

A Nossa
Universidade

Colégio dos Jesuítas
Rua dos Ferreiros - 9000-082, Funchal

Tel: +351 291 209400
Fax: +351 291 209410
Email: gabinetedareitoria@uma.pt

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO
Cláudia Ferreirinha Gonçalves



RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

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


UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

março | 2014

REM

Nome do Projecto/Relatório/Dissertação de Mestrado ou Tese de Doutoramento | Nome do Autor

UMa

DIMENSÕES: 45 X 29,7 cm

PAPEL: COUCHÊ MATE 350 GRAMAS

IMPRESSÃO: 4 CORES (CMYK)

ACABAMENTO: LAMINAÇÃO MATE

NOTA*

Caso a lombada tenha um tamanho inferior a 2 cm de largura, o logótipo institucional da UMa terá de rodar 90°, para que não perca a sua legibilidade/identidade.

Caso a lombada tenha menos de 1,5 cm até 0,7 cm de largura o layout da mesma passa a ser aquele que consta no lado direito da folha.



RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

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

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão



Centro de Competência de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo – 2013/2014

**Relatório de Estágio realizado na Escola Básica
do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe**

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

Cláudia Ferreirinha Gonçalves

Orientador científico: Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, fevereiro de 2014

II RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Agradecimentos

Chegado ao término de uma etapa relevante na minha vida, não poderia de deixar aqui expresso os seus mais sinceros agradecimentos a várias pessoas que de alguma forma colaboram e apoiaram para que fosse possível desenvolver todo este trajeto de formação acadêmica.

Ao orientador científico Professor Doutor Paulo Brazão pelas indicações metodológicas e pelo rigor pedagógico.

À orientadora de estágio na valência de educação pré-escolar, Professora Ana França, pelo acompanhamento, pelos momentos de partilha de saberes e de experiências.

À equipa pedagógica e, em especial, à educadora cooperante Cristina Sá pela forma como me acolheu, encorajada, rigorosa e reflexiva, durante o estágio. O meu sincero muito obrigado pelos momentos de profunda dedicação e empenho fundamentais no meu desenvolvimento profissional.

Às crianças da sala da Pré II e a todas as outras crianças que participaram na minha formação, por deixarem uma profunda saudade, pela ternura, pelo carinho, pelos momentos de aprendizagem mútua, pelos sorrisos, pelos abraços que fortaleceram a construção da educadora que almejo ser. Ficaram eternamente no meu coração!

À Noémi, à Mariana, à Ana, à Sandra, à Mónica, à Catarina, amigas que me acompanharam sempre neste percurso, por todos os momentos vivenciados, pela amizade, pela partilha de saberes, pelos momentos divertidos e sobretudo pelo companheirismo demonstrado, foi gratificante tê-las conhecido e construído amizades, pois tornou o caminho menos árduo e mais feliz.

Às minhas irmãs, Angelina e Salete, dificilmente encontro palavras para agradecer toda a disponibilidade, apoio, compreensão e incentivo nos bons e maus momentos. Obrigada por terem sempre acreditado em mim!

Ao meu irmão, que apesar da distância esteve sempre presente. Obrigado *maninho* pelas numerosas palavras de motivação, carinho e conforto.

Aos meus pais que estiveram sempre presentes e acompanharam todo este processo, em especial, à minha mãe por inúmeras razões. Mãe, o meu mais sincero obrigada pelas lutas travadas para que nunca faltasse educação aos teus quatro filhos.

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Aos meus queridos avós, Henrique e Lurdes, pela preocupação constante, pelo afeto sempre disponibilizado, pelo carinho, pela compreensão nas ausências. Vocês permaneceram e permanecerão para o todo o sempre no meu coração. Obrigada pelas palavras de carinho e incentivo, amar-vos-ei para o resto da minha vida!

Ao senhor Maurício e dona Cláudia pela confiança que depositam em mim.

A todos os meus amigos pela amizade, dedicação, orgulho e incentivo.

A todos e aos demais...o meu muito OBRIGADA!

Resumo

O presente relatório pretende explicar todo o trabalho efetuado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Incide sobre a investigação-ação executada ao longo do estágio realizado em contexto de Educação Pré-Escolar, nomeadamente, na Escola Básica com Pré-Escolar de São Filipe, na sala da Pré II.

Através da investigação-ação ambicionou-se, no pré-escolar, demonstrar como é que o educador pode proporcionar ambientes pedagógicos potencializadores do desenvolvimento da linguagem oral e emergência do código escrito em contexto de educação pré-escolar, com momentos de aprendizagem inerentes a todas as áreas de conteúdo.

O estágio contou com o reconhecimento das características do contexto e com a reflexão sobre os vários momentos de aprendizagem planificados, de modo a promover aprendizagens profícuas, significativas, diversificadas e contextualizadas. Estes momentos de aprendizagem incluem não apenas as propostas pedagógicas desenvolvidas dentro da sala de atividades do grupo, mas ainda, a intervenção com a comunidade educativa, com as famílias, com o meio envolvente e com outros agentes educativos.

O relatório de estágio retrata o processo de investigação que se despontou de forma contínua, num ciclo, de quatro fases: planificar, agir, observar, refletir e avaliar, que possibilitou a sucessiva adequação e melhoria de estratégias a adaptar na intervenção pedagógica. Neste relatório, expõem-se as opções metodológicas, as ações desenvolvidas, os diários de bordo e os registos efetivados, através da observação participante e ainda a avaliação geral do grupo com o intuito de averiguar os resultados das estratégias no desenvolvimento das crianças.

No término do relatório encontra-se a resposta reflexiva acerca da investigação, bem como uma reflexão final que pretende referenciar os aspetos inerentes na construção da profissão, ser educador, obtidos no desenvolvimento do estágio.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Investigação-ação, Reflexão, Intervenção Pedagógica, Crianças, Aprendizagem Ativa.

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Abstract

This report seeks to explain all the work carried out in order to obtain the degree of Master of Preschool Education and Teaching First Cycle of Basic Education. It focuses on action-investigation research performed over the practices held in the context of preschool education, particularly in the Primary School with Preschool of St. Philip, in the Pré II.

Through the action-investigations it's suppose, in preschool, to demonstrate how the preschool teacher can provide pedagogical environments in order to achieve the oral language development and the emergence of the written code in the context of preschool education, with moments of learning inherent in all areas.

The practices included the recognition of the characteristics of the context and reflection, in order to reflect on the various moments of learning planned, in order to promote fruitful, meaningful, diverse and contextualized learning. These learning moments include not only the pedagogical proposals developed, but still, the intervention with the educational community, with families, with the environment and with other educators.

The report portrays the process of investigation that emerged continuously in a cycle of four phases: planning, acting, observing and reflecting, which made possible the successive adaptation and improved strategies that were adopted in the pedagogical intervention. In this report it's exposed the methodological options, activities, logbooks and registrations made, during the participant observation and also the general evaluation of the group with the aim to seek the results of the strategies in the development of children.

At the end of the report there is the response about the investigation, and a final reflection that intents to reference the aspects inherent in the construction of the profession, preschool teacher, obtained with the practices in the context.

Keywords: Preschool Education, action-investigation, reflection, pedagogical intervention, children, active learning.

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Lista de Abreviaturas

APA - *American Psychological Association*

DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DG – Diário de Grupo

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LQPE - Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar

ME - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA - Plano Anual de Atividades

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PEDPEI - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância

PEE - Projeto Educativo de Escola

RI - Regulamento Interno

SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract.....	VII
Lista de Abreviaturas.....	IX
Índice	XI
Índice de Figuras	XV
Índice de Gráficos.....	XIX
Índice de Tabelas	XXI
Índice de Apêndices.....	XXIII
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	5
1.1 Concetualização histórica da Educação Pré-Escolar	5
1.2 O currículo na Educação Pré-Escolar: o educador decisor e gestor do currículo ...	9
1.3 A Construção da Identidade Profissional: ser educador reflexivo.....	12
Capítulo II – Fundamentação Metodológico da Investigação	17
2.1 Enquadramento da questão de investigação	17
2.1.1 Objetivos e estratégias para responder à questão de investigação	22
2.2.1 As fases da investigação-ação	26
2.2.2 Técnicas e instrumentos utilizados na investigação-ação	29
2.3 A intervenção sustentada numa intencionalidade pedagógica.....	31
2.4 Pedagogia participativa em torno dos modelos pedagógicos	38
2.4.1 Modelo Curricular High/Scope	39
2.4.2 Modelo Curricular Movimento Escola Moderna	40
2.5.1 Diferenciação pedagógica	42

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

2.5.2 Trabalho em projeto	43
2.5.3 Atitude Experiencial.....	45
Capítulo III – Intervenção Pedagógica na Sala da Pré II.....	47
3.1 Contextualização do meio envolvente	48
3.1.1 As principais infraestruturas do meio.....	48
3.2 Caracterização da Instituição Educativa	50
3.2.1 Os documentos normativos da instituição.....	52
3.3 Caracterização da Sala Pedagógica da Pré II.....	53
3.3.1 A Equipa Pedagógica	58
3.3.2 Rotina do Grupo	59
3.4 Caracterização do Grupo de Crianças da Pré II.....	60
3.4.1 Interesses e Necessidades das Crianças	67
3.5 Intervenção Pedagógica com o grupo da Pré II	69
3.5.1 A criança nos <i>Campos de ação</i>	70
3.5.2 Atividades de rotina	75
3.5.3 As Histórias: um encontro afetivo, sensorial e cognitivo.....	81
3.5.4 À Descoberta do Sistema Solar: um despoletar de um projeto de pesquisa	125
3.6 Construindo aprendizagens com o meio envolvente	137
3.6.1 Jardim Almirante Reis.....	139
3.6.2 Visita às Instalações da Esquadra da Polícia do Funchal.....	143
3.6.3 Vivendo tradições, promovendo interações com a comunidade	147
3.6.4 Ação de Sensibilização: <i>Na construção dos alicerces da criança – o papel da Família e da Escola</i>	150
3.7 Avaliação geral ao bem-estar e implicação do grupo	152
3.8 Síntese reflexiva à questão de investigação	156
Reflexão Final.....	160
Referências	166

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XIII

XIV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema síntese das estratégias utilizadas na intervenção pedagógica.....	23
Figura 2. Esquema das fases da investigação-ação.....	27
Figura 3. Esquema das fases que nortearam o processo investigativo.....	28
Figura 4. Esquema das fases da intencionalidade do processo educativo.....	32
Figura 5. Ilustração de um segmento da tabela dos interesses e necessidades do grupo.....	33
Figura 6. Exemplificação da planificação adotada na prática pedagógica.....	35
Figura 7. Aprendizagem pela ação.....	39
Figura 8. Material para promover experiências de diferenciação pedagógica.....	43
Figura 9. Mapa das freguesias do concelho do Funchal.....	48
Figura 10. Planta tridimensional da sala da Pré II.....	54
Figura 11. Momentos nos <i>campos de ação</i>	71
Figura 12. Momento da construção das casinhas dos três porquinhos.....	72
Figura 13. Momentos de brincadeiras no recreio.....	73
Figura 14. As crianças a realizar o jogo do lenço durante o recreio.....	75
Figura 15. Momento de partilha da criança em grande grupo.....	77
Figura 16. Mapa do tempo e a respetiva análise através do gráfico.....	79
Figura 17. Quadro das tarefas.....	79
Figura 18. Diário de Grupo da Pré II.....	79
Figura 19. Dinâmica inerente à leitura das histórias.....	83

