



Centro de Competência de Ciências Sociais

2º Ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ano letivo 2013/2014

Cristiana Brito Gonçalves

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

Orientadora: Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e UMa, fevereiro de 2014.

Dedicatória

À minha filha que é a minha força de viver...

Agradecimentos

A viagem que agora chega ao fim não seria possível, nem tão enriquecedora e útil sem a colaboração, compreensão e força daqueles que me acompanharam neste percurso profissional e pessoal.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao Departamento de Ciências de Educação, por me conceder as condições necessárias à concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Gorete Pereira, orientadora do relatório de estágio e da Prática Pedagógica na vertente do pré – escolar, pela partilha de conhecimento, disponibilidade e, sobretudo, pela força transmitida nos momentos mais difíceis.

Dirijo uma palavra de reconhecimento à equipa da sala da Pré - B onde estagiei, em especial na pessoa da educadora Célia Fragoeiro, por me ter dado a oportunidade de contatar com uma realidade diferente e carenciada, onde é visível o interesse e a dedicação às crianças. Obrigada por confiar em mim e acreditar no meu trabalho.

À professora Adelaide Ribeiro agradeço todos os conselhos oportunos, saberes e conhecimentos partilhados comigo. Foi uma honra muito grande conhecer-lhe.

Não posso deixar de mencionar todas as crianças da sala da Pré-B que me receberam da melhor forma possível e juntos, construímos uma relação de confiança e de partilha muito forte e enriquecedora.

Quero deixar uma palavra de especial agradecimento ao diretor da minha entidade patronal, Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio Silva Dantas, na pessoa do professor Antelmo Gonçalves, por toda a disponibilidade e confiança que depositou em mim durante o decorrer de todo o meu percurso académico.

Às minhas amigas, Maria Cunha e Isabel Fernandes, agradeço-lhes a partilha de saberes, de experiências, mas acima de tudo, agradeço a força, a amizade, o companheirismo, e a disponibilidade que demonstraram ter para comigo nos momentos cruciais.

Por fim, mas não menos importante, à minha família. À minha mãe, por todo o apoio incansável ao longo de toda a vida, à minha irmã Cristina Gonçalves, por despender o seu tempo para cuidar da minha filha para que pudesse estudar quando necessário.

Ao Ricardo, por ser um verdadeiro companheiro, namorado, pai e amigo. Pela compreensão e paciência que demonstrou.

Por último, à minha filha M^a Leonor, por ser a minha verdadeira força no decorrer deste difícil percurso académico. Agradeço o carinho e o amor patente no seu rosto.

À minha equipa de voleibol, Centro Social Desportivo do Câmara de Lobos, pela força e respeito que me dedicaram nos momentos mais difíceis.

À memória do meu pai, Rui Alberto Gonçalves, pela eterna gratidão e profundo reconhecimento pelo amor e incentivo...

Um muito obrigado a todos!

Resumo

Este relatório reflete toda a prática pedagógica desenvolvida na EB1/PE - Ribeiro de Alforra, nomeadamente na sala da Pré – B.

Através da elaboração deste relatório, pretendo expor as experiências vivenciadas ao longo da prática pedagógica, com crianças que se encontram na faixa etária dos três e os cinco anos.

Procuro expressar a intervenção pedagógica realizada, assente em pressupostos teórico-práticos. Esta baseou-se, essencialmente, numa aprendizagem construtivista, onde as crianças tinham um papel ativo na construção dos seus conhecimentos, sendo que, o objetivo principal foi ir ao encontro dos interesses e necessidades do respetivo grupo.

O essencial deste trabalho encontra-se na justificação das técnicas e estratégias utilizadas, exigindo, da minha parte, muita reflexão e investigação, de forma a proporcionar uma aprendizagem de qualidade.

Palavras-chave: Pré-Escolar, Estratégias, Crianças, Reflexivo, Qualidade, Prática Pedagógica.

Abstract

The present work is a consideration about the pedagogical practice of young children that took place at EB1/PE - *Ribeiro de Alforra*, namely in the Pre – B classroom.

Through this reflection I intend to report the experiences lived throughout the contact I established with children between 3 to 5 years of age.

I will refer to my teaching intervention, which was based on theoretic-practical approaches. This was mostly set in a constructive learning process, in which children engaged in the construction of the knowledge they acquired (active learning). My main goal was never to let go the children's needs and interests.

The most relevant part of this work lies on the explanation of the techniques and strategies used, which demanded a lot of considering and investigation in order to provide an education of quality.

Key-words: pre-school, strategies, children, reflexive, quality, pedagogical practice.

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	IV
Índice	V
Índice de Figuras	VIII
Índice de Gráficos	XII
Lista de Siglas	XIII
Introdução	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico	3
1.1. Identidade Profissional Docente	4
1.2. Docente Reflexivo e Investigador	5
1.3. Perfil e Papel do Educador	7
1.4. Metas de Aprendizagem na Educação Pré - Escolar	9
1.5. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar	10
1.6. Importância da afetividade na relação entre a criança e o educador	11
1.7. O desenvolvimento da criança enquanto processo integral e significativo	13
Perspetivas de diferentes autores	
1.8. A importância do meio envolvente na construção de uma aprendizagem significativa	18
Capítulo II - Enquadramento Metodológico	20
2.1. Investigação - Ação	21
2.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	23
2.2.1. Observação Participante e Análise Documental	23
2.2.2. Artefactos	24
2.3. Fundamentos que sustentaram a Intervenção Pedagógica	25
2.3.1. Aprendizagem Cooperativa	25
2.3.2. Pedagogia em Participação	27
2.3.3. Atitude Experimental	28
2.3.4. A Diferenciação Pedagógica com vista a uma Educação de Qualidade	29
Capítulo III - Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré – Escolar	31

3.Enquadramento Do Contexto	32
3.1.Expetativas Iniciais	32
3.2.Contextualização do Local de Estágio	33
3.3.Caraterização da EB1/PE do Ribeiro de Alforra	34
3.4.Instituição EB1/PE do Ribeiro de Alforra	35
3.5.Projeto Educativo da Escola	35
3.6.Projeto Curricular do Grupo	36
3.7.Constituição da equipa pedagógica	37
3.8.A sala da Pré – B	38
3.8.1.Organização do Tempo – Rotina Diária	41
3.9.O grupo de Crianças	45
3.10. Primeiro contato com a Instituição e educadora cooperante	53
3.11. As Famílias	54
3.12. Instituição Pré-Escolar – Família: interação e cooperação no processo de aprendizagem da criança	54
3.13.Planificação das práticas pedagógicas	57
4. Atividades Desenvolvidas em Contexto Pré-Escolar	58
4.1.Conhecimento do Mundo – Corpo Humano	58
4.2.A festividade: O Pão-por deus	71
4.3.A Alimentação Saudável	79
4.4.A festa Tradicional de São Martinho	84
4.5.Conhecimento do Mundo – Natal	88
4.6. A hora do conto	96
4.7.Construção de Jogos com Materiais Recicláveis para o Pátio da Escola	97
5. Avaliação dos níveis de bem-estar e implicação das crianças da pré-B	106
5.1.Avaliação Global do Grupo	107
6. Intervenção com os pais e comunidade educativa	110
7. Reflexão crítica da intervenção pedagógica na componente da educação pré-escolar	112
8. Considerações Finais	116
9. Limites e Potencialidades	118
Referências Bibliográficas	120
Apêndices – Conteúdo do CD-ROM	

Anexo – Conteúdo do CD-ROM

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala da pré-B.....	40
Figura 2. Conto da história “ A mamã pôs um ovo”.....	58
Figura 3. Maquete das 5 fases da gestação.....	59
Figura 4. Criança a agrupar as diferentes fases da gestação.....	60
Figura 5. Desenho de uma criança de 3 anos de idade.....	60
Figura 6. Desenho de uma criança de 4 anos de idade.....	60
Figura 7. Desenho de uma criança de 5 anos de idade.....	61
Figura 8. Identificação do género.....	62
Figura 9. Figura humana desenhada por uma criança de 5 anos de idade.....	63
Figura 10. Demonstração do esqueleto.....	64
Figura 11. Esqueleto feito em grande grupo.....	64
Figura 12. Colocação dos membros.....	65
Figura 13. Trabalhos sobre o corpo humano.....	66
Figura 14. Exploração do dorso do corpo humano.....	66
Figura 15. Exploração dos órgãos	67
Figura 16. Exploração do sentido da visão.....	68
Figura 17. Exploração da história em braille.....	69
Figura 18. Exploração do sentido do paladar.....	69
Figura 19. Ilustração do jogo.....	70
Figura 20. Jogo terminado.....	70
Figura 21. Cartaz informativo e imagens chamativas.....	71
Figura 22. Exploração das frutas típicas.....	72

Figura 23. Teatro de fantoches.....	72
Figura 24. Exploração das personagens principais e o momento de partilha.....	73
Figura 25. Registo da atividade vivenciada.....	73
Figura 26. Menino dormindo.....	74
Figura 27. História explorada.....	74
Figura 28. Desenho sobre a história.....	75
Figura 29. Decoração do cartaz.....	75
Figura 30. Realização das broas.....	76
Figura 31. Moldagem das broas.....	77
Figura 32. Receita para os pais.....	77
Figura 33. Partilha das broas.....	78
Figura 34. Trabalhos expostos.....	78
Figura 35. Cesto do pão por deus	79
Figura 36. Exploração da roda dos alimentos.....	80
Figura 37. Recortes de revistas.....	80
Figura 38. Elaboração da roda dos alimentos.....	80
Figura 39. Colagem dos recortes	81
Figura 40. Roda dos alimentos.....	81
Figura 41. Exploração dos trabalhos dos pais e das crianças.....	81
Figura 42. Moldes dos pratos.....	82
Figura 43. Trabalhos elaborados pelos pais.....	82
Figura 44. Exposição de todos os trabalhos.....	83
Figura 45. Ficha de consolidação de conhecimentos.....	83

Figura 46. Elaboração da sangria.....	85
Figura 47. Feirante a fazer o típico bolo do caco.....	85
Figura 48. Explicação aos meninos sobre o bolo do caco.....	85
Figura 49. Processo de levedura.....	86
Figura 50. Crianças com as mãos na massa.....	86
Figura 51. Intervenção da equipa pedagógica.....	86
Figura 52. Bacalhau assado.....	87
Figura 53. Bolo do caco.....	87
Figura 54. Sumo de fruta.....	87
Figura 55. Crianças a provarem o fabuloso bolo do caco.....	87
Figura 56. Crianças a tomarem o sumo e a provarem o bacalhau assado.....	87
Figura 57. Decorações dos adornos de natal.....	88
Figura 58. Calendário do advento.....	89
Figura 59. Exploração das letras.....	89
Figura 60. Elaboração do cascol.....	90
Figura 61. Exposição do boneco de neve na porta da sala.....	90
Figura 62. Decoração do pai natal.....	91
Figura 63. Colagem do algodão.....	91
Figura 64. Decoração das letras para o título do placard.....	92
Figura 65. Placard finalizado.....	92
Figura 66. Mobile da sala.....	93
Figura 67. Montagem do pinheiro de natal.....	93
Figura 68. Decoração das molduras para as fotos de família.....	93

Figura 69. Decoração da árvore de natal.....	94
Figura 70. Árvore de natal decorada.....	94
Figura 71. Exposição dos trabalhos de natal.....	95
Figura 72. Hora do conto.....	96
Figura 73. Exterior da escola.....	97
Figura 74. Decoração do “ Monstro das bolas”.....	98
Figura 75. Pintura das latas.....	99
Figura 76. Jogo das latas.....	99
Figura 77. Colaboração da auxiliar.....	100
Figura 78. Monstro das bolas.....	100
Figura 79. Decoração do aquário e dos peixes.....	100
Figura 80. Últimos retoques dos peixes.....	101
Figura 81. Peixes plastificados.....	101
Figura 82. Colocação da areia do Porto Santo nas laterais do aquário.....	101
Figura 83. Produto Final.....	102
Figura 84. Jogo do Bowling.....	102
Figura 85. Jogo do equilíbrio.....	103
Figura 86. Jogo do Andaime.....	103
Figura 87. Inauguração do espaço exterior.....	104
Figura 88. Transformação do espaço exterior.....	105
Figura 89. Explicação e demonstração dos jogos.....	106
Figura 90. Envolvimento dos pais nas atividades desenvolvidas	112

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Idades do grupo da Pré – B.....	45
Gráfico 2. Identificação do género, idade, nomes dos familiares e diferenciação de vários itens.....	46
Gráfico 3. faz rabiscos, diferencia “triste” de “contente”, rasga e cola.....	47
Gráfico 4. Identifica o género, idade, nome dos familiares e local de residência.....	48
Gráfico 5. Distingue diferentes itens.....	48
Gráfico 6. Identificação do género, idade, nome dos familiares. Identificação do local de residência.....	49
Gráfico 7. Área preferida (cantinhos).....	50
Gráfico 8. Deslocação para a escola.....	50
Gráfico 9. Identificação das cores, figuras geométricas, dos números e quantidades...51	
Gráfico 10. Identificação de alguns itens no domínio da Matemática.....	52
Gráfico 11. Avaliação diagnóstica dos níveis bem-estar e implicação da primeira semana de intervenção.....	108
Gráfico 12. Avaliação da última semana dos níveis de bem-estar e implicação.....	109

Lista de Siglas

EB1/PE – Escola básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar

OCDE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PEE – Projeto Educativo da Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PAA – Plano Anual de Atividades

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

SAC – Sistema de Avaliação de Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

EPE – Educação Pré-Escolar

MA – Metas de Aprendizagem

ME – Ministério da Educação

OCP – Organização Curricular e Programas

APA - American Psychological Association.

UMa – Universidade da Madeira.

Introdução

O presente relatório remete-se à intervenção pedagógica desenvolvida pela estagiária em contexto pré-escolar, nomeadamente na sala da pré – B da EB1/PE do Ribeiro de Alforra.

Este trabalho é apresentado como instrumento de reflexão final para a atribuição do grau de Mestre em Educação Pré – Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, procurou-se que este assentasse numa base científica, a qual sustentou toda a prática *in loco*. Para tal, importa salientar que toda esta contextualização caracterizou-se pela participação ativa e direta das crianças, numa pedagogia de ação e envolvimento.

O presente Relatório está escrito de acordo com o novo acordo ortográfico e as referências seguem-se de acordo com as normas *American Psychological Associations* (APA, 2010).

Em contexto pré-escolar, pretendia desenvolver uma diversidade de atividades, as quais permitissem às crianças um ensino-aprendizagem de qualidade. Com o intuito de criar um sentido de empatia tanto com os profissionais da instituição, com as crianças e os seus encarregados de educação foram desenvolvidas algumas estratégias com vista a esta envolvimento indispensável na educação pré-escolar.

Graças a este estágio, pude pôr em prática crenças, valores e conhecimentos que foram adquiridos ao longo dos seis anos de percurso académico. Este revela-se ser o início da caminhada árdua na nossa profissão docente, onde houve uma ligação constante entre a teoria com a prática, com vista ao desenvolvimento de uma atitude positiva alicerçada no conhecimento e no saber fazer.

Este baseia-se, na sua maioria, no relato das atividades desenvolvidas ao longo do estágio, mas seria impossível fazê-lo sem mencionar os fundamentos teóricos e seu enquadramento metodológico. Sendo estes três tópicos a base da do relatório: 1º Capítulo: Enquadramento teórico, 2º Capítulo: Enquadramento metodológico e 3º Capítulo: parte prática. Com estes, ao longo deste relatório, procura-se demonstrar e descrever através de considerações, sustentadas sempre por uma base teórica fidedigna. Assim sendo, apresenta-se uma linha orientadora da profissional da educação, como também o desempenho da estagiária e a atitude das crianças.

O primeiro capítulo contém vários subtemas, ligados ao enquadramento teórico da intervenção pedagógica. No primeiro, faz-se referência à identidade profissional docente, sendo uma realidade que desencadeia muito desagrado a diferentes níveis. Posteriormente, sucedem-se os pressupostos e fundamentos que sustentaram a prática pedagógica. Serão abordadas temáticas como o Papel e Perfil do Educador, A importância da afetividade na relação entre a criança e o educador, Metas de Aprendizagem na Educação Pré – Escolar; Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento da criança enquanto processo integral e significativo.

No segundo capítulo, salienta-se a metodologia adotada, a qual baseou-se na investigação, ação e reflexão, sustentando a planificação e respetiva execução. Esta teve como objetivo primordial ir ao encontro de uma pedagogia participativa, através da atitude experimental e da aprendizagem cooperativa.

Por último, no terceiro capítulo, apresenta-se a intervenção pedagógica em contexto da EPE, contextualizando-se o ambiente educativo da instituição onde decorreu o estágio, EB1/PE do Ribeiro de Alforra. Nesta temática, referenciar-se-á o meio envolvente, a instituição, a sala da pré - B e o grupo de crianças alvo, dando relevância aos seus interesses e necessidades. Posteriormente, descreve-se o desenvolvimento da ação pedagógica, através da descrição, reflexão e avaliação das atividades. Tendo em conta esta descrição, as atividades são apresentadas por conteúdos, refletindo e fundamentando com base nas pesquisas bibliográficas.

Após a apresentação de toda a intervenção, segue-se a apresentação das avaliações de grupo, de acordo com as fichas (1g e 2g) do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), preconizadas por Portugal e Leavers. Estas baseiam-se no nível de implicação e bem-estar emocional das crianças.

Será igualmente referida a intervenção realizada com a comunidade educativa e com os pais / encarregados de educação, que inclui uma ação de sensibilização e o convívio de São Martinho.

Em jeito de análise, redige-se uma reflexão crítica final acerca da intervenção pedagógica. Por fim expõem-se as considerações finais, limites e dificuldades, os quais refletem os aspetos positivos e negativos do estágio.

Capitulo I
Enquadramento Teórico

Neste capítulo, será apresentado alguns suportes teóricos que permitiram sustentar toda a minha prática, nos quais assentaram a minha intervenção pedagógica que será apresentada posteriormente. Torna-se indispensável realizar uma abordagem teórica, sendo esta fundamental para a promoção de uma intervenção de qualidade e com sucesso, nomeadamente na vertente da Educação Pré-escolar (EPE). Assim apresento, alguns temas teóricos fundamentais, tais como, a construção da identidade profissional docente, sendo este tema fundamental neste ciclo de estudos. Sucedem-se as opções metodológicas, que se basearam fundamentalmente na investigação-ação.

1.1. Identidade Profissional Docente

A construção da identidade profissional docente é um aspeto intimamente ligado à presente prática pedagógica. Uma vez que esta se desenvolveu na vertente da educação pré-escolar (EPE), apresenta características particulares. A identidade docente é algo muito pessoal, sendo este estágio o momento chave para o início desta construção/reconstrução da nossa própria identidade profissional.

A identidade do docente constitui um processo contínuo entre o docente e as experiências vivenciadas. Muitas vezes, o profissional vê-se “obrigado” a adaptar-se e, conseqüentemente, modificar-se e aperfeiçoar-se, devido essencialmente a interação que este ocorre em diferentes contextos educativos. Com efeito, 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). Neste sentido, importa salientar que esta não é inata, mas sim adquirida consoante as experiências individuais.

Como defende Marcelo (2009), esta configura-se como um fenómeno relacional que evolui e desenvolve-se pessoal e coletivamente, ao longo da vida, num complexo e dinâmico equilíbrio entre a própria imagem profissional e a variedade de papéis que os professores/educadores sentem que têm de desempenhar.

Quando menciono docente ao nível profissional, não podemos ignorar o seu carácter pessoal. O docente faz escolhas, “as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (Nóvoa, 1995, p.17). O professor/educador constrói a sua identidade profissional, tendo por base as suas experiências vivenciadas. É fundamental que após a formação

académica inicial, o ‘novo’ profissional consiga fazer surgir o seu conhecimento, as suas habilidades e competências, através do desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Quando abordo este tema, foco-me essencialmente na ética da profissão. Aqui recai toda a sua responsabilidade profissional. As questões éticas devem estar sempre associadas à formação dos alunos e do professor, onde é exigido o respeito pelos valores de cada aluno.

A “ética profissional acompanha toda a atividade do professor e manifesta-se em duas vertentes distintas mas inter-relacionadas: nos princípios que tornam ética a sua conduta profissional e na sua função de promoção do desenvolvimento ético-moral do estudante” (Estrela, Marques, Alves, & Feio, 2008, p. 94).

Importa salientar que, a experiência profissional do docente é o caminho para a construção da identidade docente, sendo este fundamental na aquisição e desenvolvimento de competências de reflexão e análise sobre a sua prática pedagógica promotoras de respostas adequadas à sua intervenção, com o intuito de melhorá-la e inová-la, transmitindo, desta forma, uma educação de qualidade.

De seguida, apresenta-se alguns itens fundamentais para a profissão de docente.

1.2.Docente Reflexivo e Investigador

No decorrer da intervenção/prática, é essencial que o docente desenvolva e adquira hábitos de reflexão e de investigação, procurando contribuir para um processo de ensino-aprendizagem de melhor qualidade, promovendo estratégias adequadas ao grupo com o qual trabalha, de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. O adulto que reflete a sua prática é aquele que procura melhorar aquilo que faz, apresentando um espírito de interrogação sobre os seus pontos fortes e fracos. Estes desempenham um importante papel na produção do conhecimento pedagógico porque espelham, de uma forma atualizada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (...) e a aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade no geral (Alarcão, 1996, p. 176).

Esta atitude reflexiva, caracteriza-se por levantar críticas construtivas sobre a sua ação, tendo em conta os contextos educativos onde trabalha. Assim sendo, o docente deve estar consciente desse ambiente, das suas particularidades, pois é impossível encontrar dois contextos iguais, logo impera uma adequação/modificação. Seguindo

esta linha de ideias, o profissional de educação deve “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 ordem de ideias, torna-se cada vez mais útil na educação, uma reflexão dos profissionais sobre a sua prática, questionando, por um lado a sua intervenção, por outro lado a sua capacidade de inovação e diferenciação, tendo por base o desenvolvimento de competências das crianças. Segundo Alarcão (2010), o docente deve utilizar a reflexão como instrumento para desenvolver ações e atividades futuras, procurando novas soluções.

O docente investigador é a extensão do educador reflexivo, pois o ato de reflexão exige ao docente uma pesquisa constante de forma a encontrar respostas mais adequadas ao grupo alvo. Surge, assim, a investigação “como parte integrante do trabalho do profissional, dado que inclui a reflexão crítica sobre a profissão, com o objetivo de a melhorar” (Moreira & Alarcão, 1997, p. 122). Desta forma, ser docente investigador implica questionar os contextos educativos, de forma intencional e sistemática, de modo a compreender e encontrar as resoluções mais adequadas a cada situação (Alarcão, 2010). A mesma autora defende que, ao investigar, o docente promove uma melhor qualidade do ensino e da aprendizagem, permitindo um desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria das instituições.

Nesta ordem de ideias, este ciclo de investigação-ação exige um processo constante e diário de reflexão, avaliação e inovação profissional, permitindo, pois, responder a um determinado problema ou circunstância com maior flexibilidade (Moreira & Alarcão, 1997).

Esta atitude é indispensável no educador, mas o mesmo se exige às crianças, pois devem construir o seu pensamento, o seu conhecimento com base na reflexão. (Alarcão, 1996). Esta necessidade advém do facto de ambos, educador e criança, encontrarem-se no mesmo trajeto de ensinar a aprender, utilizando a reflexão com o intuito de uma maior qualidade na educação.

Em jeito de conclusão, quando aborda-se o item reflexão, este não pode ser visto isoladamente do contexto educativo do educador, pois é neste local que ele, em parceria com os outros colegas, constrói a sua profissionalidade docente. Neste sentido, A escola deve, para tal, estar organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas nos professores (Alarcão, 2010).

1.3.Perfil e Papel do educador

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, foi definido o perfil geral para o desempenho profissional do educador de infância e do professor de ensino básico e secundário. Desde então, o educador deverá ser possuidor de um diploma próprio que certifique a formação profissional específica, tendo por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.

Neste sentido, o educador deverá ter um perfil que se adapte à sua atividade profissional. Outros requisitos não menos importantes passam por respeitar os sentimentos de cada criança, pois cada um possui uma personalidade diferente; deverá igualmente possuir um amplo conhecimento dos estádios de desenvolvimento da criança, para que possa estimulá-la de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra; estar extremamente atento a todas as evoluções das crianças, refletindo constantemente sobre a sua ação.

Relativamente ao seu papel o educador deverá ser responsável pela orientação do grupo de crianças, proporcionar meios educativos adequados ao seu desenvolvimento integral nos diferentes níveis: psicomotor, afetivo, intelectual, social, moral, entre outros.

No que concerne à organização do ambiente educativo, compete ao educador desenvolver o currículo da educação pré-escolar, tomando inteira responsabilidade pela organização do grupo, dos espaços e dos materiais de modo a facultar experiências educativas integradas e estimulantes; estruturar o tempo de forma flexível para que as crianças tenham a noção de tempo e ainda proporcionar as condições de segurança necessárias ao bem-estar. Este ambiente deverá ser facilitador para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, promovendo uma interação entre os diferentes intervenientes: criança-criança; criança-adulto e adulto-adulto.

O espaço (a sua organização, decoração, clima) é a alma da educação de infância, pois através dele, conquistaremos a criança que viverá com os educadores uma etapa complexa para ela, na medida que pressupõe a separação familiar, a aceitação de novos riscos, a entrada num mundo de iguais nem sempre concordantes com os seus desejos. Nesta ótica, um ambiente atrativo, rico em sugestões, variado facilitará a abertura da criança à experiência, à confrontação com o desafio desta nova etapa da sua vida. Por sua vez, um ambiente formalizado, pouco flexível relativamente aos interesses das

crianças, pode provocar nelas um processo de bloqueio, levando-as a fecharem-se numa espécie de “carapaça”, onde se julgam mais protegidas.

O facto de se organizar o ambiente educativo, de usá-lo com fins educativos, supõe que o professor tome consciência do papel que o meio desempenha no desenvolvimento da criança. Este (educador) adota uma postura construtiva e consciente relativamente ao ambiente da sala, sentindo-se protagonista do seu manuseamento e modificando-o à medida que as condições do processo lho exijam, tendo em conta as individualidades de cada criança.

Com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a intervenção profissional do educador no processo educativo passa por diferentes etapas distintas: observar; planificar; agir; avaliar; comunicar e articular.

Na observação o educador irá obter um conhecimento acerca do grupo e da criança individualmente, de modo a compreender as suas capacidades, os seus interesses e as suas dificuldades. Esta compreensão tem por base a recolha de dados no contexto familiar e no meio em que cada criança está inserida, para que conheça as suas características e que possa adequar o processo educativo às necessidades do grupo.

Quanto à planificação, o educador deverá ter em conta os dados recolhidos da observação para poder organizar as atividades, sendo indispensável um plano para situações imprevistas que possam eventualmente surgir. Este deverá planejar situações de aprendizagem desafiadoras de modo a captar o seu interesse e apoiando-a nas situações mais exigentes, principalmente quando a criança sente dificuldade em realizar uma atividade por si só. Serve de suporte ao educador e de informador aos pais. O enriquecimento dessa ação passa pela participação de outros adultos (pais e outros membros da comunidade) na realização das atividades planeadas pelo educador, como forma de alargar as interações das crianças.

O processo de avaliação consiste em tomar consciência da ação e refletir sobre o que foi observado, possibilitando estabelecer aprendizagens a desenvolver com as crianças. Neste sentido, a avaliação é o suporte da planificação.

A partir da comunicação com outros adultos (pais, pessoal docente), o educador adquire um maior conhecimento da criança. A partilha dessas informações irá ter influência no planeamento das atividades a realizar com o grupo.

1.4. Metas de Aprendizagem na Educação Pré – Escolar

O Programa Metas de Aprendizagem inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional definida pelo Ministério da Educação consiste na realização de princípios de gestão curricular para cada área curricular, em cada nível de ensino desde a educação pré-escolar. Estes refletem os desempenhos específicos esperados das crianças no final de cada ciclo.

