo é apreciado pela maioria das crianças e apesar de terem dificuldade em esperar pela sua vez, revelam grande entusiasmo em expor as suas opiniões e ideias. Por fim verificou-se também que uma criança de 3 anos nem o nome se sabe dizer corretamente, e ao longo do estágio não vi grande evolução a nível da linguagem.

Na **Área do Conhecimento do Mundo**, muitas delas já possuem alguns conhecimentos acerca do mundo que as rodeia e manifestam curiosidade em algumas situações. Em geral é um grupo muito curioso, que manifesta interesse por saber o porquê das coisas. Evidenciam imensas dificuldades na compreensão de momentos do passado, do presente e do futuro e de situarem onde os locais onde passeiam ao fim de semana. A nível do dinamismo das relações inter-relações naturais e sociais o grupo, em geral, demonstra reconhecer a importância da higiene corporal e alimentação.

Em termos generalistas, na sua maioria são crianças muito recetivas no que respeita às diversas atividades educativas intencionais que lhes são apresentadas, e às temáticas que vão sendo desenvolvidas. É um grupo de crianças que adora o conto de histórias, canções, dramatizações, lengalengas, poesias e adivinhas, pois revelam sempre muito entusiasmo e envolvem-se muito nestas atividades. Por fim importa referir, que segundo Piaget citado por Papalia, Olds e Feldamn (2001) as crianças encontra-se no estágio pré- operatório que se estende desde os 2 e os 7 anos.

3.4. Organização do tempo – Rotina Diária

A rotina diária da sala prevê “ organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível e que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (ME, 1997, p.40). É também um marco de referência para a criança que, quando interioriza a rotina da sua sala e do seu dia-a-dia, adquire uma maior autonomia de movimento. Como referem as OCEPE:

A sucessão de cada dia ou sucessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (p.40).

É fundamental que o educador crie condições para que as crianças cresçam num ambiente estruturado e organizado, desta forma eles sabem sempre o que esperar, tornando-se crianças menos ansiosas e mais tolerantes.

A rotina desempenha, uma função primordial quando se trata de um grupo de crianças, pois a sua concretização, faz com que se sintam seguras e úteis. Esta serve também para facilitar a aquisição da noção de tempo e contribui para o desenvolvimento da criança, na medida em que, se bem implementada, dá possibilidade à criança de explorar, organizar, alcançar autonomia e tomar decisões. Além disto, a rotina serve ainda de suporte ao educador, uma vez que através desta ele consegue orientar e gerir melhor o seu tempo. Saliente-se que as rotinas têm de ser flexíveis, quando se trata de crianças pequenas, pois é impensável admitir processos rígidos (Tabela 1).

Horário	Momentos da Rotina
08:30-09:15h	Acolhimento; Atividades livres
09:15- 09:30	Marcação das presenças; Canção dos bons dias
09:30- 10:30h	Atividades orientadas
10:30-11:00h	Higiene/Lanche/Recreio
11:00-12:00h	Atividades orientadas
12:00- 13:30h	Higiene/Almoço
14:30- 15:00h	Atividades orientadas
15:00-16:00h	Higiene/Lanche/Recreio
16:00-17:00h	Atividades orientadas
17:00-18:00h	Brincar nas áreas

Tabela 1. Rotina das atividades da sala.

Com base nesta tabela podemos verificar que existem rotinas fixas como a higiene, alimentação não existindo a hora do sono na rotina diária desta escola. Algumas destas atividades são orientadas e outras são livres.

No que concerne às atividades de enriquecimento Curricular, nesta intuição, este grupo de crianças tem ao seu dispor aulas de Informática, Inglês, Educação Musical, Expressão Física Motora e Biblioteca (Figura 9).

PRÉ A - Atividades de Complemento Curricular

Horários

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h30/10h		Informática (pequenos)		Educação Física	Inglês (grandes)
12h/12h30					Informática (grandes)
14h/14h30	Inglês (pequenos)				Biblioteca
14h30/15h		Educação Física		Educação Musical	
15h30/16h		Educação Musical			
DIA DO BRINQUEDO 😊 ←					
	Campo 16h/16h30		Campo 16h30/16h45		

Figura 9. Horário das atividades de Enriquecimento Curricular.

3.4.1. Atividades livres na sala da Pré-A

Além das rotinas, as atividades livres no meu entender são também fundamentais para a criança. Esta escolha individual da criança de atividades livres, de acordo com os seus interesses dá-lhe mais prazer na medida em que lhe é proporcionado o espaço e materiais para brincar livremente permitindo assim desenvolver a sua independência em relação ao adulto, bem como desenvolver a sua autoconfiança.

As atividades livres nas áreas são momentos cruciais, pois as crianças iniciam atividades que partem dos seus interesses pessoais e das suas intenções, o que reforça a sua aprendizagem pela ação, sendo reconhecível o seu envolvimento na aprendizagem pelo nível de concentração que evidencia nas suas ações.

Como refere o autor Hohmann e Weikart (2003) por meio das interações com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos, que envolvam escolhas e tomadas de decisões, onde surgem diálogos sobre o que estão a fazer, dão às crianças as crianças inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências e desenvolvimento de aprendizagens. O educador tem assim um papel fundamental de motivar e apoiar as crianças em ação, propiciando-lhes segurança e confiança.

Na sala de atividades da pré-A, como anteriormente foi relatado, o espaço está organizado em distintas áreas de atividades, que no geral as crianças mostram grande interesse em brincar. Saliente-se que o brincar é fundamental no pré-escolar como já foi

referido no primeiro capítulo I deste relatório. Ao longo da prática pedagógica, foi possível observar momentos de cumplicidade e interação com os outros nessas áreas de aprendizagem.



Figura 10. Duas crianças cuidam os bebês



Figura 11. Três crianças a fazer de conta que estavam num restaurante

Como podemos verificar na figura 10, um pequeno grupo de meninas de 3 e 4 anos, estavam a fazer de conta que estavam a jantar num restaurante. Seguidamente na figura 11 já estavam a encarnar outra personagem (mãe) onde tomavam todos os cuidados, mudavam as fraldas, abafavam porque o bebé sentia frio e cantavam canções para o bebé dormir. Esta situação demonstra claramente que as crianças transferem as suas vivências e conhecimentos também para as suas brincadeiras de faz de conta. São estas múltiplas vivências, de envolvimento, de exploração livre e desenvolvimento que as atividades das áreas permitem.

Daí no primeiro capítulo falar na importância do brincar no pré-escolar, sendo essencial e uma necessidade da criança. Deste modo o educador tem de estar atento às brincadeiras das crianças nas diferentes áreas de atividades e como se processam as suas interações, pois são através destes momentos que se revelam os interesses e necessidades das crianças, sendo estes essenciais para a reflexão do educador relativamente às suas intenções educativas.

Saliente-se que quando estava a orientar as atividades com o grupo de crianças tentava gerir o meu tempo, de forma, a que crianças tivessem tempo de brincar e até mesmo explorar as áreas de atividades, porque dou muita importância à brincadeira no pré-escolar. O espaço pedagógico além de estar organizado para aprendizagem deve ser também visto como lugar de bem-estar, alegria e que o mesmo seja utilizado pelas crianças para a

atividade lúdica. Como já referi várias vezes ao longo do meu relatório o brincar, especialmente no pré-escolar é importante para o desenvolvimento das crianças.

Outro aspeto não tão menos importante é que muitos educadores se esquecem que o espaço exterior é igualmente considerado um espaço educativo, onde as crianças podem escolher as suas brincadeiras livres, pois oferece uma diversificação de oportunidades educativas, com outras características e oportunidades. Além do mais é um lugar privilegiado de recreio, onde as crianças possuem a possibilidade de explorar e recriar o espaço e os jogos e materiais nele disponíveis como já referi no capítulo I (ME, 1997).

De modo geral, estes momentos de brincadeira livres, tanto no espaço exterior como as de interior possibilitam o desenvolvimento de competências fulcrais à formação pessoal e social da criança.

3.4.1.1. A “hora do sono” – como observação nas rotinas.

Na primeira semana de estágio integrei-me logo no grupo de crianças e com a educadora cooperante com grande facilidade e isto deveu-se ao facto de já conhecer a escola EB1/PE- Ribeiro de Alforra. Apesar de achar que esta escola tem bons profissionais e boas condições no interior, existe algo que me deixa muito triste, é o facto das crianças não dormirem no pré-escolar e qual a solução para que haja a “hora do sono” como rotina diária. Eu como mãe e futura educadora fico sensibilizada com este tipo de situações.

O que me afligiu durante as oito semanas foi este problema com a “hora do sono” porque ficava angustiada ao ver as crianças a quererem dormir e não poder fazer nada para ajudá-las. Para mim o sono é tão importante como a alimentação mas a realidade é que no pré-escolar público é praticamente inexistente a “hora do sono”.

Na parte da tarde era notório aperceber-me da importância das crianças dormirem porque tornam-se rabugentas, implicavam umas com as outras e mais impressionante dormiam durante as atividades propostas. Sinto que fazem tudo menos prestar atenção às propostas da educadora por mais lúdicas que sejam. Não dão rendimento (Figura 12).



Figura 12. Criança de 3 anos a dormir durante a atividade.

O sono é um dos contributos mais importantes para a saúde física e mental da criança. Cordeiro (2010) realça que:

(...) não dormir o suficiente conduz mais cedo ou mais tarde, a uma diminuição da concentração e a irritabilidade, com aumento da ansiedade e risco de depressão. Estes sintomas podem aparecer tanto nas crianças como nos pais, apenas com uma diferença: as crianças, quanto menos dormem, mais excitadas ficam, como se a falta de dormir fosse uma verdadeira anfetamina – ou seja, no momento que os pais estão “off”, os filhos aceleram o «on», estando criado o desfasamento (p.90).

Perante estas questões que surgem no quotidiano do educador acho que acima de tudo devemos pensar no bem-estar da criança, mas quando temos de cumprir regras da escola como deve o educador reagir? São algumas dúvidas que me causam insegurança na prática, porque eu colocava a criança a dormir e não acordava. Mas será que era a melhor atitude? São questões que gostaria de saber mas ainda não consegui chegar a uma conclusão.

Em suma, acho que a hora do sono deveria constar na rotina diária das crianças especialmente no pré-escolar porque na minha opinião e om base nos auores acima supramencionados, impede que esta fique irritada, hiperativa, agressiva trazendo como consequência menor poder de concentração.

3.5. As Necessidades e Interesses das Crianças

Ao longo da minha prática como foi referido ao longo do meu relatório tive sempre em conta a necessidade e interesse das crianças. Para perceber melhor o grupo tive algumas

conversas informais com as crianças e com a educadora cooperante e através da avaliação diagnóstica do grupo percebi melhor a dinâmica do grupo.

No segundo dia de prática pedagógica, questionei as crianças acerca dos interesses e o que gostariam de fazer durante o período em que estava lá. Esta abordagem foi feita apenas no segundo dia, pois antes estive a tentar conhecer as crianças, a estabelecer laços afetivos e de confiança de forma a me aceitarem no grupo.

Quando ganhei confiança com o grupo constatei que a maior parte gostava de brincar nas áreas e em realizar atividades que utilizem lápis de cor, tintas e pincéis.

Algumas crianças manifestaram interesse por animais, em ouvir histórias, em cantar e em aprender músicas. Duas delas referiram que gostam de passear.

Após refletir sobre os interesses e necessidades das crianças, verifiquei que a maior parte do grupo interessa-se sobretudo pela área de Expressão Plástica e da Expressão Musical (ME, 1997). Este facto foi confirmando com a ajuda da educadora cooperante. Através da avaliação geral do grupo e de conversas informais com a educadora cooperante constatei que o grupo, na generalidade, necessita de atividades que estimulem a motricidade fina, nomeadamente, no treino de agarrar o lápis e na tesoura. Algumas crianças apresentam um vocabulário reduzido e dificuldade em articular corretamente algumas palavras, demonstrando por vezes uma comunicação reduzida com os pares. Algumas crianças mostram ainda dificuldade em se manter concentradas durante as atividades e em cumprir algumas regras de comunicação como aguardar a sua vez para falar e respeitar a opinião dos colegas.

Ao cruzar os interesses e necessidades das crianças, verifiquei que muitos dos seus interesses vão ao encontro das suas necessidades, ou seja, o grupo está predisposto a realizar atividades de manuseio lápis e pincéis, sendo que, a motricidade fina deverá ser estimulada. Outro exemplo onde pude verificar isso é que muitas das crianças apresentam dificuldade em articular corretamente as palavras, mas manifesta interesse em ouvir histórias, em aprender músicas.

Através deste diagnóstico, pretendo durante a prática pedagógica articular os interesses com as necessidades destas crianças, de forma a tornar as atividades motivadoras, significativas e estimulantes (Holmann & Weikart, 2009; ME, 1997).

3.6. Atividades Desenvolvidas em Contexto Pré-Escolar

Saliente-se que as atividades desenvolvidas ao longo da minha intervenção foram baseadas nos interesses e necessidades das crianças, assim como nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Desta forma, serão apresentadas com referências teóricas e reflexão as atividades desenvolvidas ao longo do estágio na valência do Pré-escolar.