XVI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 20. Alguns diapositivos ilustrativos da história <i>A sopa verde</i>	85
Figura 21. Representação gráfica do dedoque <i>Roque</i>	87
Figura 22. Atividade de carimbagem.....	89
Figura 23. Placar da sala com as carimbagens das crianças.....	91
Figura 24. Placar dos <i>alimentos amigos</i> no hall de entrada da sala da Pré II.....	93
Figura 25. Alguns diapositivos ilustrativos da história <i>Vamos fazer amigos</i>	94
Figura 26. Exploração da história <i>Vamos fazer amigos</i> e do jogo da memória.....	96
Figura 27. Realização do jogo da amizade.....	97
Figura 28. As crianças a recortar os cartões.....	100
Figura 29. Flor da amizade.....	100
Figura 30. Momento de exploração do livro tridimensional do corpo humano.....	101
Figura 31. Leitura da história <i>Que grande abóbora Mimi</i>	102
Figura 32. Atividade da tinta de relevo.....	105
Figura 33. As crianças a visionar o cenário da história <i>O Grufalão</i>	107
Figura 34. As crianças na dramatização da história <i>O Grufalão</i>	109
Figura 35. Apresentação dos desenhos do grufalão.....	112
Figura 36. A criança a associar o nome da personagem à imagem do animal.....	114
Figura 37. As palavras construídas com as letras soltas.....	116
Figura 38. As crianças a escrever nos cartões.....	117
Figura 39. As crianças a construir os puzzles do livro.....	117
Figura 40. Crianças a decorarem o livro do projeto <i>Ler e construir a história O Grufalão com os pais</i>	119

Figura 41. Momentos de apresentação do livro do projeto <i>Ler e construir a história O Grufalão com os pais</i>	120
Figura 42. As personagens da história <i>O senhor Ano e as 4 estações</i>	123
Figura 43. Exploração dos meses do ano.....	124
Figura 44. Quadro dos aniversários das crianças da Pré II.....	124
Figura 45. Registo do diálogo da estagiária com a criança	126
Figura 46. Momento de exploração do jogo <i>À descoberta dos planetas do Sistema Solar</i>	127
Figura 47. Planificação elaborada pelas crianças para o projeto <i>Sistema Solar</i>	128
Figura 48. Rede temática com os tópicos de pesquisa.....	129
Figura 49. Visualização do vídeo dos Planetas do Sistema Solar.....	131
Figura 50. Crianças na atividade de TIC e trabalhos com recurso aos <i>softwares</i> educativos.....	134
Figura 51. As crianças a explorarem os livros sobre o Sistema Solar.....	135
Figura 52. As crianças a recortarem a informação recolhida.....	136
Figura 53. As crianças a realizarem os jogos.....	141
Figura 54. Fotografias da visita à esquadra da polícia do Funchal.....	145
Figura 55. Fotografias das crianças no espaço exterior da esquadra da polícia do Funchal.....	145
Figura 56. Fotografias da exposição das construções de castanhas.....	148
Figura 57. Fotografia do momento de apresentação da lenda de São Martinho.....	149
Figura 58. Fotografia do momento de exploração da canção alusiva ao São Martinho.....	149

XVIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 59. Sessão de Sensibilização: *Na construção dos alicerces da Criança – papel da Família e da Escola*.....151

Figura 60. Excerto do quadro de preenchimento da ficha 1g do SAC.....153

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Idade das crianças da Pré II.....	60
Gráfico 2. Género das crianças da Pré II.....	60
Gráfico 3. Área de residência das crianças da Pré II.....	61
Gráfico 4. Habilitações académicas dos pais das crianças da Pré II.....	66
Gráfico 5. Condições de trabalho dos pais das crianças da Pré perante o emprego.....	67
Gráfico 6. Primeira avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças – Data: 11/10/2013.....	154
Gráfico 7. Avaliação final dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças – Data: 29/11/2013.....	155

XX RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice de Tabelas

Tabela 1. Fichas SAC preenchidas para realizar a avaliação geral dirigida ao grupo.....	37
Tabela 2. Algumas infraestruturas da freguesia de Santa Maria Maior (PEE, 2010).....	49
Tabela 3. Funcionamento da instituição EB1/PE de São Filipe.....	50
Tabela 4. Composição da estrutura física da EB1/PE de São Filipe.....	51
Tabela 5. Rotina diária do grupo	59
Tabela 6. Horário das atividades de enriquecimento curricular da Pré II.....	60
Tabela 7. Caracterização do grupo da Pré II de acordo com áreas de conteúdo das OCEPE.....	62
Tabela 8. Interesses e necessidades das crianças da sala da Pré II.....	68
Tabela 9. Rimas realizadas pelas crianças sobre os alimentos.....	92
Tabela 10. Comentários proferidos pelas crianças sobre <i>Ser amigo é</i>	98
Tabela 11. Comentários das crianças sobre o vídeo.....	132
Tabela 12. Alguns comentários das crianças acerca da realização dos jogos.....	143
Tabela 13. Registo da visita à Esquadra da Polícia do Funchal.....	146
Tabela 14. Opiniões dos pais sobre a ação de sensibilização <i>Na construção dos alicerces da criança: o papel da Família e da Escola</i>	151

XXII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice de Apêndices

Pasta – Documentos Gerais

Relatório de Estágio (versão eletrônica).

Pasta – Estágio pedagógico em contexto Pré-escolar

Apêndice A - Identificação dos interesses e necessidades individuais das crianças.

Apêndice B - Grelha de avaliação das competências do grupo da Pré II.

Apêndice C – Roteiro de integração no contexto educativo

Apêndice D – Primeira planificação semanal

Apêndice E – Segunda planificação semanal

Apêndice F – Terceira planificação semanal

Apêndice G – Quarta planificação semanal

Apêndice H – Quinta planificação semanal

Apêndice I – Sexta planificação semanal

Apêndice J – Sétima planificação semanal

Apêndice K – Panfleto de divulgação da ação de sensibilização

Apêndice L – Ficha 1g de avaliação diagnóstica ao grupo

Apêndice M – Ficha 1g de avaliação final ao grupo

Introdução

Com o presente relatório pretende-se espelhar, de forma reflexiva e fundamentada, o que se realizou ao longo da Unidade Curricular (UC) de Estágio e Relatório inerente à Iniciação à Prática Profissional, incluída no 2.º ano do plano curricular de 2.º ciclo de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2013/2014. Este relatório surge, assim, na sequência da realização da intervenção pedagógica na Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-escolar de São Filipe, situada na freguesia de Santa Maria Maior, concelho do Funchal, no período entre 7 de outubro e 27 de novembro de 2013, num total de 125 horas, no grupo da Pré II, constituído por 20 crianças cujas idades variam entre os 4 e 5 anos. Importa salientar que o estágio foi desenvolvido individualmente que decorreu, em consonância com o horário da educadora cooperante, durante três dias por semana, mais concretamente, terças e sextas, no turno da manhã e quartas no turno da tarde. Em relação à componente prática culminou em duas fases, sendo a primeira de observação do ambiente pedagógico da dinâmica do grupo da Pré II, durante a primeira semana. A segunda fase prende-se com a intervenção pedagógica, em contexto real nas restantes.

No ingresso em contexto educacional, é expectável que os profissionais regulem a sua prática em conformidade com os princípios preconizados pelo Ministério da Educação (ME), nomeadamente o Perfil Específico de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância (PEDPEI), definido no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Para além deste aspeto, importa ressaltar, ainda, que a estes profissionais é exigido que as suas ações profissionais e pessoais assentem em várias componentes, tais como, a responsabilidade, competência, profissionalismo, honestidade e ética que visam favorecer o desenvolvimento holístico das crianças que integram o ambiente pedagógico, independentemente, do seu estrato social, étnico ou religioso.

Estando a ética¹ intimamente relacionada com a moral do indivíduo e a forma como este trata os seus pares, esta foi considerada na prática, até porque esta implica o relacionamento com crianças, equipa pedagógica, direção da instituição, os pais, os

¹ A ética em Filosofia, segundo Freixo (2009, p.177) “significa *o que é bom* para o indivíduo e para a sociedade, e o seu estudo contribui para estabelecer a natureza de deveres no relacionamento indivíduo/sociedade.” Sendo assim, o desenvolvimento do processo de investigação em educação, segundo Sousa (2005, p.33) “deverá revestir-se de todos os cuidados [porque] envolvem (...) relações humanas.”

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

professores e demais agentes educativos envolvidos na ação. É de salientar que procurou-se adotar, durante o estágio, uma postura de cooperação com a educadora cooperante, equipa pedagógica e com as crianças, no sentido de melhorar e adequar a intervenção em função do desenvolvimento destas. Para a realização do relatório teve-se em consideração o direito à privacidade da identidade do grupo-alvo uma vez que se ocultou os seus nomes, as suas faces nas fotografias e os dados do mesmo. Embora os encarregados de educação tenham autorizado a divulgação de fotos e trabalhos realizados pelos seus educandos, apenas, para fins académicos.

Enfatiza-se também que o presente relatório segue as normas *American Psychological Association* de 2010 (APA) à exceção do espaçamento entre linhas e o alinhamento do texto e foi redigido de acordo com o Novo Acordo Ortográfico, excepto as citações dos teóricos.

A par deste enquadramento, apresenta-se a estruturação do relatório que assenta em três capítulos, o enquadramento teórico, a fundamentação metodológica da investigação e a intervenção pedagógica na sala da Pré II.

Assim, a primeira parte tem como finalidade dar ao relatório uma sustentação teórica subjacente aos princípios de base à prática pedagógica² em contexto de educação pré-escolar. Ao se abordar a concetualização da educação pré-escolar, não se tem a pretensão de focar esta temática em profundidade, todavia, importa, então, analisar os aspetos que lhe são inerentes e que a determina como a primeira etapa do processo educativo das crianças. Sendo certo que a educação pré-escolar assume um papel fundamental no desenvolvimento de situações potencializadoras de aprendizagens significativas e proficuas, fundamentais para o futuro percurso da criança e sobretudo na sua integração na sociedade. Neste sentido foca-se a nossa atenção na evolução histórica e conceptual da educação fazendo uma ponte entre o cuidar e o educar no Pré-escolar. Seguidamente pretende-se compreender de que forma o educador de infância se torna um decisor e gestor de um currículo e de que modo a prática do mesmo influencia as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, através do documento oficial, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que têm influência no alcance dos objetivos propostos pelo ME. No desfecho deste capítulo, aborda-se a construção da identidade profissional do educador de infância.

² Relativamente ao conceito de prática pedagógica, Formosinho (2001, p.50) considera-a como “ a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.”