Neste sentido, importa salientar que é imprescindível definir aprendizagens a realizar em cada área especificamente, cumprindo os objetivos delineados. Nesta ótica, é importante salientar que o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar deve assegurar a articulação do saber, pelo que as áreas possam ser abordadas de forma global e integrada. Assim sendo, é importante analisar cada área ao pormenor, para que possamos perceber o seu conteúdo:

Formação Pessoal e Social – esta área é muito valorizada na educação pré-escolar dada a sua importância nesta fase, uma vez que as crianças têm oportunidade de socializar em grupo e de iniciar a aprendizagem de diferentes conteúdos. Neste âmbito, destacam-se cinco domínios que lhe são íntimos: identidade/autoestima; independência e autonomia; cooperação; convivência democrática/cidadania; solidariedade/ respeito pela diferença.

Expressões e Comunicação – Nesta componente salientam-se, salientam-se vários domínios apresentados separadamente. As metas propostas para estes domínios estão organizadas de acordo com domínios de aprendizagem para o ensino no pré-escolar.

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Esta corresponde noutros ciclos à Língua Portuguesa e engloba as aprendizagens relativas à linguagem oral e a compreensão do texto escrito lido e interpretado pelo adulto imprescindíveis na iniciação da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Matemática – Neste domínio, importa frisar que integra as aprendizagens fundamentais desta área, distribuídas de igual forma pelos

grandes domínios de aprendizagem que estruturam a aprendizagem da Matemática nos diferentes ciclos.

Conhecimento do Mundo – esta área, não menos importante que as anteriormente descritas, engloba o início das aprendizagens no ramo das ciências naturais e humanas. É sem dúvida, uma área que desperta muita curiosidade natural e interesse das crianças.

Tecnologias de Informação e Comunicação – Por último, surge esta área, que é transversal a toda a educação pré-escolar. Esta assume-se como uma grande vantagem para o crescimento e desenvolvimento da criança.

Desta forma, todas as metas apresentadas são de grande importância e requerem uma grande interação entre todas elas, com um foco específico para a manipulação constante de diferentes materiais e o conhecimento de diferentes ambientes.

1.5.Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar

O princípio geral e os objetivos dele decorrentes enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar enquadram a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Despacho nº 5220/97 de 10 de Julho) que se constituem como um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. Aqui importa referir os itens importantes nesta temática: os objetivos gerais da Lei-Quadro, as áreas de conteúdo, a organização do ambiente educativo, e indispensavelmente a continuidade e intencionalidade educativa.

O decreto-lei nº 46/86 art.4 e 5 presente na Lei de Bases do Sistema Educativo sublinha o desenvolvimento da criança em redor de dimensões da formação moral, das capacidades de expressão e comunicação e dos hábitos de higiene e saúde pessoal. Os conteúdos, técnicas e métodos são específicos e procuram a articulação do meio familiar, referenciando o público infantil.

O Projeto Educativo da Escola (PEE) e o Projeto Curricular do grupo (PCG) apresentam-se como dois instrumentos indispensáveis no apoio à organização e gestão do currículo.

Cabe ao educador participar na execução do Projeto Educativo de Escola. Paralelamente, este deve gerir o PCG, concebendo-o de acordo com as características e necessidades das crianças.

No regime de monodocência, o educador tem ao seu dispor 25 horas semanais destinadas à atividade educativa. Para a atividade educativa/letiva encontram-se reservadas três horas diárias para o planeamento e organização do trabalho a desenvolver com o grupo.

Nesta temática, o educador deverá avaliar progressivamente todo o desenvolvimento das atividades, para que a sua ação seja espelho de uma reflexão constante. No término de cada ano letivo, cabe ao educador realizar um relatório com todas as atividades desenvolvidas, os recursos utilizados, o ambiente educativo, a avaliação final e por fim, as perspetivas para o próximo ano letivo.

Refira-se que, atualmente, os profissionais demonstram grande preocupação com a avaliação e o desenvolvimento do currículo da EPE.

1.6. Importância da afetividade na relação entre a criança e o educador

Toda a criança desenvolve-se de uma forma global. Desenvolve o seu lado afetivo, social e o cognitivo, sem disciplinas ou áreas. Há uma aprendizagem e desenvolvimento contínuos, através das relações e da realidade física onde a criança está inserida. Estes contextos vão influenciar os pensamentos, os sentimentos e a motricidade da criança. A criança é vulnerável, pois depende dos adultos para as suas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde), é frágil e imatura, por isso, não pode ser socialmente responsável pelos seus atos.

O adulto tem um papel crucial no desenvolvimento da criança. O educador, além de um saber fazer, deve identificar a vulnerabilidade da criança, assim como, as suas competências e características sociopsicológicas. Como defende Formosinho “a profissionalidade da educadora de infância se situa no mundo da interação e é aí desenvolve papeis, funções e atividade” (Formosinho, 2000, p. 161).

Todas as interações, ações e vivências que a criança tiver durante o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem terão influência na construção da imagem de si mesmo e do outro.

Por outro lado, Miguel Zabalza realça os aspetos emocionais, afirmando que o desenvolvimento global das crianças (psicomotor, intelectual, social e cultural) está diretamente relacionado com os mesmos. O desenvolvimento emocional da criança terá repercussões futuras ao nível da sua segurança, autonomia e das suas capacidades para estabelecer relações sociais. Desta forma e do ponto de vista prático, é importante criar oportunidades de expressão emotiva e romper com os formalismos excessivos. Torna-se igualmente fundamental manter, mesmo que seja parcialmente, contactos com cada criança, pois a atenção individualizada está na base da cultura da diversidade. É durante estes momentos que são realizadas experiências de integração e onde ocorre a aquisição de habilidades muito específicas.

No que concerne à relação educadora/criança esta deverá ser muito próxima, a qual assenta na ajuda e troca de afetos, respeito e cooperação. O adulto tem um papel considerável na formação da personalidade, das atitudes positivas e negativas face ao processo de conhecimento do mundo. Deve despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, promover o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da formação. O educador, tem como responsabilidades estimular a linguagem verbal da criança através de saberes do quotidiano e de histórias pessoais da criança (Estrela, 1995; Morgado, 1997). O psicanalista Erik Erikson (1950) citado por Post e Hohmann (2007) acrescenta ainda que as crianças precisam de um ambiente emocionalmente rico pois —o alicerce do desenvolvimento humano saudável é a confiança que nasce do cuidado (Poste & Hohmann, 2007, p. 31-32). O docente deve organizar visitas ao meio local, oferecendo oportunidades para as crianças contatarem com experiências enriquecedoras de reconhecimento, deve igualmente fomentar o respeito pelas diferenças culturais, religiosas e estimular a observação e a cooperação. Posteriormente, o educador deverá fazer uma reflexão sobre a sua ação.

É importante deixar a criança aprender através da manipulação de objetos e respeitar os diferentes estados do seu desenvolvimento como meio primordial para adquirir um conhecimento ativo do mundo (Estrela, 1995; Post & Hohmann, 2007). Tendo em conta este panorama, esta relação/interação tem por base a criação de personalidades. Quando o docente promove uma relação positiva com as crianças, tentará sempre transformar a informação em saber e o saber em experiência, pois sabe

que apenas a experiência é registada de forma distinta nos solos da memória, e apenas ela concebe conhecimentos capazes de transformar a personalidade (Cury, 2004). Nesta ordem de ideias, torna-se imprescindível considerar o aspeto da necessidade de reconhecer e respeitar as necessidades e motivações sentidas pelas crianças. Muitas vezes, as dificuldades em manter uma relação pedagógica advêm das discrepâncias entre as motivações e necessidades ligadas à cultura não escolar e percepção da vida e cultura escolar. Deste modo, é indispensável que o educador entenda a dinâmica de relacionamento interpessoal do grupo para que seja possível uma aproximação a cada elemento (Morgado, 1997; Post & Hohmann, 2007; Cury, 2003).

1.7. O desenvolvimento da criança enquanto processo integral e significativo: perspetivas de alguns autores

O processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança requer uma consideração do papel que nele é reconhecido, mas também os contextos de ação e de interação em que se integra. Segundo Piaget (1977), na construção de conhecimento não se deve valorizar apenas o meio ou o sujeito isoladamente, mas sim o papel interativo de ambos. Nesta ótica, é fundamental reconhecermos que a criança assume um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento em ligação constante com o meio ambiente em que está inserida.

Nas palavras de Vieira e Lino (2007), Piaget pronuncia que não é o ambiente ou a sociedade que promovem o desenvolvimento da criança mas sim a associação de diversos fatores, tanto externos como internos, através dos quais a criança constrói o significado da sua realidade. Neste panorama, Piaget distingue o conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático. Considera que as crianças detêm uma única forma de descobrir as propriedades físicas dos objetos, sendo ela através da sua ação sobre eles, descobrindo as reações, às suas ações, surgindo desta forma o conhecimento físico. No que concerne ao conhecimento lógico-matemático, Piaget considera que este tipo de conhecimento surge do sujeito, no qual o raciocínio é essencial. Este conhecimento é construído pelas atividades que a criança desenvolve, uma vez que ela só aprende quando relaciona a nova informação com os seus conhecimentos adquiridos anteriormente. Dentro destes conteúdos, surge ainda, consentido na teoria de Piaget, um terceiro tipo de conhecimento, o conhecimento social. Conhecimento Social, tal como o conceito indica advém do social, ou seja, é construído progressivamente pela pessoa a

partir das suas interações com o mundo exterior. Neste sentido, torna-se fundamental compreender que, independentemente do tipo de conhecimento, é indispensável a atividade da criança, a qual reflete-se na ação. Apontando a ação da criança como o cérebro da aprendizagem, Piaget (citado por Vieira & Lino, 2007) considera essencial compreender a forma como a criança pensa em situações de aprendizagem para, deste modo, ser possível “proporcionar experiências de aprendizagem que lhe permitam realizar aprendizagens significativas” (Vieira & Lino, 2007, p. 213).

No decorrer do seu desenvolvimento a criança vai captando informação que deverá integrar e processar (processo de assimilação), interpretando estes novos conhecimentos de forma a reorganizar aqueles que já possui (processo de acomodação), enriquecendo assim o seu desenvolvimento cognitivo (Sanches, 1998). Continuando na mesma perspectiva, a adaptação da criança ao meio assume, sem qualquer dúvida, uma grande importância, uma vez que este processo que Piaget designa como de equilíbrio promove o desenvolvimento intelectual da criança.

À medida que a criança interage com o meio físico e social, solidifica novas estruturas cognitivas, projetando mudanças no seu comportamento. Piaget categoriza em quatro estágios todo o processo de desenvolvimento, sendo cada um deles definido “por uma estrutura cognitiva particular que determina o tipo de aproximação intelectual que o sujeito realiza com o meio que o rodeia” (Vieira & Lino, 2007, p. 206).

Em cada um dos quatro estádios de desenvolvimento, aparecem diferentes estruturas cognitivas que “são construídas progressivamente e resultam de uma equilíbrio e de uma atividade assimiladora e acomodadora” (*idem*), caracterizando, desta forma, cada um desses estádios. Estas estruturas são reformuladas e adaptadas num estádio seguinte que envolve um nível de maior complexidade, assumindo-se o desenvolvimento da criança como uma dimensão integrada (Piaget, 1970, citado por Vieira & Lino, 2007). Considerando que existe uma sequência lógica entre os diferentes estágios de desenvolvimento, consideram-se as estruturas construídas em cada um deles, necessárias para a formação das estruturas do estádio seguinte. Deste modo, cada estádio tem as suas próprias características, que os distinguem entre si: o estádio sensório-motor inicia-se no nascimento da criança até aos dois anos de idade, baseado essencialmente na experiência imediata através dos sentidos; o estádio pré-operatório que sucede este primeiro, respeitando essencialmente a faixa etária dos dois aos sete anos de idade, caracterizando-se como o estádio da inteligência intuitiva, onde surge a linguagem e outras formas de representação, tornando a criança capaz de representar

simbolicamente. Posteriormente surge o estágio das operações concretas que atinge as idades compreendidas entre os sete e os onze anos de idade, onde a linguagem é desenvolvida e em que a criança adquire a noção de reversibilidade e de conservação; e, por fim, o estágio das operações formais, que abrange o período dos doze aos dezasseis anos de idade, sendo que é neste estágio que o indivíduo torna-se capaz de utilizar um pensamento hipotético-dedutivo, permitindo-lhe um raciocínio de elevado grau de abstração (Vieira & Lino, 2007). Segundo Piaget (1975) refere, os níveis de desenvolvimento da criança podem variar relativamente às faixas etárias acima referidas, sendo que as experiências físicas e sociais realizadas por cada criança podem contribuir para esse facto, positiva ou negativamente, ou seja, podem estimular o desenvolvimento da criança ou retardá-lo ou até mesmo impedi-lo.

Importa ainda salientar que, segundo a teoria de Piaget, torna-se fundamental destacar a interação da criança com os pares e com os adultos, uma vez que estas relações fomentam o seu desenvolvimento socio-afectivo e cognitivo, promovendo também o desenvolvimento da sua autonomia (Vieira & Lino, 2007).

Por outro lado, Vygotsky (1991) defende que o conhecimento constrói-se através da influência dos fatores sócio históricos e culturais. Continua a sustentar a teoria de que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento são considerados uma construção eminentemente sociocultural. Vygotsky (1991) atribui grande importância ao meio e ao indivíduo, uma vez que estes se influenciam reciprocamente e mutuamente. Segundo o autor (1979), em conformidade com Sanches (1998) “as sociedades humanas criam e transmitem produtos culturais que condicionam a capacidade de cada um agir e de se relacionar com o meio e com os outros”. (p.59)

Considerando a base desta perspectiva, Vygotsky (1991) destaca a importância que a interação assume, permitindo à criança a possibilidade de se apropriar dos instrumentos e interiorizar os sinais e os símbolos necessários para o seu desenvolvimento. Aqui destaca-se essencialmente a linguagem, uma vez que esta tem como função a ligação nas relações entre o sujeito e o meio.

Com o intuito de explicar o desenvolvimento cultural da criança, Vygotsky (citado por Pimentel, 2007) apresenta a lei da dupla formação considerando que a aprendizagem adquire-se num plano inter-psicológico influenciado nas interações entre diferentes indivíduos e num plano intra-psicológico baseado na interiorização que o sujeito faz relativamente aos processos.

Nesta visão e, considerando a cultura e a interação social peças fundamentais na aprendizagem das crianças, importa destacar o papel que pode ser desempenhado pelo educador no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, uma vez que este possui um nível de mais elevado desenvolvimento que elas, cabendo-lhe assim a função de as orientar e estimular na resolução de problemas, agindo ao nível da zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é definida por Vygotsky (1991) como: a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Neste seguimento de ideias, o autor refere o nível de desenvolvimento real como sendo o nível de desenvolvimento já adquirido pela criança, o qual permite-lhe agir sozinha e, ao nível de desenvolvimento potencial como sendo “o nível de desenvolvimento mental que permite ao ser humano concretizar atividades com ajuda de outra pessoa” (Sanches, 1998, p. 60).

Salienta-se a importância de outros parceiros na colaboração do desenvolvimento da criança uma vez que, como releva Vygotsky, de acordo com Pimentel (2007) “a ZDP determina que a aprendizagem ocorre sempre em função de ações em parceria” (p. 223) em que se estabelecem desafios, questões, modelos, pistas e soluções possíveis de realizar.

Bruner, tal como os autores anteriormente mencionados, também defende uma perspectiva em que a criança é vista como um ser ativo na construção do seu próprio conhecimento, no entanto, atribui uma maior importância ao ambiente cultural e social em que ela se insere, considerando que este acelerará as suas capacidades de compreensão do sujeito, facilitando assim o seu desenvolvimento cognitivo (Tavares & Alarcão, 1985).

De acordo com estes autores (*idem*), Bruner valoriza a linguagem como sendo “uma ferramenta pela qual passam ou são trabalhados os valores, as ideologias, os padrões sociais, os costumes, as tradições, etc., de uma determinada cultura” (p.70), assumindo-a como um meio com duas funções imprescindíveis: para comunicar e para a formação do pensamento e das relações sociais. Encarando a aprendizagem como “um processo ativo do sujeito que aprende, organiza e guarda a informação recebida” (Tavares & Alarcão, 1985, p.103). Bruner considera o desenvolvimento cognitivo em dois processos: um de representação e outro de integração de informação, sendo o

primeiro ligado à ideia de que a criança representa aquilo de que vai conhecendo e o segundo que diz respeito à capacidade da criança relacionar e reorganizar os seus conhecimentos anteriores com os que vai adquirindo. É deste modo que a criança constrói o seu conhecimento do mundo. Este processo de construção de conhecimento é designado por Bruner de aprendizagem pela descoberta.

Bruner considera que o educador assume um papel fulcral em todo este processo, uma vez que é necessário que ele crie estratégias para despertar as crianças para a descoberta, curiosidade e interesse do mundo, para que elas desenvolvam o seu pensamento com o apoio do adulto (Kishimoto, 2007). Neste sentido, Bruner referencia os fatores culturais como um dos meios capazes de promover a motivação e o interesse das crianças (Sanches, 1998). Com o intuito de categorizar o desenvolvimento cognitivo. O autor define três níveis ou estádios de representação. O primeiro estádio é destinado à representação ativa e abrange as crianças até aos três anos de idade, onde as suas representações surgem através manipulação de objetos. A representação icónica, constitui o segundo estádio, situado entre os três e os nove anos de idade e é caracterizado pelas representações através de imagens ou de esquemas espaciais. O terceiro estádio, denominado pelo autor de representação simbólica surge, aproximadamente, a partir dos dez/ onze anos de idade, quando a criança já é capaz de fazer as suas representações do mundo através de símbolos como, por exemplo, através da linguagem. Esta é encarada como um instrumento muito importante na medida em que dá possibilidade para que haja codificação e manipulação de informação. Apesar do autor determinar esta sequência de estádios, este preocupou-se essencialmente com a “especificidade qualitativa da compreensão das crianças em cada fase” (Roldão, 1994, p. 63) na medida em que, para que haja sucesso numa fase a anterior deverá estar solidificada.

Dando relevância à estrutura do conhecimento, Bruner salienta que o educador deve adequar os conteúdos que pretende explorar às competências individuais de cada criança. Desta forma, o adulto deve organizar o processo ensino-aprendizagem em função das capacidades de cada criança tendo em consideração que deve também melhorar o desenvolvimento de cada uma, sendo para isso necessário proporcionar às crianças ações acima das suas capacidades (Sanches, 1998).

É imprescindível referir também que, tal como Piaget, o autor defende que o ensino deve acompanhar o desenvolvimento da criança considerando que o currículo deve ser organizado em espiral, ou seja, é necessário ensinar o mesmo conteúdo a vários

níveis e periodicamente, aumentando-se o grau de complexidade, de modo a que cada criança integre os novos conhecimentos com os que já tem assimilados (Raposo, 1983).

1.8. A importância do meio envolvente na construção de uma aprendizagem significativa

Tendo em conta o desenvolvimento da criança, torna-se essencial que a organização do ambiente educativo em que as crianças se integram tenha em conta diferentes níveis de interação que nele ocorre. Desta forma, salienta-se que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 1997, p.31).

Assim, considera-se fundamental que o educador analise os contextos com que a criança interage à medida que se desenvolve, sejam eles restritos ou imediatos (*idem*), tendo em conta a sua influência, partindo do pressuposto de que estas relações são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Incute ao educador respeitar as individualidades de cada criança e a forma como estas interagem com os diferentes contextos, uma vez que estas interações modificam-se de pessoa para pessoa. No entanto, as crianças não apenas criam relações com meios que lhes são próprios, como também com outros contextos, como é o caso do meio social que, de certa forma, também influencia a educação da criança.

Como defende Martins (2001) é importante olhar para a comunidade “como um elemento de informação ou como um meio didático/ instrumental” (p.265).

Tendo em conta este panorama, importa salientar que devemos considerar as crianças como atores sociais competentes, os quais constroem os seus próprios significados sobre os espaços e sobre as pessoas. Assim sendo, é essencial que os educadores refutem a visão tradicionalista em que a criança é considerada um mero receptor de informação, e abracem “um novo tempo” (Fontes & Ferreira, 2008, p. 110).

Atualmente, as crianças são consideradas sujeitos ativas e por sua vez, usufruem do direito de fazer escolhas informadas, de tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e de influenciar e/ ou partilhar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhes digam respeito (Soares & Tomás, 2004, p.138, citados por Fontes & Ferreira, 2008, p. 110).

Torna-se emergente desenvolver outras formas de educar, onde as crianças sejam entendidas como cidadãs com direito à participação e a serem integradas na construção das suas aprendizagens. É fundamental reconhecer a criança como um ser social, respeitando e aceitando a imagem da criança cidadã, considerando-a um agente participativo com um papel a desempenhar na sociedade (*idem*).

Portanto, através da interação com o meio social e com diferentes intervenientes, as crianças desenvolvem-se de uma forma mais significativa. Neste sentido, considere pertinente desenvolver a minha prática pedagógica neste âmbito, integrando posteriormente outras vertentes, nomeadamente a colaboração da família no processo educativo das crianças.

Capítulo II
Enquadramento Metodológico

Tal como foi mencionado anteriormente, a reflexão e a investigação são dois fatores indispensáveis na vida do docente, a qual exige uma adequação a cada contexto. Neste âmbito, a minha intervenção pedagógica apresentada ao longo do presente relatório teve como ponto de partida as problemáticas identificadas no início da minha intervenção. Para uma melhor recolha e análise dessa informação, as técnicas utilizadas foram sobretudo a observação participante, a observação direta, a análise documental e análise documental, desenvolvendo uma investigação - ação sobre a minha prática.

A utilização das técnicas supramencionadas revelaram-se fundamentais para o desenrolar do estágio, uma vez que facilitaram e permitiram pesquisar, recolher e analisar todas as informações necessárias para adquirir um determinado resultado, ou seja, promover um ensino-aprendizagem de qualidade adequado às crianças do grupo onde se desenrolou a prática pedagógica que aqui apresentamos.

2.1. Investigação – Ação

A partir da análise dos temas anteriormente explorados, nomeadamente o docente reflexivo e investigador, as técnicas utilizadas, observação participante e análise documental, verifica-se que a investigação-ação é preponderante, ao conduzir o profissional a pensar/refletir acerca da sua ação, reformulando-a e permitindo uma abertura à inovação.

Com a investigação-ação, pretende-se estabelecer uma articulação entre a investigação e a mudança, num processo em espiral entre a planificação, a ação e a investigação (Silva, 1996). Quando abordo este tema, tenho que questioná-la: Mas afinal o que é a investigação-ação?! É impossível encarmos este conceito com apenas uma definição. As várias definições são válidas e complementam-se mutuamente. Na obra de Máximo-Esteves (2008), “é possível analisar as diferentes opiniões dos diversos autores que se debruçaram sobre esta temática. Em traços gerais, a investigação-ação caracteriza-se por ser um método de investigação que, através da recolha de informação e das estratégias adotadas, conduz à mudança social. Esta ajuda os educadores na gestão de problemas, através de uma atitude refletida e da inovação.

Recorrer à investigação-ação, implica um processo de mudança no ensino, promovendo uma aprendizagem pela investigação (Silva, 1996). Nesta ótica, um profissional da educação deve questionar constantemente a sua prática com o intuito de

identificar os objetivos, estratégias e metodologias adequadas, com o intuito de supervisionar os processos e os resultados (Máximo-Esteves, 2008). Foi com base neste pensamento, que ao longo do presente estágio existiu uma preocupação conducente à resolução da problemática inventariada (fraco envolvimento das famílias). Neste sentido, partiu-se da problemática encontrada aquando da observação realizada nas primeiras semanas de prática pedagógica. No entanto, para que tal fosse possível, foi necessário estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática.

“Fazer Investigação-Ação implica planear, actuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (Zuber-Skerrit, 1996, citado por Coutinho, Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S, 2009, p. 363).

Tendo em conta o panorama anteriormente citado, o educador ao procurar responder às questões através da investigação-ação, envolve-se numa construção complexa e de transformação do seu próprio saber, através de um processo dinâmico e interativo. No entanto, é imprescindível que este detenha conhecimento das diferentes fases sobre o qual se desencadeia este processo. Segundo Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008), existem cinco fases essenciais da investigação-ação: a primeira corresponde a planificação (flexível), resultante da reflexão, observação e avaliação, onde surgem as primeiras questões. A segunda fase, que se dedica à ação, é o produto de uma pesquisa adequada de forma a clarificar as questões colocadas na primeira fase. A etapa seguinte, destina-se à reflexão, ou seja, a uma análise crítica das problemáticas. Posteriormente, efetua-se uma avaliação e validação dos resultados. Por fim, estabelece-se um diálogo, com o intuito de promover a troca de opiniões, procurando estabelecer uma espírito de colaboração e entreajuda, essenciais para o despontar da qualidade na educação.

Tendo em conta estas cinco fases, procurou-se enquadrar a prática ao longo do estágio. Assim sendo, após a observação participante, procurou-se encontrar as estratégias e métodos mais adequados ao contexto do grupo de crianças. Tendo em vista esta finalidade, realizaram-se planificações flexíveis, por forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. De seguida, aplicou-se as estratégias no contexto de sala, com o intuito de responder às problemáticas assinaladas, nomeadamente a escassa ligação da escola-família. Para apurar se as atividades desenvolvidas iam ao encontro dos pressupostos assinalados na primeira etapa, procedeu-se a uma reflexão da

atividade desenvolvida, seguindo-se a avaliação e a validação das mesmas. Ou seja, a confirmação de que essas estratégias utilizadas melhoraram a problemática.

Portanto, a ação desenvolvida pelo educador, tal como se procurou transmitir ao longo deste capítulo, deve assentar, igualmente, na pesquisa e não só na intervenção. Assim sendo, surge “a assunção duma postura de investigação-ação por partes do professor (...) processo esse que está na base do pensamento crítico e na capacidade de comunicar vencendo barreiras” (Cortês & Stoer, 1997, p.8). De acordo com Coutinho et al. (2009) a finalidade da investigação-ação não é criar conhecimento, mas sim questionar as práticas e refletir sobre as mesmas com a objetivo de as explicar, apresentando-se como um poderoso instrumento de reconstrução das práticas.

Tendo em conta esta investigação, procedo à apresentação da minha questão-problema e conseqüente enquadramento teórico e prático da minha investigação desenvolvida em contexto de estágio.

Questão-problema: Com vista ao contexto educativo da sala da pré-B e de forma a promover uma maior qualidade na educação de infância, quais as estratégias a adotar com o intuito de garantir uma maior envolvimento dos pais/encarregados de educação na educação das crianças.

2.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

2.2.1. Observação Participante e Análise Documental.

A recolha e interpretação de dados importantes na execução deste relatório, através da utilização das diferentes técnicas, permitiram uma explicação clarificada, dos fenómenos observados. Nesta sequência, serão apresentadas as técnicas utilizadas, note-se que considerarei serem estas as mais pertinentes para o presente trabalho.

A observação participante integra-se no grupo das técnicas não documentais. Nestas técnicas socorre-se à observação e à recolha de informação. No que concerne à observação participante, requer que o investigador participe ativamente na vida do grupo investigado.

Um educador investigador, quando está integrado num contexto educativo, deve observar o que acontece ao seu redor, no entanto, deve ter em conta que a sua presença

terá repercussões no comportamento do respetivo grupo. Desta forma, cabe ao adulto ponderar se quer ou não participar na dinâmica do grupo.

Tendo em conta este panorama, ao longo da primeira semana de estágio, realizou-se uma observação participante, havendo uma envolvimento constante nas atividades do grupo orientadas pela educadora cooperante. Recomenda-se uma observação-participação em “que o observador participe, isto é, seja aceite ao ponto de se integrar no grupo que observa, de se fazer quase esquecer como observador mas ficando presente como indivíduo” (Vicente, 2004, p. 272).

No campo da educação, segundo Estrela (1994) a observação participante é utilizada como instrumento de avaliação mais do que de investigação, sublinhando que “a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada e exigida pela prática quotidiana” (p.29).

Neste seguimento, a observação permite, ao educador, adquirir um conhecimento prévio das características, dos interesses e das necessidades das crianças.

Terminada a observação, o investigador deve processar e analisar as informações recolhidas, recorrendo a análise documental com a finalidade de adequar a sua ação ao contexto e às problemáticas assinaladas e apontadas.