3.6.1. Enquadramento das atividades.

A minha intervenção incidiu numa pedagogia ativa onde os interesses e necessidades das crianças foram sempre a minha maior preocupação como referi anteriormente e ao longo do meu relatório. Após algumas conversas informais com a educadora cooperante, através da observação e posterior reflexão, constatei que a sua prática pedagógica é influenciada sobretudo pelos modelos High Scope, MEM e pedagogia de projeto como já foi fundamentado na parte metodológica do meu relatório.

O modelo pedagógico High/ Scope está presente sobretudo na organização espacial da sala, na sua divisão por área de interesse, etiquetagem dos materiais e no papel ativo das crianças que é dado ao grupo. Saliente-se que esta organização favorece autonomia e a responsabilidade das crianças, tal como a cooperação com os adultos (Oliveira Formosinho, 1998).

Através de vários instrumentos de pilotagem do modelo pedagógico do MEM, é visível a partilha de poder entre todos os elementos do grupo. Na sala de atividades é possível encontrar o quadro de tarefas em que estão patentes as tarefas que cada criança deve efetuar na semana, o quadro do tempo, o calendário mensal e o quadro de ocupação das áreas. Este último tem como finalidade gerir o número de crianças que pode estar em cada área, facilitando o educador a organizar o grupo. Com base nas conversas com a educadora obtive conhecimento que o máximo de elementos por cada área foi decidido pelas crianças no início do ano letivo. Por fim a pedagogia de projeto, que é utilizada, segundo a educadora cooperante, quando as crianças mostram algum interesse em realizar trabalhos de investigação. Saliente-se segundo (Many & Guimarães, 2006) durante o desenvolvimento destes trabalhos as crianças têm um papel ativo, sendo elas as autoras e

dirigentes dos projetos e o educador desempenha o papel de orientador e de moderador do trabalho desenvolvido.

Desta forma o trabalho pedagógico desenvolvido nesta sala se rege na maior parte dos princípios construtivistas, pois é defendido que as crianças deverão construir a sua aprendizagem de forma ativa e de acordo com os seus interesses e necessidades.

Porém observei ao longo da prática pedagógica que a educadora cooperante utiliza fichas pré-elaboradas, algumas atividades baseiam-se em temáticas decididas pelos adultos e, por vezes não do interesse das crianças impossibilitando às crianças a oportunidade de escolher os materiais e/ou atividades.

Em relação às atividades propostas ao grupo durante as oito semanas iam ao encontro da planificação mensal da educadora cooperante, mas achou-se pertinente introduzir alterações que se consideraram pertinentes e que levassem as crianças a terem um papel mais ativo no seu desenvolvimento de aprendizagem. Desta forma todas as semanas apresentava uma proposta de planificação, sujeita a alteração. Assim sendo, todo o percurso da minha intervenção pedagógica se encontra referenciado nessas planificações semanais, que podem ser consultadas em apêndice (B). Importa também referir que após cada dia de intervenção, mas sobretudo no final de cada semana, realizou-se uma reflexão sobre algum tema que nessa semana achasse relevante. O ato de refletir, segundo Alarcão (2010), deve ser contínuo e pressupõe um afastamento da ação, com vista à reflexão ser profícua e assim propor alterações à intervenção realizada. Este mesmo autor refere que a reflexão quando partilhada com os outros intervenientes, neste caso com a educadora cooperante, permite ver de outro prisma os aspetos negativos e positivos e nos consciencializar de outros que não nos apercebemos.

Neste sentido, serão apresentadas algumas das atividades realizadas com o grupo, com o intuito de mostrar, de modo sequencial a intervenção pedagógica realizada. Seguidamente, apresenta-se também a avaliação geral do grupo de crianças efetuada através das fichas SAC de Portugal e Laevers (2010). Por fim, a minha prática foi realizada em torno de uma problemática no entanto eu tive preocupação de não deixar de parte as outras áreas de conteúdo permitindo a transversalidade dos conhecimentos.

3.6.2. Projeto “O que é ser cego?” – intervenção.

O projeto teve início na segunda semana de estágio e culminou na quarta semana. Optou-se ainda por organizar o desenvolvimento do projeto seguindo, sempre que possível, as linhas orientadoras da pedagogia de projeto defendida por Lilian Katz e Sylvia Chard. Salienta-se também que nem todas as fases do projeto foram rigorosamente cumpridas devida às características e interesses do grupo. Por fim, este projeto decorreu num curto espaço de tempo pois as atividades desenvolvidas foram ao encontro das questões iniciais, as crianças ficaram mais esclarecidas e, mesmo tendo sido abordados outros aspetos (sentidos) não surgiram mais questões, o que levou à conclusão e apresentação.

Como refere o ME (1997):

Falar de pedagogia de projeto em jardim de infância ou qualquer outro grau de ensino, é falar numa abordagem pedagógica centrada em problemas (...) Acreditamos ser também este o caminho para uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criatividade, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro (p.125).

A emergência do projeto

Na segunda semana de estágio, aquando de uma conversa entre duas crianças foi levantada uma questão: “O que é ser cego?”. Esta questão surgiu no diálogo entre estas duas crianças Z e L, quando o L mostrou ao Z um desenho que tinha feito, onde tentava mostrar a casa da avó e o cão que ela tinha (Quadro 4).

Diálogo entre duas crianças
<p><i>Uma das crianças apresentou um desenho ao seu colega que acabou por nortear o seguinte diálogo:</i></p> <p>L: - Olha o desenho que eu fiz.</p> <p>Z: - O que é isso? É uma bola?</p> <p>L: - És cego! Sou eu o meu cão e a minha avó.</p> <p>Z: -O que é cego?</p> <p>L: - Cego é porque não vês bem.</p>

Quadro 4. Diálogo entre duas crianças enquanto observam um desenho.

Segundo Chauvel e Michel (2006):

O interesse científico nasce na criança a partir da curiosidade ou do espanto. A afetividade é sempre o motor do dinamismo da investigação infantil e é ao educador que cabe criar ou detetar esses momentos de interrogação ou de júbilo a fim de os explorar (p.6).

Ao questioná-las se já tinham ouvido falar em “alguém cego”, duas delas referiram que já tinham ouvido falar, pois cegas eram as pessoas que viam mal. Uma delas disse que cego era alguém que estava doente. A partir desta primeira abordagem e visto constar no plano anual de atividades, a conversa direcionou-se para os cinco sentidos e o grupo demonstrou interesse em abordar este assunto. E surge assim uma questão: *O que é ser cego?* Esta questão levou as crianças a um diálogo sobre a questão levantada, criando-se um pequeno diálogo à volta daquela pergunta, no qual foi possível verificar que algumas delas estavam convictas que os cegos viam, mas mal. Kartz e Chard (1997) alertam-nos para que no início do projeto, seja possível criar momentos de discussão à volta do tema, de modo a estimular as crianças a se envolverem no mesmo. Quando questionadas sobre tamanha certeza responderam que: “um cego vê muito mal”, “quem é cego é doente porque não consegue ver nada” e apenas duas crianças disseram “o que é cego”?

A criança quando inicia a educação pré-escolar já possui alguns conhecimentos acerca do mundo que a rodeia, adquiridos através das suas vivências (ME, 1997). Mas nem sempre essas concepções prévias são as mais corretas, daí que avaliar o seu conhecimento seja fundamental para promover uma intervenção significativa, permitindo partir desses saberes e tentar mudar/e ou acrescentar novos conhecimentos. Com o intuito de dar a resposta que emergiu, e a pedido de uma criança foi pedido aos pais para em casa, ajudarem as crianças a pesquisar na internet ou em livros o que é ser cego para responder à questão levantada. Saliente-se que vi nesta proposta sugerida pela criança uma solução para envolver os pais na colaboração do projeto. Como afirma Marques (1999) “os pais podem envolver-se na realização de fichas de trabalho, projetos de investigação e atividades de remediação com os seus filhos, em casa” (p.20).

Na semana seguinte após a pesquisa conjuntamente com os pais as informações foram apresentadas ao grupo e discutidas, as quais concluíram que: Afinal os cegos não vêm nada! Não usam a visão, mas sim o tacto. Notou-se que algumas crianças ficaram muito intrigadas com aquelas novas palavras e embora a pergunta tivesse desvendada surgiram

outras dúvidas. “os cegos existem?” só os “grandes é que ficam cegos?”. Segundo (Oliveira- Formosinho & Costa, 2011, p.86).

Planificação e lançamento do trabalho

Um projeto só se torna significativo para as crianças se a envolvermos numa pesquisa e em atividades que estejam relacionadas com os seus interesses. Desta forma, para dar início ao meu projeto foi fundamental definir questões que as crianças queiram ver respondidas, de forma a conseguirmos focar a nossa pesquisa na resolução das mesmas. Como refere o ME (1997) nesta fase “torna-se importante começar a ser mais concreto” (p.142). Saliente-se que, durante o projeto, outras dúvidas poderão surgir e, com elas novas oportunidades de aprendizagem.

As representações das crianças acerca do “ser cego” e da própria conceção inerente a este termo não correspondiam, de certa forma, à realidade, sendo certo que a sua ideia não era totalmente incorreta. Através do diálogo com o grupo constatou-se que já afirmavam que os cegos viam mal e outros diziam que nunca tinham visto uma pessoa cega, porém outros acrescentaram “os cegos existem?”, acho que são pessoas que são grandes e até uns questionavam “eles não têm olhos?”. Posto isto, os saberes prévios das crianças foram registados e posteriormente as questões foram organizadas.

Com base nas palavras de Kartz e Chard (2009) é importante ajudar as crianças a construir uma perspetiva comum sobre o tema e a formularem um conjunto de questões que serão o fio condutor da sua investigação. Além da pesquisa com os pais recorreu-se a atividades práticas, em grande e pequeno grupo, mostrando às crianças que existem muitas pessoas cegas em qualquer idade. Importa referir que este grupo era pouco autónomo e pouco familiarizados com o desenvolvimento de projetos desta dimensão, daí que trabalhou-se com as crianças de acordo com as necessidades que demonstravam. Para tal, houve uma necessidade de realizar uma planificação conjunta com as crianças (Quadro 5).

Quem vai participar?	O que já sabemos?	O que querem saber?	Onde vamos pesquisar?	O que aprendemos?
Crianças	O cego vê mal. Os cegos não têm olhos. Os cegos são pessoas doentes.	O que é ser cego? Onde estão os cegos? Os cegos não têm olhos?	Em casa com os familiares. Em livros ou internet. Através de histórias.	Comentários das crianças: “Cego não vê nada”L.(4anos) “Podem ser cegos: as crianças e adultos”A.(5anos) “Alguns nascem cegos, outros ficam cegos por alguma coisa que aconteça na vida. (L.5anos) “Como não usam a visão precisam mais dos outros sentidos do que nós” (M.5anos)

Quadro 5. Planificação do trabalho relativamente à problemática levantada "o que é ser cego?".

Execução

Visão- Leitura da história- “ O livro negro das cores”

Numa primeira fase importou desvendar a questão colocada por uma criança. “ O que é ser cego?”. Para tal e por forma de contextualizar a temática, e tendo em conta que as crianças gostam de histórias, contei-lhes “*O livro negro das cores*”, mas para entrarem na história vendei os olhos das crianças de forma a perceberem a importância da visão (Figura 13).



Figura 13 Audição da história em braille *O livro das cores*.

E acho que este recurso foi fundamental, porque mesmo antes de iniciar a história as crianças estavam curiosas e motivadas.

Diálogo entre estagiária/crianças:

Estagiária: Hoje vamos ter uma surpresa, vamos ouvir uma história diferente porque todos vão ter de vendar os olhos.

Criança: Mas como vamos ouvir a história se não vemos nada?

Estagiária: Esta história é especial por isso mesmo, porque apenas vamos sentir o que está na história.

Criança: Mas como vamos sentir se não vemos?

Estagiária: É verdade não vemos, mas todos os meninos conseguem ouvir?

Crianças: Sim!

Estagiária: Então vamos ouvir e sentir para percebermos quais dos cinco sentidos usamos na história.

Crianças: O que são sentidos?

Estagiária: Nós todos temos cinco sentidos. A visão, audição, olfacto, paladar, tacto. (Explica o que significa cada um deles).

Estagiária: Então quais são os sentidos que vamos utilizar nesta história.

Crianças: Visão e Audição. (Dizem com grande ajuda da estagiária)

Estagiária: Vamos começar.

Ao longo da história eu deixava o grupo tocar/sentir o que estava escrito em braille para tentarem adivinhar o que estava na história. Desta forma conseguiam perceber que também podemos descobrir coisas sem ver, e que apenas sentindo podemos também ler (Figura 14). Importa frisar que esta história foi fundamental para a compreensão do conceito de “cego” porque eles “entraram na história” pelo facto dos olhos estarem vendados. Além de perceberem que a visão é muito importante, a partir desta conseguiram também conhecer os cinco sentidos.



Figura 14. Crianças a tocar/sentir diferentes texturas.

Durante a terceira semana dei continuidade ao meu projeto e tinha várias propostas de atividades relacionadas com a visão, olfacto, tato, paladar e audição, mas houve um imprevisto e tínhamos de ir à casa da cultura assistir à sessão de cinema (Figura 15). Porém, pensei que este recurso não seria suficiente porque surgiram outras dúvidas em relação ao cinco sentidos e para melhor compreensão e motivação decidi perante este imprevisto informar às crianças que durante o percurso até à casa da cultura tinham de chegar à sala e fazer um registo dos sentidos que utilizaram até à casa da cultura.