Relativamente ao segundo capítulo, fundamentação metodológica da investigação, é explanado o enquadramento da problemática a indagar durante as sucessivas intervenções pedagógicas: *De que forma o educador proporciona ambientes pedagógicos potencializadores do desenvolvimento da linguagem oral e da emergência do código escrito em educação pré-escolar?* A resposta a esta questão implica uma metodologia de investigação-ação, contemplando, assim, as suas fases de execução e as devidas técnicas e instrumentos utilizados na recolha e interpretação de dados. Atendendo aos benefícios da revisão bibliográfica, o enquadramento da problemática foi contextualizado e fundamentado, através de bibliografia relacionada com a temática da linguagem oral e emergência do código escrito. Neste mesmo capítulo, também, se faz alusão a distintos fundamentos que suportam a prática pedagógica em contexto. Neste sentido, procurou-se sustentar a intervenção pedagógica em princípios que promovessem a construção de um currículo de qualidade³, no âmbito da pedagogia participativa, de modo a proporcionar um desenvolvimento holístico das crianças.

O terceiro capítulo espelha a intervenção pedagógica desenvolvida com o grupo da Pré II. Num primeiro momento, apresenta-se a contextualização do meio envolvente, as caracterizações da instituição educativa, da sala e do grupo de crianças, destacando os seus interesses e necessidades. A par da questão inerente à investigação-ação encontra-se presente as temáticas exploradas e desenvolvidas pelas crianças, através das histórias e o despontar de um projeto de pesquisa intitulado *Sistema Solar*. Posteriormente, apresenta-se as atividades pedagógicas concretizadas em interação com a comunidade, devidamente contextualizadas e fundamentadas. Neste mesmo capítulo, encontra-se uma avaliação geral do grupo, recorrendo ao Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC) de Portugal e Laevers (2010). Por fim, o final deste capítulo inclui uma síntese reflexiva à questão de investigação-ação.

O desfecho do relatório abarca uma reflexão final ao qual sumaria a atitude reflexiva ao longo deste trajeto que se revelou oportuno na formação profissional.

³ Não existe uma definição universal e consensual sobre este conceito. Todavia, no âmbito da educação, segundo Zabalza (1998) o educador deve promover às suas crianças uma educação de qualidade que é construída numa extensão temporal longa, de forma dinâmica, considerando, igualmente, o contexto em que as crianças estão inseridas.

4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Inicia-se, o referido capítulo, com algumas considerações acerca da concetualização histórica da educação pré-escolar, posteriormente, foca-se, em traços gerais, o educador como decisor e gestor do currículo. Ostenta, por fim, em linhas gerais, a construção da identidade profissional, ou seja, enquanto pessoa e profissional, envolve responsabilidades, da qual o educador não se pode demitir, a quem compete promover condições para que a criança edifique um percurso consistente, único e pessoal. Desta forma, e uma vez que “os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece fronteiras mas não as delimita” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.98), no presente capítulo, procura-se explicar os pressupostos teóricos que suportam um modo de edificar uma pedagogia participativa no desenrolar da prática pedagógica.

1.1 Concetualização histórica da Educação Pré-Escolar

Portugal sofreu profundas mudanças, ao longo dos vários anos, no que concerne à educação de infância, acompanhando a evolução sócio-política no contexto histórico do país. Como tal, Cardona (1997) e Vasconcelos (2005; 2009) expõem nas suas investigações os cinco grandes períodos que marcaram o desenvolvimento da educação de infância, estando estes relacionados com a evolução sócio-histórica da sociedade portuguesa.

Assim, o primeiro período das últimas décadas do regime Monárquico ficou marcado pela integração da educação de infância no sistema educativo, todavia não assumiu um grau de ensino. Torna-se fulcral referir ainda que a alteração da “expressão jardim-de-infância [por] escola infantil” (Vasconcelos, 2009, p.14) veio iniciar uma tendência escolarizante. No que concerne ao período da Primeira República, verificaram-se algumas alterações na maneira de conceber a educação de infância: para além de seguir um modelo instrutivo e escolarizante, passou também a valorizar a especificidade da criança de forma a atender às suas características psicológicas (Cardona, 1997).

6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Apesar das sucessivas iniciativas, o período do Estado Novo ficou fortemente marcado pelo retrocesso da educação de infância, tendo-se procedido ao encerramento das poucas instituições infantis que existiam em Portugal (Vasconcelos, 2009). Deste modo, “a educação das crianças pequenas passa a ser considerada como tarefa essencialmente destinada às mães de família, devendo as mulheres ficar em casa para cuidar dos filhos” (Teixeira, 2007, p.32). Durante este período de tempo, permaneceram em funcionamento apenas as instituições privadas de carácter assistencial, desvalorizando-se, por completo, a função educativa (Ferreira, 2000).

A partir da década de sessenta, verificou-se uma maior abertura política e aumento das necessidades sociais, devido à guerra colonial, que implicou a necessidade de criar instituições para este nível educativo. Assim, em 1960, realizou-se o primeiro Congresso Nacional da Educação de Infância para se proceder “à criação intensiva de classes infantis e pré-primárias sob tutela da Inspeção-Geral do Ensino Particular” (Vasconcelos, 2005, p.29). Nesta altura, passou-se a designar a este nível educativo como educação pré-escolar, visto que esta assumia um carácter preparatório e compensatório para a educação escolar, com vista a auxiliar as famílias desfavorecidas, sob a responsabilidade de entidades particulares e oficiais (Vasconcelos, 2005).

Após o 25 de Abril de 1974, registou-se profundas mudanças a nível político, social e cultural e procedeu-se a uma revalorização da educação de infância (Vasconcelos, 2005). De acordo com Teixeira e Ludovico (2007) a educação de infância, para além de considerar as características psicológicas da criança, também passou a considerar os aspetos sociológicos.

Três anos mais tarde, em 1977, procedeu-se à “criação de uma rede oficial de educação pré-escolar” (Formosinho & Sarmiento, 2000, p.8). Neste sentido, com a criação do sistema público da educação pré-escolar pretendeu-se, segundo as palavras de Vilarinho (2000, citado por Teixeira, 2007, p.32) “dar corpo às ideias da democratização do ensino, do princípio da igualdade em educação e ao direito das crianças usufruírem de uma educação laica e gratuita.”

Para reforçar esta ideologia, em 1979, foi promulgado o Estatuto dos Jardins-de-infância (Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro) que explicita as “idades na pequena infância (0 aos 3 anos); onde a criança é essencialmente objecto de cuidados físicos e psicológicos, e a idade pré-escolar (3 aos 5/6 anos), onde é objecto de cuidados psicológicos e educacionais” (Vasconcelos, 2005, p. 36). A partir deste Decreto-Lei é possível constatar que existe uma divisão em idade cronológica, no que concerne ao

ingresso das crianças nas instituições educativas, com finalidades distintas: uma vertente assistencial e outra educativa. Contudo, a Lei n.º 5/77 não explicita claramente a conceção de educação pré-escolar, apenas salienta para o facto de “favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança [e] contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar” (Vasconcelos, 2009, p.16).

Alguns anos mais tarde, em 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que define a educação pré-escolar “no seu aspecto formativo, como complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com o qual estabelece estreita cooperação” (Vasconcelos, 2003, p.19). Desta forma, a educação pré-escolar, segundo a LBSE, valoriza sobretudo a *pré-escolarização* atribuindo relevância ao papel que esta poderá assumir no combate ao insucesso escolar no Ensino Básico (Vilarinho, 2000).

Na década de 90, assiste-se a uma desvalorização, por parte das entidades estatais, da educação pré-escolar. Perante esta situação, João Formosinho elaborou o Parecer n.º 1/94 do Conselho Nacional de Educação que fez revitalizar e expandir novamente este nível de ensino em Portugal (Formosinho & Sarmiento, 2000; Vasconcelos, 2009).

Perante as ilações proferidas por Formosinho, em 1995, “o novo governo saído das eleições legislativas fez da expansão da educação pré-escolar uma prioridade da sua política educativa” (Formosinho & Sarmiento, 2000, p. 11). Consequentemente, é promulgada a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (LQEPE) mencionada, no artigo segundo, como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” Esta mesma Lei-Quadro estabelece que a educação pré-escolar se destina às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar (artigo 3º).

Em 1997, por despacho ministerial, é publicado o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), resultado de perto de dois anos de consulta pública, o qual espelha o princípio da tutela pedagógica única para a educação pré-escolar (3-6anos) por parte do Ministério da Educação (Vasconcelos, 2005, p.41).

8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O relatório Comparativo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) do ano de 2001 faz referência às OCEPE como uma iniciativa exemplar a nível internacional, no que respeita às políticas para a infância. Para além deste aspeto, Formosinho destaca a tutela pedagógica única neste nível educativo, visto que este considera ser “o instrumento mais adequado para conseguir que todos os contextos de educação pré-escolar concretizem a oferta de educação de infância como serviço educativo e como serviço social” (Vasconcelos, 2005, p.46) que envolve a elaboração de normas comuns a todas estas instituições do território nacional.

Na ótica de Teixeira (2007) a ausência de um documento em termos curriculares constituía uma grave lacuna, na educação pré-escolar, gerando práticas educativas díspares entre os educadores de infância.

A legislação atual referente ao sistema educativo português atribui a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não considerando as crianças com idades inferiores a 3 anos, cujo acolhimento institucional é da responsabilidade da Segurança Social (Cardona, 2008). Assim, as instituições educativas destinadas a crianças entre os 0 e os 3 anos assumem, fundamentalmente a função de guarda e de cuidados. Por outro lado, as instituições tuteladas pelo ME visam promover, preferencialmente, a função educativa e compensatória (Vasconcelos, 2005, p.31).

Perante esta diferenciação, Moss (2001, citado por Vasconcelos, 2003, p.22), ao comentar o relatório comparativo da OCDE, critica a falta de serviços reservados às crianças dos 0 aos 3 anos, no âmbito da educação e cuidados para a infância pressupondo “uma perspectiva integrada e coerente, [bem como] políticas articuladas comuns à faixa etária dos 0 aos 5/6 anos por parte do ministério que tutela a educação” (Vasconcelos, 2003, p.20).

Segundo Cardona (2008, p.17) desta diferenciação derivam diversas implicações nefastas, sendo por isso que “nos últimos anos tem levado muitos profissionais a defender a utilização da expressão educação de infância, mais abrangente, integrando a educação das crianças desde o nascimento até à idade de entrada na escolaridade obrigatória”. Para além deste facto, Cardona (2008, p.17) considera que “a utilização da expressão educação pré-escolar (...) pode significar uma excessiva centralidade na preparação para a escola.” A esta ideia, Montenegro (2001) acrescenta que a aplicação desta expressão pode significar uma desvalorização da função social, do cuidar e ainda das suas famílias. No decorrer dos anos a educação pré-escolar foi confrontada com a dicotomia cuidar/educar, oscilando, assim, entre a função assistencial de proteção e

apoio e a função educativa que preparava para a escola, não contemplando todas as necessidades da criança. Atualmente, com os novos conhecimentos na área da educação, aferiu-se que se “deve articular de forma harmoniosa a função de *educar* com a função de *cuidar* das crianças” (Cardona, 2008, p.17).

1.2 O currículo na Educação Pré-Escolar: o educador decisor e gestor do currículo

O ME publicou, em 1998, um documento intitulado *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*, documento esse decorrente da participação de Portugal no Projeto Pré-primário da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998). Nesse sobressai a dificuldade em discriminar o currículo seguido pelos educadores de infância.