Tendo por base este panorama, senti necessidade de analisar o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Plano Anual (PA) do núcleo de estágio, de forma a obter um conhecimento mais aprofundado do meio envolvente e da própria instituição. Após esta análise, aumentei a visão global do contexto educativo, permitindo uma melhor perceção das condições económicas, sociais e culturas das crianças da sala da Pré – B.

2.2.2. Artefactos

Ao longo de toda a prática pedagógica surgem artefactos, os quais merecem a minha valorização. Segundo Graue e Walsh (2003, p. 152), “os artefactos podem ser mais do que bocados de papel, como por exemplo os trabalhos das crianças [...]”. Desta forma, nesta temática foram apreciados os trabalhos pictográficos e escritos das crianças, como também os registos fotográficos inerentes às diferentes aprendizagens.

Os artefactos realizados pelas crianças da sala da pré - B requerem uma atenção especial, pois representam uma fonte essencial de estudo, passível de indicar determinadas especificidades sobre o nível de desenvolvimento das mesmas (Lino,

1998; Máximo-Esteves, 2008). Aqui englobam-se os trabalhos manuais, os desenhos e as frases ditas por elas.

Por outro lado, os registos fotográficos são provas vivas dos acontecimentos, isto porque permitem “ilustrar, demonstrar e exhibir” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91) as atividades desenvolvidas pelas crianças em contexto pré-escolar, a partir das quais podemos fazer inferências em função daquilo que estamos a analisar.

2.3. Fundamentos que sustentaram a intervenção pedagógica

Na prática pedagógica, no âmbito da minha investigação-ação, tornou-se imprescindível a aplicação de várias estratégias, com o intuito encontrar soluções adequadas para o grupo da vertente do pré-escolar. Estas procuraram assegurar e manter uma pedagogia de participação e ação, com base numa atitude experiencial e aprendizagem cooperativa.

As pedagogias ditas participativas invocam vários modelos e perspetivas construtivistas no processo educativo refutando as pedagogias tradicionais, transmissivas. Nesta perspetiva, numa pedagogia participativa a criança é questionada livremente, onde é chamada a planear, investigar e colaborar no seu processo de ensino-aprendizagem, manifestando as suas motivações e interesses. Compete ao educador, tal como defende Oliveira-Formosinho et al. (2011), organizar o contexto, observar para planificar, documentar, avaliar e investigar os interesses e os conhecimentos dos alunos.

De seguida apresentam-se as diferentes características ligadas às diferentes estratégias adotadas ao longo da prática pedagógica.

2.3.1 Aprendizagem Cooperativa

Com base na observação, verificou-se que o grupo trabalhava muito em pequeno e grande grupo e até mesmo aos pares, sendo uma estratégia adotada nesta sala de atividades. Desta forma, no decorrer da intervenção pedagógica, procurou-se manter e respeitar a aprendizagem cooperativa no grupo. Isto deve-se a situação atual da educação, a qual exige muita cooperação entre as crianças, como é o caso das instituições com cariz educativa.

Neste sentido, a *Aprendizagem Cooperativa* é vista:

“como uma prática pedagógica capaz de desenvolver, nos alunos, a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Ou seja, a colaboração com outra pessoa (o par

mais capaz), que pode ser o professor ou um colega de grupo mais competente, na ZDP, 30 conduz ao desenvolvimento cognitivo, no sentido em que o professor ou o colega se torna o objeto para o qual tende o desenvolvimento” (Fontes & Freixo, 2004, p.26).

Sobre esta temática importa sublinhar que “Um dos grandes objectivos da Aprendizagem Cooperativa é permitir que cada elemento do grupo se transforme num indivíduo que conheça os seus direitos e as suas responsabilidades” (Fontes & Freixo, 2004, p.34).

Como salienta Arends (1995) “ a maioria das pessoas valoriza o comportamento cooperativo e acredita que ele constitui um objetivo importante para a educação” (p. 368). Quando abordamos esta temática, temos que compreender o conceito de aprendizagem cooperativa, como defende Moll (2002), segundo o qual esta ideologia de Vygotsky que afirma que os alunos aprendem melhor quando trabalham em cooperação com os colegas.

Ainda neste pensamento, John Dewey, o filósofo e pedagogo, implementou os grupos cooperativos no seu projeto educativo, com o intuito de dar resposta aos interesses do grupo. No projeto “realçou os aspetos sociais implicados em todo o processo de ensino e aprendizagem, considerando a necessidade do ser humano experimentar, já na escola, as bases cooperativas sobre as quais se constrói a vida democrática” (Dewey citado por Lopes & Silva, 2009, p. 9).

Por outro lado, afirma Estanqueiro (2010), a cooperação é encarada como um instrumento fundamental na promoção da qualidade na educação acrescentado que:

“Num clima de competição, uns ganham e outros perdem. Num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo. A cooperação é um fator de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social.” (p.22)

Utilizando esta metodologia, o educador deve criar condições adequadas para que as crianças sejam capazes de atingir as metas estabelecidas, fomentando essencialmente as relações positivas entre as crianças. Esta atitude procura aumentar o rendimento das crianças em todo o processo educativo.

A interação entre as crianças foi uma estratégia adotada no contexto do grupo da sala da pré-B, tendo em conta que a partilha de conhecimento e experiências conduz à promoção de uma aprendizagem de sucesso (Arends, 1995). Além disso, esta promove

o desenvolvimento de novas ideias e soluções, dando significado às aprendizagens. A aprendizagem ativa está na base desta metodologia, ou seja, a criança constrói o seu conhecimento através da interação com os colegas e o próprio professor (Pacheco, J. A., Paraskeva, J. M., & Morgado, J. C, 1999).

Nesta temática, o educador tem um papel fundamental, uma vez que este planeia as tarefas de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança. Assim sendo, o educador deve “integrar os alunos nos grupos de aprendizagem, fazer o levantamento do rendimento de cada um dos elementos e promover o estreitamento dos laços cooperativos dentro do grupo no sentido de estes se tornarem realmente cooperativos” (Fontes & Freixo, 2004, p. 58). Tendo em conta este panorama anteriormente descrito, importa salientar que houve uma constante preocupação em privilegiar trabalhos de grupo e de pares, ao longo da minha intervenção pedagógica. Desta forma, procurei resolver problemáticas através do diálogo. Portanto, pretendeu-se promover o desenvolvimento das aprendizagens. A minha função, enquanto orientadora da atividade foi o da mediação e dinamização dos diferentes contextos, verificando-se que as crianças procuravam as soluções, solicitando constantemente o apoio do educador.

2.3.2. Pedagogia-em-participação.

Outro dos fundamentos que sustentou a prática realizada na sala da pré-B, incide na pedagogia-em-participação. Esta está intimamente ligada com as outras estratégias adotadas, uma vez que estas têm por base a valorização da igualdade e inclusão, através de experiências vivenciadas, através da colaboração dos pares. Nesta linha de pensamento, os mesmos autores entendem a “Pedagogia-em-Participação como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar.” (p.104).

Esta metodologia procura dar valor às crianças, em específico aos seus interesses e as suas experiências, com o objetivo de potencializar as aprendizagens em contexto de grupo. Nesta ótica, e no que diz respeito ao tempo, o educador deve refletir constantemente, com o intuito de promover o bem-estar das crianças em contexto de sala de atividades. O ambiente educativo deve ser diversificado, apelativo e flexível, procurando promover aprendizagens significativas.

Nesta linha de ideias, é fundamental ter-se em conta os materiais e a sua disposição, os quais devem ser fruto de uma reflexão constante. A base da materialização da pedagogia participativa remete-nos para a importante ligação entre criança e adulto. Por fim, e não menos importante, o educador deve envolver ativamente as crianças nas planificações, na negociação das mesmas, estimulando a cooperação. Assim sendo, esta pedagogia “desenvolve uma epistemologia de natureza construtivista, interativa e colaborativa” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.103).

Com base nos itens anteriormente referidos, desenvolveu-se esta metodologia, na qual a interação com as crianças, o respeito pelos seus interesses e ritmo de trabalho foram o estímulo do mesmo. Com base na observação dos interesses e necessidades das crianças, ao longo da prática pedagógica, procurou-se desenvolver estratégias adequadas ao grupo, tendo consciência que estas são flexíveis.

Com intuito de concluir “a atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 100).

2.3.3. Atitude experiencial.

A atitude experiencial, em parceria com as anteriormente descritas deu continuidade à base de intervenção pedagógica. Com esta estratégia, procurou-se ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, mas especificamente os níveis de bem-estar emocional e implicação. Para tal, recorreu-se às tabelas do SAC: 1g (Apêndice F, G, H, I, J e K) e 2g (apêndice L).

Como o próprio nome indica, a atitude experiencial é uma disposição que tem como elemento principal a criança, onde se deve salientar “ a experiência interna das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p.14) tendo em conta o seu bem-estar emocional e a sua implicação nas atividades desenvolvidas em contexto de sala. Este instrumento de avaliação pretende “a focalização do educador na sua própria corrente de experiências e na das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p.14). Segundo Laevers (2003, citado por Portugal & Laevers, 2010), todo este processo depende do educador, na medida em que é ele que, ao confiar no potencial da criança, cria uma relação de empatia com esta, que se irá traduzir na aprendizagem de conhecimentos.

Nesta temática, o educador parte das expressões, gestos e palavras das crianças para construir o próprio conhecimento e dar significado ao mesmo. Este tem como

principal objetivo desenvolver competências sociais e pessoais, respeitando as atitudes, os comportamentos, e as aprendizagens nos diferentes domínios.

Os autores supramencionados referem três pilares fundamentais assentes nesta metodologia: a sensibilidade, a autonomia e a estimulação. O primeiro pilar remonta-nos para outros princípios essenciais: a aceitação, a empatia e a autenticidade, os quais ajudam as crianças a conhecer os seus limites e desenvolverem-se ao nível pessoal. A autonomia, o segundo pilar, é responsável pela autonomia das crianças, tendo por base as regras, limites e acordos, com o intuito de garantir a liberdade individual das crianças. O último pilar e não menos importante, tem por base a estimulação, no qual prevê a diversidade de materiais, com o objetivo de responder aos diferentes interesses e necessidades do grupo. Numa visão mais ampla, pode-se aferir que emergem três pilares: a atitude experiencial, a implicação e bem-estar emocional, os quais têm em vista o máximo desenvolvimento pessoal e social das crianças (Portugal & Laevers, 2010). Em jeito de conclusão, esta triangulação de conceitos permite “a descrição da dinâmica conceptual que fundamenta a abordagem experimental, tornando mais lúcida a prática do educador que pretende assegurar níveis mais elevados de implicação e de bem-estar nas suas crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16).

2.3.4. A Diferenciação Pedagógica com vista a uma Educação de Qualidade

Ao longo da intervenção pedagógica realizada em contexto pré-escolar, houve uma necessidade intrínseca de promover a *Diferenciação Pedagógica* como forma de responder às necessidades das crianças do respetivo grupo, visto este apresentar uma especificidade que é a sua enorme heterogeneidade na medida em que as idades situam-se entre os três e os cinco anos. É importante salientar que as crianças apresentam ritmos diferentes, como tal, é importante que durante a sua prática o educador organize o seu currículo de modo a dar resposta às necessidades apresentadas (Niza, 2004).

A diferenciação tem como objetivo o sucesso educativo de cada criança perante “um processo de educação global e complexo em que o ser/individuo, em todas as formas de manifestação, é o centro condutor das ações e atividades realizadas na escola” (Pacheco, Paraskeva & Morgado, 1999, p. 91).

Nesta linha de ideias, Roldão (1999) salienta que “No essencial, diferenciar, significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que

possam potencializar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas (...)” (Roldão 1999 citado por Niza, 2004, p. 67). Por outro lado, Niza (2004) acrescenta, que “A acção de diferenciação do trabalho escolar, como resposta à diversidade dos alunos, deverá, então, constituir-se um instrumento estruturante da atividade escolar” (p. 66).

Tendo em conta este panorama, salienta-se que nem sempre é fácil realizar esta diferenciação, pois esta requer uma maior aproximação das crianças, o que por vezes é difícil de concretizar, tendo em conta o número de crianças (vinte e cinco) que integra uma sala do pré-escolar, mas esta é sempre possível. Desta forma, importa lembrar que esta está incluída nas Orientações Curriculares: “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de desenvolver para aumentar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo”. (Ministério da Educação, 2007, p. 25)

Torna-se essencial que o educador, através desta estratégia, consiga gerir todos estes fatores inerentes a sua intervenção e consiga identificar em cada criança as diferentes formas de desenvolvimento, os níveis da sua aprendizagem, para que possa delinear um projeto curricular de grupo e contribuir para o sucesso individual de cada criança.

Portanto, Oliveira-Formosinho (2007) clarifica, “diferenciar não é individualizar o ensino (...); é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social recíproco e relacional, da participação coletiva” (p. 33).

Mas especificamente na minha prática, foram diferenciadas as crianças de 3 anos de idade, onde as atividades desenvolvidas tinham um grau de dificuldade baixo. Por outro lado, os meninos de cinco anos de idade tinham atividades onde o grau de dificuldade era maior e onde exigia uma maior concentração. No entanto, havia uma criança que necessitava de uma maior diferenciação, pois apresentavam muitos problemas cognitivos.

Capítulo III

A Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

3.Enquadramento do Contexto

“As instituições dedicadas à primeira infância podem desempenhar um papel importante na constituição da sociedade civil, tornando-se o principal meio de favorecer a visibilidade, a inclusão e a participação ativa da criança pequena na sociedade” (Dahlberg, Moss, & Pence, 1990, p. 19).

O estágio na EPE decorreu durante oito semanas, num total de 100 horas. No que concerne à prática pedagógica, ocorreu em três dias por semana, durante cinco horas diárias, em turnos alternados.

Neste capítulo contextualizar-se-á o ambiente educativo onde foi realizado o estágio, desde o meio que envolve a instituição, a própria instituição, o grupo de crianças e as estratégias utilizadas. Esta análise teve por base a recolha documental, a partir do PEE, a observação direta em contexto de sala e conversas constantes realizadas com a educadora cooperante, contribuindo, assim, para uma melhoria das atividades desenvolvidas, respeitando-se os ritmos e interesses de cada criança.

Na primeira semana, realizou-se uma observação participante, de modo a conhecer a dinâmica da sala e do grupo com o intuito de conhecer a dinâmica da educadora, dando continuidade a sua metodologia.

Quanto à preparação das planificações, estas procuraram sempre salvaguardar os interesses e necessidades das crianças, sendo posteriormente discutidas com a educadora cooperante. Estas eram feitas semanalmente, repartindo-se as atividades pelos dias de prática pedagógica, segunda-feira, terça-feira e quarta-feira.

A prática iniciou-se no dia sete de outubro e terminou no dia vinte e oito de novembro de 2013, numa sala do pré-escolar (sala Pré - B), na EB1/PE do Ribeiro de Alforra, situada em Câmara de Lobos.

3.1. Expetativas Iniciais

Nos dias que antecederam ao estágio, a ansiedade e receio estiveram presentes. No entanto encontrava-me muito feliz e otimista uma vez que já havia conhecido a escola que iria estagiar. Realizei o meu estágio do 1º Ano de Mestrado na mesma instituição, na mesma sala e a alegria era enorme por reencontrar “os meus meninos”, mas estava consciente que a exigência era também muito maior.

O caminho académico percorrido até aqui permitiu-me adquirir uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais à intervenção da minha prática pedagógica. Estas aprendizagens permitiram-me, de todo, fundamentar as minhas opções enquanto estagiária, tendo em conta o contexto em que estava inserida.

Por sua vez, a idade das crianças era um fator que provocava em mim uma certa inquietação, o facto de ser uma turma heterogénea, traria certamente implicações na seleção de estratégias adequadas. Esta realidade implicou, da minha parte, um trabalho redobrado para que conseguisse dar a melhor resposta às diferentes crianças.

Tendo em conta todo este panorama, este momento era certamente um desafio. Esta experiência seria uma forma de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação inicial e uma forma de combater os meus próprios medos, pois seria a primeira vez que estaria sozinha perante vinte e cinco crianças.

Receava a minha ligação com a comunidade educativa, sendo, no meu ponto de vista, uma tarefa árdua por parte do educador. Mas desejava essencialmente que toda a prática se desenvolvesse num bom clima de trabalho, visando uma colaboração dinâmica e fundamentada no desenvolvimento de atividades para e com as crianças.

Estes momentos de reflexão e angústia prévios ao início do estágio como educadora estagiária das crianças com quem tive o prazer de interagir, permitiram-me desenvolver um sentido consciente perante os sinais presentes no contexto educativo, à medida que a minha prática se desenvolvia.

Na verdade, apesar de todos estes pensamentos, a vontade de estar com as “minhas crianças” estava presente. Estava feliz, centrada nas crianças e no contexto educativo.

3.2. Contextualização do Local de Estágio

Neste ponto pretendo expor o espaço onde está inserida a EB1/PE do Ribeiro de Alforra, bem como as suas características e das próprias crianças.

A contextualização do local de estágio foi um aspeto fundamental para a intervenção pedagógica. Uma vez que, de certa forma, fazemos parte, nem que por curto espaço de tempo, da dinâmica duma sala, revela-se de extrema importância conhecer o meio, a organização e a sua estrutura. Nesta linha de ideias Mintzberg (1982, citado por Teixeira, 1995) afirma que “ A estrutura de uma organização pode ser concebida como a soma total dos meios empregados” (p. 46).

3.3. Caraterização da EB1/PE do Ribeiro de Alforra.

Com base na informação recolhida no site da escola e em conversa com as cooperantes, reunimos uma panóplia de informações referentes ao meio envolvente da EB1/PE do Ribeiro de Alforra

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 Básica do 1ºCiclo do Ribeiro de Alforra fica situada no concelho de Câmara de Lobos, mais precisamente na Rua João Ricardo Ferreira César, nº9, com boas vias de acesso, dispondo de autocarros públicos regulares.

Nas zonas vizinhas à escola funciona uma escola Básica e Secundária, que leciona desde o 5º ao 12º ano, um polidesportivo, uma outra escola de primeiro ciclo, alguns infantários, um centro de saúde, um centro de idosos, a 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 um teleférico panorâmico.

Relativamente às principais atividades desenvolvidas no meio onde esta 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, 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.

Os pais/encarregados de educação, no geral, revelam pouco acompanhamento na vida escolar dos seus educandos, o que talvez se possa justificar pela fraca alfabetização que possuem.

3.4. Instituição EB1/PE do Ribeiro de Alforra.

A EB1/PE do Ribeiro de Alforra é uma Escola a Tempo Inteiro.

É um edifício com características antigas, é constituído por dois pisos. 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 estão implantadas 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 didático – pedagógico.

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. Esta refere-se a uma mensalidade destinada à alimentação pois a componente pedagógica não é paga. 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 apresentam o 1º escalão no abono familiar, os pais pagam uma pequena contribuição.

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.

3.5. Projeto Educativo de Escola.

O projeto educativo da escola deve ter em conta o meio social em que as crianças e famílias estão inseridas. Nele, deverá estar explícito os valores e intenções educativas, formas previstas para concretizar os mesmos. A elaboração deste deverá envolver toda a comunidade educativa, ou seja, todos os adultos que exercem um papel na educação das crianças: a direção, o pessoal docente e não docente e os pais.

Este tipo de projeto deverá ser encarado como uma relação. A criança é vista como um ser essencialmente afetivo, o educador deverá definir e defender uma

intervenção facilitadora do processo de desenvolvimento da criança, promovendo um ambiente caloroso e respeitando a individualidade, os talentos e expectativas das crianças. Esta intervenção deve manter um grau de abertura satisfatório, permitindo que através de aprendizagens significativas a criança construa a sua autonomia.

O projeto educativo da EB1/PE Ribeiro de Alforra para o ano 2013/2014 intitula-se “Atividades ao ar livre - Em lazer...aprender” (Ver anexo 1). Neste ano letivo, o Conselho Escolar decidiu continuar com o lema PEE - “Hábitos de Vida Saudável”, por mais um ano, pelo facto dos alunos evidenciarem nos recreios divergências comportamentais e situações de indisciplina e também por considerarem indispensável para uma vida saudável, a prática continuada da atividade física ao ar livre, como um bem precioso para desenvolver a calma e a tranquilidade necessária à gestão das emoções expansíveis dos alunos.

Partindo deste tema, a missão do tema “atividades ao ar livre” é contribuir para a aquisição de “hábitos de vida saudável”, combater o insucesso escolar, promover a inclusão social e desenvolver a formação integral das crianças, respeitando o nível etário da criança e o nível de escolaridade em que ela se encontra.

3.6. Projeto Curricular do Grupo

“O projeto curricular de grupo é um documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do projeto curricular de estabelecimento / escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo”. Ofício circular nº 5.0.0-548/07 de 08-11-2007 da Direção Regional de Educação

O projeto do educador é um projeto educativo pedagógico, o qual diz respeito ao grupo e ao contexto real, que engloba as ações e intenções educativas do educador e as estratégias que pretende usar para promover o desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este adapta-se às características de cada grupo e integra as iniciativas das crianças.

Especificamente, este projeto tem como objetivo formular objetivos e encontrar estratégias para solucionar as necessidades apresentadas pelo grupo na área da formação pessoal e social, especialmente a nível do cumprimento de regras, responsabilidade, autonomia e auto controlo e a incrementação de hábitos alimentares saudáveis. De igual forma, na área da expressão e comunicação procura trabalhar o domínio da linguagem

oral, da motricidade fina e da matemática. Assim, procuram estimular a autonomia do grupo com base na vivência de valores democráticos; interiorizar conhecimentos e atitudes para uma melhor educação para a cidadania.

No que concerne às outras áreas de conteúdo, trabalham em prol das dificuldades apresentadas, respeitando sempre a individualidade de cada um e os seus interesses e limitações. De forma integrada, promovem os diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem; desenvolver o raciocínio lógico - matemático e no âmbito do conhecimento do mundo desenvolver a curiosidade e o espírito crítico.

3.7. Constituição da equipa pedagógica

A equipa pedagógica é formada por duas educadoras e uma assistente operacional. As educadoras de infância trabalham cinco horas diárias, sendo o horário rotativo semanalmente, das 08h às 13h ou das 13h às 18h. A passagem de turno dá-se entre as 13h00 e às 13h30, sendo este tempo útil para troca de informações sobre o grupo, sobre as atividades planeadas, desenvolvidas e a desenvolver. As educadoras têm como principais funções monitorizar as crianças; planificar atividades orientadas com base nos interesses, necessidades e motivações do grupo.

O conselho escolar reúne-se mensalmente, para planificar e avaliar aspetos comuns à instituição. Por sua vez as equipas pedagógicas do sector pré-escolar reúnem-se semanalmente para planificar e coordenar em conjunto as atividades pedagógicas desenvolvidas neste mesmo sector.

A auxiliar de ação educativa trabalha oito horas diárias, mais propriamente, das 09h30 às 13h30m e das 14h30 às 18h30. Compete-lhe a responsabilidade de apoiar as educadoras durante as atividades, de acompanhar as crianças no interior e exterior da sala, nas refeições e de manter as casas de banho e sala de atividade limpa e arrumada. Os três elementos organizam-se perfeitamente com o intuito de supervisionar as crianças de modo a concretizar os objetivos propostos, com base num trabalho de cooperação.

3.8. A sala da Pré - B

A sala da pré - B constitui um espaço muito importante, uma vez que permite diferentes aprendizagens curriculares. A organização da sala contém mensagens pedagógicas, permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção de experiências dessa pluralidade para a vida. Assim, é indispensável uma sala de atividades organizada para que as crianças possam vivenciar, experimentar tudo o que cada área específica permite.

A gestão dos espaços disponíveis deve contribuir para a qualidade global do ambiente educativo. Desta forma, a organização do espaço é agradável e convidativa, pela cor suave e pela vantagem de ter muitas janelas, o que lhe dá muita luz natural, uma maneira de suavizar o ambiente e trazer para o interior elementos naturais.

A sala é bastante espaçosa, sendo suficiente para a quantidade de materiais e equipamentos disponíveis, no entanto considero que os materiais não são muito abundantes. A sala está distribuída em áreas bem definidas e localizadas de forma lógica. Cada área apresenta um quadro, onde cada criança colocará a sua silhueta na área pretendida, de forma a que o educador consiga controlar a gestão do grupo.

A sala da pré – B tem três mesas diferenciadas: uma para a plasticina, outra para as pintas e outra para os trabalhos regulares. Também apresenta placares amplos de afixação de trabalhos das crianças.

Assim, a sala está dividida em oito áreas: área da biblioteca, a área da expressão plástica, área dos jogos, a área da construção, área da oficina, a área da casinha, a área da pintura e a área do computador. Na área da biblioteca, encontra-se uma estante com vários livros e para um maior conforto, esta área tem ainda um tapete, uma almofada e um peluche acolhedor. Aqui as crianças observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens. A área da Expressão Plástica é para algumas crianças um lugar para explorar materiais, nesta área misturam, cortam, dobram, colam e rasgam. Na área da plasticina, as crianças moldam e constroem várias figuras. Assim, as crianças têm oportunidade de expandir a sua criatividade através das várias modalidades da expressão plástica. Na área dos jogos estão à disposição das crianças vários brinquedos lúdicos, como por exemplo, puzzles, dominós, jogo de peças, jogos de madeira. Nesta temática, “a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais são a primeira forma de intervenção do(a) educador(a)”. (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 12).

Na área da construção a criança experimenta, constrói, manipula objetos e relaciona-se com materiais diversos como blocos lógicos, legos, e peças de construção, materiais de separar e encaixar. Todo o material que se encontra neste espaço, está arrumado em caixas.

Na área da casinha podem ter lugar, quer brincadeiras individuais, quer brincadeiras que impliquem cooperação. Esta funciona também como área do disfarce e faz de conta, uma vez que imitam, vestem e despem roupa. Os objetos e materiais presentes nesta área são: uma cama, bonecas, uma cómoda, um rádio, um telefone, uma mini cozinha e uma mini sala de estar. Na área do computador as crianças jogam e pintam diferentes imagens.

A organização da sala de atividades é como um puzzle, as peças têm de encaixar umas nas outras para poder funcionar. Duke (1979), citado por Doyle, (1986) define a gestão da sala de atividades “como as medidas e iniciativas necessárias para o estabelecimento e manutenção de um ambiente propício à ocorrência de aprendizagens.” (pág. 394)

A boa organização do espaço e equipamentos possibilita a construção de comportamentos autónomos, promove assim a autonomia e independência da criança. É fácil perceber a relação de autonomia que as crianças têm com o espaço e os equipamentos, uma vez que, o acesso aos materiais encontra-se bastante facilitado. Esta, reflete em grande parte as conceções da infância e da criança, de aprendizagem e desenvolvimento específicos, assim como proporciona um espaço rico e variado, motivador de ação, reação e interação.

Desta forma, modelo high/Scope valoriza o trabalho dos educadores na interação com as crianças e as suas famílias, na organização dos espaços e no equipamento físico, no estabelecimento de rotinas e horários e na observação das crianças, de modo a planificar atividades adequadas ao seu desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2003).