Figura 15. Ida à casa da cultura ver uma sessão de cinema.

À chegada ao local da visita, as crianças estavam mostrando muita atenção aos filmes que estavam a ser projetados. As crianças na sua generalidade, mativeram uma postura satisfatória durante a visita o que contribuiu para o sucesso da mesma.

No regresso as crianças foram incentivadas a dialogar sobre a ida à casa da cultura e a registar aquilo que tinha sido mais significativo. Como referem Hohmann e Weikart (2009) uma das experiências-chave para a abordagem da linguagem tem a ver com a oportunidade que é dada à criança de refletir e de descrever diversas situações vividas. Estes registos feitos pelas crianças foram valorizados e registados contribuindo para a sua autoestima. Assim sendo, o grupo distribuiu os materiais de expressão plástica pelas mesas e após realizarem o artefacto eu registei ao lado o que elas disseram (Figura 16).



Figura 16. Registo da ida à casa da cultura.

Hohmann, Banet e Weikart (1987) defendem que é importante registrar as palavras das crianças exatamente como ela as disse (p.123). Não devemos melhorar nem corrigir pois isto ajuda a perceber a ligação entre a linguagem falada e escrita.

Saliente-se que na sequência da história e do percurso até à casa da cultura aperceberam-se que utilizaram os “cinco sentidos”. Assim durante o diálogo com o grupo a dúvida impôs-se “Quantos sentidos usamos pelo caminho?”. Como futura educadora/professora coube-me a mim tirar partido desta questão, ou seja, partir da curiosidade existente criei condições para desenvolverem saberes significativos e enriquecedores. Deste modo, perguntei quem nos podia ajudar a responder a esta questão, e imediatamente uma criança responde:- “O meu pai e a minha mãe”!

Perante esta proposta, propus que em casa com a ajuda dos pais descobrissem quais “os cinco sentidos” que utilizaram ao longo do percurso até à casa da cultura. E acharam uma boa ideia.

Desta forma, propus às crianças para levarem o registo para casa para o pais escreverem no verso quais os sentidos que eles utilizaram (Figura 17).



Figura 17. Frases escritas pelos pais.

Além dos registos tinham também de preparar uma apresentação com a ajuda dos pais para no dia seguinte mostrarem aos colegas. Tive esta preocupação visto que no estágio do 1º ciclo a professora dizia que a maior preocupação dela era as apresentações, muitas das crianças não sabiam apresentar trabalhos, daí esta iniciativa da minha parte aqui em contexto pré-escolar. Ao longo das apresentações, apenas orientei as intervenções do grupo

e incentivei as crianças a complementarem as suas ideias, com o intuito de estimular o pensamento, o raciocínio e a comunicação oral (Sim-sim, 2008).

Esta atitude é defendida também por Holman e Weikart (2009, p.47) que referem que o educador ao “ouvir e encorajar a forma como cada criança pensa fortalece o seu pensamento emergente e as suas capacidades de raciocínio”.

Importa salientar que as crianças revelaram gostar da ideia e, em grande grupo, estabeleceram as regras de apresentação. As principais regras que o grupo definiu para esta apresentação foram: mostrar o trabalho realizado de forma a todos conseguissem ver; estar atento e em silêncio para ouvir os colegas, e por fim a voz tinha de ser bem projetada e não falar muito rápido. As crianças quando estabelecem as regras compreendem melhor a necessidade de as cumprir e sentem-se orgulhosas por poderem dar sugestões, ou seja, por intervirem de forma ativa na gestão do ambiente pedagógico como defende Hohmann & Weikart (2009).

Divulgação do projeto

Esta fase é considerada a última fase do projeto e tem como principal objetivo dar a conhecer aos outros, o trabalho realizado pelas crianças e os conhecimentos adquiridos através do desenvolvimento deste processo. Neste sentido, todas as crianças tiveram oportunidade de fazer a sua apresentação. De uma forma geral, durante a apresentação, o grupo cumpriu as regras que estabeleceu e maioria das crianças conseguiu identificar os cinco sentidos. Além disso, também fizeram comentários em relação às apresentações e deixaram-me surpreendida (Figura 18).



Figura 18. Apresentação do trabalho aos colegas.

De uma forma geral, pelo que pude observar, o grupo demonstrou bons conhecimentos sobre os cinco sentidos e no quadro seguinte apresento alguns comentários que as crianças efetuaram no fim da apresentação.

Nome da criança	Comentários
L. (5anos)	“O olfato está no nariz”.
M. (5anos)	“A visão é um sentido que usei para ver o filme”
C. (3anos)	“ Usei o olfacto para cheirar o fumo do autocarro”
L. (5 anos)	“ Usei o tacto para abrir a porta de entrada da escolar”
L. (5anos)	“ Os cegos não tem o sentido da visão
A. (5anos)	“ Usei o paladar para comer a sopa toda”

Quadro 6. Comentários das crianças sobre os cinco sentidos no fim das apresentações.

Assim sendo, as crianças afirmaram que em todos os lugares havia diferentes sentidos, quando iam até à casa da cultura. Poderam observar flores, pessoas a conversar, o barulho dos carros, porque esta ida foi a pé. Todavia, uma das observações feitas pelas crianças que me preocupou durante a atividade foi o facto de uma criança dizer que o pior cheiro era o da boca dela. Salienta-se que a criança que referiu não gostar do seu hálito e quando a questionei disse que não escova os dentes regularmente e foi com base neste problema que achamos pertinente, conjuntamente com a minha colega, fazer uma ação de sensibilização que irei referir mais à frente no meu relatório. Importa salientar que nesta escola não faz parte da rotina escovar os dentes.

Por fim saliento que apesar de a maior parte ter percebido os cinco sentidos, durante as próximas intervenções acho que deveria criar momentos em que envolvesse os cinco sentidos, mas não foi possível porque tinha de mudar de tema derivado ao plano anual de atividades. Importo também referir este projeto decorreu em curto espaço de tempo pois as atividades desenvolvidas foram ao encontro das questões. A realização deste projeto sobre os cinco sentidos permitiu, através da sua abordagem globalizante e interdisciplinar, criar condições para dar resposta a todas as questões inicialmente formuladas e que guiaram a minha prática pedagógica neste contexto. Apesar de sentir algumas dúvidas na realização do projeto porque nunca tinha feito, encaro o trabalho de projeto com como uma mais-valia, uma vez que possibilita estimular o desenvolvimento global da criança.

3.6.3. Hora do conto e o teatro de fantoches.

Desde o Pré-escolar que o educador deve planificar, de modo a procurar desenvolver nas crianças a literacia, como tal nesta semana quis convidar alguém diferente à sala e convidei a Sónia Jardim. Fiz este convite porque é animadora socio-cultural e uma das atividades que desenvolve dentro da animação educativa nas escolas é “a hora do conto”. E através da “hora do conto” desenvolve nas crianças o gosto pela leitura, promovendo a literacia através destes. Saliento que fiz um convite formal e um certificado de participação. Assim sendo, torna-se fundamental possibilitar um contacto ativo com as crianças e até mesmo com os livros, desde o pré-escolar, para que estas criem hábitos de leitura e se familiarizam com o “universo da escrita”. Cabe assim aos educadores, como responsáveis pela educação das suas crianças, criarem condições necessárias, para que sejam desenvolvidas o gosto pela literacia através dos contos. Foi com base nesta pragmática que durante a minha prática pedagógica senti necessidade de trazer esta convidada para contar uma história de forma divertida e mostrar às crianças a importância das histórias.

No que concerne às histórias, é importante mencionar segundo Hohmann e Weikart, (2007) que com estas “cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma a que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (p.547).

Saliente-se que para ouvir este conto eu e a minha colega Cristiana juntamos as duas salas (Figura 19).



Figura 19. Convidada Sónia Jardim.

A pertinência desta história contada pela convidada Sónia Jardim era também dar continuidade nas próximas atividades em promover aprendizagens ativas e significativas através do conto das histórias. Durante a leitura do conto *Eu não fui*, teve sempre cuidado com a mensagem transmitida, transmitindo valores como a generosidade, verdade, partilha, estima e o amor (Figura 20).

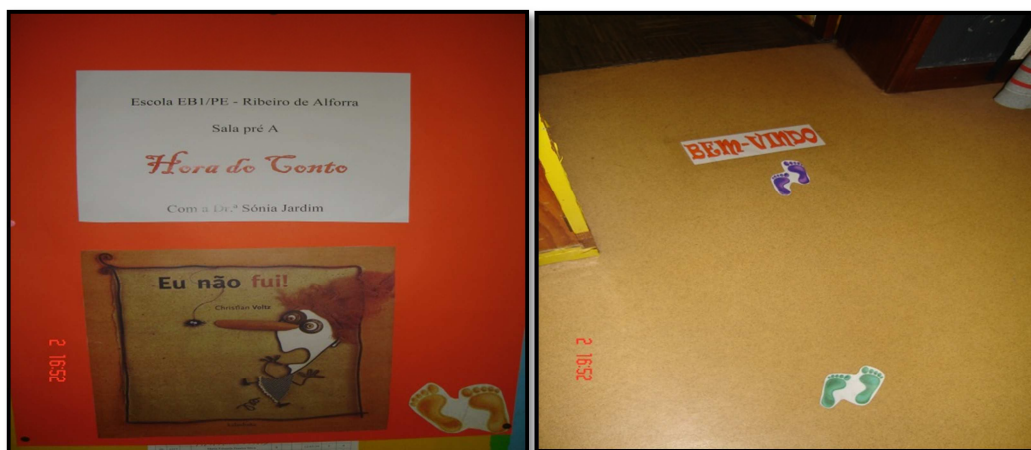


Figura 20. Placares e pezinhos a sinalizar "A hora do Conto".

Escolhi esta história com o título “Eu não fui!”, porque achei a melhor forma de transmitir a mensagem relativamente às “mentiras” constantes ao longo da minha pedagógica. Saliento que eu e a minha colega Cristiana tivemos a preocupação de colocar sinalização para anunciar a hora do conto e foi feito também um certificado de participação e um convite formal à Doutora Sónia Jardim. No fim da história foi dado também às crianças tempo e oportunidade para refletir, acerca da história. Posteriormente foi solicitado que reproduzissem o texto, através do reconto, identificando as personagens e as ações (ME, 2004). Importa referir que o educador tem de ter em atenção :

As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de expressão, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (ME, 1997, p.70).

O objetivo do reconto tinha como objetivo primordial o desenvolvimento da linguagem oral e estimular a memória, no entanto, uma vez que este era feito em voz alta e perante todo o grupo, desenvolvia também a autoestima. O contar histórias é uma forma divertida de utilizar a linguagem porque através dos gestos e entoações empregues nas histórias

cativam a criança a aprender um novo vocabulário. Foi feita ainda a exploração do próprio livro, nomeadamente a capa e a contra capa, o título e as personagens. Tiveram oportunidade de tocar no livro e verificar que a capa era dura e as folhas eram finas e que segundo uma criança era molinhas e macias (Z, 3 anos).

Seguidamente foi pedido às crianças para fazerem o registo da parte da história que mais gostaram. O desenho foi também uma área que foi dada extrema importância, uma vez que este grupo demonstrava grande interesse pelo desenho. Por este motivo decidi explorar bem esta área, pois “o desenho é também uma forma de escrita, pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite narrar uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (ME, 1997, p.69).

Nessa mesma semana tentei contar uma história, mas desta vez, com um teatro de fantoches com a minha colega Cristiana, porque nós trabalhamos muito em parceria durante o estágio pedagógico (Figura 21).



Figura 21. Cenário e fantoches feitos por nós.

Para contar a história do capuchinho vermelho recorri ao teatro de fantoches, uma vez que considero que estes servem para estimular a criança, desenvolvendo assim a sua concentração e ao mesmo tempo cria um ambiente agradável e simbólico. Saliente-se que a história do capuchinho vermelho foi também adaptada por nós, e em vez do capuchinho vermelho trazer bolinhos para a avó, trazia castanhas e nozes de forma a poder na semana seguinte introduzir o tema do pão-por-deus. Na minha perspetiva acho que esta alteração da história despertou mais a curiosidade da criança e até acharam muita piada.

Numa primeira fase foram apresentadas as personagens, mostrei e questionei o grupo se conheciam as personagens, ao que as crianças rapidamente identificaram. Inicialmente as

crianças já mostraram vontade em querer explorar os fantoches. Durante o diálogo expliquei que no final, todo o grupo teria oportunidade de explorar os fantoches. Foi assim apresentado o título da história e com a ajuda da minha colega Cristiana, na manipulação dos fantoches, procedemos à dramatização (Figura 22).



Figura 22. Diálogo e dramatização da história *Capuchinho Vermelho* (adaptada)

Como nesta semana fomos observadas pela nossa orientadora científica da UMA, professora Gorete Pereira, estava inicialmente nervosa pelas más experiências que tive mas confesso que pela primeira vez não tive receio nem nervos porque me deixei completamente à vontade (Figura 23).