A abordagem do conceito de currículo está encerrada em complexidade e divergência que resulta em diferentes ações. Nos últimos anos, tem sido crescente a importância dada ao currículo no campo da educação, o que torna pertinente que este domínio do conhecimento educativo seja (des)construído e aprofundado, numa perspectiva reflexiva. Segundo Pacheco (2001), o termo currículo é referido e utilizado por professores, políticos, alunos e encarregados de educação sem que o seu significado esteja devidamente esclarecido e uniformizado. A complexidade inerente a este conceito prende-se com o facto do mesmo apontar para “diversas, e inclusive paradoxais, intenções dos educadores; está carregado de ambiguidade, falta-lhe precisão, refere-se, de um modo geral aos programas educativos das escolas” (Huebner, 1985, citado por Pacheco, 2001, p.15). Contudo há autores que definiram o conceito de currículo.

Em conformidade com Zabalza (1992) o currículo é o corpo dos conhecimentos, das habilidades e atitudes consideradas fundamentais a serem trabalhados na escola. Isto implica ter em consideração os pressupostos de partida, os meios e as metas que se pretende alcançar.

De acordo com Roldão (2007, p.19), existe currículo desde que exista aprendizagem a realizar. Sendo certo que “à medida que o currículo foi sendo enquadrado pelas duas dimensões da História – espaço e tempo – foi revelando as perspectivas, ontológica e epistemológica.” Assim sendo, a tradicional função do currículo de “informação passada de uma geração para a outra na forma de

10 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

conhecimento mais ou menos organizado” (Roldão, 2007, p.19) oficializou-se, constituindo a base onde se susteve o sistema educativo português.

Segundo Schwab, Smith et al., Foshay, Rugg, Caswell, Stenhouse, Gimeno, Zabalza e Kemmis, (1969, citados por Pacheco, 2005, p.35) o currículo pode ser perspectivado “ora como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos, dentro do contexto escolar, dependentes de intenções prévias, ora como um propósito bastante flexível, que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação”.

Pacheco (2001) indica duas definições comuns de currículo: uma que diz respeito ao currículo como o conjunto de conteúdos a transmitir (conteúdos que são organizados por disciplinas, temas e áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica que é fundamentado e implementado num sistema tecnológico e uma outra, que considera o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem estrutura predeterminada. No entanto, na linha de pensamento deste autor, o currículo, abrange três pontos substanciais: “um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; (...) um processo de ensino aprendizagem, com referência a conteúdos e actividade (...) [e] um contexto específico – o da escola ou organização formativa” (Pacheco, 2001, p. 16).

Apesar de todas as distintas concepções inerentes ao currículo, este é acima de tudo “um processo de construção e desenvolvimento interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 2005, p.39). É entre todas estas dimensões que, de alguma forma, fazem parte do currículo, que se deve equilibrar a prática pedagógica.

Ao desenvolver a sua intervenção, o educador deverá ter em consideração currículos que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente o currículo informal e o currículo oculto. O currículo informal, na perspectiva de Ribeiro (1995, pp.18-19), diz respeito às experiências, “formas e conteúdos de educação e aprendizagem situados fora da escola, provenientes de múltiplos contactos e influências – a família, a comunidade local, os colegas, os meios de comunicação social e outras agências educativas e sociais”, ou seja, as atividades que “não se orientam por intenções explícitas de aprendizagem planificada e sistemática.” Relativamente ao currículo oculto “cobre todo o conjunto de aprendizagens “colaterais” [que decorrem] da própria organização pedagógica do ensino e dos ingredientes construtivos da vida e instituição escolares (...) um subproduto ou resíduo do currículo “manifesto” (Ribeiro, 1995,

pp.19-20). O educador, ao ser detentor de uma “autonomia legítima de um agente educativo” (Ribeiro, 1995, p. 62), executa o currículo que, de acordo com Pacheco (2001) é concretizado tendo em conta o grupo de crianças e o contexto socioeducativo onde este está inserido. Este nível de desenvolvimento curricular concretiza-se através do Projeto Curricular de Grupo (PCG) e das planificações intencionalmente desenvolvidas, considerando os níveis político-administrativo e de gestão. A construção destes instrumentos deve ser concebida de forma criteriosa, por parte do educador, considerando estas duas vertentes do currículo.

Ao contrário dos outros níveis de ensino, em Portugal, para os quais existe um programa curricular que explicita, clara e especificamente, os conteúdos programáticos a serem abordados, a educação pré-escolar difere neste primeiro contexto de decisão curricular, ou seja, no denominado currículo oficial ou formal.

Ressalve-se que na educação pré-escolar, “a ideia de currículo confunde-se com a de assuntos, conjunto de lições, programa de estudos, em vez de ser visto como o que é importante na vida de crianças pequenas – o desenvolvimento holístico através do jogo livre e espontâneo” (Serra, 2004, p.33), e muitas vezes transparece a ideia de que esta etapa da educação é desprovida de conteúdos curriculares pelo facto de esta ser facultativa e não obedecer a um programa específico.

Esta conceção está longe de corresponder à realidade, uma vez que a educação pré-escolar, para além do lúdico e do compromisso de cuidar da criança, decorre sob pressupostos teóricos assentes no documento oficial – OCEPE – documento regulador da ação educativa do educador. Este surge nos finais dos anos 90, numa altura, em que se assiste a uma valorização da educação na infância e ao reconhecimento dos direitos das crianças a nível internacional, que faz com que, em Portugal, o poder político encete um período de “reestruturação cujas implicações vão desde os aspetos mais estruturais até aos aspetos mais dinâmicos e qualitativos” (Leite, 2005, p.33) na educação pré-escolar. Este documento constitui-se como uma diretriz no processo de institucionalização das crianças na educação pré-escolar em Portugal, elevando, assim, os propósitos de qualidade pedagógica desta valência educativa, tanto ao nível da ação interventiva dos educadores, tanto ao nível dos seus contextos profissionais, sendo, portando, uma “referência comum para toda a educação de infância” (Serra, 2004, p.68).

As OCEPE afastam-se, assim, da conceção de currículo “entendido como um conjunto de experiências e resultados planeados e previamente definidos sob os

12 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

auspícios da escola, ligando-se a noções curriculares de caráter abrangente (...) sendo consideradas como um “conjunto de princípios gerais organizados, para serem utilizados pelo educador [na tomada de] decisões sobre a sua prática” (Serra, 2004, p.69). Reforçando esta ideia, Roldão (1999, p.38) alude para o facto de que, cada vez mais, o educador está incumbido de “decidir e gerir o quê e como [desencadear o processo de] aprendizagem (...) o para quem e o para quê” carecendo, portanto, de construir, fundamentar, decidir, avaliar, reajustar, adequar, questionando os conhecimentos em função dos objetivos curriculares. Nesta mesma ordem de ideias, “o desenvolvimento curricular, cujo principal ator é o educador, deve ter em consideração os objetivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativa, bem como as áreas de conteúdo” (ME, 1997, p.14). As áreas de conteúdo, consideradas essenciais na organização dos contextos de aprendizagem, encontram-se organizadas em três grandes blocos, que favorecem uma perspetiva globalizante quanto aos conteúdos transversais que conduzem por sua vez às diversas aprendizagens. São elas: Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação.

Relativamente à organização do ambiente educativo, as OCEPE consideram que este é “o suporte do trabalho curricular do educador” (ME, 1997, p.31) e deve ser organizado com o objetivo de proporcionar experiências enriquecedoras e potencializadoras das competências de cada criança e um desenvolvimento harmonioso e global desta. A organização do ambiente educativo contempla as seguintes vertentes: a forma como cada educador organiza o grupo de crianças, o espaço em que se desenvolvem as atividades e a forma como é gerido o tempo, sendo a organização do grupo, do espaço e do tempo “o suporte do desenvolvimento curricular [e] importa que o educador reflecta sobre as potencialidades educativas que oferece” (ME, 1997, p.41).

1.3 A Construção da Identidade Profissional: ser educador reflexivo

O processo de construção da identidade profissional de um educador de infância é extenso e com diversas fases, distintas entre si. Sendo um processo meramente sociológico, o educador estará envolvido num processo de construção e desconstrução dos seus valores perante a educação, tendo como variável as mudanças exteriores e interiores à sua pessoa (Cardona, 2008).

Considerando a perspectiva de Caldeira e Rego (2004, p. 304) “a identidade profissional resulta da crença que ele detém acerca da influência do seu papel no processo de educabilidade e dos valores e dos objetivos que define para nortear a sua acção.” Para esta construção, concorre ainda a percepção e avaliação que o educador faz de si, ao se comparar com o seu ideal de educador e com o seu grupo de pares. Todos estes julgamentos acerca de si próprio são integrados com necessidades, princípios morais, códigos sociais e axiológicos e conhecimento científico-pedagógico (Caldeira & Rego, 2004).

Salienta-se que uma profissão é uma atividade socialmente relevante e remunerada, que se distingue por um saber-fazer-bem e que é a distinção de uma profissão de outra, o que lhe confere a sua identidade. Neste caso, questionamo-nos: O que faz um educador de infância? Pode-se caracterizá-lo como um profissional da educação, isto, porque exerce nas suas crianças uma influência global, tanto maior quanto menor for a sua idade. O educador é também um profissional da comunicação, visto que a educação envolve a comunicação de valores, informações, sentimentos, atitudes, capacidades, entre outros, primordial para estruturar e desenvolver a personalidade da criança. Deste modo, o seu saber-fazer-bem consiste em comunicar pedagogicamente, o que é perceptível através do desenvolvimento das crianças (Monteiro, 2001).

Roldão (1998) considera, ainda, que pensar na atividade profissional do educador, enquanto docente, envolve analisar quatro aspetos definidores da profissão: a função, o saber, o poder e a flexibilidade. No que diz respeito à função, o docente é aquele que ensina, o que tem a difícil competência de gerar e gerir formas de fazer e aprender, mesmo se, por vezes, não o consegue com sucesso. Isto porque “aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional” (Roldão, 1998, p.82) de educação. Na profissão docente, se se pensar no seu saber específico e qual o saber que permite ao profissional exercer a função que dele se espera, verifica-se que esta é uma área complexa, porque a profissão docente demanda um leque diversificado de conhecimentos, que não se fica meramente pelo domínio de saberes científicos de conteúdos, nem é reduzido aos conhecimentos científicos e metodológicos do campo de ciências da educação, ainda que os exija. “O saber educativo consiste na mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional” (Roldão, 1998, p.82).

14 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Para Cardona (2008) o processo de desenvolvimento profissional de um educador está, intimamente ligado a diversos factores, tais como: a imagem da sua própria infância; o meio onde desenvolve a sua prática educativa; a ideologia institucional; autonomia e condições de trabalho e o próprio estatuto atribuído à profissão. Estes múltiplos factores influenciam um educador, tanto a nível pessoal, como profissional.