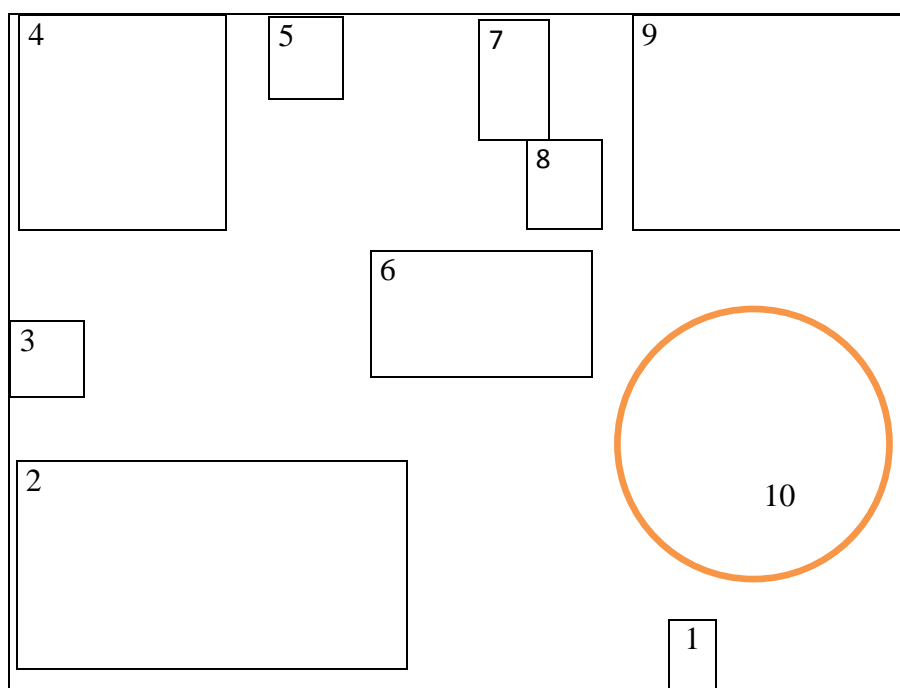
Ainda dentro do mesmo modelo, espaço de brincadeiras é dividido por áreas de interesse específicas, de forma respeitar o interesse das crianças de idade pré-escolar. Por sua vez, a rotina diária é fruto de uma planificação consciente que permite auxiliar a aprendizagem das crianças. As atividades propostas podem ser realizadas em pequenos ou em grande grupo e, no geral, existe um espaço destinado aos jogos cooperativos.

Nesta ordem de ideias, a organização do espaço e equipamentos possibilita, desta maneira, a construção de comportamentos autónomos, promovendo por isso, a autonomia e independência das crianças.

Portanto, os vários materiais existentes na sala, permitem às crianças uma grande variedade de experiências de aprendizagem, proporcionando um desenvolvimento mais completo e global.

Existem ainda placares interiores e exteriores, onde são afixados os trabalhos das crianças e as informações aos pais. No corredor, as crianças da sala dispõem de cacifos, onde guardam os seus pertences.

Figura nº 1. Planta da sala da pré - B



Legenda:

- 1- Porta da sala
- 2- Área da casinha
- 3- Computadora
- 4- Área da pintura
- 5- Área da plasticina
- 6- Mesa das atividades regulares
- 7- Área dos jogos
- 8- Área da oficina
- 9- Biblioteca
- 10- Círculo onde as crianças cantam os bons dias e conversam e grande grupo.

3.8.1. Organização do tempo – rotina diária.

“As rotinas desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem atuando como organizadoras estruturais de experiências quotidianas. “ (Zabalza, 1998, p. 52)

A rotina diária da sala, está estruturada de forma a satisfazer os interesses e necessidades das crianças, por isso é também flexível pois pode ser alterada sempre que necessário e serve para situar as crianças no tempo e no espaço, constituindo assim, uma estrutura de segurança. Esta baseia-se na repetição de experiências, de aprendizagem, ritmos, na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo. Constitui, assim, um marco de referência, pois uma vez apreendido pela criança dá uma grande liberdade de movimento, tanto às crianças como ao educador.

Da parte da manhã, as crianças vão chegando progressivamente à instituição, o acolhimento é efetuado na sala das 8:00h às 9h30, durante este período as crianças distribuem-se pelas áreas e brincam ou terminam algum trabalho incompleto. O jogo é um potencial precioso de uma pedagogia que privilegia os aspetos funcionais da aprendizagem, satisfazendo os interesses, as expectativas, os desejos da criança. É um excelente meio de preparação para a vida, é por isso que se deve dar ênfase às diversas áreas da sala, elas não estão presentes para mera decoração.

Às 9h30, as crianças sentam-se formando uma roda. Este tempo inicial da manhã é geralmente destinado ao diálogo, a educadora motiva as crianças à conversa. Neste tempo também se relembra o que foi feito no dia anterior, cantam-se os bons dias para começar o dia da melhor forma. Este tempo inicial privilegia as interações em grande grupo. Depois a Educadora apresenta a proposta de trabalho que vão realizar.

Às 10h30 é a hora do lanche e do recreio no exterior. Depois do lanche da manhã, regressam à sala. Neste tempo, por vezes, não há uma mesma atividade para todos ao mesmo tempo, ou seja, alguns trabalham e outros brincam nas áreas e depois trocam funções. Isto ajuda a educadora a acompanhar de perto algumas crianças com maiores dificuldades e a conseguir gerir o grupo da melhor forma.

Às 12h15 é a hora do almoço. Todas as crianças almoçam na instituição e durante esse tempo, têm oportunidade de interagirem umas com as outras, de trocar impressões e sentimentos.

Após o almoço, as crianças vão à casa de banho e depois vão brincar livremente no exterior até às 14 horas. É de salientar que nesta instituição as crianças não descansam, não têm a hora do sono. Paralelamente, o momento das refeições potencia os hábitos de alimentação saudável e as boas maneiras de estar à mesa, constituindo uma grande parte do trabalho desenvolvido na área da formação pessoal e social.

Às 14 horas regressam a sala, sendo que em determinados dias, têm atividades extra curriculares. Caso estas não existam, terminam ou continuam as atividades orientadas no turno da manhã.

Por volta das 16h30, as crianças costumam brincar livremente nas áreas até a chegada dos pais.

A organização do tempo proporciona às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interações.

Desde que tenha participado na sequência da rotina diária uma serie de vezes e saiba o nome de cada uma das suas partes, a criança pode começar a compreender o horário do jardim-de-infância como uma serie previsível de acontecimentos. Deste modo a criança não depende de um adulto que lhe diga o que vai acontecer a seguir.

A rotina tem como fins proporcionar uma sequência de planeamento, trabalho e síntese de memória, que proporcione à criança um processo de ajudar a explorar, planear, executar projetos e a tomar decisões sobre a sua aprendizagem. Dar azo a diferentes tipos de interação (trabalho coletivo em grande e pequeno grupo, adulto - criança, criança - criança). “O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo”. (Ministério da Educação, 1997, p. 40)

Quando a rotina diária é bem utilizada pode proporcionar uma estrutura plurifacetada, que permite a criatividade de crianças e adultos.

Algumas formas de ajudar as crianças a aprenderem a rotina diária, logo desde o primeiro dia de atividades é seguir todas as partes da rotina, dia-a-dia, sempre na mesma ordem, usar o nome de cada tempo, estabelecer e utilizar um sinal para marcar o fim dos tempos, alertar as crianças alguns minutos antes, para que possam antever o que se segue e não ficarem a meio de um projeto, no final de cada tempo falar com as crianças sobre o que vem a seguir.

As rotinas visam ainda dar conforto à criança, ensinar em cooperação, ajudar a criança no seu desenvolvimento social para além de serem uma base para a aprendizagem.

O tempo pedagógico organiza-se de acordo com as necessidades das crianças, existindo momentos fixos e outros flexíveis, dedicados às atividades. Na educação pré-escolar, as rotinas são essenciais para o desenvolvimento das crianças, pois “saber aquilo que espera em cada parte do dia, ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 225). Segundo os mesmos autores, sendo a rotina previsível, as crianças sentem-se mais livres, adotando estratégias próprias para desenvolver as tarefas.

A sala da pré-B dispõe da seguinte rotina diária:

8.30h - acolhimento
9.30h - bons dias
10.00h - higiene
10.15h - lanche
10.30h - recreio
11.00h - atividades programadas
12.00h - higiene
12.15h - almoço
13.00h - higiene/recreio
14.00h – atividades programadas
15.00h - higiene
15.15h - lanche
15.30h - recreio
18.30h – saída

É através das rotinas diárias que as crianças aprendem a se posicionar no tempo, e a sua vertente repetitiva confere-lhes segurança e estabilidade, extremamente importante para o seu bem-estar e para aquisição de hábitos saudáveis.

Além desta rotina diária, as crianças estão inseridas numa série de atividades extracurriculares, com o seguinte horário:

Biblioteca, segunda-feira das 11.00h às 11.30horas;

Expressão Musical, terça-feira das 10.30h às 11.00h

TIC, quarta-feira das 9.00h às 10.00h

Expressão Musical, quinta-feira das 10.30h às 11.00h

Educação Física, quinta-feira das 11.00h às 12.30h

Inglês, sexta-feira das 9.00h às 10.00h

A implementação de atividades e de rotinas diárias permite uma aprendizagem ativa por parte da criança em todos os momentos de rotina e cuidados pessoais. Assim sendo, a equipa de educadores programa as atividades da rotina diária tendo em conta as necessidades de cada criança pois os acontecimentos diários devem adaptar-se às necessidades que a criança tem e ao mesmo tempo ao grupo em geral.

Os momentos de chegada e de partida podem constituir uma base sólida para as crianças aprenderem a lidar com as chegadas e as partidas de familiares e amigos ao longo da sua vida. A hora das refeições são interlúdios sociais em torno da comida e do prazer da refeição.

O tempo de exterior possibilita às crianças expandirem a sua necessidade de exploração e brincadeira. Para as crianças, o exterior é rico em experiências sensório-motoras que lhes permitem construir o seu conhecimento.

O tempo de grupo ajuda as crianças a construírem um repertório de experiências partilhadas a que podem recorrer quando brincam ou comunicam num estilo dar e receber durante os outros momentos do dia. O tempo de escolha livre é de extrema importância para as crianças mais novas, pois irá promover a consciência de si mesma e dos seus atos, a tomada de decisões, e a resolução de problemas.

Portanto, as rotinas organizam estruturalmente as experiências do dia-a-dia. E permitem que o quotidiano passe a ser algo conhecido, tendo importantes efeitos sobre a segurança e autonomia das crianças. É importante também analisar o conteúdo das rotinas porque estas são o reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto. “As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro, contexto diário, semanal, mensal e anual.” (Ministério da Educação, 1997, p. 40)

Torna-se assim extremamente importante que o tempo em articulação com o espaço adapte-se às características do grupo e das necessidades de cada criança.

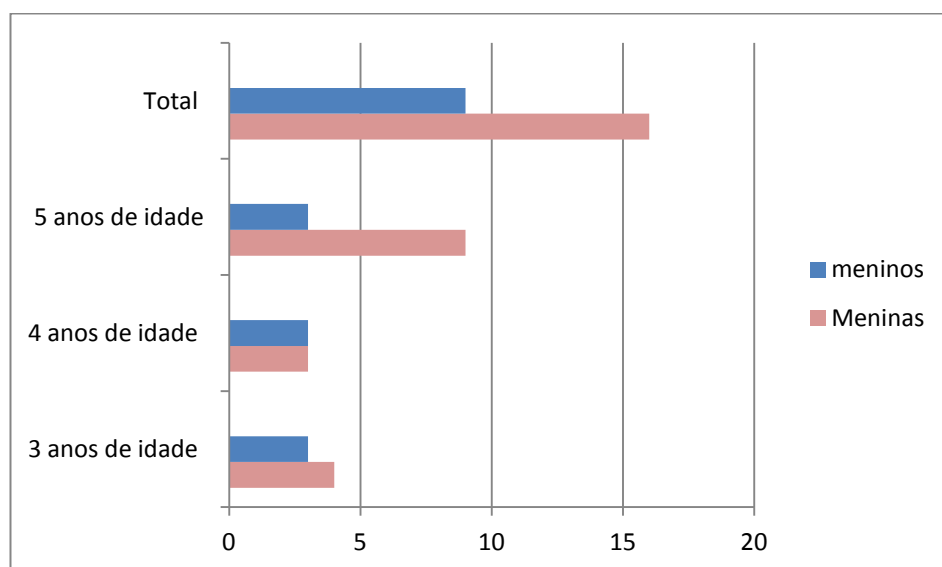
3.9. O grupo de crianças.

A caracterização do grupo de crianças efetuou-se, tendo por base as informações recolhidas através da observação realizada, das fichas de avaliação diagnóstica e de reflexões efetuadas com a educadora cooperante.

Para que a intervenção pedagógica na EPE seja de qualidade, é fundamental que o educador conheça os interesses e necessidades do grupo de crianças, tornando-os agentes ativos no seu processo de aprendizagem. “ O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 114).

O grupo de criança da Pré - B é constituído por vinte e cinco crianças, sendo nove do género masculino e dezasseis do género feminino, os quais encontram-se na faixa etária dos 3 e os 6 anos.

Gráfico nº1: Idades do grupo da Pré – B



Como podemos ver no gráfico nº1, na faixa etária dos três anos, o grupo apresenta sete crianças, quatro do género feminino e de três do género masculino. É de salientar que uma destas crianças desta faixa etária iniciou o período de adaptação nesta semana (22 de outubro de 2013), daí ainda não ter efetuado a sua ficha de avaliação diagnóstica, de forma a termos uma avaliação inicial. No grupo dos quatro anos, há seis crianças, sendo três do género feminino e a mesma quantidade para o género masculino.

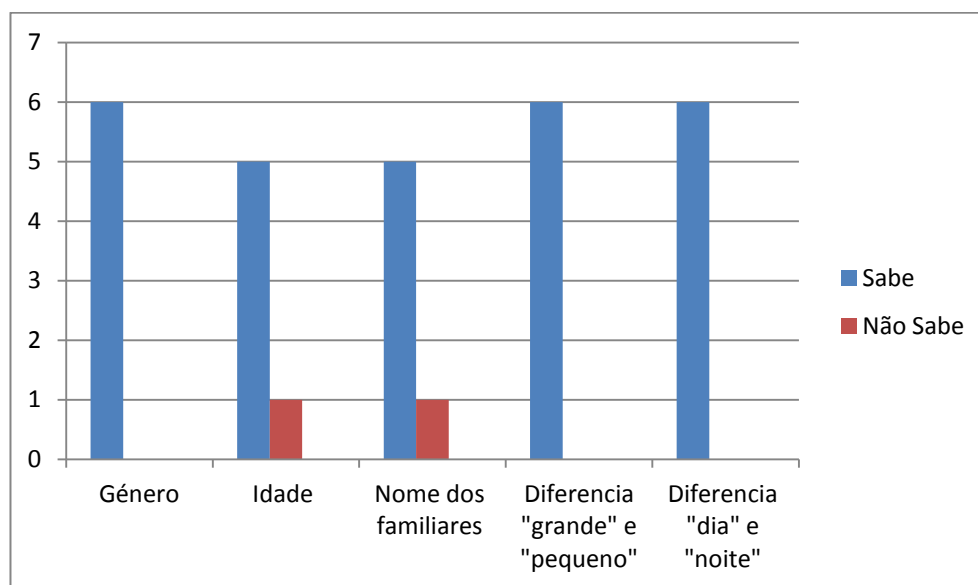
Com cinco anos de idade, o nosso grupo de finalistas, apresentam a maior percentagem do grupo com doze crianças, três do género masculino e nove do género feminino.

Para efetuarmos uma boa caracterização do grupo, é fundamental observar cada criança, para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades. É também indispensável conhecer as suas características, o seu contexto familiar e o meio em que vivem, para podermos adequar o processo educativo às suas necessidades.

Para tal, senti necessidade de fazer uma análise do conteúdo às fichas de avaliação diagnóstica realizadas pelas educadoras da respetiva sala no mês de outubro. Estas fichas estão agrupadas por idades, 3, 4 e 5 anos, aumentando assim o seu grau de complexidade.

Começarei por caracterizar o grupo de 3 anos, que integram diversos itens de avaliação, respetivamente: identificação do género, idade, nome dos familiares, diferenciar “grande” de “pequeno” e “noite” de “dia”.

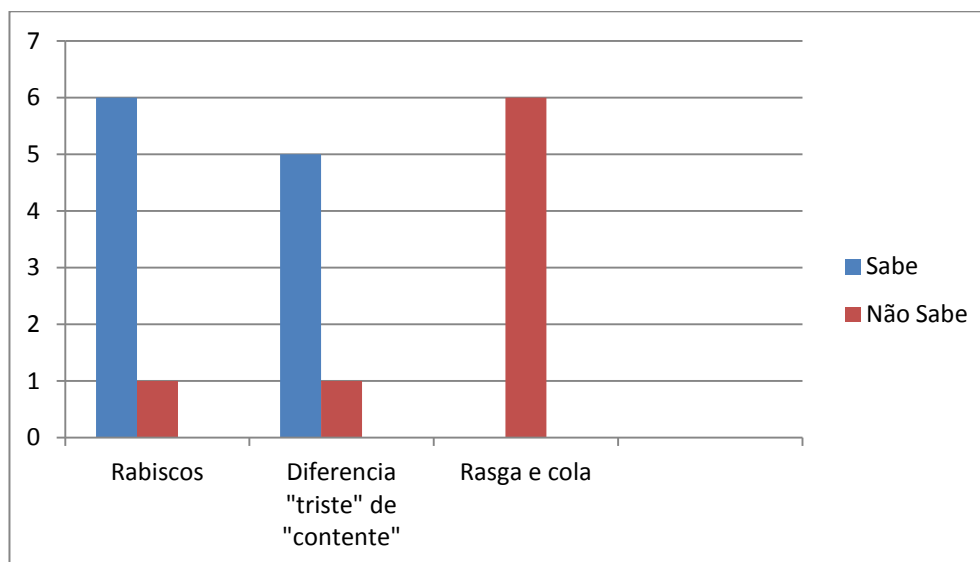
Gráfico nº2: Identificação do género, idade, nomes dos familiares e diferenciação de vários itens



Nestes itens, apenas uma criança não mencionou a sua idade, nem soube nomear o nome dos seus familiares próximos (mãe, pai e irmãos). Importa salientar que esta criança carece de uma atenção redobrada, pois não comunica, sendo difícil a sua avaliação. As restantes crianças (5) souberam positivamente referir os itens anunciados.

Posteriormente, foram analisados outros itens igualmente importantes: rabiscos, diferenciar o “triste” de “contente”. Paralelamente foi avaliado a capacidade de rasgar e colar.

Gráfico n°3: Rabiscos, diferencia “triste” de “contente”, rasga e cola

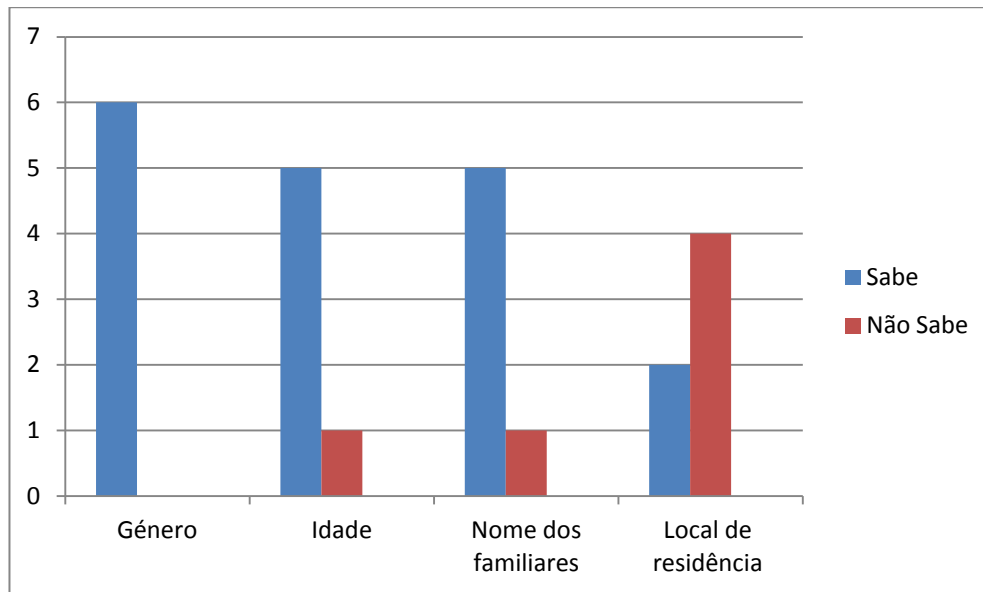


Nestes itens, importa sublinhar que a mesma criança, anteriormente mencionada, não conseguiu obter sucesso nos mesmos. As restantes conseguiram demonstrar as suas capacidades nos rabiscos, embora haja uma criança que já faz círculos no seu desenho. Na mesma análise, através das respetivas fichas de avaliação diagnóstica, e como podemos constatar no gráfico n°3, que no item de rasgar e colar, nenhuma criança terá preenchido o mesmo com sucesso.

Em geral, as crianças que se encontram na faixa etária dos 3 anos, apresentam um bom desenvolvimento cognitivo, excetuando uma criança do respetivo grupo.

Partindo para a faixa etária dos 4 anos de idade, foram analisados diversos itens: género, idade, nome dos familiares e local de residência. Nestes itens apresentados, apenas uma criança não soube a sua idade, nem referiu o nome dos familiares. Quanto ao item: local de residência foi onde se obteve menor sucesso, sendo que, apenas algumas crianças souberam mencionar a sua morada.

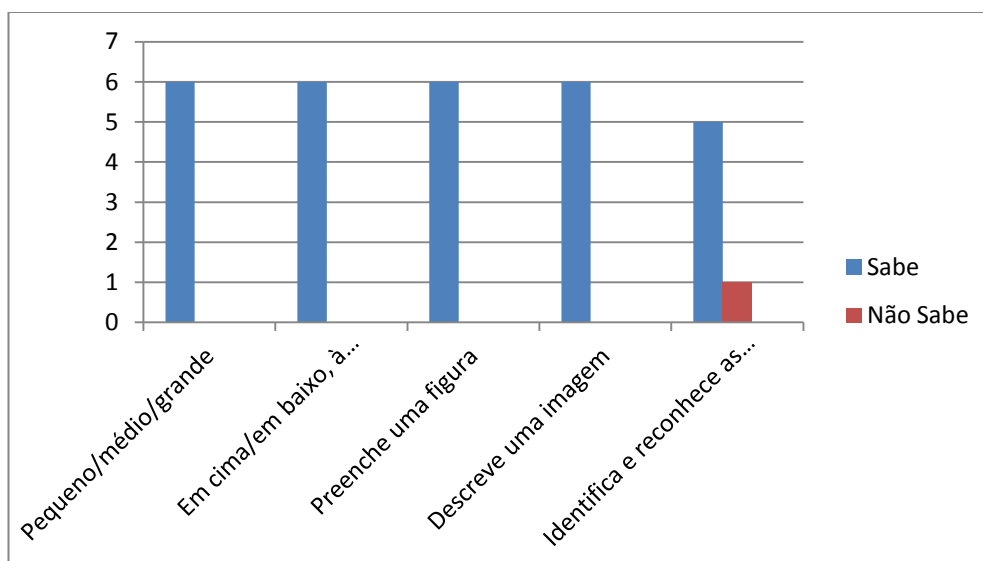
Gráfico nº 4: Identifica o género, idade, nome dos familiares e local de residência



Em geral, o grupo soube afirmar-se positivamente aos itens avaliados e analisados.

Posteriormente foram analisados outros itens igualmente importantes para esta idade: reconhecer tamanho pequeno, médio e grande; identificar em cima/em baixo, à frente/atrás, dentro/fora. Seguiu-se a avaliação da forma que pintam e de preenchimento de imagens. Por fim, foi dada oportunidade à criança para descrever livremente uma imagem selecionada.

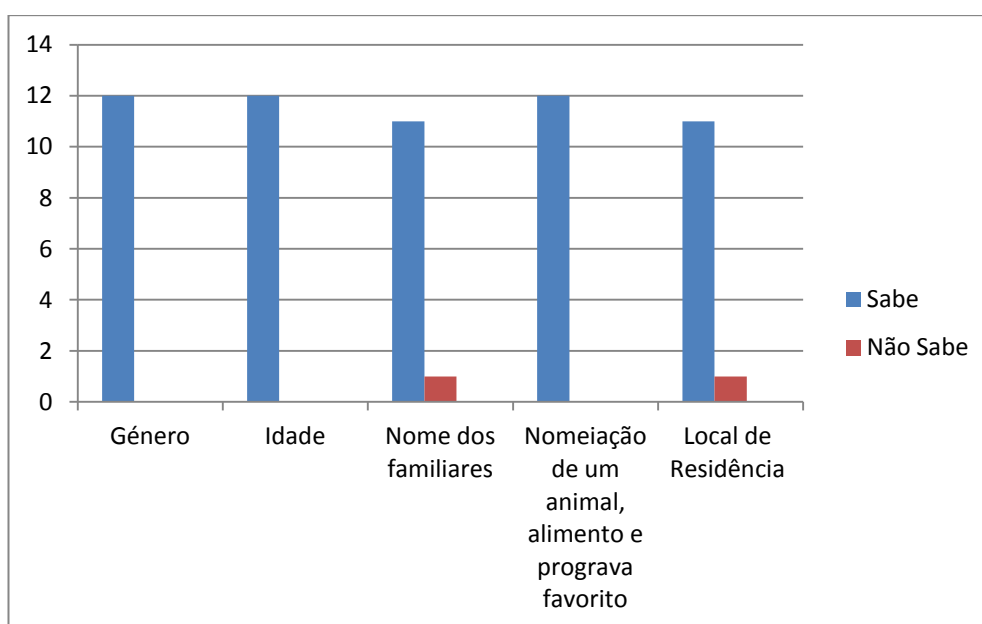
Gráfico nº 5: Distingue diferentes itens.



Nestes itens, o grupo dos 4 anos de idade revelou uma grande capacidade cognitiva. Apenas um elemento não reconheceu as diferentes cores, mas em contra partida, os restantes acertaram positivamente nos itens analisados.

Passando agora para o grupo de finalistas (5 anos de idade), aqui foram analisados mais itens, onde houve o aumento do grau de complexidade. Inicialmente foram analisados os itens comuns aos outros níveis de idade: Género, idade, nome dos familiares, local de residência, nomeação de um animal, alimento e programa favorito.

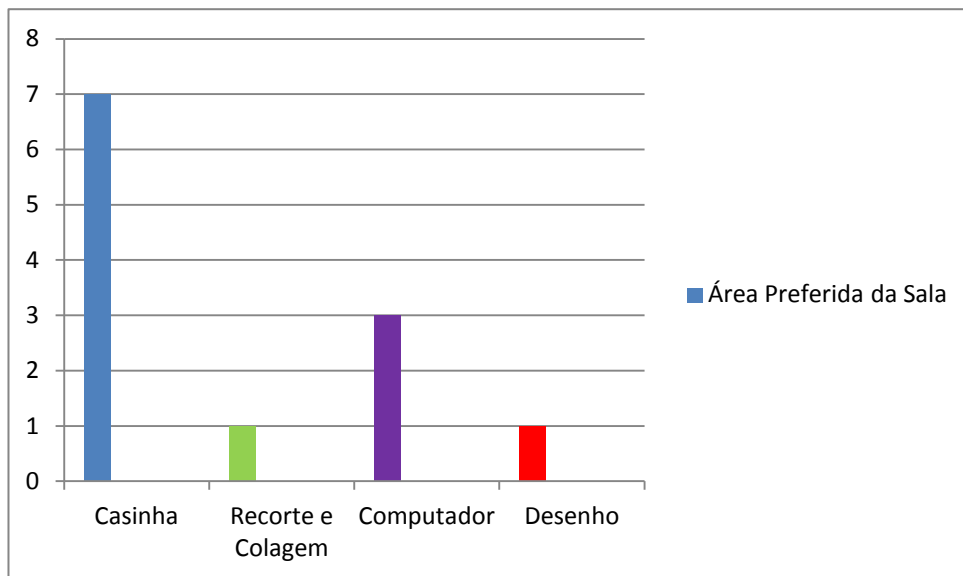
Gráfico nº 6: Identificação do género, idade, nome dos familiares. Identificação do local de residência.



De um modo geral, o grupo identificou o seu género, a sua idade, nomearam o seu animal, o seu alimento e programa televisivo favorito. Excecionalmente, apenas uma criança não conseguiu referir o nome dos seus familiares, nem a sua residência, sendo dois aspetos a trabalhar neste grupo de finalistas.

Nesta mesma análise, foi perguntado às crianças qual a sua área (cantinho) preferida na sala de atividade.