Figura 23. Orientadora científica observando o nosso teatro de fantoches

No fim da peça recebemos elogios da minha educadora cooperante o que me deixou muito feliz e referiu também que durante todo o processo as crianças estavam muito

concentradas e interessadas em saber afinal o que é que o capuchinho trazia no cesto. Foi evidente o bem-estar e o entusiasmo delas ao manusear os fantoches. Verifiquei que a estratégia utilizada foi bem conseguida na medida em que foi possível observar a satisfação, empenhamento e bem-estar das crianças, ao longo do teatro de fantoches.

Mas nem tudo foi positivo e notei que muitas das crianças demonstraram curiosidade em saber como se fazem os fantoches. Talvez com um pouco mais de tempo teria realizado com eles na sala, mas não foi possível. Esta atividade permitiu também às crianças um contato direto com os materiais diferentes, associados ao domínio da expressão dramática e plástica. Por fim fizeram um registo do teatro de fantoches (Figura 24).



Figura 24. Registo do teatro de fantoches C. (5 anos).

Depois de compilados os desenhos, em grande grupo, procedi a um diálogo para perceber se todos interiorizaram a finalidade daquela atividade. Desta forma criei um ambiente livre de expressão e cooperativo, onde as crianças decidiram que queriam ver a sua história exposta no placard. No meu entender o diálogo é a base para tudo e permite que as crianças tomem decisões de maneira democrática, sendo este um motivo para que as suas aprendizagens sejam mais significativas.

3.6.4. Halloween.

O halloween é uma festa comemorativa celebrada todos os anos no dia 31 de outubro, véspera do dia de Todos os Santos. Esta festa, por estar relacionada em sua origem à morte, resgata elementos e figuras assustadoras. São símbolos comuns desta festa: fantasmas, bruxas, zumbis, caveiras, monstros, gatos negros e até personagens como Drácula que simbolizam o halloween. Foi com base nestes símbolos e seguindo o plano anual de atividades que realizei uma atividade que será seguidamente explanada.

3.6.4.1. Jogo com um novelo de lã.

Nesta semana de estágio introduzi novamente um tema: O *halloween*. Saliento que o meu maior receio ao longo da prática era introduzir um tema, porque ficava receosa se não soubesse responder às necessidades das crianças. Mas agora posso afirmar que como foi algo que fiz contantemente, agora, sou capaz de abordar qualquer tema sem receio.

Esta atividade foi uma grande surpresa para mim porque durante toda a atividade, foi curioso observar o interesse, manifestado pelas crianças desde o início até ao fim da atividade. Este interesse fez com que os comportamentos destabilizadores, que normalmente ocorriam nestes momentos em grande grupo, fossem atenuados, o que me fez pensar e tomar alguma consciência de como o comportamento de cada um pode influenciar positiva ou negativamente a prossecução de uma atividade que tanto as cativa. Para introduzir o tema fiz uma decoração na sala alusiva ao *halloween*, onde no chão havia velas, bruxas, abóboras, símbolos estes que foram cruciais para promover o tema. Além disso, também usei o disfarce de bruxa para despertar interesse e curiosidade nas crianças (Figura 25).



Figura 25. Bruxa e cenário alusivo ao *Halloween*

Saliento que o grupo sentiu mais curiosidade quando regressaram do recreio e viram que “alguém” estava na área da biblioteca sentada em cima de uma vassoura. A sala estava escura e com símbolos do *halloween* espalhados pelo chão. Este cenário despertou logo curiosidade e suspense, começando assim a surgir comentários (Quadro 7).

Crianças	Comentários
Z.(3anos)	Que medo, quem é professora Sara?
A maioria do grupo	Está alguém ali!
M.(5anos)	Tem um chapéu de bruxa e uma vassoura.
C. (5 anos)	Porquê que a sala está escura?
C. (3 anos)	É uma senhora velhinha.

Quadro 7. Comentários das crianças relativamente à bruxa e ao cenário.

Com base nos comentários acima referidos promovi um diálogo onde esclareci todas as dúvidas relativamente ao que estava na sala e rapidamente perceberam que o *halloween* estava a chegar. De modo a promover uma ligação com o que tinham aprendido, foi proposto um jogo e como em todos os jogos havia regras que todos tinham de respeitar.

(Figura 26). Cada criança iria ter oportunidade de lançar o novelo de lã a um dos colegas, de forma a formar uma teia de aranha (mas as crianças não sabem inicialmente o que vão formar com a lã).



Figura 26. Jogo da teia da aranha.

Apenas tinham de saber que, com este jogo da lã, tinham de adivinhar um símbolo alusivo ao *halloween*, a teia de aranha. Importa também referir que a criança que tinha a lã, tinha de dizer o que gostaria de se disfarçar no halloween. Apesar de várias tentativas apenas no fim da atividade é que conseguiram descobrir o símbolo pretendido.

Nesta atividade é bem visível que o educador não necessita de muitos materiais para fazer atividades estimulantes, com apenas um novelo de lã conseguiu captar a atenção das crianças durante 45 minutos. Refiro este aspeto, porque ao longo da prática era bem perceptível a falta de recursos que existia, levando muitas vezes o docente a desmotivar porque queriam fazer atividades apelativas e não tinham meios para isso. E como estou numa época em que não se fala em outra coisa sem ser, desmotivação pela profissão docente como foi referido no primeiro capítulo deste relatório, propus esta atividade. Na minha ótica, acho que foi uma das melhores atividades ao longo da minha prática pedagógica, mostrando isso mesmo que quando se gosta do que se faz, com uma “couve fazemos uma sopa” (Figura 27).



Figura 27. Novelo de lã.

Este jogo com teia envolveu não só a expressão motora, mas também dramática, onde as crianças tiveram oportunidade de dizer o que gostariam de ser no halloween e enquanto diziam, imitavam o elemento escolhido. Foi um momento de puro prazer e descontração, onde se ouviram muitos risos. Segundo Dias, (2005) os jogos são espaço de descoberta e prazer, através dos quais as crianças desenvolvem a sociabilidade, a psicomotricidade a criatividade e a imaginação. Afirma também que “a brincar com regras, a criança desenvolve o companheirismo, aprende a conviver, a lidar com as suas frustrações e/ou com as suas apirações. Assim, a criança, aos poucos vai promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social” (p.132).

Para melhor compreensão do que é feito no hallowenn, a pré-A foi bater à porta da sala da pré-B e quando batiam à porta tinham de dizer: doces ou travessuras (Figura 28 e 29).



Figura 28. Crianças preparadas para irem bater à porta da Pré-B.



Figura 29. Recepção à sala da Pré-B

Esta atividade transformou-se num momento de muita alegria em ambas as salas. As crianças estavam muito curiosas, tanto pela atividade como pelo disfarce. E durante o diálogo constatei que estavam interessados em ver mais elementos do halloween, então decidi vestir-me de diabo (Figura 30).



Figura 30. Distribuição dos doces.

Por fim o tema do *halloween* e o jogo com a teia permitiu à criança uma forma de expressão. “Os brinquedos/brincadeiras/jogos funcionam, assim, como substitutos imaginários que levam à aquisição de conhecimentos e posturas essenciais num futuro próximo” (Dias, 2005, p.124) Sendo para a criança tudo imaginário, não real.

Com base nas palavras de Vasconcelos, (2008) posso afirmar que os jogos, em contexto de educação de infância, podem assumir um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem, no sentido em que, através do lúdico, permitem o desenvolvimento mental da criança, contribuindo decisivamente para a construção do conhecimento e para a socialização, integrando igualmente as vertentes cognitiva e afetiva. Os jogos também favorecem o desenvolvimento da cooperação, pois “a criança coopera voluntariamente (de uma maneira autónoma) com as outras, praticando regras” (Kamii, 1996, p.120).

Importa também referir que ao longo do relatório o bem-estar e interesse das crianças é algo que tenho sempre em consideração e depois de terminar a atividade verifiquei que a criança que chora por norma, estava totalmente envolvida e com um sorriso o que me deixou muito feliz.

3.6.5. O Natal.

O tema do Natal surgiu porque faz parte do plano anual de atividades. E nesta semana cheguei à escola com o barrete do pai natal para despertar curiosidade nas crianças (Figura 31).



Figura 31. Educadora cooperante e estagiária com os barretes de natal.

Quando as crianças e pais chegavam à escola olharam logo para os barretes muito curiosos e foi tema para toda a manhã despertando assim, uma enorme curiosidade. Além disso, também fizeram inúmeros comentários destacando-se alguns como podemos ver no quadro 8.

Porquê que a professora São e Sara têm um barrete de natal? (L,5anos)
O natal está quase a chegar. (Z, 3anos)
Quando é o natal (C,4 anos)
No natal nasce o Jesus (A,5anos)
A minha mãe já vai fazer o pinheiro de natal (B,4anos)
O pai Natal não existe é tudo mentira o natal. (A,4anos)
Adoro o natal porque recebo muitas prendas (M,5anos)

Quadro 8. Comentários das crianças em relação ao natal.

À semelhança do que tem acontecido nas semanas anteriores não quis que o tema se iniciasse com um diálogo na roda quis que eles chegassem sozinhos ao tema pretendido apenas olhando para os barretes do pai natal. Só depois de despertar a curiosidade é que foram para a roda dando continuação ao diálogo e esclarecendo alguns comentários que fizeram. Estes momentos em grande grupo “em que todos se encontram envolvidos numa atividade comum como um jogo (...), as crianças têm oportunidade de comunicar as suas ideias ao grupo, bem como imitar e aprender com base naquilo que veem os seus colegas dizer e fazer” (Holmann & Weikart, 2003, p.370). Apartir daqui foi aberto espaço para ideias e opiniões das crianças e, apartir daí, chegou-se à conclusão que o Natal estava a chegar.

Partindo daqui sugeri que enfeitassem uma árvore de natal, mas antes precisávamos de materiais para enfeitá-lo. Então passei por cada um uma “caixa supresa” para cada um descobrir o que estava lá dentro (Figura 32). Através dos comentários podemos ver como é fascinante a imaginação das crianças (Quadro 9).



Figura 32. Caixa surpresa com enfeites de natal.

(Z, 3anos)	“Um carro”
(A, 5anos)	“O pai natal e as renas”
(L, 5 anos)	“O menino Jesus”
(C, 3anos)	“Bombons de Natal”
(M, 5 anos)	“Jogos para eu poder brincar no natal”
(A, 5 anos)	“Uma bola para brincar na rua com os meus colegas”

Quadro 9. Alguns comentários das crianças sobre o que estava na "caixa das surpresas".

Estes comentários deixaram-me pensativa levando assim a refletir se não seriam desejos, ou seja, coisas que eles queriam e não podem ter. Além disso, esta atividade foi muito especial para mim porque ao pedir a uma criança para colocar uma bola vermelha e outra azul, verifiquei (com a ajuda da educadora cooperante) que não sabia a distinção entre ambas (Figura 33). E ao longo das atividades verifiquei que confunde estas duas cores: vermelho e azul.



Figura 33. Pinheiro de natal decorado pelas crianças.

No seguimento desta atividade e além das bolas coloridas de natal foi apresentado ao grupo amendoins. Com estes amendoins iriam construir um boneco de neve para colocar no pinheiro de natal (Figura 34).



Figura 34. Boneco de neve "feito de amendoim" para decorar o pinheiro de natal.

Após o diálogo, foi sugerido a elaboração do Pai Natal na porta da sala (Figura 35).



Figura 35. Pai natal na entrada da porta da sala.

No geral as crianças manifestaram desejo de participar e optei registrar e equilibrar a participação de todas as crianças na elaboração do pai natal. Enquanto um grupo pintava o pai natal outros pintavam os amendoins e as restantes crianças realizavam atividades livres nas diversas áreas da sala.

Algumas crianças especialmente as crianças de 3 anos necessitavam de algum apoio da equipa pedagógica, pois sentiam alguma dificuldade em utilizar os pincéis.

Ao longo da construção do pai natal, as crianças mostraram-se interessadas em ver o produto final. Neste sentido, questionei o grupo sobre o que iriam acontecer a seguir, as cores que iriam pintar de forma a parecer um pai natal.

Finalizada a atividade, as crianças colocaram-se todo de pé, para cantar uma canção, intitulada *Pinheirinho de Natal* (Figura 36).



Figura 36. Canção *Pinheirinho de natal*.

Esta canção era conhecida por alguns elementos grupos o que tornava a atividade mais dinâmica e as restantes crianças conseguiram memorizar sem grandes dificuldades a letra da canção. O grupo demonstrou-se cativado e interessado pela mesma, uma vez que a expressão musical “assenta num trabalho de exploração e ritmos”(ME, 1997, p.63) associado à exploração da letra, é possível trabalhar este domínio com o da linguagem, assimilando o sentido das palavras que são ditas (ME, 1997). Sendo que “a música permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se” (ME, 1997, p.64).

Saliente-se que uma das preferências do grupo em geral era música por isso tentei sempre que possível envolver a música nas minhas atividades. Para Hohmann e Weikart, (2007) em contexto EPE, a música adquire o papel de promotor, visto que a exploração do corpo e do espaço, por meio de simples representações de movimentos, permite um maior envolvimento e prazer das crianças nas atividades. Esta articulação entre música e a expressão motora tem como intuito aumentar os interesses de cada criança e do grupo em geral (ME, 1997).