Para o educador deduzir se as suas intenções foram benéficas para o grupo de crianças, é imprescindível que este tome uma atitude de reflexão perante o seu próprio trabalho, que como refere Schon (citado por Teixeira, 2007, p. 49) “a atitude de prática reflexiva traduz-se numa reflexão na ação, numa reflexão sobre a ação e numa reflexão sobre a reflexão na ação.” Esta atitude reflexiva não se deve iniciar aquando do desenvolvimento da carreira docente, mas sim, aquando da formação inicial de docentes. Para Formosinho (2001) uma prática pedagógica, na formação inicial de educadores de infância, acompanhada, orientada e refletida irá proporcionar ao aprendiz um desempenho profissional íntegro no contexto real. Desenvolve competências adquiridas nas componentes curriculares do curso, que depois serão transformadas em saberes profissionais, aplicados na sua prática e que são imprescindíveis para uma prática eficaz.

Não obstante, importa ressaltar também que nenhuma profissão pode ser exercida na sua plenitude sem contemplar a possibilidade, a necessidade e a capacidade do

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

Oliveira e Terça (1991, citado por Teixeira, 2007, p.61) afirmam que o principal objetivo da prática reflexiva na carreira docente é promover a “análise aprofundada de questões fundamentais que estimulem o pensamento sobre os fundamentos do acto educativo.” Considerando a perspectiva reflexiva e avaliativa da sua prática irá auxiliar o educador na articulação de aprendizagens, quer seja na continuação da sua formação académica quer seja no contexto profissional real.

Assim, é essencial que cada educador reflita sobre todos aspectos inerentes à educação pré-escolar, tendo como base toda a legislação e documentação estabelecida

para esta etapa e as sucessivas investigações e estudos relacionados com o desenvolvimento da criança, de forma a promover os interesses da mesma.

A identidade profissional do educador, também, se desenvolve em torno de leis que regem a sua ação e, ao mesmo tempo, estas fundamentam a sua prática nessas mesmas leis como forma de proteção enquanto profissionais da educação. Deste modo, a integração do currículo, de acordo com Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, mais concretamente no tópico III, afere que o educador deve mobilizar conhecimentos e competências para o desenvolvimento curricular nas distintas áreas. Neste contexto, em 2001, ficou regulamentado o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (PEDPEI), através do Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto; e recentemente, presenciou-se à reformulação do Estatuto da Carreira Docente (ECD) do Ensino Básico, através do Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro, e à regulamentação da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), com o Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro. Estes documentos têm como pressuposto de elevar a qualidade do desempenho dos educadores e promover, como resultado da sua aplicação, a (re)construção das identidade(s) no desenvolvimento profissional e na carreira docente (Herdeiro & Silva, 2009).

Capítulo II – Fundamentação Metodológico da Investigação

Capítulo II – Fundamentação Metodológico da Investigação

Na intervenção pedagógica encontra-se implícito todo o percurso alicerçado numa investigação-ação, como construção de uma intencionalidade do processo educativo em educação-pré-escolar. O modelo cíclico da metodologia envolve desde uma observação metódica e contínua, bem como uma sistemática reflexão, à elaboração de estratégias e ações que devem ser abarcadas na intervenção. Deste modo, assumiu-se, ao longo de todo o estágio, uma incessante postura de questionamento e reflexão que possibilitou, numa primeira fase, identificar e reconhecer e, numa fase posterior, colmatar problemáticas que emergem da ação pedagógica. Quando se está perante um contexto educativo, tendo em conta que se está diante de crianças com características específicas, motivadas por aspetos distintos, com contextos sociais díspares, não se pode descurar a complexidade subjacente à intervenção do educador. Assim, naturalmente, surge problemáticas que este deverá tentar colmatar, dirimir e/ou minimizar, através da investigação-ação no processo intencional e fundamentado do educador.

2.1 Enquadramento da questão de investigação

O educador, enquanto agente educativo atento às necessidades das crianças, deve encontrar espaço para proporcionar uma ação atenta a essas questões, refletindo e construindo estratégias que possam ser aplicadas, considerando os interesses das crianças com vista a colmatar as suas necessidades. De certa forma, esta perspetiva enquadra-se num modelo de educador-investigador, visto que este age consoante o contexto educativo com que se depara, cujo intuito visa compreender, melhorar ou alterar algumas situações observadas. Assim, e de acordo com uma postura congruente com um perfil assente na metodologia de investigação-ação, que se encontra contextualizada *à posteriori*, será formulado uma questão de investigação que orienta a ação a desenvolver com o grupo de crianças.

Reportando para o contexto de estágio, visto que a ação desenrolava-se num ambiente pedagógico onde se investia numa pedagogia participativa, idealizada na participação ativa das crianças e em centros de interesses próximos das mesmas, afere-se, de certa forma, que grande parte das crianças, evidenciavam problemas a nível da

18 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

comunicação, mais propriamente na linguagem oral e a nível da motricidade fina. Estas situações problemáticas são suportadas pelas observações realizadas aos comportamentos e atitudes do grupo de crianças, pelas conversas informais e os diários de bordo.

(...) denota-se, assim, graves dificuldades na maioria do grupo de crianças a nível do domínio da linguagem oral, mais propriamente, na articulação, dicção e construção frásica e ainda a nível da motricidade fina. Para além destas, o grupo manifesta igualmente dificuldades em se concentrar durante a execução das atividades e em cumprir as regras estabelecidas pelo grupo, como por exemplo, de aguardar a sua vez para falar. (...) No término da primeira semana, apresentei as minhas inferências à educadora cooperante, tendo esta confirmado que o grupo, em geral, apresenta graves dificuldades a nível da linguagem oral, tendo ainda salientado que, inclusivamente, quatro crianças têm acompanhamento da terapia da fala e uma outra aguarda diagnóstico.

(Diário de bordo, 11 de outubro de 2013.

Em conformidade com Correia (2008, p.50) os “problemas de comunicação diz respeito, essencialmente, aos problemas da fala e da linguagem. Por problemas da fala entendem-se as perturbações que ocorre na transmissão e uso do sistema simbólico.” Perante esta situação, a Educadora Cooperante advertiu para a necessidade de procurar estimular, no decurso do estágio, a linguagem oral das crianças. Reforçando esta ideia, Katz (2003) aponta que os educadores devem tomar consciência da relevância de fomentar a linguagem oral, nos primeiros anos de vida, sendo por isso fulcral promover o desenvolvimento da competência comunicativa na criança. Por sua vez, promover a motricidade fina insere-se na apreensão correta dos materiais de expressão plástica, nomeadamente lápis e tesoura, na qual é exigida uma precisão de movimentos com os dedos das mãos, capacidade fundamental no processo formal da escrita aquando o ingresso da criança no ensino básico (Adelantado, 2002; ME, 1997). Note-se que a educação pré-escolar não se trata de uma etapa que tem como principal finalidade promover um ensino formal da escrita e da leitura, mas sim “ facilitar a emergência do código escrito” (ME, 1997, p.65), logo, cabe ao educador promover o contacto com as diferentes funções do código escrito.

Atendendo a estas perspetivas e relações, e considerando o olhar reflexivo assumido, a intervenção pedagógica realizada concentrou, no seu decurso, o levantamento de interrogações que culminaram na formulação da questão que se revelou, também, orientadora das intencionalidades educativas da prática pedagógica. Sendo assim, esta foi a questão que orientou a prática: *De que forma o educador*

proporciona ambientes pedagógicos potencializadores do desenvolvimento da linguagem oral e da emergência ao código escrito, em contexto de educação pré-escolar?

Ressalve-se que haveria outros aspetos que se podia abordar, no entanto, tendo em conta o pouco tempo disponível para instigar e tendo por base Bell (2002) não se pode tratar de todos os assuntos ao mesmo tempo, há, portanto, que estabelecer prioridades. Assim, deu-se prioridade à problemática advinda da dificuldade das crianças no domínio da linguagem oral e em relação à motricidade fina. Importa, ainda, frisar que o envolvimento na compreensão de um objeto de estudo, não invalida o facto de se considerar, igualmente, outros aspetos e carências sinalizadas no contexto educativo. Nesta linha de pensamento, o processo a mobilizar para a prática terá de considerar alguns procedimentos, nomeadamente, “isolar um problema para investigar, empreender acções, recolher dados e observar o que se passa, e reflectir sobre todo o processo” (Arends, 1995, p.527). A este respeito, ainda que a questão tenha encontrado o seu centro em duas particularidades, foram igualmente contempladas outras necessidades, ao longo da intervenção pedagógica, como forma de fecundar uma ação que visasse o desenvolvimento integral das crianças. A escolha destas duas particularidades prendeu-se, essencialmente, pelo facto de ser uma questão que é particularmente interessante, sendo que o próprio Bento (2011) alude para o facto do problema a investigar emergir do interesse pessoal por determinado fenómeno e, por outro, porque se espera que esta investigação seja útil, aspeto este igualmente partilhado por Quivy e Campenhoudt (1998) em que acrescentam que as investigações devem ter alguma utilidade e implicação no futuro.

Tendo presente os aspetos anteriormente mencionados, o facto de ser uma problemática que interessa ao investigador, resulta numa maior motivação para trabalhar a questão em causa. Por sua vez, será referido, sucintamente, a razão pela qual considera-se que esta investigação poderá ter alguma utilidade, não deixando, todavia, de parte a consciencialização de uma atitude de humildade que deverá ser considerada pelo investigador, pois o tempo foi muito limitado para poder afirmar que houve evolução significativas a nível da linguagem oral e a nível da motricidade fina. Se se tiver em conta que vivemos num mundo repleto de linguagens, imagens e palavras, marcado, significativamente, pela comunicação que nos constitui enquanto sujeitos sociais, num diálogo constante com o ambiente que nos rodeia. Atende-se, que a linguagem oral e escrita encontra-se em toda a parte; aprendê-la e compreendê-la parece

20 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

ser uma das necessidades básicas do ser humano, pois sem ela, a comunicação torna-se muito mais difícil. Atualmente, em que o conceito de literacia está ampliado com o desenvolvimento das tecnologias, a maior parte da nossa vida quotidiana tem lugar em contextos que estão, cada vez mais, construídos por informação. Esta é acedida numa espécie de espiral que transforma a realidade em palavras, frases e imagens que se tem de decifrar, em ordem a aceder à informação, à relação com os outros e à compreensão das leis que regem o mundo. Assim, aprender a ler e a escrever é um objetivo que se espera de todas as crianças com a sua entrada para o 1.º ciclo. Mas este processo de aquisição da leitura e da escrita inicia-se já na etapa da educação pré-escolar e decorre de um trabalho desenvolvido progressivamente, envolvendo diversos factores determinantes para o sucesso desta aprendizagem (ME, 1997).

Neste sentido, torna-se fundamental clarificar primeiro os conceitos de comunicação e de linguagem, visto que, por vezes, surgem mesclados e utilizados indiscriminadamente. Considera-se que através da língua o homem comunica, todavia esta não se limita meramente à comunicação e, por sua vez, a comunicação não se restringe à linguagem oral utilizada pelo ser humano. Deste modo, para o presente relatório torna-se fundamental enquadrar cada um destes conceitos de modo a não suscitar ambiguidades nos objetivos desta investigação. Assim, parafraseando Sim-Sim (1998, p.21) “por comunicação entende-se o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes.”