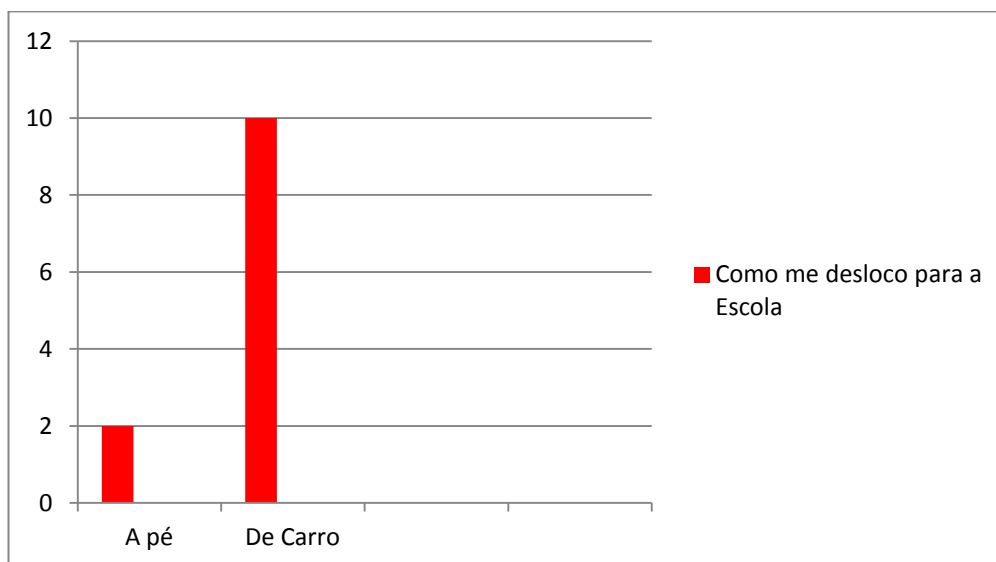
Gráfico nº 7: Área preferida (cantinhos)



Nesta área, a casinha foi o local mencionado pelo grupo como área preferida de atividade. Por sua vez, a área do recorte e colagem e a área do desenho foram as menos eleitas pelo grupo. A área do computador ficou com três no intermédio das preferências.

A forma como as crianças se deslocam para a escola também foi analisado nestas fichas de avaliação diagnóstico.

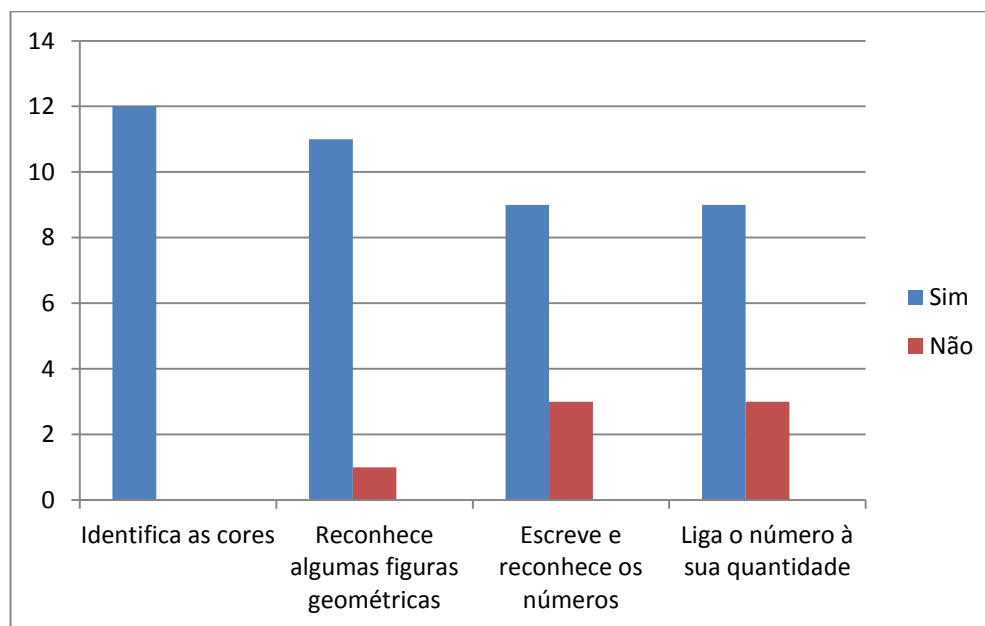
Gráfico nº 8: Deslocação para a escola



Cerca de 10 crianças deslocam-se de carro para a instituição, sendo que apenas duas deslocam-se a pé até à mesma.

Paralelamente foram analisados os seguintes itens: identifica as cores, reconhece algumas figuras geométricas, escreve e reconhece os números, liga o número à quantidade.

Gráfico nº 9: Identificação das cores, figuras geométricas, dos números e quantidades

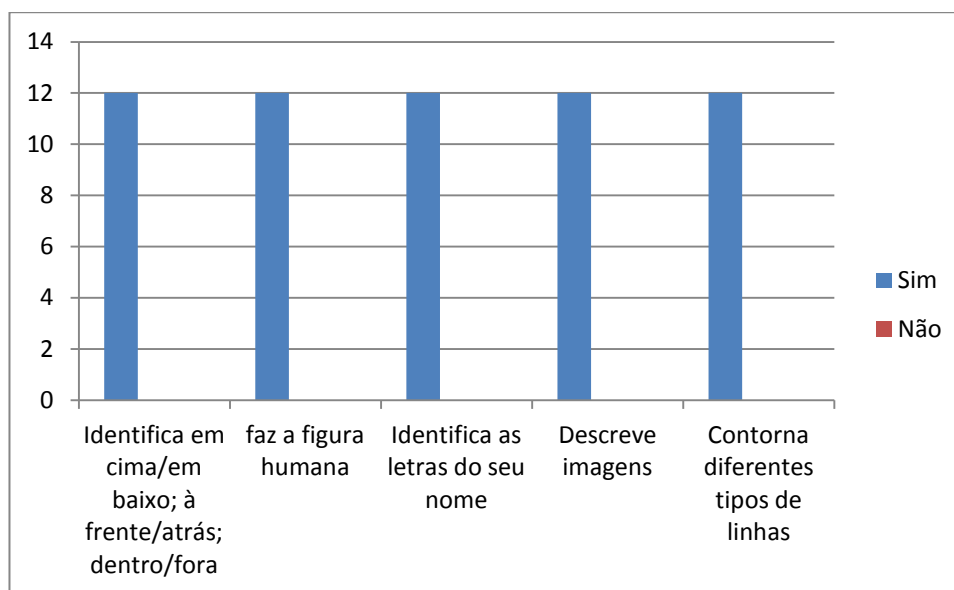


Relativamente às cores, todas as crianças conseguiram nomear e distinguir as diferentes cores, mas o mesmo não acontece com as figuras geométricas. Nesta última, há um elemento que ainda não as consegue distinguir. Relativamente aos números (até 6) e as quantidades, há 3 elementos deste grupo que ainda revelam dificuldades nos mesmos, sendo um aspeto relacionado com o domínio da matemática que carece de ser mais trabalhado e desenvolvido.

Por fim, foram analisados os últimos itens das fichas de avaliação diagnósticas: Identifica em cima/em baixo; à frente/atrás; dentro/fora; figura humana; identifica as letras do nome, descreve imagens e contorna diferentes tipos de linhas.

Dos itens analisados, todas as crianças da faixa etária dos 5 anos, conseguiram obter uma avaliação muito boa. Sem exceção, todos fazem a figura humana e descrevem sucintamente uma imagem.

Gráfico nº 10: Identificação de alguns itens no domínio da Matemática.



O grupo de crianças da Pré – B, encontra-se de modo geral, bem desenvolvido, são crianças que gostam de se relacionar com adultos e com os seus pares. Mantêm uma relação afetiva com os adultos da sala, demonstram carinho e alguma atenção pelos colegas. Nota-se que existem crianças com carências afetivas e sociais e que têm alguma falta de atenção por parte dos pais, por isso apegam-se muito ao adulto.

É um grupo ativo, que demonstra necessidade de se movimentar e de se expressar livremente. São crianças sociáveis, gostam muito de brincar e de realizar atividades livres, bem como atividades orientadas. São curiosas e interessadas pelo mundo que as rodeia, demonstram prazer em participar nas atividades desenvolvidas, quer seja individualmente ou em grupo. Gostam de realizar atividades criativas e variadas, especialmente atividades do domínio da expressão plástica e motora.

A nível cognitivo, o grupo apresenta algumas lacunas. Através das atividades realizadas, nota-se que algumas crianças ainda não assimilam os conteúdos, experiências e ideias transmitidas. Apresentam algumas dificuldades em recontar histórias, no entanto, memorizam canções e poesias, facilmente.

A nível psicomotor o grupo já consegue identificar e nomear em si e no outro as diferentes partes do corpo, assim como, já fazem tentativas em representar através do desenho a figura humana (cabeça, braços e pernas). Relativamente à motricidade global, não evidenciam grandes dificuldades. Demonstram gosto em realizar puzzles e jogos de encaixe, bem como em realizar atividades que impliquem a motricidade fina, nomeadamente pintar, recortar, colar, modelar plasticina ou simplesmente rabiscar.

A autonomia é um aspeto que caracteriza este grupo de crianças, sendo que a maior parte das crianças faz as suas próprias escolhas, algumas expressam as suas ideias e já têm os seus gostos e interesses determinados. São crianças responsáveis, que executam as suas tarefas autonomamente. Em relação à higiene pessoal, o grupo de modo geral é autónomo, as crianças vão sozinhas à casa de banho e lavam as suas mãos, mas não lavam os dentes depois do almoço por opção da escola, dada a ausência de equipamentos na casa de banho que permitissem que este ato decorresse com todas as condições de higiene.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, podemos inferir que algumas crianças possuem um razoável nível de expressão linguística, pois já conseguem ter conversas com sequência lógica. Nos diálogos são muito comunicativas, gostam de dar a sua opinião, contar a sua história ou acontecimentos, e gostam de se fazerem notadas, contudo, existem outras mais reservadas, que são pouco faladoras e não gostam de dar a sua opinião ou transmitir as suas ideias.

De um modo geral, o grupo está bem desenvolvido em todas as áreas, mas apresenta a área de Expressão e Comunicação como área mais fraca e domínio da Expressão Plástica a sua área mais forte.

3.10. Primeiro Contato com a Instituição e educadora cooperante

No dia sete de outubro de 2013, dirigi-me à instituição para iniciar a minha prática pedagógica na sala da pré-B. Tendo já estagiado nesta sala, não houve necessidade de muitas apresentações e de muito nervosismo.

A educadora Célia procedeu às apresentações, informando que, durante algumas semanas, eu acompanharia as atividades desenvolvidas na respetiva sala de atividades. Desde logo, as crianças demonstraram muito interesse em saber quem era. Terminada esta breve interação com as crianças, procedeu-se a uma reunião/conversa com a educadora cooperante, onde foram delineados os itens a explorar neste estágio, tendo sempre em conta as atividades definidas no plano anual de atividades (Ver anexo 2).

A educadora cooperante revelou-se bastante flexível, deixando ao meu critério a responsabilidade da escolha das atividades. Esta atitude foi fundamental para toda a minha prática pedagógica, onde me senti muito livre, sem pressão e muito respeitada. Ao longo desta conversa, enunciaram-se as atividades desenvolvidas no decorrer da

intervenção pedagógica, a avaliação do grupo, tendo como indicadores o nível de bem-estar emocional e de implicação. Por fim, far-se-á uma reflexão geral sobre a intervenção realizada na Sala da pré – B.

3.11. As Famílias

Cada vez mais, as famílias enfrentam grandes dificuldades financeiras, devido ao crescente desemprego e até mesmo devido aos baixos salários, consequentes da estratificação social, fenómeno que influencia claramente na educação das crianças. Assim sendo, “quanto mais rico e variado for o seu mundo familiar, mais oportunidades o aluno tem de adquirir informação relevante e tornar as suas estruturas mentais mais complexas” (Diogo, 1998, p. 62). As profissões e a condição profissional apresentada por cada família são determinantes nas aprendizagens e educação das crianças. Estas contribuem para que a criança desenvolva mais oportunidades de aprendizagem, tendo em conta que a escola influencia o processo de ensino-aprendizagem. Paralelamente, uma criança oriunda de uma família mais carenciada, desenvolverá uma cultura mais pobre.

Deste modo, a realidade encontrada nas famílias da sala da pré-B é um pouco pobre, quer nas habilitações literárias, quer nas suas profissões e condição profissional. Posso ainda acrescentar que, uma das famílias apresenta níveis de pobreza elevados, e tem no seu agregado 3 crianças com idades inferiores a 6 anos de idade. Neste contexto e tendo em conta o panorama, a escola possui algum conhecimento sobre as famílias das crianças, incluídas no projeto curricular de grupo, as quais ajudam a desenhar uma realidade mais aproximada possível da verdade. Infelizmente não foi possível analisar estas informações, uma vez que o projeto estava em construção.

3.12. Instituição Pré-Escolar – Família: interação e cooperação no processo de aprendizagem da criança

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no decurso da educação ao longo da vida, sendo complemento da ação educativa da família, com a qual, esta deve contrair estreita cooperação, promovendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo como principal objetivo a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Partindo deste princípio, o tema desenvolvido, ao longo do meu estágio, teve como objetivo demonstrar a importância da relação entre a Instituição Pré-escolar e a família. Esta preocupação surge da minha primeira semana de estágio, onde pude constatar que a relação Escola-Família era escassa, a meu ver. Senti que os profissionais “desistiram” de certa forma de chegar os pais, uma vez que estes demonstram constantemente algum desinteresse pela educação dos seus filhos.

Desta forma, senti necessidade de desenvolver estratégias com vista à promoção de um maior envolvimento dos pais na escola. Neste seguimento de ideias, Portugal (1992) refere que o desenvolvimento humano resulta das interações que uma pessoa estabelece com os diferentes contextos em que se insere, seja de uma forma direta ou indireta. Neste sentido, o desenvolvimento das crianças é particularmente condicionado por dois contextos, onde elas crescem e se desenvolvem, sendo eles, a família e a escola (Diogo, 1998).

Na educação das crianças, a família surge como o principal membro socializante, uma vez que é ela quem lhes transmite “uma grande variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais” (*idem*, p.41), sendo os pais os primeiros responsáveis pela educação e instrução das crianças. A instituição pré-escolar surge posteriormente, constituindo-se num outro elemento importante para o desenvolvimento e socialização das crianças.

Importa, neste contexto, ter em conta que as crianças vivem numa família, onde seguem um modelo de interação com o mundo social. É normal que as crianças demonstrem grande motivação em imitar os membros da família nas suas crenças, atitudes e ações. Desta forma, as suas atitudes refletem desde muito cedo as influências familiares, observáveis nos sentimentos, na forma como reagem a novas experiências, nas atitudes, valores e ações.

Perante a árdua tarefa educativa, a família precisa, cada vez mais, de se unir com a escola numa conjugação de esforços em prol do desenvolvimento harmónico dos seus filhos e a escola cada vez tem mais necessidade do apoio e da participação da família (Villas-Boas, 2001). Desta forma, atendendo a minha investigação-ação, criei uma carta de informação aos pais (apêndices A, B, C, D e E), enviada todas as semanas a informar que tema iria ser abordado e explorado na sala com as respetivas crianças, sendo esta metodologia adotada para a resolução do problema assinalado. Estas eram remetidas como se fossem as crianças a escreve-las, onde descreviam sucintamente os seus sentimentos e alegrias, e posteriormente informavam que temáticas seriam abordadas,

requerendo a participação e envolvimento constante e direto dos pais.

Considera-se assim fundamental estabelecer uma relação de cooperação entre a instituição pré-escolar e a família, uma vez que esta cooperação promove “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, art.2º). Nesta ótica de ideias, importa sublinhar que um dos objetivos da educação pré-escolar consiste em “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (idem, art. 10º). De forma a facilitar essa participação, cabe à instituição proporcionar um clima estimulante de envolvimento familiar (Hohmann & Weikart, 2003). Nesta temática, a relação dos parceiros educativos é indispensável, permitindo alargamento e enriquecimento das situações de aprendizagem. Hohmann e Weikart (2009) referem que “famílias diferentes têm estilos de interação diferentes” (p.102). Assumindo-se como os principais responsáveis pela educação das crianças, os pais e encarregados de educação têm “o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Silva et al, p. 43).

Por sua vez, como alerta Marques (1999), a comunicação entre a escola e a família não pode continuar a fazer-se num só sentido. Inicialmente, senti que era isto que acontecia, onde apenas a educadora dava informações e orientações sobre a criança. De forma a modificar tais atitudes, procurei estabelecer um sentido bidirecional, ou seja, para que pais e educadores vejam o diálogo como uma forma de contribuir para a integração e o sucesso escolar das crianças. Mantendo a mesma ordem de ideias, Davies, Marques e Silva (1997) consideram que tanto as escolas como as famílias partilham responsabilidades pelo sucesso académico das crianças, relacionando-se desta forma com o seu desenvolvimento social, físico e emocional. Desta forma, e dando importância à minha problemática da investigação-ação, considero que ambos os pilares da educação deverão trabalhar em conjunto, uma vez que se assumem como os principais e primeiros pilares do desenvolvimento humano.

Na escola do Ribeiro de Alforra, segundo as minhas observações, as educadoras apresentavam um ambiente saudável e organizado, tendo sempre em conta o bem-estar da criança. No entanto, não foi possível verificar a programação das visitas dos pais ou outros membros da família para qualquer informação ou esclarecimento. Neste contexto, a educadora ao receber as crianças pela manhã, nem sempre tem oportunidade de conversar com os pais devido aos seus compromissos laborais ou por alguma timidez

dos mesmos em abordar a educadora. Paralelamente observei, que não havia muito preocupação em expor informações relevantes e os princípios base da instituição (ex: rotina diária, informações específicas e pertinentes, avisos...), de modo a tornar o ambiente mais recetivo, familiar e seguro. Desta forma, tentei colmatar tal situação, expondo todas as planificações semanais, através da elaboração de uma grelha onde constava apenas a temática e os três objetivos principais. Infelizmente, notei que pais não observavam as planificações nem as informações úteis afixadas semanalmente, pelo que optei por enviar uma carta semanalmente.

3.13. Planificação das práticas pedagógicas

Tendo em conta o pensamento de Silva et al. (1997) de que “a educação pré-escolar deve proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e promover aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (p.26), ao longo da minha prática educativa, considerou-se os interesses, capacidades e necessidades de cada criança, refletindo constantemente sobre as intencionalidades educativas.

Tal como mencionaram Oliveira-Formosinho e Lino (2008) “observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a ação educativa representa um desafio e inovação em pedagogia” (p.70). Nesta linha de ideias foi objetivo de toda a prática planificar com o grupo uma vez que “a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Silva et al., 1997, p. 26)

As planificações eram realizadas semanalmente (Ver apêndice M, N, O, P, Q e R), procurando obter uma articulação com as diferentes áreas de conteúdo, evitando que alguma delas fosse descurada, respeitando as opiniões do grupo, motivações, temáticas ou curiosidades momentâneas e, de certa forma, das atividades incluídas no plano anual de atividades integradas na respetiva sala de atividade. Contudo, apesar das intencionalidades definidas na planificação, houve sempre a possibilidade de realizar ajustamentos e mudanças por motivos de diversa ordem, ou seja, eram bastante flexíveis.

A planificação de toda a ação educativa teve como fio condutor o projeto educativo de escola e o plano anual de atividades de escola. Mediante as linhas orientadoras da escola e as características pessoais (individuais) e dos grupos, definimos as atividades a desenvolver. São tidas em conta não apenas as características das crianças mas, também, as aprendizagens já consolidadas, potencialidades e interesses das mesmas, visando o desenvolvimento integral da de cada um e do grupo no saber - ser e saber - fazer.

Neste sentido, toda a planificação foi fundamentada nas orientações curriculares, nos documentos orientadores (PEE, PAE), na avaliação diagnóstica do grupo e nas competências que pretendemos que as crianças adquiram no do nosso estágio.

4. Atividades desenvolvidas em contexto pré-escolar

4.1. Conhecimento do Mundo – Corpo Humano

Ao longo da segunda semana, nas atividades livres, após saberem que a professora estagiária estaria grávida, verificou-se que muitas crianças questionavam sobre o assunto: “ como se foram os bebés?”, a qual quase nenhuma criança era capazes de responder.

Como resultado desta observação, e aproveitando a flexibilidade confiada pela educadora cooperante, e tendo em conta o grande interesse e motivação das crianças, optou-se por desenvolver com o grupo a temática do corpo humano.

Figura nº 2. Conto da história: “A mamã pôs um ovo”



Nesta fase inicial foi fundamental transmitir às crianças como se formam os bebês. Aqui salientou-se a existência de um óvulo por parte da mãe e uma semente por parte do pai. Estes conhecimentos foram transmitidos através da respetiva história, onde as crianças assimilaram os conhecimentos de uma forma lúdica.

Os contos permitem ao educador captar a atenção das crianças e conseqüentemente a sua capacidade de atenção seletiva. Uma vez desenvolvida esta competência, as crianças são capazes “de reorganizar o campo preceptivo de acordo com um plano, um objetivo ou uma tarefa específica” (Diaz, Neal & Amaya-Williams, 2002, p. 123).

A exploração da história em grande grupo possibilitou experienciar algumas noções da gestação dos bebês, nomeadamente a existência do óvulo e da semente, dando origem a um bebê. Posteriormente, depois de adquiridos os conhecimentos sobre a formação dos bebês, foi disponibilizado uma maquete de gravidez com cinco (5) fases distintas da gestação. Nesta atividade, cada criança teve que agrupar de forma crescente as diferentes fases.

Figura nº3. Maquete das cinco fases da gestação



Foi apresentada a maquete e explicado o que cada fase consistia. Depois alterou-se a sequência lógica das fases e propôs-se às crianças o seu reagrupamento de forma lógica e coerente.

Foram chamadas algumas crianças, aleatoriamente, para realizarem a atividade. De um modo geral, todas as crianças conseguiram atingir os objetivos pretendidos, a exceção de uma criança.

Figura nº 4. Criança a agrupar as diferentes fases da gestação



Tendo em conta a observação realizada, constatou-se que as crianças regiam-se pelo tamanho para conseguirem efetuar a atividade.

De seguida, foram realizados registos gráficos das atividades desenvolvidas. Através destas conseguimos perceber a consciência visual de cada criança e perceber o que entenderam da história e das atividades desenvolvidas.

Figura nº5. Desenho de uma criança de 3 anos de idade.



Figura nº6. Desenho de uma criança de 4 anos de idade.



Constata-se que há uma grande evolução gráfica de uma criança para a outra, onde ambas têm o mesmo objetivo em mente: Desenhar o conto: “ A mamã pôs um ovo”.

Figura nº7. Desenho de uma criança de 5 anos de idade.

Aos 3 anos de idade, verificou-se que a criança faz apenas rabiscos. Aos quatro anos a criança já realiza a figura humana. Aos 5 anos a criança realiza a figura humana com mais nitidez e identifica os principais elementos da história: Semente, óvulo e bebê.



“Efetivamente, por volta dos cinco anos, a figura humana é reproduzida com precisão, quer seja através de linhas ou não”. (Cardoso & Valsassina, 1988)

Posteriormente a estas atividades e tendo em conta a diversidade de idades, estipulou-se algumas prioridades. Primeiramente, seria importante que as crianças fossem capazes de diferenciar os géneros; só depois passar-se-ia ao desenho correto dum rosto (identificando e posicionando os órgãos do mesmo); por fim, ficaria o reconhecimento das diferentes partes do corpo. Numa fase seguinte, pretendia-se explorar os órgãos e o esqueleto humano.

Primeiramente foi realizado uma ficha, onde as crianças teriam que identificar os diferentes géneros.

Figura nº8. Identificação do género.



Continuando a exploração da temática, após as atividades de rotina, pediu-se às crianças para realizarem o seu autorretrato. Grande parte do grupo não sabia o que era um autorretrato, mas, após explicação da palavra, as crianças perceberam o seu significado, passando a integrá-la no seu vocabulário.

Ao efetuar-se o autorretrato verificou-se que algumas crianças ainda não tinham noção da estrutura do corpo humano, produzindo uma representação incorreta da figura humana. Quando salienta-se esta dificuldade, é fundamental ter-se em mente as diferentes idades presentes neste respetivo grupo, havendo, deste modo, diferentes fases de desenvolvimento, no que concerne ao desenho. Algumas crianças, quanto à representação do mundo, encontram-se na fase do círculo primordial. Segundo Rodrigues (2002), esta é uma fase prefigurativa, não existindo intenção de representar a realidade segundo os padrões conhecidos. Outros estão na fase do “cabeçudo” - apresentam dificuldades em diferenciar a cabeça do tronco, sendo a cabeça representada em grandes dimensões.

Tendo em conta este panorama, foi importante ter consciência de como as crianças tinham noção do seu próprio corpo, antes mesmo de explorar a figura humana. Foi dado uma folha A4 vazia a cada criança, onde podiam desenhar o seu próprio corpo de uma forma livre e consciente.

Figura nº 9. Figura humana desenhada por uma criança de 5 anos de idade



Através do desenho, a criança consegue representar diversas situações do seu contexto real. Nesta temática, Cardoso e Valsassina (1998) salientam que,

“a criança é um ser sociável, que comunica, que quer ser ouvida, que pode ter problemas, conflitos, inibições. Vai aprendendo a fazer figuras humanas, a colocá-las dentro de certas relações, ligando-as a certos objectos, num mundo que será o seu meio e o das suas vivências. As suas produções vão traduzir interesses, desejos, sentimentos, conflitos, frustrações, emoções” (p. 37).

Retomando o abordado anteriormente, procurou-se, com estas atividades, criar condições para que as crianças tomassem consciência do corpo humano, sendo capazes de diferenciar as características físicas das meninas e dos meninos e conhecer os órgãos que constituem o corpo humano. Neste sentido, achou-se pertinente realizar o desenho da figura humana, tendo em conta o nível de desenvolvimento de cada criança. Pretendia-se, assim, que as crianças aplicassem os conhecimentos já adquiridos através do desenho pois, “através do processo de criação dos seus próprios símbolos as crianças ganham uma compreensão mais profunda das coisas reais que estão a tentar representar; e

ganham também uma compreensão, em primeira mão, da natureza e significado dos próprios símbolos” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 477).

Notou-se uma crescente motivação e interesse por parte das crianças relativamente ao tema explorado, tendo uma das crianças colocado a seguinte questão: “*como é formado o nosso corpo?*” (Susana, 5 anos). Tendo em conta a questão, tornou-se imprescindível trazer à sala um esqueleto, onde as crianças pudessem estar em contato direto com os ossos que constituem o corpo humano.

Figura nº 10. Demonstração do esqueleto



Figura nº 11.Esqueleto feito em grande grupo

Cada criança, à vez, teve a oportunidade de tocar e sentir a textura do esqueleto. Depois da visualização desta atividade, foi construído um esqueleto em grande grupo. Neste, foi utilizado a técnica de esponja para



colorir os ossos. Posteriormente, o mesmo foi construído, juntando as diferentes peças através de pinos.

Explorado o corpo humano, procedeu-se à pintura do mesmo. Para isso, as crianças teriam que saber onde iriam colar os membros superiores e inferiores respetivamente. Foi distribuído uma menina que apresentava só a cabeça e o tronco. Paralelamente foi fornecido dois braços e duas pernas a cada criança da sala. Estes últimos necessitavam do recorte, mas apenas as crianças com 5 anos de idade o fizeram. As restantes necessitaram de ajuda dos adultos. Depois de realizados os recortes, procederam as colagens dos braços e das pernas nos respetivos lugares. Por fim, as crianças escolheram os materiais que pretendiam usar e limpavam livremente os seus trabalhos. Segundo Hohmann e Weikart (2004), nos momentos de pequenos grupos, as crianças trabalham com os materiais por elas escolhidos à sua maneira e ao seu ritmo. Estes autores acrescentam ainda que, desta forma, “as crianças fazem escolhas e tomam decisões sobre o que fazer com os materiais, conversam umas com as outras e com o adulto acerca do que estão a fazer” (p.374). Contribuem para aprendizagens mais significativas.

Figura nº 12. Colocação dos membros



Figura nº 13. Trabalhos sobre o corpo humano



No decorrer desta atividade, houve uma criança que questionou: “*onde fica a comida que ingerimos?*” (Margarida, 5 anos). Tirando partido desta curiosidade, explorou-se, através da maquete artificial e conversas, o esqueleto humano, mas precisamente a parte interior (órgãos).

Figura nº 14. Exploração do dorso do corpo humano



Apresentada a maquete, procedeu-se a apresentação geral de cada órgão, exploração das texturas dos mesmos (liso, rugoso entre outros).