3.6.5.1 *Calendário do advento.*

A presente atividade deu seguimento à temática pré-introduzida, o Natal. Posto isto, foi desenvolvido um conjunto de atividades alusivas ao tema referido. Dentro destas destaco esta atividade que consistiu na construção de um calendário, intitulado, *calendário do advento*. Inicialmente, o tema surgiu de uma situação emergente quando uma criança questionou quantos dias faltavam para o Natal, para nascer o menino Jesus. A partir dessa situação foi sugerido ao grupo a construção do calendário do advento para perceberem quantos dias faltavam para o nascimento do Menino Jesus. Neste seguimento foi iniciado um diálogo em grande grupo, a partir do qual foi planeado oralmente o que era necessário para o elaborar e explicar essencialmente, em que consistia.

Com isto, avançou-se, com a ideia pré-planificada em que indiquei a utilização de moldes em forma de “luva”, e as crianças eram responsáveis por pintar e escolher a cor que preferia (Figura 37).



Figura 37. Calendário do advento.

Constatei que as crianças demonstraram interesse em participar no desenvolvimento da ação, revelando um grande empenho e prazer na execução da mesma. Neste sentido, importa assim ressaltar que é “este empenhamento ativo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (Formosinho, 1998, p.73).

Mas este trabalho não seria só feito pelas crianças. Eles foram responsáveis pela pintura, mas o produto final seria feito em casa, pelos pais. Assim sendo, cada Encarregado de Educação levou a “luva” para decorar com brilhantes e tinham também de refletir conjuntamente com os filhos quais são os valores e sentimentos que a época Natalícia

transmitia. Tentei sempre dar importância à participação dos EE em quase todas atividades, pois enriquece não só o trabalho educativo que é desenvolvido na escola como também dos próprios pais e mães e a própria ação educativa que os mesmos desenvolvem posteriormente em casa com os filhos (Zabalza, 1998).

Posteriormente, com a ajuda da educadora cooperante e as auxiliares que foram também uma mais-valia durante estas oito semanas, foi construído um anjinho para finalizar o fio, ficando a atividade mais completa. Depois de finalizado o *calendário do advento*, foi realizada em grande grupo a sua introdução e partiu de um diálogo, e com ajuda do grupo escolhemos o local onde iria ficar o calendário. Ao longo do diálogo constatei que algumas crianças não estavam a perceber como iríamos começar a leitura do *calendário do advento*. Sendo assim, expliquei que o primeiro do calendário correspondia ao primeiro dia do mês de Dezembro e, que, só a partir desse é que se contava os dias até ao dia de Natal.

Saliente-se que nestes momentos de diálogo, onde surgem dúvidas, confronto de ideias e questões, o educador deve ter a capacidade de “escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre as crianças” (ME, 1997, p.66).

3.7. Atividade com a Comunidade

Um dos momentos de avaliação do processo educativo na valência da Educação pré-escolar era o envolvimento e colaboração com a comunidade. Esta intervenção realizou-se em parceria com uma colega de estágio do EB1- Ribeiro de Alforra (pertencente ao concelho de câmara de lobos). Esta ação de sensibilização teve como tema higiene oral e corporal. A opção por esta temática advém do facto de a escola não reunir condições para as crianças poderem escovar os dentes diariamente. Desta forma achámos que poderíamos alertar aos pais para esta problemática.

3.7.1. Ação de sensibilização.

Um dos objetivos pedagógicos subjacentes às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), é incentivar à participação das famílias no processo educativo e à criação de relações de efetiva colaboração com a comunidade”(p. 18). Nesta linha de

ideias é importante o educador desenvolver uma boa relação com os pais, pois são os principais responsáveis pela educação dos seus filhos.

É na família, na escola e na comunidade que ocorrem as primeiras experiências relacionais das crianças com influência decisiva do seu processo de socialização. Todos estes intervenientes devem desempenhar um papel, tendo por objetivo a promoção de interações e o trabalho cooperativo, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e de sucesso para todos.

Com base no autor e por estar convicta de que com o trabalho de cooperação a educação talvez possa alcançar prestígio de outra forma, como tal, foram realizadas duas atividades com a comunidade, que serviram de complemento à minha prática.

A ação de sensibilização intitulada *Higiene oral e corporal* foi efetivada pelo enfermeiro Paulo Gonçalves, entre as 17h00 até às 17h45. Saliente-se que a intervenção com a comunidade, sobre o tema *Higiene oral e corporal* revelou-se algo de extrema importância na medida em que os pais mostraram interesse e fizeram questões sobre o tema. Tivemos o cuidado de expor cartazes na escola para convidar a comunidade escolar para este evento. Este tema resultou das necessidades evidenciadas pelas crianças no que concerne à prática da higiene. Não é fácil inculcar estes hábitos nas crianças porque na escola não têm a possibilidade de escovar os dentes, porque não existem recursos suficientes, perante esta problemática achamos pertinente envolver os EE nesta temática para que em casa seguissem estes *hábitos de higiene oral e corporal*.

Nesta ótica o enfermeiro Paulo Gonçalves começou por falar da importância da higiene oral e as consequências que acarretam se não inculcarem esses hábitos desde cedo nas crianças. No desenrolar da ação mostrava um power point a exemplificar como devem escovar os dentes dos seus filhos (Figura 38).



Figura 38. EE a assistirem a ação de sensibilização.

Apesar de ser um tema interessante, posso aferir que houve pouca aderência por parte dos pais, o que me deixou um pouco desmotivada. Importa referir mais uma vez que estes dois projetos relaizados com a comunidade foram feitos em parceria com a minha colega Cristiana. Porém, importa salientar que, no dia da ação de sensibilização as crianças também assistiram, porque a apresentação preparada pelo enfermeiro tinha um foco principal para as crianças. Deste modo, o objetivo principal, de envolvimento das crianças na sessão, era chamar a atenção para a importância da higiene oral e corporal.

Na minha opinião, esta ação de sensibilização permitiu chamar a atenção não só dos pais mas também os educadores sobre a importância de realizar atividades na sala, com o intuito de alertar, desde muito cedo, sobre a importância da higiene.

3.7.2. Festa de São Martinho

Ao longo do meu estágio, incluí em algumas atividades desenvolvidas a participação das famílias, assim como a comunidade educativa. Assim sendo, uma vez que estava a aproximar o São Martinho, senti que as pessoas estavam mais predispostas para se envolverem em atividades deste género, decidi festejar o São Martinho. Daí que optei por envolver crianças, pais, docentes e até mesmo assistentes operacionais para este convívio de São Martinho assumindo um formato de arraial típico madeirense dando ênfase à nossa cultura, costumes e tradições promovendo esta experiência junto das crianças.

Antes de iniciar o tema promovi um diálogo na roda de forma a perceberem o que íamos fazer. E em debate com o grupo apercebi-me que nenhuma criança sabia o que era um bacalhau. Tentei várias formas explicar, mas era em vão, porque muitos referiam que já tinham comido, mas nunca tinham visto um bacalhau “verdadeiro”.

Foi aí que pensei, trazer um bacalhau para todos terem a oportunidade de ver e na minha perspectiva foi algo muito benéfico para estas crianças, porque estavam todos envolvidos na atividade e interessadas em saber o que lhes ia mostrar (Figura 39 e 40).



Figura 39. Demonstração do bacalhau.



Figura 40. Colocar o bacalhau de molho.

Quando mostrei o bacalhau houve muitos comentários de crianças que raramente participam oralmente o que me deixou mais uma vez satisfeita (Quadro 10).

Crianças/comentários
(Z,3anos)- Professora esse peixe tem açúcar?
(M, 5anos)- Que nojo tem sal não gosto de bacalhau.
(a maioria das crianças)- Posso tocar?
(L, 5anos)-Esse peixe está morto.

Quadro 10. Comentários das crianças.

Depois da explicação e dada a resposta a todas estas questões/dúvidas, todos à exceção de uma criança, queriam colocar o bacalhau “de molho” para ficar sem sal e pronto a ser comido na festa de S.Martinho (Figura 41).



Figura 41. Bacalhau de molho.

Além do bacalhau propus também fazer “sangria de sumo” onde expliquei que os adultos bebiam sangria nas festas de São Martinho e as crianças como não podem beber bebidas alcoólicas tinham de beber “sangria de sumo”. Perante esta atividade ficaram todos entusiasmados porque nenhum sabia como era feita a sangria e nem tinha ouvido falar (Figura 42).



Figura 42. Preparação da sangria de sumo.

Esta preparação como envolvia utensílios perigosos apenas expliquei e demonstrei os passos todos. Fiquei com receio se alguma criança se magoasse e não deixei nenhuma criança cortar a fruta para a sangria.

No que concerne à festa foi preparado sangria, bacalhau e bolo do caco, de forma a que as crianças percebam quais os costumes tradicionais (Figura 43).



Figura 43. Preparativos para a festa de São Martinho.

Saliente-se que durante a exploração do bacalhau o grupo, no geral, referiu que nunca tinha ido a um arraial na ilha da Madeira, perante isto decidi fazer um arraial na escola Ribeiro de Alforra, trazendo algo típico de São Martinho. Os educadores e crianças desconheciam a profissão de quem trabalha nas feiras, então trouxe o feirante Luís, que é o único feirante certificado na ilha da Madeira, para explicar como se faz o bolo do caco passo a passo. Depois de meia hora a massa começou a levedar e as crianças ficaram surpreendidas como era possível crescer tão rápido.

O feirante explicou que cresceu muito rápido porque a massa foi feita com água quente e levou levedura, são estes os fatores que influenciam a crescida da massa.

Durante o meu percurso de estágio senti necessidade de fazer atividades que tivessem sentido e significado para as crianças. Como refere Valadares e Moreira (2009) “Na educação, o que se deve procurar é a aprendizagem significativa, i.e., com significados, dos conteúdos curriculares” (p.122). E perante esta necessidade acho que este arraial promoveu isso e como vivenciaram conseguiram perceber afinal quais são as iguarias de típicas de São Martinho.



Figura 44. Crianças a fazer o bolo do caco.

Na imagem 44, verificamos o interesse das crianças em aprender a fazer pão, e dei oportunidade de todos fazerem pão. Como podemos ver nas imagens as crianças todas com atenção ao que ia acontecer. Além disso, também respeitaram a regra, que tinha imposto inicialmente.

Ao longo da atividade verifiquei que foi a melhor atividade ao longo do meu estágio onde consegui cativar a atenção de alguns elementos da comunidade educativa e especialmente do grupo de crianças. Foi um momento de convivência, partilha e de conhecimento (Figura 45 e 46).



Figura 45. Os professores e educadores também muito curiosos em fazer pão.



Figura 46. Bacalhau a assar.

Importa referir que ao longo do arraial tive sempre cuidado em explicar ao grupo que o fogareiro estava quente e tinham de ter cuidado para não se queimarem.

Saliento que o envolvimento dos pais na festa de São Martinho foi uma alegria para as crianças porque estavam orgulhosas do bolo do caco que realizaram. Para além disto as crianças mostravam interessadas por todos os processos realizados. Isto consentiu também um convívio com as famílias (Figura 47).



Figura 47. Crianças interessadas e curiosas sobre como colocar o pão na pedra e convívio com os pais das crianças

A família representa a primeira instância educativa do indivíduo é o ambiente familiar que desperta a criança para vida como pessoa, desenvolvendo-se de forma livre e espontânea. É também no seio da família que começa a interiorizar valores, costumes e

tradições que constituem o património cultural. Deste modo, a família é a principal unidade de cuidados da criança, sendo fonte de proteção, de amor, de pertença e de educação. Por estes motivos, muito “dificilmente a ação educativa dos restantes intervenientes, nomeadamente a escola, pode ignorar a família” (Homem, 2002, p.36).

O ME (1997), afirma também que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança”, desta forma posso afirmar que é estritamente necessário garantir a articulação entre o estabelecimento de educação e as famílias, ou seja, a criação de parceria entre os educadores e os pais. Como tal convidei os pais para este arraial, mas nem todos vieram por falta de disponibilidade, mas quando vinham buscar os filhos conviviam um pouco mostrando um grande agrado em relação a esta atividade. Além disso, tinham uma boa relação com os pais, porque desde início quando os pais traziam os filhos eram recebidas por mim de forma afetuosa e, seguidamente, trocava com os pais informações sobre a criança (como passou a noite, as suas descobertas entre outros aspetos). Este processo repetia-se mesmo nos dias em que a intervenção se realizava no turno da tarde, isto é, quando os pais vinham buscar as crianças comentava com eles os trabalhos que tinham realizado e o comportamento que tinham ao longo da manhã. Para Stevens, Hough e Nurss (2010) quando as crianças sentem que os pais e os educadores se interessam pelo que fazem e demonstram carinho por eles, têm mais probabilidade de virem a ser indivíduos adaptados e com maior maturidade” na vida adulta (p.764). Desta forma foi dito ao grupo de crianças para convidarem os pais para o arraial de São Martinho ficaram contentes por ser eles a fazer o convite. Todos os pais sem exceção gostaram da ideia e ficaram muito contentes pela iniciativa. De uma forma geral, as famílias mostraram ter gostado do convite e do convívio. Neste dia as crianças estavam felizes com este arraial e quando viram os pais quiseram mostrar como se faz o bolo do caco.



Figura 48. Degustação do bolo do caco.