O indivíduo integra-se numa comunidade, isto é, vive em grupo, que o torna num comunicador nato, devido às constantes trocas de informações entre indivíduos, o emissor e o recetor. Estas interações comunicativas dependem do contexto e das necessidades do emissor, englobando, portanto, a linguagem oral. Esta é concebida através da fala, da linguagem escrita, do desenho, entre outras formas de linguagem. Salienta-se que a comunicação verbal e seu modo de comunicação revestem-se de maior complexidade e, por sua vez, é o modo de comunicação mais utilizado pelo ser humano. Considerando a perspetiva de, Franco, Reis e Gil (2003, p.16) a linguagem verbal constitui-se como um “instrumento convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua.” Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) a linguagem refere-se à capacidade do indivíduo, enquanto ser eminentemente social, adquirir e usar a língua da sua comunidade. Deste modo, na vida

da criança existe três elementos fundamentais no desenvolvimento social e interativo: a comunicação, a linguagem e o conhecimento.

A respeito do desenvolvimento da linguagem da criança que decorre em duas fases distintas, a fase do período pré-linguístico e a fase do período linguístico. O período pré-linguístico ocorre no primeiro ano de vida. Por sua vez o período linguístico, de acordo com Sim-Sim et al., (2008), inicia-se com a pronúncia da primeira palavra, estando esta relacionada com a maturação biológica, sobretudo, ao nível do controlo motor. Apesar dos autores anteriormente referenciados focarem a maturação biológica como o elemento fulcral no desenvolvimento da linguagem, Sim-Sim (1998) acrescenta, ainda, que o meio contribui, indiscutivelmente, para que a criança pronuncie as palavras. Este último período é constituído por duas fases díspares: a fase de desenvolvimento precoce e a fase de desenvolvimento tardio. Enquadrando com a investigação, a fase de desenvolvimento precoce ocorre entre o primeiro e o sexto ano de vida da criança, fase que não carece de ensino formal, no entanto é o progresso linguístico mais importante. Note-se que a fase de desenvolvimento tardio envolve uma aprendizagem da linguagem escrita através do ensino formal.

O desenvolvimento da linguagem processa-se de uma forma holística e articulada, envolvendo, portanto, as várias componentes da língua, função, forma e significado, ou seja, “à medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequada ao contexto e aos propósitos pretendidos” (Sim-Sim, et al., 2008, p.13).

Para a presente investigação, inteirou-se da pertinência dos diversos domínios linguísticos adquiridos pelas crianças em idade pré-escolar, sendo eles: o domínio fonológico, o semântico, o sintático e o pragmático. No que concerne ao desenvolvimento fonológico integra-se a capacidade da criança em distinguir e produzir os sons da fala. Relativamente à capacidade semântica contempla o conhecimento e o respetivo uso do significado dos distintos enunciados. Por sua vez, o nível sintático assenta no domínio das regras de organização das palavras em frases. Por fim, e não menos importante, apresenta-se o desenvolvimento pragmático que implica que o falante reconheça as regras estruturais (fonológicas, lexicais, semânticas, ...) da sua língua (Sim-Sim, et al., 2008).

Neste sentido, o contexto apresentado à criança terá repercussões na “qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico e quanto mais rico for as vivências experienciais propostas, mais possibilidades de

22 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional” (Sim-Sim, et al., 2008, p.12) terá a criança. A educação pré-escolar deve proporcionar ambientes linguísticos estimulantes, através da interação verbal com cada criança, de modo a minimizar as assimetrias decorrentes das diferentes condições sócio-culturais e promover idênticas oportunidades para o desenvolvimento das capacidades, essenciais para o percurso escolar e social das crianças (Sim-Sim, et al., 2008).

2.1.1 Objetivos e estratégias para responder à questão de investigação

A resolução de problemas decorre de uma reestruturação da intervenção e articulação de estratégias com o propósito de os solucionar. Sendo certo que toda esta dinâmica envolve-se na intencionalidade do processo educativo, que não se pode dissociar, para o cumprimento de uma ação pedagógica de qualidade. Assim, edifica-se um propósito: promover um ambiente e espaço favorável à participação ativa da criança, através de histórias e outros materiais pedagógicos diversificados, como contributo para o desenvolvimento da linguagem oral e da emergência do código escrito.

Como preconizado nas OCEPE (ME, 1997), um dos objetivos primordiais para a educação pré-escolar é o desenvolvimento de um maior e progressivo domínio da linguagem oral e possibilitar a familiarização com o código escrito. Este documento orientador da prática pedagógica refere que, para atingir estes objetivos, cabe ao educador fomentar e criar condições necessárias para que as crianças tenham um desenvolvimento linguístico adequado e desenvolvam a preensão motora necessária ao processo formal da escrita. Das três áreas curriculares, patentes no Decreto-Lei, realça-se algumas diretrizes que o educador deve considerar no âmbito da área da expressão e da comunicação, nomeadamente aquelas referentes ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:

“Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças; Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos; Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos; Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora), inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular;”

(Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, Anexo n.º 2, III)

Assim, o educador de infância é responsável pela orientação de um determinado grupo, sendo da sua competência elaborar e aplicar os meios pedagógicos adequados para o desenvolvimento global de cada criança (psicomotor, afetivo, intelectual, social, moral). “Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e receptores” (ME, 1997, p.68). A linguagem oral deve ser vista como um instrumento fundamental no processo de aprendizagem, sendo fundamental criar o máximo de atividades que permitam situações comunicativas, onde as crianças poderão expressar-se.

De modo a alcançar o objetivo estipulado para esta investigação e as diretrizes estabelecidas pelo ME (1997) foi necessário desencadear uma série de estratégias e ações que fossem ao encontro dos mesmos. Efetivamente as estratégias preconizadas na ação visaram corresponder à problemática, firmando todo um percurso passível de ser reestruturado, uma vez que se submete, constantemente, a uma atitude reflexiva e investigativa, tanto pela eficácia das estratégias como pela necessidade das situações emergentes, no sentido de promover uma intervenção pedagógica adequada.

A figura 1 apresenta, de forma sucinta, as estratégias implementadas na intervenção, acompanhadas da sua respetiva intencionalidade.

Figura 1. Esquema síntese das estratégias utilizadas na intervenção pedagógica

<p>Interações autêntica adulto/crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pretendeu-se desenvolver uma relação de proximidade com as crianças, principalmente as que se demonstravam ser mais tímidas (menos comunicativas) e as crianças que apresentam dificuldades a nível da linguagem oral, ao longo dos diálogos, em grande e/ou pequeno grupos como forma de criar um ambiente onde sintam confiança para comunicarem com o adulto e pares.
<p>Leitura de histórias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pretendeu-se ao longo do estágio envolver as crianças na exploração de distintas histórias, contemplando momentos de reconto, dramatizações e que englobassem também atividades nas atípicas áreas de conteúdo.
<p>Apoio à iniciativa da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pretendeu-se envolver o grupo em processos de escolhas e decisões, tanto na manipulação dos materiais disponibilizados, nos tempos de diálogo em grande e/ou pequenos grupos, incentivando as crianças a assumirem uma atitude participativa e comunicativa.

As interações adulto-criança são uma relevante dimensão da relação pedagógica, é por este meio que o educador cativa e, simultaneamente, motiva o grupo, acede e

24 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

compreende a criança. Hohmann e Weikart (2009, p. 574) apontam para a importância de fomentar “interações nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima)” possibilitam-lhes conceber imagens construtivas delas próprias e, igualmente, dos outros. Atendendo a esta perspectiva, é através dos sucessivos processos de interação que as crianças adquirem e reforçam as suas competências sociais e, inclusive, o seu desenvolvimento cognitivo.

Optou-se, também, por recorrer às histórias, uma vez que fazem todo o sentido para o desenvolvimento da linguagem oral e emergência do código escrito das crianças em idade pré-escolar, pois Albuquerque (2000, p.15) refere que é entre os 3 e os 8 anos de idade que as “narrativas infantis se revelam de maior utilidade pedagógica.” As histórias têm a flexibilidade de poderem dar a conhecer várias situações, nas quais as crianças poderão realizar, no seu processo interior, uma construção cognitiva, afetiva e sensorial que poderá ser motivante para estas quererem expressar e representar situações que emergem do conto da história. À luz das considerações de Albuquerque (2000), considera-se que as histórias vão ao encontro do objetivo traçado para a presente investigação, visto que estas “são a linguagem da infância, aquela que as crianças entendem melhor do que qualquer outra (...) [e] poderão ver reflectidos, como um espelho, os seus próprios sentimentos e emoções” (Guerra, 2005, 134). Logo, potencializadoras de ambientes propícios à comunicação e à representação gráfica, por parte das crianças, uma vez que as histórias são a sua linguagem predileta e apresentam a vantagem de poder despoletar sentimentos e emoções, assim, estarão mais propensas e motivadas para expressar os seus sentimentos e emoções, por exemplo.

O desenvolvimento da livre iniciativa da criança é, de acordo com Portugal e Lavers (2010, p.108), “um processo progressivo, fundamentado em pequenos passos, e que implica algumas iniciativas”, nomeadamente não subestimar os hábitos e as aprendizagens que estas trazem consigo, fruto de períodos precedentes e contexto familiar. Acima de tudo o educador deve conceder o tempo necessário às crianças para que estas possam fazer escolhas livres, decidir o que fazer, como e com quem. Não é por acaso que Portugal e Laevers (2010, p.109) referem que “organizar uma sala de maneira a que cada um possa aí usufruir de uma liberdade máxima, é bastante mais difícil que controlar tudo com mão de ferro.”

Denote-se ainda que, ao longo da intervenção pedagógica, outras estratégias foram, igualmente, propensas para alcançar o objetivo. Tome-se por exemplo, o

despoletar de um projeto de pesquisa sobre o *Sistema Solar* e as atividades de exploração do meio envolvente que se revelaram essenciais a um ambiente comunicativo, onde, por intermédio das trocas verbais e não só, as crianças participavam ativamente nas tarefas. Portanto, estas estratégias foram idealizadas para estimular o grupo, com intuito de atingir o objetivo principal de investigação, bem como proporcionar experiências diversificadas.

2.2 A Investigação-ação como um caminho

Atualmente o docente está incumbido de orientar o processo de aprendizagem num rácio docente-criança, no sentido de proporção, cada vez maior, assumindo, assim, o desempenho da profissão docente, ampla complexidade face à heterogeneidade dos ritmos de desenvolvimento das crianças. Encontra-se, assim, inerente ao docente a investigação-ação, uma modalidade investigativa que o mesmo deve contemplar na execução da sua função pedagógica, de modo a proceder a constantes mudanças. Estas apresentam-se com o fim de aperfeiçoar, progressivamente, a sua ação, pressupondo, portanto, um envolvimento ativo do docente como investigador (Bogdan & Biklen, 1994). Sendo assim, no desempenho da sua função, este depara-se com frequentes dificuldades e limitações que deverá colmatar através da Investigação-ação. Paraphrasing Ponte, Serrazina, Guimarães, Breda, Guimarães, Sousa, et al. (2008), torna-se fundamental que o docente se envolva num processo de investigação contínua, a fim de dar resposta aos desafios e problemáticas que emergem da prática com o grupo e demais agentes educativos.