Desta forma, as crianças exploraram o corpo humano, adquirindo novos conhecimentos. Ao longo da atividade, as crianças iam sendo questionadas acerca do

que estavam a explorar e sobre a importância do nosso esqueleto e dos diferentes órgãos no corpo humano.

Neste diálogo, surgiram respostas como “*O esqueleto é importante para ficarmos de pé.*” (Lucas, 5 anos), “*Isto é a caixa torácica e dentro tem os órgãos mais importantes, o coração e os pulmões.*” (Leonor, 5 anos), “*Aqui é o estomago, onde fica toda a nossa comida*”. (Teresa, 4 anos).

Figura nº 15. Exploração dos órgãos



Os trabalhos das crianças relativamente a esta temática foram afixados no placar e foram, posteriormente compilados num dossiê coletivo para entregar aos pais, de forma a que estes pudessem contactar com os trabalhos desenvolvidos pelos filhos.

Esta estratégia foi adotada, uma vez que é parte integrante da minha investigação-ação: Relação Escola-Família. Uma vez que alguns pais demonstravam algum desinteresse na educação dos filhos, não demonstravam interesse pelos trabalhos desenvolvidos na sala de atividade, então optei por compilar uma série de trabalhos das crianças e entregar aos pais. Estes levavam os trabalhos para casa num dia e devolviam no dia seguinte para passar o “testemunho” a outro pai. Neste dossiê os leitores tinham a possibilidade de deixar um comentário e uma sugestão com o intuito de melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças em idades o pré-escolar.

Foi compensador verificar o entusiasmo das crianças ao apresentarem os seus trabalhos aos pais e referirem os conhecimentos adquiridos e explorados no contexto da sala. Foi arriscado, precisamente porque poderia não resultar, mas felizmente não foi o que aconteceu.

A mais-valia desta atividade para o grupo foi a de alargar a possibilidade de comunicação e diálogo, permitindo às crianças trocarem ideias e demonstrarem os seus

conhecimentos e interesses e, conseqüentemente, aprender umas com as outras. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009), “É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação.” (Ministério da Educação, 2009, p. 67)

Ainda integrado no corpo humano, procedeu-se à exploração dos cinco sentidos. Iniciou-se com a visão, onde foi lida uma história em braille para as crianças. Antes de mais, todas as crianças taparam os olhos com vedas de forma a não terem qualquer visibilidade. Com os olhos tapados, foi pedido que as crianças, à vez, andassem pela sala. Como foi possível prever, estas sentiram medo em andar livremente e aproveitando a situação foi explicado a importância da visão para os seres humanos. Através desta atividade, tornou-se possível “tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior – esquerda direita, em cima, em baixo, etc (Ministério da Educação, 2007, p. 58).

Figura nº 16. Exploração do sentido da visão



Mantendo as condições de visibilidade, foi contada a história as crianças. A cada página lida, era dada as crianças para que pudessem sentir o braille, uma vez que não estavam a ver as imagens da história. As histórias “alargam os seus conhecimentos muito para além das possibilidades que o meio imediato lhe oferece, desenvolvendo um modelo mental do mundo muito mais rico, assim como vocabulário para nele falar” (Magalhães, 2002, p. 24).

Figura nº17. Exploração da história em Braille



Foi interessante explorar esta atividade e ver que as crianças não conseguiam estar sempre com os olhos vendados, removendo algumas vezes a venda dos olhos, “matando” a curiosidade da história.

Passando ao sentido do paladar, foi disponibilizado diversos alimentos, onde as crianças teriam de provar e identificar o seu sabor (doce, salgado).

Figura nº 18. Exploração do sentido do paladar



As crianças demonstraram muito interesse nesta atividade, mas revelavam algumas dificuldades em identificar os diferentes sabores.

Finalizado esta temática que proporcionou muito interesse, curiosidade mas também algumas dúvidas, realizamos um jogo do loto, com os elementos explorados nesta temática. Este foi construído e colorido pelas crianças, plastificado por mim de forma a ter uma maior durabilidade. Desta forma, “Para a criança, quer em idade pré-escolar, quer em idade do 1.º CEB, quase toda a atividade é um jogo. O jogo é o centro da infância, ele permite o desenvolvimento das competências” (Chateau, 1975).

Figura nº19. Ilustração do jogo



Todas as crianças tiveram a oportunidade de colorir uma peça do jogo, dando as maiores aos meninos mais velhos e as peças pequenas aos meninos mais novos. Cada peça estava identificada com o nome da criança que a decorou. Depois de finalizada a decoração, procedeu-se a apresentação do jogo e a forma como este funciona. Este jogo ficaria para a sala de atividade na área dos jogos. A criança assume, em contexto de pré-escolar, o jogo como “a sua maneira de aprender. Quando aprende brincando, experimenta técnicas diferentes, para descobrir o que é que resulta para si própria” (Brazelton, 2003, p. 251).

Figura nº20. Jogo terminado



Por escassez de tempo, não foi possível jogar com as crianças, uma vez que teria de iniciar a exploração de outro tema, mas ficou a responsabilidade da educadora cooperante jogar com eles quando houvesse mais disponibilidade.

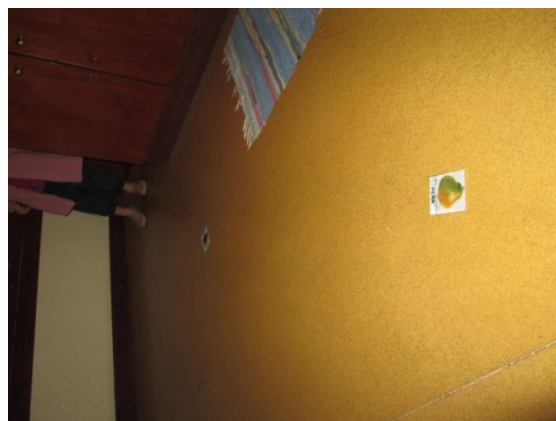
Em suma, no decorrer desta atividade, as crianças tiveram oportunidade de trabalhar diferentes áreas de conteúdo, tais como o conhecimento do mundo (corpo humano) e a área da matemática (contagem e reconhecimento de números). O educador deve, assim, ter em conta uma visão global da aprendizagem e deve adotar, na sua prática, uma transversalidade de conteúdos, “(...) de modo a que se integrem num processo flexível (...) e que tenha sentido para a criança” (Ministério da Educação, 2009, p. 50).

4.2.A festividade: O Pão-por Deus

Esta temática surgiu pelo facto da instituição comemorar a festividade do Pão por Deus associada ao valor da partilha. Neste sentido, partiu-se deste tema em consonância com as necessidades, sugestões e interesses. Esta festividade levou algumas crianças e alguns docentes à serra buscar pinhas e outros elementos essenciais nesta festividade. A partir dessa situação foi explorado na sala o porquê daquelas pinhas terem caído, juntamente com tantas outras folhas. Aproveitando esta situação trabalhou-se o outono e o Pão por Deus associado aos valores, incluindo a interação das duas salas do pré-escolar.

Introduziu-se o tema através de um teatro de fantoches intitulado “ O Capuchinho Vermelho”. Esta foi adaptada e explorada por nós, estagiárias de ambas as salas da pré.

Figura nº21. Cartaz informativo e imagens chamativas



Antes de mais, foi colocado um cartaz nas portas das salas da pré de forma a informar os pais para o acontecimento. Paralelamente foram coladas, desde a porta de entrada da instituição até a porta da sala de atividades, diversas frutas para criar curiosidade por parte das crianças.

Reunidas as duas salas, promovendo o convívio e a interligação pedagógica, procedeu-se a um pequeno diálogo, que serviu de apresentação da peça e de explicação de alguns frutos, alguns dos quais, até então desconhecidos, como foi o caso do diospiro e da avelã.

Figura nº 22. Exploração das frutas típicas da época



Explicadas algumas regras básicas a adotar quando se assiste um espetáculo, as crianças esperavam ansiosas pelo respetivo.

Figura nº 23. Teatro de fantoches



No decorrer da atividade, as crianças permaneceram silenciosas e com os olhos postos no biombo. Foi muito agradável sentir que conseguimos cativar a atenção de todas as crianças. Esta atenção e interação são fundamentais “nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (...) permitem-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros”. (Hohmann & Weikart, 2003, p. 574). Provavelmente esta atitude positiva deve-se ao fato de não se fazer com frequência teatro de fantoches das respetivas salas.

Finalizada a peça, foi fundamental fazer o reconto da mesma com a ajuda das crianças, onde estas tiveram a oportunidade de explorar todos os fantoches usados e por fim, era imprescindível partilhar alguns frutos, para que as crianças pudessem perceber a importância da partilha nesta época festiva e não só.

Figura nº 24. Exploração das personagens principais e momento de partilha.



Finalizada a peça e os momentos de partilha, as crianças da pré-B deslocaram-se para a sua sala com o intuito de fazer o registo gráfico do que visualizaram. O mesmo foi individual e livre, onde as crianças realizavam os seus registos em comunicação com os parceiros.

Figura nº25. Registo da atividade vivenciada



Figura nº26. Menino dormindo



Mas nem tudo foi positivo: quando tudo parecia correr bem, dentro da normalidade, ao circular pela sala de forma a acompanhar os registos de todas as crianças, estimulando para fazerem sempre melhor, deparei-me com uma das crianças, por coincidência, a mais nova, a dormir em plena mesa de trabalho. Esta situação não foi pontual. Acontecia

quase todos os dias nos diversos momentos da rotina diária. Estas situações deixavam-me completamente destruída ao ver uma criança de tenra idade não obter muito rendimento das atividades desenvolvidas. Culpo esta situação, pessoalmente, a ausência da hora do sono na respetiva instituição.

De forma a aliviar a minha agonia, conversei com a minha educadora cooperante, de forma a encontrar solução para o problema em causa, mas prontamente a mesma justificou-se: “ é opção da escola, por falta de recursos humanos e instalações adequadas”. A situação em si, sempre trouxe-me algum transtorno e um sentimento de impotência, mas ao mesmo tempo não podia ir contra as diretrizes da instituição.

Dando continuidade ao tema explorado, em diálogo com as crianças, estas escolheram uma história que gostavam que fosse lida por mim na sala de atividades. Foi eleita a história “ A lagartinha muito comilona”. Nesta foi explorado os diferentes frutos e abordado a alimentação saudável.

Figura nº27. História explorada



Após a leitura da história, as crianças fizeram o registo da mesma, usando cores de pau ou de feltro, segundo o seu gosto.

Figura nº 28. Desenho sobre a história explorada



Posteriormente, decoraram diferentes frutos com diferentes técnicas, para decorarem o placard exterior. Cada criança pintou um ou dois frutos à sua escolha e pintou, usando a técnica que mais lhe agradava: técnica de esponja, técnica do berlinde ou técnicas das bolas de sabão. A técnica mais usada foi a da esponja, a qual produzia um efeito lindíssimo.

Figura nº 29. Decoração do cartaz



É de salientar que no decorrer das diferentes atividades desenvolvidas, tendo em conta a heterogeneidade do grupo, optei por fazer, muitas vezes, trabalhos em pequenos grupos. Enquanto uns trabalhavam, outros planeavam nas diferentes áreas, sendo a melhor forma de conseguir a gestão flexível do grupo tão importante na organização de

todo o espaço pedagógico, possibilitando o acompanhamento mais individualizado das crianças que precisavam

O diálogo em grande grupo era uma prática frequente na sala da pré-B. Dando continuidade às estratégias utilizadas pela educadora cooperante, mantinha-os ativos, sendo muito importante para perceber e registrar as ideias das crianças. Num destes diálogos, uma das crianças quando pintava os diversos frutos, disse: “ Podemos fazer um bolo de castanha!” (Tomás, 4 anos) e outra acrescentou: “ Hum é muito bom, mas preferia broas de castanha” (Martim, 5 anos). Tendo em conta estas situações, apresentei várias sugestões de receitas para que o grupo pudesse escolher e decidir, respeitando as opiniões dos colegas. Pela maioria, ficou decidido que iríamos fazer broas do Pão por Deus. Para a realização das broas foi necessário dialogar com as crianças acerca da atividade a realizar e organizá-las, de forma segura, pelo tapete da sala de atividades. Os ingredientes foram levados pela estagiária mas a confeção foi da responsabilidade do grupo. Em pequenos grupos, as crianças foram chamadas para contribuir na confeção.

Figura nº30. Realização das broas.



Figura nº 31. Moldagem das broas

O grupo dos 5 anos de idade participaram na confeção das broas, enquanto o grupo dos 3 e 4 anos de idade estavam na aula de inglês. Quando estes voltaram, colaboraram na moldagem das broas.

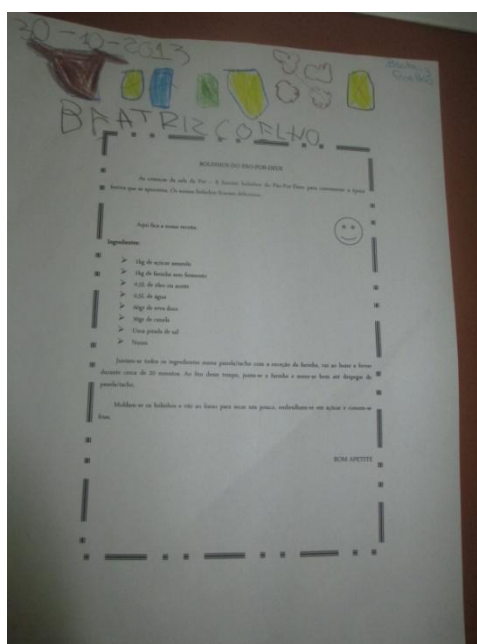


Após a confeção das broas o grupo foi, também, responsável por ir até à cozinha colocar o tabuleiro para a cozedura. Efetivamente, é importante a atribuição de pequenas responsabilidades às crianças para que comecem a despertar o sentido de cooperação. Deste modo, o

grupo dirigiu-se até à cozinha, cujo pessoal estava previamente informado de que as crianças lá iriam, e o entusiasmo do grupo era elevado. O tabuleiro foi entregue no balcão da cozinha, a estagiária com ajuda das cozinheiras, com vista a minimizar o perigo e a garantir a higiene dentro do espaço, colocaram o tabuleiro no forno.

Enquanto as broas permaneciam no forno, o grupo com a ajuda da estagiária, desenhou, na receita previamente preparada, todos os ingredientes utilizado na confeção das broas. Posteriormente, a receita decorada foi dada aos pais para que tomassem conhecimento dos trabalhos desenvolvidos pelos filhos nesta temática.

Figura nº32. Receita para os pais



Finalizada esta atividade foi hora de degustação das tão deliciosas broas. Cada criança comeu uma broa e fomos partilhar com a restante comunidade escolar, mais especificamente a pré-A.

Figura nº 33. Partilha das broas



Para finalizar esta atividade, o grupo construiu um cartaz com o registo da confeção: ingredientes e modo de preparação. Para fazer o registo foram utilizadas as próprias embalagens utilizadas na confeção e a parte escrita foi feita pela estagiária. Neste sentido existiu uma correspondência entre as imagens e a escrita, a partir das quais as crianças começaram a questionar que palavras eram aquelas, ou o que estava escrito. No âmbito destas questões abordou-se a escrita, explicando para que servem as palavras e quando são utilizadas.

Figura nº 34. Trabalhos expostos

Mais tarde, dando continuidade à temática explorada, as crianças decoraram castanhas, utilizando o corte e colagem. Foram recortados em forma de quadrado, papel crepe castanho escuro e colocado na parte superior da castanha. A parte inferior foi pintada com tinta creme. O recorte foi auxiliado pela equipa pedagógica da sala. Quando finalizado, os trabalhos foram afixados no interior da sala.



Para finalizar a temática, foi solicitado a todos os pais um garrafão de água de 5 litros para a construção do cesto do Pão por Deus. Paralelamente as crianças decoraram um

espantalho com a técnica da rolha. Quando seco foi colado rafia para servir de cabelo do mesmo. Cada criança teve de decorar dois espantalhos, um para a frente e outro para a traseira do gesto. o garrafão foi cortado pela auxiliar, visto que já tinha muita prática no mesmo. Quando preparado, foi colocado rafia no seu interior, juntamente com alguns frutos e levados para casa.

Figura nº35. Cesto do pão-por-deus.



Este trabalho teve sucesso, pois não teve a colaboração só das crianças. Os pais também contribuíram com materiais reutilizáveis o que enriqueceu todo o trabalho.

4.3. A Alimentação Saudável

Explorar a temática da alimentação saudável com o intuito de promover modificações nos hábitos alimentares das crianças em tenra idade exige uma preocupação com o tipo de metodologia a ser utilizada. A aprendizagem na educação pré-escolar requer um trabalho bem elaborado para que possamos chegar às crianças da melhor forma, sendo o lúdico uma ferramenta indispensável neste processo de aprendizagem. Desta forma, torna-se objetivo essencial desta temática abordar o tema de forma lúdica e dinâmica com as crianças da pré-B.

Inicialmente abordou-se o dia de alimentação (16 de outubro) como forma de introdução ao tema, onde as crianças deixaram o seu testemunho com base nas ideias prévias das crianças. Posteriormente foi abordado a roda dos alimentos, sendo o elemento essencial nesta temática. Explorou-se todos os grupos e depois foram disponibilizados 25 imagens, uma para cada criança, para que estas pudessem integrar as respetivas imagens nos respetivos grupos. Esta atividade suscitou algumas dúvidas às crianças, principalmente as mais pequeninas, mas depois de explicado ao pormenor da

estagiária e uma ajudinha dos colegas, estas conseguiram atingir o objetivo da atividade.

Figura nº 36. Exploração da roda dos alimentos



Figura nº 37. Recortes de revistas

De seguida, formámos 3 grupos: dois grupos ficaram responsáveis por pesquisar em revistas imagens de alimentos saudáveis e que integravam na roda dos alimentos e recorta-los. O outro grupo ficou a colar as imagens ou os próprios alimentos na nossa roda dos alimentos. Importa salientar que os dois primeiros grupos foram compostos pelos meninos mais velhos, sendo estes capazes de realizar o corte, enquanto os mais pequenos ficaram na colagem, sob a orientação da estagiária.



Em alguns grupos, foi possível utilizar os próprios alimentos ou as próprias embalagens, tornando a nossa roda mais original. A vez, as crianças foram sendo solicitadas para colaborarem na decoração da nossa roda dos alimentos.

Figura nº38. Elaboração da nossa roda dos alimentos



Figura nº 39. Colagem dos recortes



Figura nº 40. Roda dos alimentos



Depois de finalizada, a estagiária identificou com a ajuda das crianças, os distintos grupos alimentares e escreveu o título do mesmo. Antes de concluir propriamente tida esta atividade uma criança exclamou: “*Falta a água no centro*” (Susana, 5 anos). Fiquei feliz por esta observação, pois intencionalmente havíamos deixado o espaço vazio a fim de verificarmos as reações das crianças. Desta forma, foi cortada uma garrafa de água de 0,5l ao meio e colado no centro da roda.

Figura nº 41. Exposição dos trabalhos elaborados pelas crianças e pelos pais.



Mais uma vez, tendo em conta a minha problemática da investigação-ação, foi dado a cada encarregado de educação um prato feito de cartão de cereais para que estes decorrassem-no com uma comida saudável. Inicialmente, confesso, que as minhas

expetativas não eram as melhores, pois achei que iam colocar muitos alimentos que não constavam da roda saudável. Este pensamento deveu-se aos comentários que as crianças faziam sobre a sua alimentação, por vezes desequilibrada. Mas ainda bem que não passou de um pensamento negativo.

Figura nº42. Moldes dos pratos



Posso dizer que fiquei muito satisfeita com o trabalho e envolvimento dos pais n esta atividade proposta. Notou-se uma clara dedicação e maior motivação dos mesmos em colaborar com a escola na educação das crianças. Esta aderência contraria em parte a falta de curiosidade que por vezes demonstram pelos trabalhos e atividades que os filhos realizam na escola.

Eis a criatividade dos seus trabalhos:

Figura nº43. Trabalhos elaborados pelos pais



Todos os trabalhos foram expostos, mas infelizmente e mais uma vez, houve alguns pais que não colaboraram connosco nesta tarefa. Estas atitudes entristeceram muito as crianças, onde foi observável ver o seu desânimo nesta temática. Nesta linha de ideias, salienta-se que quando os pais se envolvem nas atividades propostas, não só a qualidade do ensino aumenta como as crianças têm melhor aproveitamento nas suas aprendizagens (Cunha, 2005).

Figura nº 44. Exposição de todos os trabalhos



Figura nº 45. Ficha de consolidação de conhecimentos

De seguida e como forma de consolidar os conteúdos abordados, foi distribuída uma ficha de consolidação a cada criança, onde estas poderiam escolher corretamente a sobremesa mais saudável presente na mesma. Em geral, todas as crianças optaram pelas frutas, no enquanto, algumas crianças pintaram todos os alimentos como sendo saudáveis na sua alimentação. Esta atitude implicou uma explicação da estagiária, salientando que poderiam colegar um gelado ou um bolo só em dias de festas, não repetindo o gesto frequentemente.



Abordar o tema anteriormente citado com este grupo de crianças foi um trabalho motivador e inovador, uma vez que abrange diferentes idades, diferentes níveis de aprendizagem, aumentando, por sua vez, a complexidade dos trabalhos. Com as atividades desenvolvidas ludicamente, as crianças puderam conhecer novos alimentos, compreender melhores hábitos de vida, distinguir alimentos saudáveis de alimentos não saudáveis, entre outros. No entanto, é importante salientar que houve uma certa dificuldade em encontrar atividades apropriadas para este grupo que tratassem do tema proposto, sendo necessário uma maior pesquisa por parte da estagiária. Assim estas atividades desencadearam novos conhecimentos às crianças, como também aos encarregados de educação que participaram e colaboração nas mesmas.

Portanto, trabalhar a conscientização das crianças em idades do pré-escolar apenas com instruções verbais não gera resultados satisfatórios, tendo em conta a incapacidade das crianças de se focarem num único assunto por muito tempo. Trabalhar esta temática foi muito enriquecedor e motivador, tendo em conta as dificuldades encontradas e obstáculos a serem ultrapassados.

4.4. A festa Tradicional de São Martinho

Dando continuidade as festividades inseridas no plano anual de atividade (PAA), as estagiárias quiseram trazer algo inovador às salas da pré e até mesmo à própria escola. Após algumas reflexões, discussões e até autorizações por parte da direção da escola, decidimos realizar um arraial típico de São Martinho. Começou-se com um diálogo com as crianças, como forma de introdução do tema e de modo a obter as ideias prévias das crianças. Neste falou-se na gastronomia típica da Madeira utilizada neste arraial. Procedeu-se às atividades em que apresentamos o bacalhau típico assado, antes de assar, as crianças colocaram-no de molho com a ajuda das estagiárias. Este permaneceu na água durante dois dias, responsabilizando-se as crianças pela troca da água.

No dia do arraial, surpresa, o convidado Filipe Cunha, feirante de profissão chegou à nossa escola e começou a instalar as suas coisas. As crianças curiosas, enchiam-nos de perguntas. Posteriormente, reunimos as duas salas e começou-se a explicar as principais regras de segurança de forma a evitar acidentes. Depois explicamos às crianças o que tínhamos planeado e o que pretendíamos com o mesmo.

Antes de começar propriamente dita nas atividades, as crianças fizeram sangria: sumo de grupos vermelhos com fruta variada.

Figura nº 46. Elaboração da “Sangria”



As crianças deitaram o sumo no jarro e as estagiárias cortaram as frutas para posteriormente serem deitadas no jarro pelas crianças.

No exterior da escola, havia dois pontos referenciais: a banca do bolo do caco e a banca do bacalhau assado. As crianças dividiram-se pelas duas bancas para que todas conseguissem visualizar e participar no evento. As crianças, em grande grupo, ouviam atenciosamente as indicações e informações do Sr. Feirante.

Figura nº 47. Feirante a fazer o típico bolo do caco



Figura nº 48. Explicação aos meninos sobre o bolo do caco



Depois da explicação, as crianças tiveram oportunidade de observar o processo de execução do bolo do caco, mexer na massa, na farinha e sentir o calor da pedra quente.

Figura nº 49. Processo de levedura



Figura nº 50. Crianças com a mão na massa



Esta atividade foi muito enriquecedora na medida que as crianças tiveram a oportunidade de aprender experimentando e vivenciando com situações reais. Com esta, conseguimos captar a atenção de todos os meninos e foi visível o envolvimento destes nesta atividade. Também foi visível o empenho e motivação da equipa pedagógica que mostrou muita vontade em participar na festa.

Figura nº 51. Intervenção da equipa pedagógica



É de salientar que todos os recursos materiais foram da responsabilidade das estagiárias, mas quero aqui agradecer toda a disponibilidade do feirante, que nos

proporcionou um momento único e a própria liberdade e disponibilidade que a instituição nos ofereceu.

Figura nº 52. Bacalhau assado



Figura nº53. Bolo do caco



Figura nº 54. Sumo de fruta (Sangria)



Figura nº 55. Crianças a provarem o fabuloso bolo do caco



Foi muito gratificante ver a felicidade das crianças no decorrer desta atividade. Estavam completamente envolvidas e empolgadas em provar os elementos típicos desta festa. Infelizmente, por razões económicas, foi-nos impossível fazer a festa para o 1º ciclo. O facto de termos feito esta festinha apenas para o pré-escolar entristeceu muitas crianças do 1º ciclo, onde víamos nos olhos deles o desejo de participar na atividade. Fiquei triste pela situação, mas envolver mais quatro turmas, envolvia muito mais gastos financeiros, o que fugia das nossas possibilidades.

Figura nº 56. Crianças a tomarem o sumo de fruta e a provarem o bacalhau assado



Quando tudo estava preparado, chegou a hora do convívio e da partilha. As crianças comeram bolo do caco, beberam “sangria” e provaram o delicioso bacalhau assado.

4.5. Conhecimento do Mundo – O Natal

Ao mesmo tempo que decorria a exploração da alimentação saudável, uma das crianças, num dos momentos em grande grupo, referiu: “ a minha mãe faz muitos bolos no Natal” (Inês, 4 anos) a outra criança continua: “ já montei a minha árvore de Natal.” (Vitória, 4anos). Neste momento, logo os colegas se aperceberam da aproximação desta data festiva, o que fez minimizar, progressivamente, o interesse nas atividades. De imediato, as perguntas surgiram: “Quando vamos decorar a nossa sala para o Natal?” (Sofia, 4 anos). Assim sendo, e para responder a estas solicitações e interesse, optou-se por concluir os trabalhos da alimentação saudável e dar início à preparação do Natal.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (1999) as crianças apresentam um papel ativo nas suas aprendizagens “ tem uma voz própria e devem ser ouvidas”, contribuindo assim para aprendizagens de maior qualidade.

Inicialmente começou-se por ilustrar diversos símbolos característicos da época festiva: árvores, sinos, bolas e luvas. Esta última seria para o calendário do advento e as restantes seria para o mobile para expor no placard da sala.

Figura nº 57. Decoração dos adornos de natal



Em diálogo com as crianças, foram acordadas as atividades a realizar, tendo em conta que iríamos trabalhar em simultâneo no projeto da construção dos materiais para o exterior. Enquanto umas crianças trabalhavam na construção do Pai Natal, este seria adorno para o placard do exterior, outras moldavam as bolas e pinheiros de Natal, entre outras atividades. Conforme iam terminando, seriam solicitados para colaborar na decoração dos materiais recicláveis para o exterior. Procurámos, contudo, em garantir que todas as crianças participassem nas várias atividades. De seguida, apresentar-se-ão as diferentes atividades realizadas para satisfazer a necessidade e motivação das crianças, na preparação da sala para o Natal.

Primeiramente, deu-se prioridade à construção do calendário do advento. Cada criança pintou a sua luva, utilizando tinta e um pincel ou a técnica da rolha. Quando seca, o adulto colou uma estrela de papel crepe dourado, onde seria colocado o número do calendário. Paralelamente foi construído o título: Calendário do Advento, onde as crianças tiveram a oportunidade de contatar com as letras e reconhecer aquelas que pertenciam ao seu respetivo nome.