Tal como é visível na figura anterior, neste arraial as crianças tiveram oportunidade de fazer e comer bolo do caco, sangria de sumo, bacalhau assado, tudo o que é típico do arraial de S.Martinho.

Além de ser benéfico para mim esta atividade porque recebi muitos elogios dos professores, pais e das próprias crianças, também foi benéfico para ambas as salas porque muitas delas nunca tinham visto um “bacalhau” e assim permiti que tivessem contato com várias iguarias típicas da nossa ilha como por exemplo, o bolo do caco.

Saliento que o convite do feirante e a atividade no geral foi uma forma diferente e cativante para festejar o S.Martinho. Perante esta atividade, senti-me feliz porque pude proporcionar um dia diferente a estas crianças. No dia seguinte as crianças comentavam umas com as outras sobre o arraial e perguntaram “professora São podemos fazer o registo”. Achei uma excelente ideia e tudo o que tinha planeado deixei de parte e avancei com a ideia deles (Figura 49).



Figura 49. Registo do arraial de São Martinho.

No decorrer do desenho as crianças perguntavam algumas coisas que não se lembravam. E quando criança de 3 anos estava a desenhar disse, professora São: “*Se eu me encostasse na pedra eu ficava com uma queimadura. Eu perguntei porque que ficavas queimado? Porque é muito quente.*”

A criança pensou um pouco sobre a minha pergunta mas soube responder. E depois de a elogiar quis ir logo transmitir esta informação aos colegas. Nestas situações, verificamos

que apesar de algumas crianças mais novas não participarem ativamente ou manifestarem interesse imediato sobre as atividades, conseguem por vezes nos surpreender.

Em relação ao meu desempenho nesta atividade não posso deixar de fazer referência ao grande apoio que tive em ambas as salas que desde o primeiro dia que me acompanharam, e permitiram que eu pudesse mostrar aquilo que sou capaz de fazer.

Nesta semana acho que fiz um excelente trabalho e sinto-me feliz e realizada porque pela primeira vez em contexto de estágio pude mostrar aquilo que era capaz. Nesta atividade pude contar com o apoio da minha colega Cristiana, das duas cooperantes, das auxiliares e da diretora da escola que foram elementos fundamentais para que pudesse realizar a festa de S.Martinho.

Considero esta atividade além de criativa muito especial, sendo uma mais-valia para o meu enriquecimento pessoal, permitindo desta forma a existência de uma ligação escola entre a escola e família. “Uma vez que “o processo de colaboração dos pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na educação” (ME, 2007, p.23).

Em suma, posso afirmar que esta atividade foi muito bem conseguida, pois os pais ficaram satisfeitos, mostraram orgulho nos filhos por terem feito bolo do caco para e sangria para eles. Consegui também a atenção dos professores e diretora da escola para participarem no convívio, estes momentos fazem com que o educador e as crianças esqueçam por vezes os problemas do quotidiano.

3.8. Atividade Realizada para dar Resposta à Problemática Encontrada Inicialmente

3.8.1. Apetrechamento do espaço exterior.

De acordo com Hohmann e Weikart (1995) os adultos deverão desempenhar, no tempo de recreio ao ar livre, o mesmo papel que no tempo de trabalho. Deverão ter um envolvimento ativo nos jogos e atividades das crianças; quando brincam com as crianças, deverão falar com elas sobre o que estão a fazer, ajudá-las a resolver problemas e encontrar alternativas e apoio, encorajar e alargar as suas atividades (p.130).

Com base na opinião destes autores posso afirmar que este tempo exterior permite também que as crianças se sintam à vontade para se movimentar, falar e explorar, bem como brincar com as outras crianças, inventar os seus próprios jogos e regras familiarizando-se com os ambientes naturais.

Saliente-se que durante o meu período de estágio era frequente participar nestes momentos, juntava-me aos grupos no recreio e interagía com os mesmos e a partir daqui consegui perceber quais os materiais que mais gostavam de ter no espaço exterior. Outras vezes, ficava apenas a observar, durante as suas brincadeiras e, de que forma as escolhiam, que muitas vezes faziam-se em grupo, outras individualmente, dependendo do tipo de brincadeira. Além disso, como não havia nenhum jogo no espaço exterior, no dia do brinquedo notava-se uma grande alegria no rosto das crianças tornando-se assim um dia diferente para estas crianças (ver figura 50).



Figura 50. Crianças a brincar no dia do brinquedo.

Fiquei surpreendida neste dia, porque eles brincavam mais em grupo do que individualmente. Apesar da inexistência de jogos ou qualquer material didático por vezes era necessário estabelecer regras entre as crianças. Notei também que existia necessidade de haver algum material no recreio, alguma diversão para estas crianças especialmente as do pré-escolar porque muitos deles encontravam-se sozinhos e até mesmo junto ao muro, no qual ficavam sentados até chegar à hora de entrar. Acho que o apetrechamento do espaço exterior era uma grande necessidade das crianças e foi com base nesta problemática que dei início ao meu projeto de investigação-ação na segunda semana de estágio e que culminou na última semana, em paralelo com outras atividades.

Como referi anteriormente no capítulo II foram construídos jogos sempre em parceria com a minha colega Cristiana. Nesta última semana de estágio, as duas salas pré- A e pré- B concluíram os materiais para o espaço exterior (Figura 51).



Figura 51. Sala Pré-A e Pré-B a construir jogos para o espaço exterior.

Durante a realização do materiais as crianças estavam curiosas para saber o que estavam a fazer, mas eu nunca disse o que realmente estavam a trabalhar. Inicialmente estava com receio porque não sei se devia informar o que pretendia com o trabalho que lhes propunha, mas quando apresentei os materiais acho que foi a melhor opção, embora tenha ficado com algumas dúvidas. Digo isto porque quando as crianças se deslocaram para o espaço exterior ficavam supreeendidas com o trabalho mas muitas nem se aperceberam que os materiais apresentados foram eles que fizeram (Quadro 11).

(L.3anos)	“Uauh!!!” A caixa que eu pintei é um monstro.
(A.5anos)	Quero brincar em todos os jogos.
(M. 5anos)	As garrafas de água também servem para jogar bowling.
Todas	“Uauhh”!!!Que giro, quem fez isto?

Quadro 11. Comentários feitos pelas crianças em relação ao espaço exterior.

Apesar destes elogios serem suficientes para ficar feliz, os pais quando iam buscar os seus filhos, aproveitavam e também brincavam com eles. A maior parte deles não ficou indiferente e deram-nos os parabéns pelo trabalho desenvolvido e isto foi muito gratificante, porque foi reconhecido o nosso empenho. Também teceram alguns comentários tal como é perceptível no quadro 12.

“Parabéns pela iniciativa, boa ideia!”
“Isto já deveria ser feito mais cedo, porque os nossos filhos precisam de brincar”
“ Que giro parabéns estagiárias”
“Que engraçado as caixas de papelão e garrafas foram bem aproveitados”

Quadro 12. Comentários dos pais em relação ao novo espaço exterior.

Importa frisar que nem todos os materiais foram construídos pelas crianças, pela escassez de tempo, então, alguns tivemos de comprar.

O apetrechamento foi muito benéfico para as crianças deste o início até ao fim do projeto, e com apenas estes oitos materias podemos ver uma enorme alegria e satisfação no rosto das crianças, como podemos ver nas imagens seguintes.



Figura 52. Cordas para saltar.



Figura 53. Jogo dos peixinhos.



Figura 54. Monstro das bolas.



Figura 55. Jogo do gigante.



Figura 56. Bolas.



Figura 57. Crianças a jogar bowling.



Figura 58. Jogo do equilíbrio.

Estes jogos acima mencionados foram essenciais para o melhoramento de algumas dificuldades encontradas nas crianças, porque como durou 7 semanas, as crianças conseguiram atingir alguns dos meus objetivos, porque tiveram tempo de aprender. E um exemplo bem evidente é que uma criança de 5 anos nem sabia pegar na tesoura e no fim do trabalho desenvolvido foi possível verificar que embora com alguma dificuldade, já conseguia recortar e manusear bem a tesoura.

Relativamente aos jogos, as crianças, em grande grupo, escolhiam a ordem pela qual queriam brincar, saliento que tinha de impôr regras sistematicamente. Uns dos aspetos mais curiosos são todas as crianças queriam experimentar os jogos mesmo sabendo que alguns não conseguiam atingir o objetivo do jogo.

Saliente-se que um dos objetivos do meu projeto de investigação-ação era criar um espaço exterior lúdico para as crianças do pré-escolar. Foi um projeto muito difícil, que até por vezes pensava em desistir com medo que não resultasse. Apesar do medo em avançar, quando vi a reação das crianças, pais, e as educadoras cooperantes, senti que todo o trabalho que tive com a minha colega valeu a pena, porque foi realmente um excelente trabalho. As crianças todas, sem exceção estavam a brincar, sempre sorridentes com a novidade.

No que diz respeito às crianças do 1º ciclo, inicialmente foi um problema porque queriam brincar, mas expliquei que podiam ajudar mas haviam atividades que eram exclusivas para o pré-escolar, não sei se fiz bem mas sem regras não ia funcionar.

Gostava de envolver todas as crianças mas para isso tinha de pensar noutros jogos, tinha de ter apoio financeiro e mais tempo, porque em 8 semanas era impossível. Se tivesse mais tempo continuava com o projeto e pedia aos professores do 1º ciclo para colaborarem na construção dos materiais para todos terem direito a um espaço lúdico.

Durante este projeto tive algumas dúvidas relativamente aos materiais, se estavam adequadas ao grupo de crianças, se chover onde coloco os materiais, como vou transportar todos os dias visto que a escola é aberta ao fim de semana e poderiam estragar os materiais, uma série de aspetos que tive de refletir para poder realizar os materiais.

Em suma, os materiais realizados para o espaço exterior, na minha opinião, conferiram às crianças um papel ativo na construção da sua aprendizagem e do seu conhecimento como vários autores defendem (Hohmann, Banet & Weikart, 1987; Holmann & Weikart, 2009; Oliveira Formosinho, 1998; Portugal, 2008; Portugal e Laevers, 2010; Post & Hohmann, 2007). De acordo com Holmann e Weikart (2009) o educador deve

proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa em que as crianças possam realizar permanentemente escolhas e tomar decisões, tenham um variado leque de materias que possam explorar com todos os sentidos e que sejam envolvidas de forma integral nas atividades (Figura 59).



Figura 59. Crianças curiosas e contentes com o novo espaço exterior.

Neste sentido ao longo da prática pedagógica tive sempre em conta o interesse das crianças em quase todas as atividades proporcionando sempre que pude aprendizagens significativas.

3.8.2. Resposta à questão-problema.

Em síntese, gostaria de referir que a questão da investigação-ação elaborada foi respondida ao longo de toda a minha intervenção pedagógica, mas considereei pertinente atribuir-lhe aqui maior ênfase para melhor compreensão.

No que concerne à questão da investigação-ação: **De que forma os jogos de exterior poderão influenciar as aprendizagens das crianças?**

Ao procurar responder aos interesses e necessidades das crianças, promovi aprendizagens mais significativas, uma vez que o grupo mostrou interesse e motivação, envolvido e predisposto nas diferentes atividades, por mim orientadas. No fim do estágio pedagógico foi possível verificar que os jogos construídos contribuíram para a

aprendizagem das crianças e também melhorou o nível de bem-estar e implicação. Por fim é possível aferir que as estratégias utilizadas tinham-se revelado,eficazes, promovendo assim aprendizagens ativas e significativas.

Posto isto, posso aferir que a criança aprende mais e melhor, quando lhe é dada a oportunidade de desempenhar um papel ativo na construção do seu conhecimento, permitindo-lhe interagir,questionar, manipular, dialogar durante todo o processo da ação proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa e construtiva.

3.9. Avaliação

A avaliação realizada do grupo nesta vertente do P.E foi realizada com base e orientação do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), Portugal e Laevers (2010), inspirado na abordagem experiencial da Educação. Tal como foi mencionado na parte teórica do presente relatório, a avaliação das crianças deverá realizar-se de uma forma contínua, respeitando o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança.

A avaliação é uma componente integrante e reguladora da prática pedagógica docente. Desta forma, nas OCEPE, está patente que “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo pedagógico às necessidades e interesses das crianças” (ME, 1997, p.27). Como tal, avaliar implica que educador observe o grupo constantemente, utilizando vários instrumentos de observação e de registo. Isto permite fornecer uma visão sobre o desempenho das crianças sob diversos ângulos para acompanhar o processo de desenvolvimento das suas aprendizagens e, ao mesmo tempo,permite fazer um levantamento facultar-lhes elementos de dados sobre as problemáticas educativas para que o educador realize uma intervenção pedagógica adequada , a fim de colmatar as dificuldades sentidas pelas crianças.Assim sendo, é um sustentáculo do planeamento, onde é um instrumento indispensável à prática docente (ME, 1997).

Neste sentido, ao longo da minha prática pedagógica efetuou-se a avaliação do grupo com recurso às fichas SAC de Portugal & Leavers (2010).