Deste modo, a investigação-ação é um método, especialmente, utilizado nas Ciências Sociais e Humanas, sendo por isso, um dos aspetos que a caracteriza. Na ótica de Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18) é “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre.” Este método indexa ao campo da educação e tem sido reconhecido, nos tempos mais recentes. Centra-se numa perspectiva hermenêutica, pois recorre à descrição e interpretação dos dados recolhidos, com o intuito de compreender ou conhecer as realidades concretas e, sobretudo, com a finalidade de atuar para produzir efeitos/mudanças nos contextos em estudo (Coutinho, 2011).

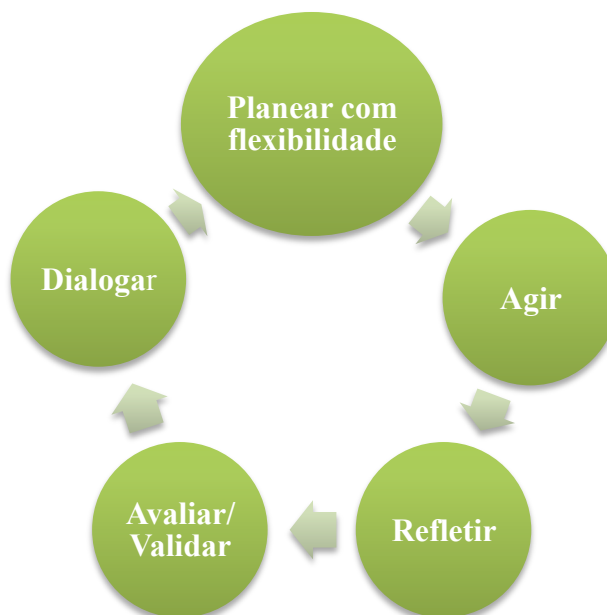
Seguindo esta ordem de ideias, os dados de natureza qualitativa são adquiridos em contexto natural, sendo o investigador o instrumento principal; é descritiva; os

26 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de extrema importância na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Sousa, 2005). Porém, para que estas mudanças sejam concretizadas, torna-se indispensável perceber de que maneira os indivíduos a vivenciam e de que forma podem ser envolvidos nesse processo, visto que estas terão que lidar com as alterações sugeridas pelo educador (Bogdan & Biklen, 1994). Conceber transformações com base na investigação de cariz qualitativo, no contexto educacional, segundo Máximo-Esteves (2008), pode incorporar um processo emancipatório fulcral ao propor respostas/explicações a dificuldades complexas, através de questões pertinentes e possibilitar a formulação de objetivos, definição de metodologias e delimitação das formas de avaliação dos resultados obtidos.

2.2.1 As fases da investigação-ação

Moreira (2001, p.25) refere-se à investigação-ação como sendo um método caracterizado “pela espiral auto-reflexiva, composta por ciclos de planificação, acção, observação e reflexão.” Assim, o processo de investigação-ação desenvolve-se numa espiral de ciclos (Ver figura 2), tendo por base fases distintas, as quais possuem um carácter dinâmico, interativo e flexível aos necessários reajustes (Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Figura 2. Esquema das fases da investigação-ação

À semelhança de Fischer (2001), também Lewin evidenciou o caráter cíclico inerente ao processo do método de investigação-ação. Esta espiral patenteia as cinco operações essenciais da investigação-ação que possibilitam um constante aperfeiçoamento da intervenção pedagógica do docente. Este aperfeiçoamento ocorre através da compreensão da mesma, possibilitando que os resultados inerentes ao processo reflexivo se transformem numa nova ação, que originará, por sua vez, novas questões de reflexão (Moreira, 2001; Máximo-Esteves, 2008).

No que concerne ao processo de pesquisar e agir na ação, são encarados como uma oportunidade de desenvolvimento do desempenho profissional que assenta num “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82). Salienta-se que todo este processo presume a implicação do docente na análise, reflexão e questionamento permanente sobre a ação.

Conforme Stenhouse (1974, citado por Arends, 1995), o desenvolvimento da autonomia profissional do docente está, estreitamente, relacionada com a sua predisposição e aptidão na análise da sua intervenção pedagógica, de modo a colocar à prova os benefícios da mesma. Neste sentido, as atitudes reflexivas e questionadoras impulsionam a transformação dos indivíduos e dos contextos que estão integrados, permitindo, ainda, encontrar respostas, numa perspetiva reflexão-ação permanente. Deste modo, o docente processa a recolha e valida as informações que suportam as

28 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

estratégias selecionadas para desenvolver na prática pedagógica com o grupo de crianças. Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008, p.8) mencionam que “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional.”

Como já referenciado, provocar alterações em contexto pedagógico, com o propósito de solucionar problemas verificados, é algo de grande complexidade, por isso deve ser realizado pelos docentes em parceria com a equipa pedagógica, familiares e, inclusive, com as próprias crianças, nas situações concretas em que os problemas despontam. É imprescindível que o docente incremente, constantemente, o diálogo e a cooperação, para que os restantes intervenientes, no processo de aprendizagem das crianças, possam intervir no sentido de engrandecer a qualidade das ações.

Remetendo para o estágio, a questão de investigação-ação efetivou-se consoante um ciclo de observação e reflexão, a que se aliou a uma constante atitude de questionamento, a par da consideração das estratégias que poderiam, ou não, surtir efeitos no grupo de crianças. Toda esta dinâmica, subjacente à prática pedagógica, desenvolveu-se a partir das observações realizadas de situações presenciadas que, *à posterior*, desencadearão todo um processo inerente às etapas fundamentais à investigação e que se encontram delineadas no quadro que se apresenta abaixo (Ver figura 3).

Figura 3. Esquema das fases que nortearam o processo investigativo



2.2.2 Técnicas e instrumentos utilizados na investigação-ação

A recolha de dados foi um aspeto sistemático na *práxis*, no sentido de se aferir os efeitos da ação pedagógica no grupo de crianças (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Na perspetiva de Coutinho et al. (2009, p.373) o “professor/investigador tem que ir recolhendo informação sobre a própria acção ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamentos os efeitos da sua prática.” De acordo com as ideias mencionadas, optou-se por utilizar, como técnicas e instrumentos de recolha de dados, a observação participante, os diários de bordo, os registos fotográficos, os artefactos e as conversas informais com as crianças, com a equipa pedagógica e a análise de documentos. Esta multiplicidade estratégias permitiu obter informações sobre cada um dos elementos do grupo da Pré II, no sentido de acompanhar a evolução das suas aprendizagens, numa perspetiva construtivista.

No que concerne à **observação participante**, Sousa (2005, p.113) refere que esta “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro.” Estrela (1994, p.31) partilha da mesma opinião ao considerar a observação participante “quando, (...) o observador participa na vida do grupo por ele estudado.”

Relativamente ao período de estágio, para se efetuar as observações não se determinou a duração, estas foram, sobretudo, realizadas durante as atividades orientadas, em pequeno e grande grupo e, também, no tempo autónomo, por ser um momento de escolha livre. Realizou-se, simultaneamente, observações no decorrer dos recreios e na aula de enriquecimento curricular de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Além dos aspetos supracitados, foram elaborados **diários de bordo** que contemplaram as vivências e experiências observadas. Este instrumento permitiu realizar uma introspeção da ação, no sentido do desenvolvimento profissional. “São usados nos sistemas narrativos, tratando-se essencialmente de retrospectivas escritas em que se regista a própria experiência vivencial ou se relatam acontecimentos e comportamentos observados” (Sousa, 2005, p.260). Os diários de bordo, segundo Máximo-Esteves (2008, p.89) são “colectâneas de registo descritos acerca do que ocorreu (...) sobre forma de notas de campo ou memorando (...) de observações

30 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

estruturadas e registo de incidentes críticos.” Como tal, optou-se por colocar na investigação empírica, deste relatório, as experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças, sob forma de registo de incidentes críticos, contendo sínteses descritivas acerca dos aspetos mais pertinentes da ação pedagógica. Considera-se que nas “ sínteses descritivas revelam-se o detalhe e não o resumo, o particular e não o geral, o relato e não o juízo avaliativo” (Máximo-Esteves, 2008, p.89). Além disto, o diário de bordo explana também, segundo Sprradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.89) uma dimensão mais pessoal do educador “uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o professor-investigador.” É, portanto, através da reflexão constante que, o educador projeta no(s) diário(s), duas vertentes que, na terminologia de Jacobson (1975) citado por Zabalza (1994, p.95) designam-se por vertente referencial e vertente expressiva. A primeira está relacionada com a reflexão do objeto narrado, “o processo de planificação, a condução da aula, as características dos alunos, etc.” A vertente expressiva mostra, por sua vez, uma reflexão sobre o indivíduo como ser individual, onde alguns retratam “o eu actor (...) como protagonista dos factos descritos” ou então “enquanto pessoa (...) capazes de sentir e sentir-se, de expor emoções, desejos, intenções, etc.”

Assim, com esta forma de registo foi possível explicar de forma objetiva a intervenção desencadeada com as crianças à medida que foram efetuadas as distintas experiências de aprendizagem, bem como o registo das suas ações, motivações, sugestões, interações e, ainda, alterações que ocorreram na dinâmica da Pré II. Sendo o presente relatório de estágio de cariz qualitativo, o diário de bordo, é um recurso metodológico mais adequado, pela sua natureza descritiva, interpretativa e reflexiva, englobando, assim, as três dimensões indispensáveis à construção e reconstrução da ação pedagógica e ao desenvolvimento profissional do educador, enquanto investigador (Máximo-Esteves, 2008).

Considera-se, igualmente, pertinente integrar, no capítulo referente à intervenção pedagógica, alguns **artefactos das crianças** com o objetivo de demonstrar as suas produções, ao longo do estágio. Torna-se fulcral privilegiar os registos gráficos elaborados pelos elementos grupo, uma vez que “o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p.92). Para Warschauer (citado Oliveira-Formosinho, 2008, p.121) o registo constitui “um rico instrumento para aquele que procura reconstruir os conhecimentos, porque o retrato vivido proporciona condições especiais para o acto de reflectir.” Nesta linha de pensamento, Oliveira-

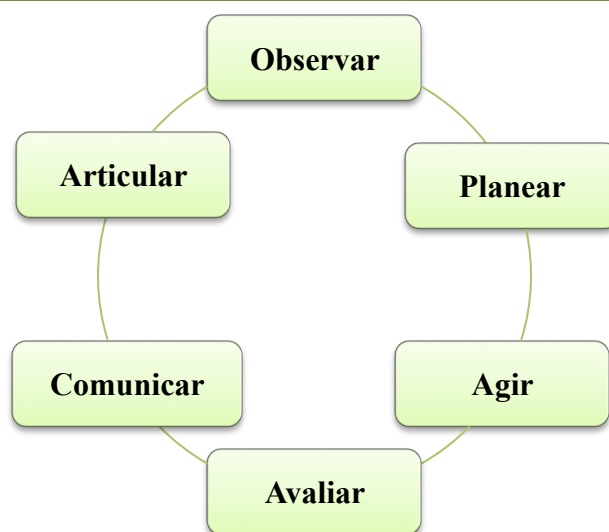
Formosinho (2008, p.121) alude para o facto de que “registar é deixar marcas, marcas que retratam uma história.” As produções elaboradas pelas crianças são compiladas e arquivadas nos respetivos *dossiers* individuais, permitindo, assim, explicar o percurso de desenvolvimento e experiências de aprendizagem das crianças.