Figura nº 58. Calendário do Advento



Desta forma, proporcionou-se um contato com a leitura e a escrita na educação pré-escolar. Findada esta atividade, foi pendurada na sala de atividades e em cada dia, uma criança levava uma prenda para casa.

Figura nº 59. Exploração das Letras



Figura nº 60. Elaboração do cachecol do boneco de neve



Dando continuidade ao tema explorado, algumas crianças, juntamente com a auxiliar D. Liseta, construíam o boneco de neve que ficou na porta da nossa sala. Esta atividade envolveu diversas técnicas, mas a que suscitou mais curiosidade foi a parte da tecelagem, onde algumas crianças

tiveram a oportunidade de cozer o cachecol do boneco de neve. Desta forma, com base nas diversas atividades a criança contata com “[...] diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos” (ME, 1997, p. 57)

Nesta atividade, foi utilizado a técnica da esponja para decorar as botas, luvas e chapéu do boneco de neve. Visto ser de um tamanho considerado grande, houve uma envolvimento da maior parte do grupo. Foi muito compensatório ver a reação das crianças com o produto final. Estavam felizes e ficaram gratificadas quando viram as suas fotos em casa estrelinha pendurada no boneco de neve. A reação dos pais também foi muito positiva e deram os parabéns a toda a equipa pedagógica. Foi, sem dúvida, um momento para mais tarde recordar.

Figura nº 61. Exposição do boneco de neve na porta da sala



As crianças que não participaram na construção do boneco de neve, participaram na construção do nosso pai natal. Este foi construído com cartão de publicidade, onde foi colado o pai natal.

Figura nº 62. Decoração do pai natal



Em pequenos grupos ou individualmente, as crianças foram sendo solicitadas para pintarem o fato vermelho do pai natal. Estas escolheram a técnica de esponja para a decorarem. Nesta atividade, as crianças estavam visivelmente felizes por decorarem a sala onde passam grande parte do dia.

Posteriormente foi pedido a colaboração de quatro crianças: duas faziam bolas de algodão e as outras duas colavam essas bolas nas barbas, camisa e meias do pai natal. Depois podiam trocar de funções, se assim o desejassem.

Figura nº 63. Colagem do algodão



Figura nº 64. Decoração das letras para o título do placard

Paralelamente, outras três crianças decoravam as letras para o título do nosso placard, utilizando a mesma técnica dos colegas. Quando finalizado, a estagiária deu os últimos retoques e expôs o trabalho com muito orgulho.



Visto termos o nosso placard exterior quase decorado, faltava-nos escrever as nossas cartas ao pai natal. Enquanto as crianças brincavam nas áreas, solicitei a presença individual de cada uma e juntos escrevemos as cartas ao pai natal. As crianças faziam os seus pedidos e a estagiária procedia ao registo escrito da respetiva carta. Depois a criança decorava-a. No fim todas as cartas foram expostas no placard exterior na sala, local de muita visibilidade para que todos os pais pudessem ter a oportunidade de ver e ler os trabalhos feitos pelas crianças.

Figura nº 65. Placard finalizado



Na minha ótica, o resultado final foi muito bom, conseguido com a colaboração e envolvimento de todas as crianças.

Para o mobile da sala, construíram-se pinheiros e bolas de Natal, usando cartolina verde, papel crepe dourado e prateado. Para a decoração, as crianças tinham ao seu dispor tintas, purpurinas, entre outros.

Figura nº 66. Mobile da sala



As crianças trabalhavam ativamente para conseguirem ver a sua sala a mais linda de todas, como dizia a Inês de 3 anos, mas de repente surge um comentário inocente: “*Professora mas ainda falta a nossa árvore de natal!*” (Martim, 5 anos).

Figura nº 67. Montagem do pinheiro de natal



Atendendo a este pedido, começamos na decoração da nossa árvore de natal. Montámo-la, com a ajuda das crianças e da educadora cooperante. Depois de montada e após o diálogo com as crianças decidimos decorá-la de forma diferente: Com as fotos de todas as famílias da nossa sala. Esta estratégia

também ia ao encontro na minha problemática de investigação-ação.

Solicitamos, previamente a todos os pais que disponibilizassem uma fotografia da família em papel. Conforme os pais iam trazendo, as crianças iam decorando as suas molduras. As molduras eram feitas com cartão de cereais e decorada com o vermelho, verde ou dourado. No topo da moldura estava a identificação da família. Ex: Família Semanas do Couto.

Figura nº 68. Decoração das molduras para as fotos de família



Depois de seco, a estagiária colava a foto da família e a criança pendurava na árvore.

Figura nº 69. Decoração da árvore de natal



Esta atividade alegrou muito as crianças, que orgulhosamente apresentavam incansavelmente os elementos do seu agregado familiar. No entanto, e infelizmente entristecia outras crianças. Esta tristeza deveu-se ao fato de algumas famílias nunca terem trazido a fotografia, provocando uma pequena frustração nas crianças. Eu própria fiquei abalada por sentir que aquelas crianças suspiravam pelas suas fotografias familiares. Cobia-me voltar a relembrar aos pais para que trouxessem a fotografia, mas pelo menos cinco famílias nunca as trouxeram.

Figura nº 70. Árvore de Natal decorada



O produto final ficou muito agradável, merecendo olhar atento de todas as crianças da sala e uma palavras de conforto da diretora da instituição: “ Está muito lindo. Estão de parabéns.”

Posteriormente foram decorados pinheiros utilizando três tipos de técnicas: colagem, pintura com aguarela e desenho. O desenho é também uma forma de escrita e os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos pode permitir “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento. (Ministério da Educação, 2009, p. 69).

Figura nº 71. Exposição dos trabalhos de natal



Apesar da variedade de materiais e da liberdade na utilização dos mesmos, foi visível alguma falta de criatividade das crianças. O resultado final dos trabalhos foi quase sempre o mesmo, limitavam-se a imitar o trabalho dos colegas.

No geral, as crianças gostaram de desenvolver estas atividades, pelo facto de utilizarem muitas cores e materiais diferentes.

A essência destas atividades centrou-se no papel da criança, enquanto transmissora de uma atitude de partilha com os restantes intervenientes da sua educação e construtora do seu conhecimento. Estas atividades, relacionadas com a época festiva do Natal, permitiu uma articulação de diversas áreas de conteúdo, nomeadamente o domínio da expressão motora e musical, o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita e o domínio da matemática. O educador, através da transversalidade de conteúdos, promove o desenvolvimento integral da criança.

4.6. A hora do conto

Em contexto de sala, surgiam as mentiras. As crianças brincavam, faziam as suas asneiras naturais da idade, mas não admitiam os seus erros, culpabilizando sempre os outros. Então surgiu a intenção de abordar a mentira, a amizade e entre outros valores indispensáveis nesta fase.

Para abordar esta temática convidou-se a Dr^a Sónia Garden, animadora sociocultural de profissão, para realizar a hora do conto. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), ao contar histórias é importante que o educador desenvolva, nas crianças, competências de saber ouvir, promovendo livros e desenvolvendo o gosto pelos mesmos, de forma a contribuir para o futuro sucesso escolar e pessoal. Sendo uma das atividades que as crianças gostavam, foi dada essa oportunidade para que as pudessem aprender novos conceitos e acima de tudo valorizar a amizade.

Juntámos, novamente ambos os grupos, numa só sala e procedeu-se o conto: “*Não fui eu*”

Figura nº72. Hora do conto.



Inicialmente, as crianças estavam todas atentas, mas à medida que a história decorria, as crianças mais pequenas esgotavam a sua concentração limitada e brincavam discretamente no seu cantinho. Mas, de repente, a Dr^a Sónia aumentava o tom de voz, chamado a atenção dos mais distraídos. No final, as crianças perceberam a moral da história e juntos conseguiram recontá-la.

4.7. Construção de Jogos com Materiais Recicláveis para o Pátio da Escola

Inicialmente, ainda não havia pensamento de criação de um projeto propriamente dito. Este teria de ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. Este projeto só seria fiável se atendessem ao contexto educativo naquela instituição, porque todos os contextos são diferentes. Importa salientar que “todos eles dão ênfase à parte do currículo que incentiva as crianças a aplicar as suas capacidades emergentes em atividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem” (Katz & Chard, 1997, p. 9).

Após diálogo com as crianças sobre o que mais e menos gostavam na instituição, apurou-se um grande desagrado relativamente ao espaço exterior da escola, tendo em conta o registo das opiniões das crianças. Importa salientar que, “registar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em grupo [...] são meios de abordar a escrita” (ME, 1997, p. 71).

Este “deve corresponder ao grau de motivação do grupo, sendo nem curto de mais – para não gerar o stress e um trabalho pela rama...acabando por o adulto ter de o “aperfeiçoar” sozinho – nem longo de mais – o que levaria a uma dispersão da atenção e uma desmotivação vinda da desconcentração”. (Rigolet, 2006, p. 33). Na sua maioria absoluta, demonstraram um grande desejo em obter mais jogos e brinquedos onde pudessem usufruir de outras atividades ao ar livre no exterior da sala. Assim sendo, o tempo de escolha livre representa para as crianças uma mais-valia, uma oportunidade de exploração, de brincadeira, e de interação com os seus pares e educadores.

Analisando toda a situação, deparou-se efetivamente que o espaço exterior apenas continha uns metros onde as crianças podiam correr livremente e dois jogos pintados no chão.

Figura nº 73. Exterior da escola



Dada a situação, esta escassa em materiais, promoveu-se um debate com as crianças onde estas pudessem escolher os materiais que gostavam de ter no recreio. Como é óbvio, pediram “uma playstation” (Salvador, 3 anos), uma PSP portátil (Martim, 5 anos) entre outros pedidos que fugiam do nosso alcance. Devido a esta atitude, explicou-se que estes pedidos não poderiam ser concretizados, pelo ser valor financeiro e também porque eram materiais que fugiam ao âmbito dos jogos de exterior. As crianças dialogavam pacificamente e compreendiam a situação. Aí começaram a surgir os pedidos mais económicos: uma bola, uma corda, um escorrega entre outros. Posteriormente fez-se um balanço dos materiais que havia na instituição, recolheu-se outros materiais e metemos mãos a obra.

Inicialmente explicou-se as regras as crianças, onde realçamos a importância da partilha dos materiais e o respeito e manutenção dos mesmos.

Apos a recolha dos materiais, as crianças começaram a pintá-los.

Figura nº 74. Decoração do “Monstro das bolas”



Primeiramente, pintaram as caixas de maior volume que serviriam para os “monstros das bolas”. Estas atividades foram, sempre, feitas em conjunto com a sala da pré - A, visto ser um projeto de ambas as salas e que seria para o benefício das crianças das duas salas de pré.

Pretendia-se com esta atividade “a participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho. Desta forma, as crianças são incentivadas a tomar iniciativa e a serem responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver” (Katz & Chard, 2009, p. 5).

Posteriormente, foram pintadas as latas que serviriam para o jogo das latas. É de salientar que estas atividades eram feitas em pequenos grupos, dois ou três crianças de cada sala e as restantes crianças ficavam na sala a planear nas áreas ou a acabar algum trabalho que haviam iniciado anteriormente.

Figura nº 75. Pintura das latas



Figura nº 76. Jogo das latas



Este projeto levou sensivelmente 6 semanas, incluindo todos as fases integrantes do mesmo. Todas as crianças, sem exceção, tiveram a oportunidade de dar o seu contributo neste projeto e este tornou-se mais enriquecedor o envolvimento de ambas as salas de pré, com o objetivo de incentivar o trabalho cooperativo entre as crianças. Neste sentido, as explorações sensoriomotoras foram eleitas pelas crianças, de acordo com o seu nível de desenvolvimento e os seus interesses, construindo, desta forma, o seu próprio conhecimento.

Todas estas atividades foram desenvolvidas com o intuito de promover a brincadeira. Como defende Neto (2003) e Kishimoto (1994) brincar, aumenta a criatividade, a sensibilidade e estimula a sociabilidade, sendo através do brincar e do jogo que as crianças começam a relacionar-se com as pessoas, descobrem o mundo, desenvolvem-se e aprendem.

Depois de terminadas as pinturas das atividades anteriormente descritas, foram colocadas ao ar livre com intuito de secar. Depois de seco, procedeu-se ao recorte da boca e a decoração do mesmo. O primeiro passo ficou à responsabilidade da auxiliar, D. Liseta uma vez que já tem muita experiencia no recorte e de forma a evitar que alguma criança se magoasse.

Figura nº77. Colaboração da auxiliar



As crianças decoraram a caixa do “monstro das bolas” com bolas de diversas cores. Posteriormente foram colocados os olhos com tampas de garrafa e rafia para as pestanas. De seguida, foram utilizadas folhas de jornal para modelar o cabelo da caixa.

Figura nº 78. Monstro das bolas finalizado



Terminada esta atividade, procedeu-se à construção do aquário: com duas caixas, uma para a pré – B e outra para a pré – A. Um pequeno grupo ficou com a responsabilidade de pintar toda caixa de azul-escuro. No outro lado, outro pequeno grupo pintava os peixes, que habitam no aquário.

Figura nº 79. Decoração do aquário e dos peixes



Depois de pintados todos os peixes, as estagiárias ajudaram a colar purpurinas e plastificaram-nos, com o objetivo de aumentar a sua durabilidade.

Figura nº 80. Últimos retoques dos peixes



Figura nº 81. Peixes plastificados e argola colocada



De seguida, estes foram utilizados na decoração do aquário. Paralelamente foi utilizada areia oriunda da ilha do Porto Santo para o fundo do mesmo. Individualmente, as crianças deitavam delicadamente a areia nas ondas da caixa, dando um efeito de fundo do mar.

Figura nº 82. Colocação de areia do Porto Santo nas laterais do aquário



Para finalizar, a estagiária pintou os pormenores das bolhas soltadas pela respiração dos peixes. Para o fundo do aquário, foi colocado papel crepe azul e os peixes anteriormente trabalhados. Para auxiliar no jogo, foi comprado pelas estagiárias as canas de pescas e alguns peixes artificiais, os quais continham íman.

Figura nº 83. Produto final



Dada a importância destas atividades, o tempo de escolha livre é de extrema importância para as crianças em idades de pré-escolar, pois irá promover a consciência de si e dos seus atos, a tomada de decisões, e a resolução de problemas que poderão surgir. Especialmente durante este tempo pedagógico, o educador deverá respeitar as necessidades e mais ainda, os ritmos individuais das crianças, bem como a forma como estas exploram e brincam com materiais e pessoas.

É de salientar que neste projeto nem todos os jogos foram feitos com materiais recicláveis, por falta de recursos materiais. Alguns foram comprados pelas estagiárias, uma vez que fazia parte da lista dos pedidos das crianças e por não ser possível a sua realização. Esta opção foi uma mais-valia, também, pela falta de tempo em construir mais jogos, uma vez que estávamos na época de natal e havia muitas decorações a fazer.

Em jeito de exemplo, compramos um jogo de bowling, mas ao mesmo tempo construímos o mesmo jogo com garrafas de água de 0.5litros. Estas foram enchidas com água com diferentes medidas e decoradas com estrelas de diversas cores.

Figura nº 84. Jogo do Bowling



Esta opção foi tomada de modo a abranger mais crianças no momento do jogo, evitando os conflitos entre os mesmos.

Continuando no mesmo projeto, foram pintadas latas de tomate pelado para que servissem de andantes. Paralelamente, foram pintados diversos rolos de papel higiênico vazios para que pudessem construir diversas torres, trabalhando desta forma, o equilíbrio e destreza física.

Figura nº 85. Jogo do Equilíbrio



Figura nº 86. Jogo do Andaime



Todas estas atividades foram realizadas, sem se revelar o verdadeiro sentido e objetivo das mesmas, para que pudéssemos desencadear um momento mágico, de curiosidade, de segredo, de alegria nas crianças. Não foi tarefa fácil, uma vez que a curiosidade apoderava-se das crianças e estas bombardeavam-nos de perguntas. Foi-se camuflando a situação para que o produto final fosse grandioso e satisfatório para nós e para as crianças.

Inicialmente, desencadeou-se um sentimento de insegurança, de medo, de risco, pois não saberíamos exatamente como iríamos fazer e se este iria correr bem. Avistava-se um grande risco na nossa prática. Temeu-se muito, mas nunca desistimos. Aos poucos fomos construindo todos os materiais e com o produto final e as reações das crianças a nossa autoestima e confiança ganhou asas.

Chegou ao derradeiro dia, o dia da inauguração dos nossos materiais, do nosso espaço exterior. Chovia intensivamente, e sob o nosso olhar entristecido, as crianças espreitavam na janela. Tudo foi preparado ao pormenor: todos os jogos foram identificados e nomeados, as distâncias de lançamento foram calculadas, foram colocados os balões como decoração e a fita da inauguração estava posta. A identificação dos jogos é fundamental, pois “conhecer os nomes das coisas dá às crianças um sentimento de controlo e de domínio sobre o seu ambiente” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 180).

Como se surgisse um milagre, a chuva termina e o sol brilha, desencadeando um sorriso nas estagiárias. As crianças apresentavam-se muito inquietas e curiosas pela grande surpresa. Antes de efetuarmos a inauguração, procedeu-se a explicação de algumas regras básicas de utilização e manutenção dos materiais. Sobre este assunto, Chateau (1975) salienta o jogo, por este integrar as crianças na sociedade e possibilitar a aquisição de regras. Acredita que o jogo educativo está destinado a estimular a moralidade, o interesse, a descoberta e a reflexão.

Procedeu-se a inauguração, onde uma criança cortou a fita vermelha. Ouvia-se um único som: *Uauuuuuuuu*.

Figura nº 87. Inauguração do novo espaço exterior



Foi, sem dúvida, um dos melhores dias de toda a prática, o mais cansativo e o mais gratificante. Ver o desejo das crianças a ser concretizado, a alegria delas transmitida pelos sorrisos e pela expressão facial foi muito bom. Poder vivenciar toda esta alegria com estas crianças foi permitir que o sentimento de querer exercer esta profissão crescesse drasticamente.

Desta forma, salienta-se “o objetivo principal da educação de infância é fortalecer a confiança das crianças no entendimento que têm do ambiente que as rodeia e da sua própria experiência”. (Katz & Chard, 2009, p. 5).

Figura nº 88. Transformação do espaço exterior



De um espaço vazio estávamos perante um espaço completamente transformado, alegre e colorido, tal como tinha sido no propósito.

As crianças brincavam como se não houvesse amanhã. Os jogos estabeleceram uma forma de atividade do ser humano, tanto no sentido de recrear como de educar ao mesmo tempo, daí as brincadeiras acompanharem as crianças desde o pré-escolar (Kishimoto, 1994). Existe sempre uma relação com o meio em qualquer que seja a atividade lúdica que se vai realizar e, por isso, o jogo ocorre sempre de acordo com uma situação e de acordo com o contexto (Neto, 2003).

Foi um momento marcante onde todas as crianças (pré- escolar e 1º Ciclo) interagiam e partilhavam as novidades. Os pais chegavam progressivamente, mas as crianças não queriam abandonar o espaço, não naquele momento, naquela hora. Diziam: “ Mamã só mais um pedacinho” (Susana, 5 anos); “Vem brincar comigo” (Tomás, 4 anos); “Papá já viste o nosso recreio? Está lindo” (Beatriz, 4 anos). Todas estas e outras reações foram muito bem aceites pelas estagiárias, onde o orgulho e a satisfação eram expressivos aos olhos de todos.

Salienta-se que “o tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 231).

Figura nº 89. Explicação e demonstração dos jogos



Os pais, embora muitas vezes apressados com o ritmo da rotina diária, renderam-se aos pedidos dos filhos e juntos brincavam sem olhar ao relógio nem aos seus deveres. Esta atividade possibilitou “aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 231).

Foi realmente um momento mágico.

5. Avaliação dos níveis de bem-estar e implicação das crianças da sala da pré-B

A intervenção do educador deve procurar responder às necessidades e interesses das crianças, permitindo-lhes alcançar um leque diversificado de conhecimentos. Uma vez que as aprendizagens das crianças refletem e dependem do contexto social das crianças, os educadores devem adotar diferentes instrumentos de avaliação, com o intuito de avaliar as competências das crianças.

Desta forma, o profissional deve obter uma imagem o mais completa possível das crianças, de forma a acompanhá-la corretamente ao longo do seu desenvolvimento. Para tal, torna-se indispensável a aquisição de diversas técnicas e instrumentos, auxiliares da ação educativa, como é o caso da observação, as grelhas de avaliação e os registos vídeo e fotográficos.

O educador observa constantemente e esta observação deve ser alvo de uma reflexão, procurando promover a igualdade e valorização da evolução das crianças (Portugal & Leavers, 2010).

No decorrer da prática, achou-se relevante utilizar as fichas de grupo (1g) do SAC, de Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010) para obter uma avaliação geral do grupo em dois domínios diferentes: Implicação e bem-estar emocional. Estes auxiliam o educador a adquirir uma visão clara do funcionamento global do grupo, tal como identificar as crianças que necessitam de atenção ou intervenção diversificada (Portugal & Laevers, 2010).

Com base na observação, das reflexões semanais e das conversas informais com a educadora cooperante, foi possível executar a avaliação geral do grupo, respeitando os indicadores da escala realizada por Portugal e Laevers (2010).

As fichas de grupo do SAC apresentam-se em três fases, respetivamente as fichas 1g, 2g e 3g. No entanto, devido à falta de tempo, não foi possível realizá-las a todas, debruçando-se apenas pela ficha 1g. De seguida, apresentam-se os resultados da respetiva avaliação.

5.1. Avaliação global do grupo.

As fichas de avaliação global do grupo, nomeadamente a ficha 1g, foram realizadas semanalmente, ao longo das oito semanas de intervenção pedagógica. Paralelamente foram feitas reflexões semanais (Ver apêndice S, T, U V, X e Y) de toda a intervenção, destacando um tema de maior relevância no momento da reflexão. Estes tinham o objetivo de obter uma análise de qualidade, foram analisadas as fichas referentes à primeira semana (como título de diagnóstico) e à última semana de intervenção. Estas fichas dispõem de uma escala de um a cinco, sendo que um é o nível mais baixo e cinco o nível mais alto.

Segundo Portugal e Laevers (2010), os níveis de bem-estar e implicação experienciados pelas crianças são indicadores de qualidade da intervenção educativa, sendo “(...) pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (Portugal & Laevers, p. 20).

Para que possamos perceber os conceitos anteriormente analisados e avaliados, há que salientar que os autores supramencionados definem bem-estar emocional como a satisfação e prazer de necessidades da criança, nomeadamente o afeto, segurança, afirmação, competência, significados e valores. Por outro lado, como indicadores de

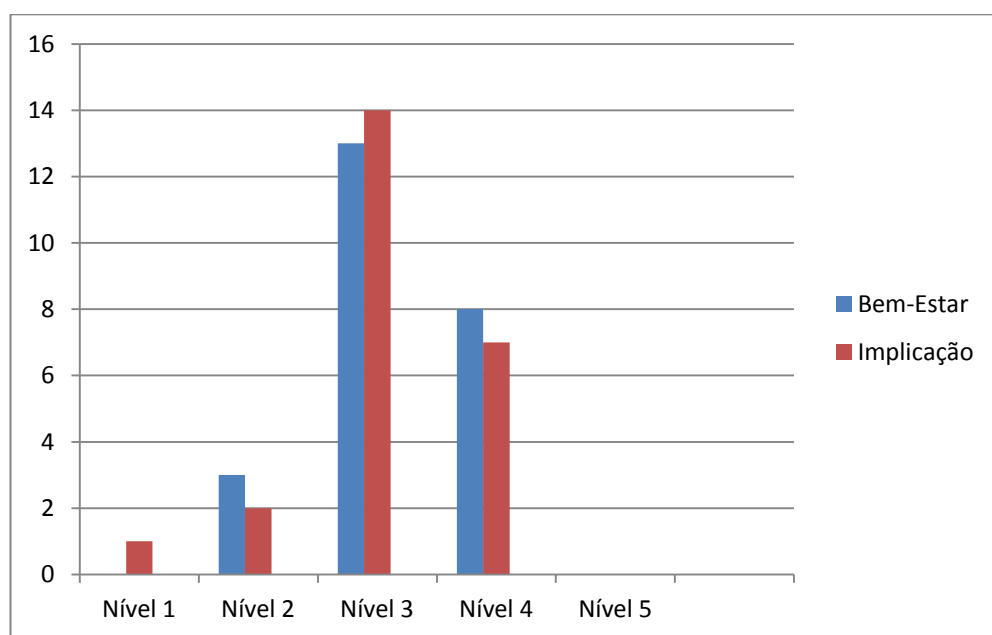
bem-estar emocional, apresentam-nos a abertura e recetividade, a flexibilidade, assertividade, a vitalidade a autoconfiança e autoestima, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo próprio.

Para uma melhor análise das fichas, considerou-se importante elaborar em gráfico os resultados obtidos, contribuindo para uma melhor leitura dos resultados obtidos.

No que concerne à primeira semana de estágio, tomada como avaliação diagnóstica, pode-se constatar que apenas uma criança encontra-se no nível mais baixo da avaliação; no nível dois encontram-se apenas duas crianças, por coincidência ou não, são as mais novas do grupo, em ambos os indicadores de qualidade.

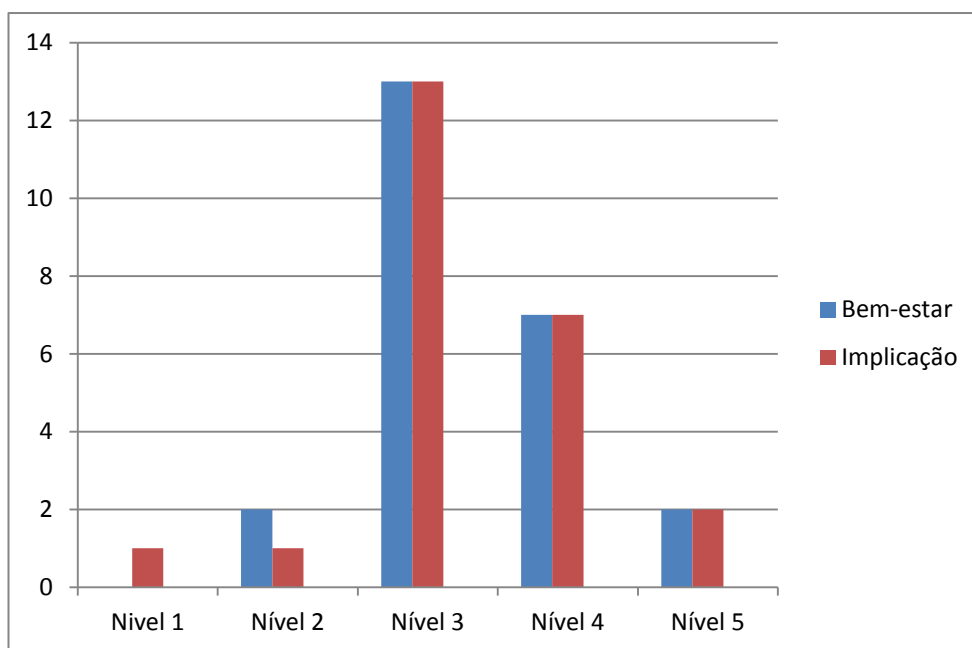
O maior número de crianças concentrava-se entre o nível 3 e 4, tanto no bem-estar como na implicação. Aqui encontram-se vinte e um elementos do respetivo grupo. Em geral, de acordo com a análise dos níveis de implicação e bem-estar, as crianças apresentam bons níveis de satisfação. No nível quatro da implicação, as crianças são ativas e absorvidas nas tarefas; sentem-se desafiadas e a sua imaginação é estimulada. Estas crianças envolvem-se quase sem interrupção de atividades, embora, por vezes, necessitem de motivação do adulto para dar continuidade às mesmas (Portugal & Laevers, 2010).