3.9.1. Avaliação geral do grupo.

A avaliação do grupo está de acordo com a escala de avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças, preconizadas por Portugal & Laevers (2010). Para tal, recorri à ficha de avaliação 1g, sendo esta dirigida para o grupo em geral. O seu preenchimento decorreu em dois momentos, no início e no fim da intervenção pedagógica. Como já referi anteriormente esta avaliação do grupo foi um instrumento essencial à minha prática porque através dela consegui ver os níveis de bem-estar e implicação das crianças. Cada ficha está organizada consoante uma escala que varia entre o nível um e o nível cinco, sendo que o um corresponde ao nível mais baixo e o nível cinco ao mais alto. Nesta ficha é feito alguns comentários individuais que possibilitam justificar os níveis em que as crianças se posicionam. A seguinte ficha refere-se a primeira semana de intervenção pedagógica (Quadro 13).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 114

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes *													
1. A-					x						x		
2. A.			X										
3. A.		X								x			Tem dificuldade em se separar da mãe
4. A				X						x			
5. A.				X						x			
6. C.					x						x		
7. C.					x						x		
8. C.					x						x		
9. C.					x						x		
10. D.				X					x				Dificuldade em articular corretamente as palavras
11. D.			X						x				Muita dificuldade de concentração
12. I.				X						X			
13. J.			X										
14. J.			X										
15. J.				X						X			

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 115

16. l.					x							x		
17. L.				X								X		
18. L.			X											
19. L.			X						x					Encontra-se em fase de adaptação e tem dificuldade em separar dos familiares
20. M.					x							x		
21. M			X											Muita dificuldade de concentração
22. M.			X								X			
23. M.			X											
25. S.				X							X			Dificuldade em respeitar as regras de bom comportamento
25. S.			X					x						Dificuldade em se concentrar. Criança muito nervosa e pede com grande frequência para ir à casa de banho.

Quadro 13. Avaliação diagnóstica do grupo- Ficha 1g.

Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:

- Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde:** assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim de infância (níveis altos)

No recorrer à análise ficha 1g constatei que existem três crianças assinaladas a vermelho. Devido a esse factor, as crianças suscitam alguma preocupação em relação ao bem-estar e implicação, dado que apresentam níveis baixos. Assinalado a laranja existem três crianças que aparentam funcionar em níveis de bem-estar e de implicação médios e baixos ou que surgem por vezes dúvidas. A maioria do grupo está assinalada a verde, o que indica que os níveis de bem-estar e de implicação são considerados médios altos.

Portugal e Leavers (2010) referem que o nível bem-estar emocional das crianças é demonstrado através de vários indicadores, nomeadamente vitalidade, autoconfiança e autoestima, flexibilidade, abertura e recetividade, assertividade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio. Decidiu-se então utilizar o SAC para avaliar o grupo, pois é considerado um instrumento de auxílio à intervenção pedagógica que permite não só observar as crianças como também à qualidade pedagógica do educador. Além disso, foram realizadas reflexões semanais (ver apêndices S, T, U) de toda a intervenção pedagógica, dando destaque ao tema que fosse mais pertinente, facilitando a prática e a avaliação das crianças.

Desta forma considerei pertinente elaborar em gráfico contribuindo para uma melhor leitura dos resultados obtidos, tal como podemos ver na figura seguinte.

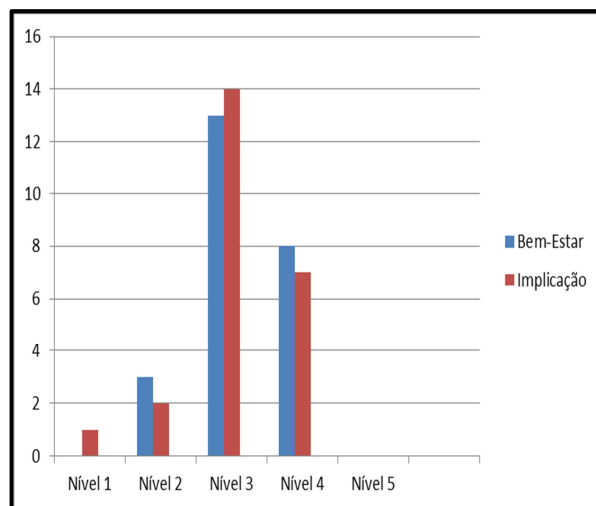


Gráfico 2. Avaliação diagnóstica dos níveis de bem-estar e implicação da primeira semana de intervenção.

No que concerne à primeira semana de estágio, tomada como avaliação diagnóstica, pode-se constatar que a maioria das crianças encontra-se entre o nível três e quatro, tanto

no bem-estar como na implicação. No geral, e tendo em conta a análise dos níveis de implicação e bem-estar, as crianças apresentam bons níveis de satisfação, as crianças estavam ativamente envolvidas nas tarefas. Saliento que apenas duas crianças encontram-se no nível dois, em ambos os indicadores de qualidade. Por fim apenas uma encontra-se no nível um porque em quase nenhuma atividade demonstra estar implicada. Estas crianças envolviam-se quase sem interrupção de atividades, embora, por vezes, necessitassem de motivação do adulto para dar continuidade às mesmas (Portugal & Laevers, 2010).

Relativamente à última semana de estágio, voltou-se a preencher a ficha 1g, mas com o intuito de verificar os níveis de bem-estar e de implicação do grupo, e assim, verificar se a prática desenvolvida contribuiu para a melhoria dos mesmos (Quadro 14).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 118

Crianças	Nível geral de bem-estar							Nível geral de Implicação							Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?			
Nomes *															
1. A.					x							X			
2. A.				x							X				
3. A-			X								X				Embora já consiga separar da mãe, ao longo do dia demonstra alguma tristeza. Raramente ri.
4. A.				X							X				
5. P.				X							X				
6. C.					x							x			
7. C.					x							x			
8. C.					x							x			
9. C					x							x			
10. D.				X						X					Dificuldade em articular corretamente as palavras. Apesar disso tenta dizer o seu nome, embora não seja muito claro.
11. D.			X							X					Muita dificuldade de concentração e mau comportamento.
12. I.				X							X				
13. J.				X							X				

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 119

14. J.			X					X				
15. J.				X					X			
16. L.					x					x		
17. L.				X					X			
18. L.				X					X			
19. L.			X					X				Não chora muito, mas recusa almoçar.
20. M.					x					x		
21. M.			X					X				Muita dificuldade de concentração
22. M.			X						X			
23. M.				X					X			
25. S.				X					X			
25. S.			X				x					Dificuldade em se concentrar. Criança muito nervosa e pede com grande frequência para ir à casa de banho.

Quadro 14. Avaliação diagnóstica- Ficha 1g.

* Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:

- **Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde:** assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim de infância (níveis altos)

Ao efetuar uma análise da última ficha 1g, e realizando uma retrospectiva das oito semanas de intervenção apurei que as crianças sinalizadas a vermelho melhoraram para a cor laranja, à exceção de uma criança. Estas crianças melhoraram os níveis de bem-estar e

implicação, mas uma delas continua a requer especial atenção porque apesar de estar bem não demonstra interesse em quase nenhuma atividade.

Apenas uma criança encontra-se com a cor vermelha porque não é capaz de se concentrar, o que suscita preocupação. Por fim, assinalado a verde está a maioria do grupo, o que quer dizer que essas crianças apresentam maioritariamente níveis de bem-estar e de implicação. Neste sentido, podemos aferir que as opções metodológicas delineadas durante o processo de estágio foram adequadas, pois o grupo no geral, de forma gradual, melhorou alguns aspetos que inicialmente se apontavam menos positivos.

No fim da intervenção pedagógica, verifiquei que as crianças mantinham-se durante mais tempo concentradas, participavam por iniciativa própria nas atividades, conseguiam articular melhor as palavras e utilizavam diversos materiais nas suas criações.

Saliento que a utilização do SAC foi uma mais-valia, visto que foi possível observar e avaliar as crianças, refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida e reestruturá-la de modo a promover aprendizagens mais significativas e integradas no contexto, sempre tendo em conta as necessidades e interesses das crianças (Gráfico 3).

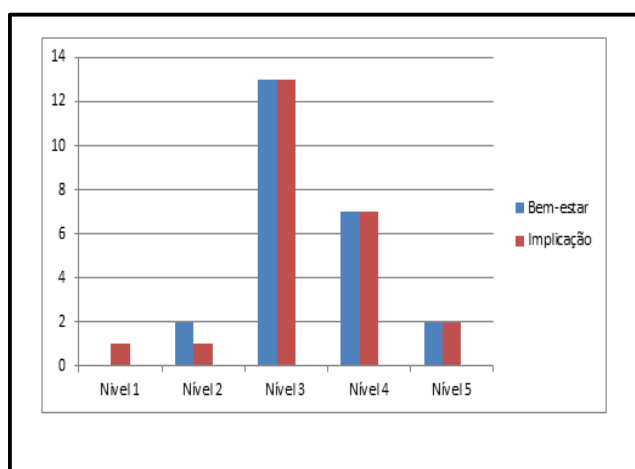


Gráfico 3. Avaliação dos níveis de bem-estar e implicação, da última semana de intervenção pedagógica.

A avaliação final do grupo, efetuada na última semana de intervenção, demonstra que ainda existe uma criança, tanto no bem-estar como na implicação, nos níveis um e dois, como foi demonstrado no gráfico da primeira semana. Quanto ao nível onde se encontravam mais crianças, é no nível três, apesar de algumas crianças terem atingido o nível quatro e cinco, quer no bem-estar como na implicação.

Segundo os autores responsáveis pelas respectivas fichas, o nível cinco de bem-estar corresponde às crianças que estão bem consigo próprias e estabelecem relações positivas com as outras pessoas, demonstram vitalidade, tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Quanto ao mesmo nível do outro indicador, corresponde às crianças com elevada implicação e motivação, expressando elevada concentração, energia, persistência e criatividade.

Por fim, ao longo da prática verifiquei um aumento significativo em ambos os indicadores. Com base nestes resultados, pode-se aferir que este aumento deve-se aos trabalhos desenvolvidos com o grupo, aumentando a autonomia e autoestima, tendo sempre em consideração os interesses e necessidades do grupo. Aquando da temática dos cinco sentidos, o grupo de crianças dos quatro e cinco anos de idade estava envolvido demonstrando satisfação em explorar a temática. Em contrapartida, as crianças mais pequenas apresentavam um tempo mais limitado na concentração, mas demonstraram interesse na atividade.

No âmbito da construção dos materiais e nas festividades, a maioria do grupo demonstrou grande interesse e motivação na sua execução. Saliento que não fiz uma avaliação individual na íntegra, mas com base em alguns dados obtidos através das minhas reflexões diárias verifiquei que um elemento do grupo em particular com cinco anos não sabia contar, agrupar números, fugindo muitas vezes às questões propostas.

Sendo assim esta apresentava níveis de concentração muito reduzidos, estando no nível um no que diz respeito à implicação. Esta, desde o início da minha prática, despertou em mim uma preocupação relativamente à pouca falta de concentração, estando quase a frequentar o 1º ciclo. Acho este caso preocupante, porque na minha ótica deveria ser acompanhada ou mesmo sinalizada pela educadora de modo a ser avaliada pela educação especial.

Esta observação deve-se ao facto de a criança na maioria das vezes nunca responder acertivamente às questões propostas e não participava autonomamente em nenhuma das atividades desenvolvidas, gerando uma certa preocupação.

Perante esta situação e dada a gravidade da situação, procurei delinear condições adequadas, com o intuito de alterar a situação: houve um acompanhamento mais individualizado, conversei com a mãe e o pai, mas não foi possível verificar uma alteração ou melhoramento.

O diálogo individual foi uma estratégia adotada para compreender porque razão a criança que ficava nervosa até para pedir para ir à casa de banho. Apenas falava se fosse solicitada e mesmo assim por vezes a resposta não tinha nada a ver com a pergunta feita.

3.10. Reflexão Crítica da Intervenção Pré-Escolar

Durante a minha intervenção no pré-escolar, tive oportunidade de colocar em prática alguns dos conhecimentos adquiridos durante o meu percurso académico, apostando numa pedagogia ativa, respeitando os interesses e necessidades do grupo, ao mesmo tempo que visava a promoção de um ambiente educativo rico em oportunidades.

Um dos objetivos centrais da intervenção pedagógica foi de “enriquecer o espaço exterior dando privilégio sempre à brincadeira, porque acredito que através do lúdico, dos jogos, até mesmo das brincadeiras as crianças aprendem de uma forma mais divertida. Para tal organizou-se um conjunto de experiências/atividades que permitissem às crianças aprenderem e desenvolverem envolvendo sempre que possível a brincadeira/jogos, partindo sempre que possível dos seus interesses e das suas necessidades (Portugal & Leavers, 2010).

No decorrer do estágio, considerou-se pertinente utilizar vários instrumentos metodológicos (artefatos, avaliação, reflexão, planificação) que permitiram ter uma noção global do grupo, acompanhar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem e obter elementos para refletir e melhorar a prática pedagógica.

Importa referir que a reflexão sistemática e partilhada com a educadora cooperante, possibilitou a emergência de outras visões sobre a prática desenvolvida ao longo das oito semanas. Saliento que tive uma educadora cooperante que me deixou tomar iniciativas em todas as atividades, respeitando sempre as minhas propostas o que foi benéfico para mim ao longo da prática pedagógica. Segundo Mesquita- Pires (2007) as “relações que se estabelecem com as educadoras-cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como fatores potenciadores na integração profissional“ (p.155). Com base na ideia da autora supracitada, essas relações são fundamentais em todo o processo, pois potenciam um crescimento quer a nível afetivo, quer intelectual e a partilha de experiências, a colaboração e a cooperação são aspetos fundamentais para o estagiário.

Neste sentido os fundamentos teóricos adotados provêm da reflexão realizada e das necessidades e dos interesses que o grupo manifestou e fundamentam-se na aprendizagem

ativa defendida pelo Modelo High/Scope. Importa assim referir que ao longo das oito semanas, teve-se também o cuidado de interligar os saberes teóricos com a prática desenvolvida, com vista à adequação da intencionalidade pedagógica e de promover práticas de qualidade (Dahlberg, 2003).

A utilização das fichas SAC para avaliar o grupo permitiu obter “uma visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de bem-estar e implicação, e sobre os aspetos que requeriam intervenções específicas” (Portugal & Leavers, 2010, p.142). Este instrumento de avaliação procura compreender o grupo, bem como os seus contextos, o que exige que o educador reflita e troque informações com outros agentes educativos, nomeadamente a família e outros profissionais de educação, com o objetivo de rever e de adaptar a intervenção pedagógica desenvolvida. Posso assim afirmar que os fundamentos teóricos adotados advêm também da utilização deste instrumento de avaliação.

Em suma, através de uma análise retrospectiva da prática pedagógica ao longo das oito semanas desenvolvida com o grupo de crianças, da ação de sensibilização com as famílias e com a comunidade educativa e da participação em outras atividades de cariz pedagógico pode-se fazer um balanço positivo do processo de estágio. Posso afirmar que foi positivo pois todos os itens de avaliação foram cumpridos e os níveis de bem-estar e implicação do grupo aumentaram, o que indica, segundo Portugal e Leavers (2010) que estava “no caminho certo, a desenvolver a autoconfiança nas crianças, alimentando a sua curiosidade, motivação para a exploração e desenvolvimento de competências”(p.142).

3.11. Limites, Potencialidade e Sugestões

Como já referi anteriormente posso afirmar que o meu estágio foi positivo e muito enriquecedor, pois desde o primeiro dia assumi a orientação do grupo em todas as atividades desenvolvidas. Foi no meu ponto de vista um aspeto positivo, mas teve algumas limitações, porque não tive tempo suficiente para poder conhecer melhor as crianças, reunir informações sobre o grupo e, principalmente, me conhecerem e se adaptarem melhor a minha presença. Refiro este aspeto como limitação porque algumas crianças deste grupo, apresentam dificuldades em se relacionar com pessoas estranhas. Desde início que as crianças me aceitaram como um elemento do grupo em que podiam se sentir seguras, mas

houve uma que só me aceitou na terceira semana. O estágio foi de curta duração, e quando estava a estabelecer uma relação de maior proximidade com estas crianças já tinha de ir embora, ou seja, depois de oito semanas é que realmente existe um elo de ligação forte estagiário-crianças.

No meu ponto de vista, sinto que se continuasse a desenvolver a prática pedagógica naquela sala e com aquele grupo, estas poderiam atingir ainda melhores níveis de bem-estar e de implicação, pois já conhecia o grupo e este considerava-me como um elemento do mesmo.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 125

Considerações Finais

O estágio é de grande importância, pois através dele é possível uma melhor aprendizagem para a futura prática docente, adquirindo conhecimentos fundamentais para o meu futuro profissional e pessoal. O contacto com a prática permitiu-me também observar diversos modelos de docentes, assim como formas diferentes de desenvolver aprendizagens e grupos de crianças com diversas características. Desta forma, e através destas experiências, o estagiário tem a possibilidade de criar o seu próprio modelo, a sua própria identidade. Daí que este percurso foi acompanhado por sucessivas reflexões, as quais foram determinantes para o aperfeiçoamento da minha ação enquanto estagiária. Como refere Reimão (2009), a melhor maneira de exercer a profissão docente é através da troca de saberes que o educador estabelece com as crianças.

O facto de desenvolver uma prática pedagógica desde a Licenciatura até ao final do Mestrado, permitiu-me o contacto direto com a realidade educativa, bem como a observação de estratégias diversificadas realizadas pelos docentes cooperantes. Assim sendo, procurei durante a prática pedagógica adotar estratégias, que acreditava serem enriquecedoras para os diferentes grupos. Além disso tenho a consciência que nem sempre as estratégias que adotei foram as mais adequadas ao contexto educativo e neste sentido, por meios de sucessivas reflexões, tentei encontrar as razões e estratégias com o objetivo de melhorar e responder aos interesses e necessidades das crianças. Como refere Morgado (2004) a reflexão subjacente às práticas educativas “influencia este processo e que se pretende com o equilíbrio, por vezes difícil, entre as necessidades sentidas pelo professor de inovar e experimentar” (p.50). Na opinião de Zeichner (1993) citado por Gomes e Medeiros (2005) a prática pedagógica tem quatro funções essenciais, sendo elas “sensibilizadora, relacional, desenvolvimentista e reflexiva (p.21). Deste modo considero que ao longo da minha prática pedagógica tentei enquadrar estas funções, pois os estágio sensibilizou-me para o que considero ser correto na minha futura profissão, na medida em que cada criança é diferente, bem como a importância de planificar e avaliar no ensino, entre tantas outras coisas. Desenvolvi a função relacional, pois consegui articular os conhecimentos teóricos com a prática em contexto de sala, expandi a a função desenvolvimentista, na medida em que desenvolvi as minhas capacidades para o desempenho desta profissão, assim como a função reflexiva, pois além de permitir todas as

outras, resultou num elevado crescimento profissional e acima de tudo pessoal, pois passei a acreditar que era capaz de fazer qualquer coisa, ultrapassando vários desafios.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas em que tive oportunidade de intervir foram enriquecedoras e contribuíram para a construção da minha identidade, assim como compreendi que o educador deve ter a capacidade de criar estratégias de ensino diversificadas a fim de conseguir chegar a todas as crianças respeitando a individualidade de cada uma.

Além disso ao longo do estágio, consegui por em prática grande parte dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação académica, pois facultou-me ferramentas teóricas indispensáveis para o desenvolvimento de práticas corretas durante o estágio.

Porém, como refere Rodrigues e Esteves (1993), “a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira de forma corrente e integrada, respondendo às necessidades sentidas pelo próprio e às do sistema educativo” (p.41) e neste sentido é necessário que o docente esteja atualizado sobre as metodologias e estratégias desenvolvidas na atualidade, tendo sempre em conta os interesses e necessidades das crianças.

Em suma, considero que para um desempenho competente nesta profissão seja necessário não só gostar de crianças, mas também aprender a trabalhar com elas, compreendê-las e desfrutar com elas os múltiplos divertimentos e fantasias que lhes são caraterísticos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Anjos, M. G. (2007). *Identidade profissional dos professores do 1.ºCEB: Uma identidade e crise*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense, Porto. Obtido em: <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/123456789/230/2/TME%20357.pdf>
- Arends, R. (1995). *A prender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arendt, H. (1961). *A crise na educação*. Nova Iorque: Viking Press.
- Obtido em:
<http://www.unesc.net/portal/resources/354/arquivos/hanna-arendt-a-crise-na-educacao.pdf> (acedido em 11 de Janeiro de 2014)
- Aroeira, M. (1996). *Didática de pré-escolar: vida criança: brincar e aprender*. São Paulo: FTD.
- Benavente, A., Carvalho, A., Bento, C., Leão, C., Tavares, M. & César, M. (1993). *Mudar a Escola mudar as Práticas: um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.
- Berry, T. (1998). *O grande livro da criança: o desenvolvimento e do comportamento durante os primeiros anos*. Editorial Presença.
- Bossa, N. (1994). *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2008). *A criança dos 3 aos 6 anos: o desenvolvimento emocional e do comportamento* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brock., Avril Dodds., & Sylvia (2011). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Lisboa: Artmed.
- Cordeiro, M. (2010). *Dormir Tranquilo*. Lisboa: A Esfera do Livro.
- Correia, I. (2007). *Formação e caminhos de profissionalidade na Educação de Infância*. Cadernos de Educação de Infância nº 82, APEI.
- Costa, J. A. & Melo, A. S. (1993). *Dicionário de Língua Portuguesa* (6ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2008). *Pais brilhantes professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes* (1ª ed.). Lisboa: Editora Pergaminho.

- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, I. (2005). *O lúdico: Educação e Comunicação*. Obtido em: http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf.
- Fino, C. N., & Sousa, J. M. (2003). *Alterar o currículo: mudar a identidade*. In *Revista de Estudos Curriculares*. Obtido em: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/19.pdf>
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Editora Paz e Terra.
- Gesell, A., Ilg, F. & Ames, L. (2000). *A criança dos 0 aos 5 anos: O Bebê e a criança na cultura dos nossos Dias* (4ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gouveia, F. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção significativa: um estudo numa escola do 1º ciclo do ensino básico da RAM* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, L. (2002). *O jardim-de-infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jesus, S. (2002). *Perspetivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- João Maria, C. (1834). *Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial*. Porto: Porto Editora.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

- Kartz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kuhn, T. S. (1996). *A estrutura das revoluções científicas* (4ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Lévy- Leboyer, (1994). *Crise das motivações*. Trad. De Ceili W. Bergamini E Roberto Coda. São Paulo: Editora Atlas.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues*.
- Lopes, J., & Silva, H., S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula :um guia prático para o Professor*. Lisboa: Lidel-Edições.
- Lourenço, O. (2005). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Edições Almedina.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais: como colaborar?* (6ªed.). Porto: Texto Editores.
- Matos, A. *Dicionário de Informática e Novas Tecnologias* (3ª ed.) Lisboa: Editora Informática.
- Máximo-Esteves. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: teoria e práticas*. (1ªed.). Porto: Profedições, Lda.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Moita, M. C. (2000). Percursos de formação e de transformação. In A Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. & Valadares, J. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa*. Coimbra: Edições Almedina.
- Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-Ação como Estratégia de Formação inicial de Professores Reflexivos. In: Sá-Chaves, I. (Org.). *Percursos de formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2010). *Handbook of Educational Action Research*. London: Sage.
- Nóvoa, A (2000). Os professores e as Histórias da sua vida. In Nóvoa,A.(Org.) *Vidas de professore* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em- participação*. Porto: Porto Editora.

- OSHO, (1999). *Criatividade: liberando sua capacidade de invenção*. Trad. Milton Chaves de Almeida. São Paulo: Cultrix.
- Palangana, I. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotsky: a relevância do social*. São Paulo: Summus editorial.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Portugal: McGraw-Hill.
- Patricio, M. (1988). *A inovação no centro da reforma educativa*. *Revista Inovação Vol. 1*, n.º 1,5-12.
- Pereira, M. (2013). *Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em Creche*. Perspectivas de formação
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues L. (2011). *Ensino profissional: O estigma das mãos mais do que a cabeça*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Reimão, C. M (2009). *Novos olhares sobre a educação: temas problemas e desafios*. Comunicação apresentada no Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança.
- Obtido em:
http://portal2.ipb.pt/pls/portal/docs/PAGE/ESE/ESE_EVENTOS/ESE_XCONGRESOCE/LIVRO_GUIA_15_04.PDF
- Santos, A., (2006). *O Papel da liderança na formação contínua de educadoras de infância: estudo de caso*. Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação de Infância, volume I. Lisboa.
- Sardinha, A. L. C. (1998). *O Perfil do professor: contributo para a sua classificação*.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serraboja, J. C. (2001). *A aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Santos, T. (2008). *A importância do brincar em contexto pré-escolar*. Retirado de: <http://contadoresdestorias.wordpress.com/2009/01/19/a-importancia-de-brincar-em-idade-pre-escolar/> (acedido em 15 de Janeiro de 2014)

Silva, F., S. G., (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: Comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Obtido em:

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/709/1/17508_dissertacao_de_mestrado.pdf

Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. Siraj- Blatchford (coord.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* Lisboa: Texto Editora.

Slater, A. & Bremner, G. (2003). *Uma introdução à psicologia desenvolvimental*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw- Hill.

Stevens, J., Hough, R., & Nurss, J. (2010). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In Spoked , B. (Org.). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B.W. (2000). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Texto Editora.

Virgolim, M. (2007). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

W. Penny, (2006). *Aprender a brincar: 160 jogos e atividades pedagógicas para as crianças até aos 3 anos*. Sintra: Edições: Saber viver.

Winicott,W. (1971). *O brincar e a realidade*. São Paulo: Imago

Zabalza, A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa/Clube do professor.

Zabalza, A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6ªed.). Rio Tinto: Edições Asa.

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

Zucolloto, 2009. *A desvolarização do brincar pela família do século XXI*. Revista *Don Domênico*, 2, 1-7. Obtido em:

http://www.faculdedondomenico.edu.br/novo/revista_don/artigo1_ed2.pdf.

Referências Normativas

Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro. Define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência. Disponível em: http://moodle.braga.ucp.pt/docs/DL_43_2007.pdf

Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de agosto. Define o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário. Disponível em : <http://www.dre.pt/pdfgratis/2001/08/201A00/5569/5572.Pdf>

Lista de apêndices

Apêndice A: Planificação 5ª semana

Apêndice B: Planificação 6ª semana

Apêndice C: Reflexão 5ª semana

Apêndice D: Reflexão 6ª semana