Gráfico nº11. Avaliação diagnóstica dos níveis bem-estar e implicação da primeira semana de intervenção



A avaliação final do grupo, realizada na última semana de intervenção, demonstra que ainda existe uma criança, tanto no bem-estar como na implicação, nos níveis um e dois, igualmente à primeira semana. Contrariamente na primeira semana de observação, nesta última, apenas uma criança se encontra no nível 2 em ambos os indicadores. Quanto ao nível onde se encontravam mais crianças, à semelhança da primeira semana, a maioria reunia-se no nível quatro, apesar de algumas crianças terem atingido o nível 5, quer no bem-estar como na implicação. Segundo os autores responsáveis pelas respetivas 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 as crianças com elevada implicação e motivação, expressando elevada concentração, energia, persistência e criatividade.

Gráfico nº 12. Avaliação da última semana dos níveis de bem-estar e implicação



Em jeito de conclusão, ao longo de toda a prática pedagógica verificou-se um aumento significativo dos níveis em ambos os indicadores. Com base nos resultados obtidos, pode-se aferir que este aumento deve-se aos trabalhos desenvolvidos com o grupo, aumentando a autonomia e autoestima do grupo.

Aquando da temática do corpo humano, o grupo de crianças dos 4 e 5 anos de idade estava envolvido e demonstrava muita satisfação em explorar a temática. Por

outro lado, as crianças mais pequenas apresentavam um tempo mais limitado na concentração, mas estavam envolvidos na atividade. No âmbito da construção dos materiais e nas festividades, o grupo demonstrou grande interesse e motivação na sua execução.

Mas concretamente na avaliação individual, quero realçar a minha agonia relativamente a uma criança do grupo. Esta, desde o início da minha intervenção, desencadeou em mim uma preocupação relativamente ao seu desenvolvimento físico e cognitivo. A mesma criança, é a que apresenta os níveis mais baixos em ambos os indicadores da avaliação. Acho preocupante este caso e na minha ótica, esta deveria ser acompanhada ou ser mesmo sinalizada pela educadora de modo a ser avaliada pela educação especial, onde o mesmo não se verificou. Esta observação deve-se ao fato de a criança nunca falar com os colegas ou adultos, apenas menciona a palavra “mamã” e não participa autonomamente em nenhuma das atividades desenvolvidas, gerando preocupação da parte da estagiária.

Ao longo da intervenção, dada a gravidade da situação, procurou-se delinear condições adequadas, com o intuito de alterar a situação: houve um acompanhamento mais individualizado, conversou-se com a mãe da criança, mas não foi possível verificar uma alteração ou melhoramento. O diálogo individual, a estimulação e valorização dos interesses e trabalhos da criança foram as estratégias adotadas.

6. Intervenção com os pais e comunidade educativa

Na intervenção pedagógica realizada na EB1/PE do Ribeiro de Alforra, criou-se alguns momentos em que se valorizou a interação com a comunidade. De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, é de salientar a existência de princípios já enunciados na LBSE que referem que o educador deverá “proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa”.

Nesta temática foi realizado uma sessão de sensibilização sobre a higiene pessoal e corporal, orientada pelo enfermeiro Paulo Gonçalves (Ver apêndice Z). Esta teve como destinatários os encarregados de educação, comunidade educativa e demais interessados e foi realizada na cantina da escola no horário pós-laboral. Nesta ótica, o educador deve manter e estabelecer ligações positivas com a comunidade educativa, sendo um elemento essencial na educação, pois “(...)são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma crianças (...)” (Ministério da Educação, 2009).

Visto haver alguns problemas de higiene na sala e o facto de não haver práticas saudáveis de higiene oral na instituição, achou-se importante abordar esta temática. Inicialmente conversou-se com a educadora sobre esta problemática, tendo ficado demonstrado o desagrado da mesma e, pelo que se procurou encontrar algumas soluções para colmatar esta situação. O diálogo foi infrutífero uma vez que ficamos em manobra de espaço em colmatar a situação, após justificação plausível da educadora cooperante: “ é impossível introduzir a higiene oral foi falta de recursos materiais e humanos”. Efetivamente, após análise dos recursos da escola, deparou-se que apenas existia uma casa de banho e nesta apenas uma pia, sendo impossível manter a higiene oral de 25 crianças. Para além do mais, depois do término da hora do almoço, há apenas um adulto na sala, impossibilitando esta ação.

Dada a situação e com intuito de chamar a atenção dos pais para manterem os bons hábitos de higiene em casa, realizou-se a respetiva ação. Nesta as crianças também participaram e manifestaram as suas dúvidas. Estas estiveram atentas e interessadas ao longo da sessão, conseguindo, posteriormente, questionar ou até mesmo relatar as suas experiências familiares e diárias. O facto de todas as crianças terem oportunidade de participar nestas situações, foi importante, já que se sentiram parte integrante da instituição.

É de salientar que muitos pais não estiveram presentes na sessão por diversas razões: Incompatibilidades de horários laborais, consultas médicas entre outras razões que fogem ao nosso conhecimento. Os presentes demonstram satisfação e colocaram as suas dúvidas ao orador, participando ativamente no mesmo.

Sendo a ausência dos pais um aspeto negativo, verificámos que esta atividade foi cumprida com muito sucesso, posso aferir que esta atividade foi cumprida com sucesso. Foi gratificante sentir e vivenciar o envolvimento de pais e crianças nesta temática, valorizando também a minha problemática da investigação-ação: o trabalho cooperativo entre escola e família.

Posteriormente, as estagiárias do núcleo EB1/PE do Ribeiro de Alforra consideraram oportuna a época festiva de São Martinho para o desenvolvimento de arraial madeirense. Preparou-se tudo ao pormenor: recolheram-se os materiais, preparamo-los juntamente com as crianças. Paralelamente convidamos um feirante de profissão para que pudesse colaborar connosco nesta festa. Este aceitou com agrado o nosso convite e juntos festejámos: as crianças tiveram a oportunidade de colocar o bacalhau de molho, fazer o típico bolo do caco e fazer a sangria. Posteriormente, assou-

se o bacalhau e serviu-se aos convidados. Alguns pais estiveram presentes no convívio e demonstraram-se recetivos com estas iniciativas inovadoras nesta instituição.

Após o convívio, constatou-se que as crianças apreenderam a essência desta época festiva: a partilha, o carinho entre outros aspetos fundamentais. É de salientar que esta atividade foi realizada em parceria com a pré - A da respetiva escola.

Figura nº 90. Envolvimento dos pais nas atividades realizadas



7. Reflexão crítica da intervenção pedagógica na componente Educação Pré-Escolar (EPE)

Esta reflexão é fruto de toda a prática desenvolvida na sala da pré – B, ou seja, será uma retrospectiva de toda a intervenção pedagógica. Nesta reflexão, começo por mencionar as pessoas fundamentais neste percurso: a minha colega Maria Cunha, a educadora cooperante, Célia Fragoeiro e a Auxiliar Educativa, D. Lizeta.

Nos primeiros dias de prática, apesar de já conhecer quase todo o grupo e equipa pedagógica, não foi fácil, pois exigia sempre o melhor de mim. Esta exigência é sempre positiva, mas o facto de termos uma Unidade Curricular nesta fase dos estudos complicou toda a situação e não permitiu trabalhar a 100%. Saliento também, o facto de ser trabalhadora-estudante não foi fácil. Muitas barreiras tive que ultrapassar: conciliar as horas laborais com as horas de estágio era quase missão impossível, fazendo-me muitas vezes perder todas as forças. Felizmente, pude contar com a compreensão da minha entidade patronal, onde permitiu a flexibilidade de horário e até mesmo a aquisição de uma bolsa de horas negativas, sem as quais eram impossível cumprir em tempo de estágio. Desde já, o meu muito obrigado.

Nesta fase final, acho que o estágio individualizado foi fundamental. Para mim, foi gratificante perceber que eu estava a mediar um grupo. Senti-me verdadeiramente uma educadora; senti-me muito feliz. A par disto, senti que ultrapassei os meus próprios medos, as minhas agonias e até fiz coisas que nunca tinha feito, pois nunca enfrentava os meus medos, camuflava-os quando realizava os estágios a pares. Senti que cresci muito ao nível profissional e pessoal e este crescimento e desenvolvimento devo agradecer-lo à minha equipa pedagógica. No entanto, o facto de manter uma intervenção pedagógica individualizada, não invalidou trabalhar com a sala vizinha. Pelo contrário, planificava e realizava as minhas atividades sempre em sintonia com a minha colega Maria Cunha. Aproveito para acrescentar que esta colega foi um grande suporte e uma colega exemplar, que me apoiou sempre que necessário. Juntas, como verdadeiras profissionais, refletíamos sobre as problemáticas da instituição; discutíamos sobre as estratégias utilizadas e tentávamos encontrar soluções para colmatar as dificuldades encontradas. Segundo Flores & Simão (2009) a aprendizagem reflexiva deve ser “assistida por pares.” Os mesmos autores defendem que “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática” (p. 31).

Relativamente à educadora cooperante, devo acrescentar que foi impecável em toda a minha intervenção, mantendo uma postura profissional. Esta cooperação entre estagiária e educadora foi a base para todo o sucesso alcançado. “A cooperação é uma relação social que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista” (Niza, 1997, p. 3)

Ao longo das intervenções, mantínhamos um diálogo coerente sobre as atividades desenvolvidas, a atitude das crianças e a minha atitude. Este foi muito produtivo e ajudaram-me imenso a melhorar semanalmente as minhas intervenções. O feedback é fundamental para um melhor desempenho da minha parte, pois através das críticas construtivas, recomendações e apreciações, melhorei progressivamente a minha postura pedagógica.

Ao longo da minha prática, houve uma crescente preocupação em explorar e desenvolver a área da educação pessoal e social, sendo muito importante nesta tenra idade. É de salientar que a educadora deu-me total liberdade nas planificações, com a condição de ir ao encontro dos objetivos pretendidos, dos temas a trabalhar e a desenvolver, respeitando a rotina da sala e os níveis de desenvolvimento de cada criança.

Em toda a intervenção, foi indispensável o trabalho em parceria entre as duas salas de pré: o debate de ideias, a troca de opiniões, o diálogo com o intuito de adotar estratégias adequadas e a aquisição de valores relacionados com a ajuda e a cooperação.

Com base nas observações, foi notório a reação das crianças nas atividades desenvolvidas. Esta atitude era muito valorizada por mim, pois as crianças demonstraram que precisavam do adulto, de um ombro amigo, de uma palavra de conforto. Este foi um dos aspectos que mais gostei na prática, pois senti que as crianças eram valorizadas e acima de tudo escutadas. Este fator é de extrema importância, pois, segundo as minhas observações pude constatar que algumas crianças têm pouco diálogo com os pais no dia-a-dia.

Direcionando o meu discurso para a minha problemática de investigação-ação, pude constatar que a relação Família - Escola é muito escassa e pobre, sendo uma barreira ou obstáculo na educação das crianças, "...pois o desenvolvimento da criança é fortemente condicionado pelos dois principais contextos em que esta cresce e se desenvolve – a Família e a Escola." (Reis, 2008, p. 48) Segundo a mesma autora, "uma atitude de desinteresse e de preconceitos pode danificar profundamente a relação família/ escola e trazer sérios prejuízos para o sucesso escolar e pessoal dos educandos" (Reis, 2008, p. 66). No entanto, saliento felizmente, que pude obter uma melhoria nas atitudes e em consequência um maior envolvimento.

Aqui deixo o testemunho do melhor estágio realizado até hoje. Foi bom a todos os níveis, desencadeando um sentimento muito positivo em mim. Como defende Peterson (2003) a prática pedagógica é um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser no futuro profissional, aproximando-o da realidade e permitindo-lhe aprender fazendo.

Por esta razão, senti-me segura e confiante em quase todas as semanas, havendo confesso uma quebra na minha confiança nas últimas semanas por razões de saúde. No entanto, nunca quis prejudicar as crianças, sendo estas as principais beneficiárias.

No que concerne as estratégias utilizadas, confesso que algumas não foram as mais adequadas, levando-me, de imediato, a refletir e a trabalhar com a finalidade de encontrar estratégias mais adequadas ao grupo em questão.

Particularmente, conseguir orientar e controlar o grupo ao longo das atividades desenvolvidas, mas saliento que em muitas situações foi difícil gerir todo o grupo, havendo uma necessidade de ficar e orientar um pequeno grupo e os restantes ficariam

sob orientação da educadora cooperante. Esta estratégia foi tomada e consentida por ambas as profissionais.

Em geral, havia um objetivo principal a atingir: trazer algo de novo à dinâmica da sala de atividades, em que as crianças participam de forma pertinente, e com pensamento crítico, apelando à aprendizagem ativa e significativa e simultaneamente pensar muito bem nas atividades planeadas, tendo em conta o desenvolvimento das competências das crianças. Como refere Roldão (1990), citada por Caldeira (2009), a “atividade não garante a aprendizagem significativa, pois o significado não se obtém automaticamente por manipular, assim como a faculdade de articular uma ideia não nasce imediatamente da atribuição do significado”. Neste sentido, é preciso termos em conta, como futuras profissionais, que não é só apenas na exploração do material que se atinge uma aprendizagem significativa, pois a criança constrói o seu próprio conhecimento em diferentes contextos.

As oito semanas de intervenção foram planificadas com o intuito de englobar um conjunto de atividades diversificadas, tendo sempre em foco a criança como principal responsável pela sua própria aprendizagem e onde aprende fazendo. Para um processo desta dimensão, tornou-se indispensável a cooperação entre nós, estagiária, auxiliar e a educadora cooperante. Graças a isto, tomei consciência da realidade dos contextos educativos, onde devemos estar cada vez mais e melhor preparadas.

Em relação ao meu desempenho, tenho algumas arestas a limar, pois considero que estamos em contante aprendizagem. Apesar da grande responsabilidade, foi muito motivante e gratificante poder contribuir positivamente na aprendizagem e desenvolvimento destas crianças.

Considero que esta fase final do meu percurso académico, pelo menos para já, foi determinante na minha vida pessoal e profissional, onde agradeço a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, viver situações pedagógicas e experiências diversas, que me ajudaram a crescer e a acreditar que é possível ter gosto pela profissão. A par do crescimento pessoal, este estágio deu-me uma maior segurança e um maior à vontade no que diz respeito ao meu desempenho no mundo do trabalho. Vivenciei excelentes momentos com as crianças do Pré B da escola do Ribeiro de Alforra, que me fizeram perceber que, de fato, uma Instituição Educativa, constrói-se com base nas relações humanas e de afetos.

Com base nos meus dados, o envolvimento das crianças foi fundamental no desenvolvimento das atividades, planificando de acordo com o plano anual de

atividades (PAA) e segundo o que considerava adequado ao grupo em questão. O educador ao identificar os interesses e motivações dos alunos, permite a adaptação da sua ação pedagógica a nível didático-pedagógico. Desta forma, torna-se imprescindível salientar a envolvimento da assistente operacional, D. Lizeta. Foi uma pessoa exemplar, demonstrando um respeito raro pela estagiária tendo ajudado imenso em todo o processo de ensino – aprendizagem.

Gostaria de frisar, em jeito de conclusão, que este estágio, constituiu-se um elemento precioso nos dias que correm, no sentido de me proporcionar competências que irão estar presentes ao longo de todo o meu desenvolvimento profissional. Graças a esta aprendizagem, irei olhar de outra forma perante uma comunidade educativa, respeitando-a.

Portanto, esta reflexão final é um instrumento crucial para a minha aprendizagem, pois com base no que foi descrito, terei a formação necessária para colmatar os meus próprios erros. Segundo Korthagen, os profissionais devem adquirir “a competência de refletir sistematicamente no seu desempenho, de forma autónoma através das várias fases do modelo.” Graças a esta reflexão, avaliamos todo o nosso desempenho.

Termino feliz e muito grata por todos os momentos vividos em todo este estágio.

8. Considerações Finais

Neste ponto final é impossível não abordar e salientar a formação da identidade profissional docente, desenvolvida através da realização do estágio. Este foi, sem dúvida, impulsionador para um desenvolvimento profissional mais consciente.

Cada vez mais, a formação inicial dos docentes deve procurar responder a uma grande exigência, tendo em conta a exigência social de uma educação de qualidade. Esta profissão não apenas deve-se reger por fornecer conteúdos, mas também dotar os futuros docentes de competências indispensáveis nesta área. Constatou-se que ser educador exige um processo de investigação e reflexão sobre as dificuldades e potencialidades, de modo a otimizar as práticas. Nesta ótica, ser um profissional da educação não se resume ao conhecimento científico. Este implica conhecer e desmistificar diferentes contextos, com o intuito de conseguir educar as diferentes crianças. Desta forma é essencial delinear estratégias adequadas para motivar as crianças nas aprendizagens desenvolvidas. Contudo, deve ter sempre em mente a

palavra-chave nesta área: educar “é ajudar o aluno a descobrir e a desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (Estanqueiro, 2010, p.13).

O processo formativo de um docente termina e recomeça com a experiência do estágio, onde põe em prática todos os conhecimentos e aprendizagens adquiridas. A essência deste relatório encontrou-se, graças a este pensamento, pois procurou-se desenvolver e demonstrar os diversos conhecimentos provenientes da formação inicial, através da aplicação dos mesmos num contexto de pré-escolar.

Ao longo da intervenção pedagógica foram criadas as condições necessárias, com o intuito de facilitar e ajudar o controlo do grupo, respeitando a individualidade de cada criança. Tendo em conta este panorama, foram surgindo algumas preocupações, nomeadamente a interação da Escola e Família, sendo uma ligação promissora no desenvolvimento das crianças.

Semanalmente foram elaboradas reflexões de modo a avaliar as atividades desenvolvidas. Estas permitiram analisar as atividades desenvolvidas e compreender o seu efeito nas crianças. Como metodologia, optou-se pela investigação-ação, promovendo o desenvolvimento de uma prática reflexiva, estruturada num processo de pesquisa, reflexão e prática, contribuindo para que seja mais fundamentada e sistemática (Alarcão, 2010). Nesta visão, é exigido do docente uma capacidade de investigação e reflexão, onde imerge a necessidade de uma formação contínua e especializada.

Tendo em conta este panorama, na vertente do pré-escolar, procurou-se constantemente uma participação ativa das crianças, dando relevância aos seus conhecimentos prévios para a aquisição de conceitos, onde o meu papel era de mediador e facilitador de conhecimentos.

Em suma, a minha intervenção foi muito positivo, uma vez que o feedback dado pelas crianças e pela educadora cooperante espelham o positivismo. Este estágio permitiu adquirir competências, as quais só se fortalecem em contexto, exigindo uma postura reflexiva e flexiva, identificando os nossos pontos fortes e fracos.

Finalizando este ciclo académico, aproxima-se a realização de um sonho, a concretização a nível pessoal e profissional. Os conhecimentos adquiridos nesta fase serão o centro das intervenções futuras, pois contribuíram para acreditar que ser educador/professora é fantástico. Somos o caminho das pequenas crianças, as quais vão formar uma sociedade. Assim sendo, como refere Freire “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 25).

9. Limites e potencialidades

Uma vez terminada esta fase, surge uma necessidade de realçar aspetos muito importantes e muitas vezes esquecidos nestas vertentes: os limites e as potencialidades desta fase crucial. Isto requer parar e pensar nos pontos fortes e fracos de toda a situação.

O tempo de estágio apresenta-se como o primeiro aspeto a salientar. Isto, a meu ver, limitou o desenvolvimento das atividades promissoras no desenvolvimento das crianças. As crianças precisam de tempo para assimilarem as coisas, as pessoas e as novas situações, ou seja, se adaptar à presença de uma pessoa nova na sua sala. Estas reagem de diferentes formas e temos de respeitá-las.

Cumpridas as 100 horas de intervenção direta com as crianças, deparei-me com a aproximação das crianças, na sua afetividade, dificultando a minha despedida na instituição.

Outro aspeto a referir foi a sétima semana de estágio, onde abati profundamente, influenciando visivelmente todo o meu desempenho. Esta situação apresentou-se como uma limitação e uma potencialidade do estágio. Limitação por ter comprometido o meu desempenho, a minha alegria, o meu brilho natural. Por outro lado, foi uma potencialidade porque são nos momentos mais difíceis a nível pessoal que mais damos valor e melhores trabalhos realizámos. Estas estarão presentes no mundo laboral e temos de saber ultrapassá-las da melhor forma possível. Assim, revelou-se ser um desafio, um teste à mim mesma. Os resultados obtidos foram claramente positivos, manifestados através das fichas de avaliação do SAC.

As atividades desenvolvidas no âmbito da minha problemática na investigação – ação, procurando constantemente uma ligação positiva entre as famílias e a escola, constituíram-se uma potencialidade no decorrer deste estágio, pois permitiram vivenciar momentos únicos e enriquecedores. Paralelamente, a construção de materiais para o exterior possibilitou um trabalho cooperativo fantástico, onde a troca de ideias e a partilha estiveram na base deste trabalho. É de louvar esta parceria, a qual adquiriu um valor inestimável.

A nível geral, a minha formação académica demonstrou ser uma experiência única e muitas vezes árdua. Esta foi muito feliz e rica em conhecimentos, a qual teve um percurso longo de quase 6 anos, mas que, se formos a ver, prolongará a vida toda. Toda

esta fase foi muito mais difícil do que inicialmente imaginei, mas acrescento que cresci muito mais do que idealizava, com a superação de barreiras e das limitações.

Concluo que quando acreditamos tudo é possível. Conscientes das nossas limitações e dificuldades devemos arriscar e inovar, pois este deverá ser o nosso lema na educação, combatendo o tradicionalismo. Este foi o meu pensamento, a minha força que me fez chegar até aqui.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I (1996). Ser professor Reflexivo. In Isabel Alarcão (Org). *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. (3.ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). *Ser professor de 1º ciclo construindo a profissão*. Braga: Universidade do Minho, IEC e Almedina.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Brazelton, T. (2003). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cachapuz, A. (2000). *Teorias da aprendizagem significativa: Contributo do II encontro internacional sobre aprendizagem significativa*. Peniche.
- Cardoso, C. & Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil. Linguagem Plástica*. (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Cunha, M. (2005). *A relação educativa expectativas dos pais em contextos de Educação de Infância*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Minho: Universidade do Minho.

- Cortesão & Stoer (1997). *Investigação-Ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. Educação, Sociedade e Culturas 7-28. Obtido em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>. (acedido em 26 de outubro de 2013).
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, 2, 455-479. Obtido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>. (acedido em 15 de novembro de 2013)
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. (1.^a ed.). Lisboa: Pergaminho.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Qualidade na Educação da Primeira Infância- perspectivas pós-modernas*. Artmed Editora.
- Diaz, R. M., Neal, C. J. & Amaya-Williams, M. (2002). As origens sociais da auto-regulação. In Moll, L. C. *Vygotsky e a Educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. (pp.123-149). Porto Alegre: Artmed Editora S. A.
- Diogo, J. L. M. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M., Marques, J., Alves, F., & Feio, M. (2008). Formação ético-deontológica de

professores do ensino superior - Subsídios para um debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 89-100. Obtido em:

<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%207%20PT%20D.pdf> (acedido a 20 de dezembro de 2013)

Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

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

Fontes, R., & Ferreira M. (2008). *A criança e o adolescente como actores sociais: Fomentando o “kidpower”* (pp.107-117). Instituto Politécnico de Viseu.

Formosinho, J. (1996) (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Ferreira, F. (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (coord.) *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 25-55.). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). Podiam chamar-se lenços de amor. In J. Formosinho.

(Org.). *Aprender em companhia: uma pedagogia participativa*. (pp. 5-11.).

Lisboa: Ministério da Educação.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias,*

métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1987). *A criança em ação*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Casa del Libro.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Magalhães, M. (2002). *Contar histórias*. Minho: Centro Cultural do Alto Minho e Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação.

Marcelo, C. (2009). A Identidade Docente: constantes e desafios. *Formação Docente, 1*, 1,109-131.

Martins, E. (2001). A escola, a inadaptação social e a zona urbana comunitária. In M. Patrício, *Escola, aprendizagem e criatividade*. (pp.259-270). Porto: Porto Editora.

Martins, M. A. & Niza, S. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Malaguzzi, L. (1999). História, Idéias e Filosofia Básica. In In Edward, C., Gandini, L., & Forman, G. *As Cem Linguagens da Criança* (pp.57-103). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Accção*. Porto: Porto Editora.

- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância. Traçado de União entre a Teoria e a Prática*. Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moll, L. (2002). *Vygotsky e a educação - Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Ed.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana: Serviço de Edições.
- Nóvoa, A. (Org.), Hameline, D., Sacristán, J., Esteve, J., Woods, P., Cavaco, M. (1995). *Profissão Professor*. (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores* (pp. 11-30). 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A., Huberman, M., Goodson, I., Holly, M., Moita, M., Gonçalves, J. et al (1995). *Vidas de professores*. (2.ªed). (pp. 11-30.). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2004). A Ação de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo. *In Escola Moderna*, 21, 64-69.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (3ª ed.). (pp. 141-160.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp.31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-ação e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. (pp.7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho. *A escola vista pelas crianças* (pp.55-74). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). Estratégias. In Pacheco, J. A. (Org.). *Componentes do Processo do Desenvolvimento do Currículo*. (pp. 157-184). Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, J. A., Paraskeva, J. M., & Morgado, J. C. (1999). Conteúdos. In J. A. Pacheco,

- (Org.). *Componentes do Processo do Desenvolvimento do Currículo*. (pp. 45-93). Braga: Livraria Minho.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento – Equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. (pp.219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. (3ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raposo, N. (1983). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Reis, M. P. I. F. C. P (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de doutoramento. Málaga. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Education.
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir. actividades para a educação em ciência nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte e a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança - uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Roldão, M. C. (1998). *Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada*. A Revista da ESES, 9, 79-104.

Roldão, M. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Obtido em: <http://www.scribd.com/doc/19210892/Roldao-Maria-do-Ceu-2007-Funcao-docente-natureza-e-construcao-do-conhecimento-profissional>. (acedido em 3 de dezembro de 2013)

Rigolet, S. a. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.

Sanches, A. (1998). *Educação Pré-Escolar: Novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro.

Sarmiento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores - aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 303-327). Porto: Porto Editora.

Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes, metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1999). *Psicologia Educacional*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.

Tavares J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.

Katz, L. Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projecto na Educação de Infância*.

Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.

Kishimoto, M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Editora.

Kishimoto, T. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza. (Org.). *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. (pp.249-276). Porto Alegre: Artmed.

Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2000). *A formação social da mente*. (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, A. (1998). *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa Editores.

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

Zabalza, M. A. (1998b). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República, I Série – A, de 10 de Fevereiro, nº 34 – Disponível em:
<http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/0600673.PDF> (acedido em 3 de janeiro de 2014).

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto. Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em:

http://www.epadrv.edu.pt/pdf/dec_lei_240_2001%5B1%5D.pdf. (acedido a 22 de outubro de 2013).

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Perfis Específicos de Desempenho

Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico.

Disponível em: <http://ebivgama.pt/PDF/Dec-Lei-241-2001.pdf>. (acedido a 12 de novembro de 2013).

Apêndices (CD-ROM)

Apêndice A. Carta para os pais (Corpo humano)

Apêndice B. Carta para os pais (Pão-por-deus)

Apêndice C. Informação aos pais (Alimentação Saudável)

Apêndice D. Carta para os pais (São Martinho)

Apêndice E. Carta para os pais (Natal)

Apêndice F. Ficha do SAC (1ª semana)

Apêndice G. Ficha do SAC (2ª semana)

Apêndice H. Ficha do SAC (3ª semana)

Apêndice I. Ficha do SAC (4ª semana)

Apêndice J. Ficha do SAC (5ª semana)

Apêndice K. Ficha do SAC (6ª semana)

Apêndice L. Ficha 2g do SAC

Apêndice M. 3ª Planificação de estágio

Apêndice N. 4ª Planificação de estágio

Apêndice O. 5ª Planificação de estágio

Apêndice P. 6ª Planificação de estágio

Apêndice Q. 7ª Planificação de estágio

Apêndice R. 8ª Planificação de estágio

Apêndice S. Reflexão da 1ª semana

Apêndice T. Reflexão da 2ª semana

Apêndice U. Reflexão da 3ª semana

Apêndice V. Reflexão da 4ª semana

Apêndice X. Reflexão da 5ª semana

Apêndice Y. Reflexão da 6ª semana

Apêndice Z. Cartaz da ação de sensibilização

Anexos (CD-ROM)

Anexo 1: Projeto Educativo de Escola

Anexo 2: Plano Anual de Atividades