No decurso das diversas atividades, o **registo fotográfico** revelou-se, igualmente, fundamental, enquanto instrumento de recolha de dados, permitindo, assim, elucidar e demonstrar experiências e vivências inerentes às práticas da instituição e dos seus intervenientes (Máximo-Esteves, 2008). No que concerne às finalidades das fotografias, segundo Máximo-Esteves (2008) e Bogdan e Biklen (1994) as fotografias contêm informação visual que possibilita ao educador proceder a uma análise e inclusive reanalísá-las, caso seja necessário.

Por fim, optou-se também por recorrer à análise de documentos, especialmente, do PEE, do Projeto Curricular de Grupo (PCG), do Regulamento Interno (RI), do Plano Anual de Atividades (PAA) e foram, ainda, recolhidas informações dos processos individuais das crianças. Contemplou-se, igualmente, as **entrevistas não estruturadas** com as crianças e equipa pedagógica que “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que completem os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p.93).

2.3 A intervenção sustentada numa intencionalidade pedagógica

De acordo com as OCEPE, o educador deve considerar, um conjunto de seis orientações globais que conferem intencionalidade e organização à ação pedagógica, com crianças em idade pré-escolar (ME, 1997). Deste modo, a presente intervenção teve como suporte as orientações preconizadas pelo ME (1997), como se pode verificar na figura 4, no seguinte formato: observação, planificação, ação, reflexão em três dimensões distintas: reflexão na ação, reflexão sobre ação e reflexão depois da ação (Shön, 1983 citado por Coutinho et al., 2009), avaliação, comunicação e articulação.

Figura 4. Esquema das fases da intencionalidade do processo educativo

Considera-se, a existência de uma estreita co-relação entre o método de investigação-ação e o processo de intencionalidade educativa vigente nas OCEPE (ME, 1997). Ambas visam promover aprendizagens significativas, consistentes e de qualidade às crianças.

A **observação** surge como primeira orientação para o educador, constitui um dos principais e indispensáveis instrumentos para a recolha de informações em contexto educacional, atendendo que “observar é fundamental para poder intervir com rigor e eficácia ao nível da acção educativa, visto que a observação constitui um pré-requisito de primeira importância para uma Pedagogia de activação do desenvolvimento” da criança (Brás, 1990, p.160). Corroborando com a perspectiva deste autor, Sousa (2005, p.108) considera que a observação assume-se como “um instrumento natural da vida quotidiana”, principalmente quando esses contextos de investigação decorrem em ambientes educativos. Neste sentido, observar na educação, na ótica de Sousa (2005) e Reis (2010), tem como principal finalidade a averiguação de problemáticas, a investigação de respostas para as questões que suscitaram dessas observações de modo a contribuir para uma compreensão dos factores que interferem no processo pedagógico. Por sua vez, Máximo-Esteves (2008, p.87), quanto a esta questão, refere que possibilita “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto [e ainda] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as interacções.”

Dado à relevância da observação no processo educativo, esta esteve sempre presente, ao longo de toda a *práxis*, todavia, revelou-se fundamental na primeira semana, dedicada ao levantamento dos interesses e necessidades do grupo, de modo a definir linhas orientadoras da prática e, ainda, estabelecer interações positivas com as crianças. “Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha na observação da criança a base para o seu planeamento” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 149).

Seguindo esta ordem de ideias, para cada criança realizou-se uma caracterização sintética e sistemática, atendendo aos interesses e necessidades de cada uma. Apresenta-se, assim, uma pequena ilustração do quadro realizado para cada criança (Figura 5).

Figura 5. Ilustração de um segmento da tabela dos interesses e necessidades do grupo

Criança	Interesses	Necessidades
J.P.A.	<ul style="list-style-type: none"> - Gosta de ouvir histórias; - Demonstra grande interesse pela natureza e animais; - Gosta da área do faz-de-conta; 	<ul style="list-style-type: none"> Necessita de melhorar a linguagem expressiva, nomeadamente, na articulação e dição das palavras; - Necessita de aperfeiçoar a motricidade fina (agarrar no lápis e na tesoura);

Seguindo o exemplo desta figura, acrescenta-se que todos os elementos que constituem este grupo, 20 crianças, sendo 11 rapazes e nove raparigas foram observados, a fim de obter dados (Apêndice B). É de salientar que a observação não se limitou a um espaço temporal de uma semana, muito pelo contrário, as observações realizaram-se semanalmente, duas vezes no período de manhã (terça-feira e sexta-feira) e uma vez no período da tarde (quarta-feira), entre 8 de outubro e 29 de novembro, num total de 24 observações.

No que respeita à **planificação**, esta envolve planear a intervenção, de acordo com os interesses e as necessidades das crianças. Considerando as informações recolhidas, o educador reflete acerca da sua intencionalidade, a fim de adaptá-la às características do grupo. Embora, as planificações sejam guiões flexíveis, estas contemplam três momentos intencionais, a observação, a reflexão e a adaptação. Stehhouse (citado por Zabalza, 1994) refere que a elaboração do modelo de planificação

34 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

a adotar prende-se com a reflexão do funcionamento de todo o processo como um todo, desde a sua organização funcional, o processo dos acontecimentos até aos possíveis efeitos que esta organização possa ter. Na ótica de Zabalza (2001, p.48) o processo de planificação subentende “um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar (...) um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir” sendo, de certa forma, uma antecipação da intervenção do educador, através da estipulação de estratégias, interligadas, sequencialmente, com as respetivas tarefas. Sousa (2005) menciona, ainda, que o processo de planificar, isto é, de prever as situações, torna a ação do educador, direcionada, intencionalmente, para o desenvolvimento holístico da criança.

Reportando para o estágio, as planificações foram concebidas semanalmente, tendo como suporte as linhas orientadoras preconizadas nas OCEPE (ME, 1997) e as metas de aprendizagem (Apêndices D-J). A planificação contempla, portanto, a contextualização das atividades propostas ao grupo, as áreas de conteúdo e as respetivas competências a serem desenvolvidas pelas crianças, para além do plano de organização e sequência dos distintos momentos pedagógicos, definidos pelos papéis da criança e do educador. Contém ainda, a enumeração dos materiais e ainda o plano de avaliação, de forma a adequar as futuras intervenções pedagógicas. Em seguida, é apresentado o modelo de planificação adotado no estágio, ressalve-se que contém apenas um excerto, de modo a simplificar a perceção de como a mesma se encontra estruturada (ver figura 6).

Figura 6. Exemplificação da planificação adotada na prática pedagógica

Aluna estagiária: Cláudia Ferreirinha Gonçalves; Semana: 15, 16 e 18 de outubro de 2013; Turno: (2) Manhã e (1) tarde						
Educadora cooperante: Cristina Sá		Faixa etária: 4/5 anos (20 crianças)		Local: sala da Pré II		
Temática: A alimentação e ensaios da dramatização da história do Capuchinho vermelho						
Contextualização: Esta planificação insere-se na comemoração do “Dia Mundial da Alimentação” (...). NOTA: Esta planificação está sujeita de alteração dependendo do interesse e sugestões que surjam por parte das crianças.						
Data	Áreas de conteúdo/ Competências		Atividades/Estratégias		Recursos	Avaliação
			Educador	Crianças		
26/11	Formação Pessoal e Social (...)	<u>Ser capaz de:</u> - Escutar atentamente os outros (crianças ou adultos). - Esperar pela sua vez. - Respeitar a vez do outro, bem como a opinião. (...)	Realização das rotinas - Acolhimento das crianças. - Marcação das Presenças. - Marcação do tempo.	- Humanos - Aluna estagiária. - Crianças. - Educadora Cooperante. - Auxiliar de ação educativa	- Observar as crianças nas interações com os pares e adultos, em diferentes momentos. - Observar as atitudes, autonomia e iniciativa das crianças nas diversas atividades. (...)	
			1.º Momento: Dramatização da história “A sopa verde” - Conta a história recorrendo a um fantoche e ao PowerPoint. (...)	- Escutam e observam a dramatização da história. (...)		Físicos - Sala de atividades. - Áreas pedagógicas. - Sala de TIC (...)
Avaliação/observação						
A presente planificação surgiu com vista a colmatar algumas necessidades relacionados a hábitos de alimentação saudáveis pelas crianças mas sobretudo pela recusa por parte da maioria das crianças do grupo em comer a sopa e hortaliças durante o período do almoço (...)						

Numa fase posterior, o educador juntamente com as crianças planeia a sua ação, proporcionando assim, “situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (ME, 1997, p.26). Seguidamente, o educador passa para ação, orientação designada de **agir**, na qual operacionaliza a sua planificação, contemplando nessa as sugestões e interesses momentâneos das crianças que preconizam, assim, uma aprendizagem pela ação. Por isso, o educador deverá ser capaz de mobilizar recursos, não contemplados no planeamento, sempre que a dinâmica do grupo assim o exija. Assim, através da planificação das experiências com sentido e ligação entre si, dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo.

Esta intencionalidade exige que o educador **reflita** sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades do grupo e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é **anterior à ação**, ou seja, supõe planeamento;

36 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

acompanha a ação no sentido de adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se **depois da ação**, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos (Alarcão, 2010). Saliente-se que nem sempre foi possível planear e agir de acordo com a intencionalidade, porém, assumiu-se constantemente, uma postura reflexiva, o que permitiu desenvolver competências inerentes à profissão. Ao longo deste percurso profissionalizante, a reflexão foi uma orientação fulcral, pois permitiu, de uma forma progressiva, adequar a *práxis* ao grupo, uma vez que “reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo” (Alarcão, 2010, p.54). Deste modo, após as intervenções pedagógicas houve sempre momentos de reflexão com a educadora cooperante, no sentido de adequar e desenvolver progressivamente o planeamento da ação.

Por sua vez, **avaliar** crianças em idade pré-escolar envolve procedimentos de avaliação genuína que apreciam o seu próprio processo de realização das tarefas reais no seu quotidiano e com relevância para o seu desenvolvimento. Note-se que as principais orientações normativas alusivas à avaliação na Educação Pré-escolar estão patentes no despacho n.º 5 220/97, de 4 de agosto (OCEPE) e no ofício curricular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de outubro (Gestão do currículo na Educação Pré-escolar) da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Sendo assim, as orientações nelas contidas articulam-se com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, o PEDPEI, devendo também considerar as metas de aprendizagem estipuladas para o final da educação pré-escolar.

A mais fundamental e básica razão para avaliar é identificar onde está a criança, em termos de desenvolvimento e aprendizagem e analisar os progressos e mudanças verificadas ao longo do tempo. Esta informação é usada, em primeiro lugar, para planificar e adequar as oportunidades de aprendizagem, as atividades e as estratégias, de modo a que estas respondam aos interesses individuais e necessidades do grupo-alvo. Em segundo lugar, para comunicar aos encarregados de educação os progressos realizados e facultar evidências das aprendizagens dos seus educandos. Através da avaliação, o educador poderá identificar problemas de desenvolvimento e participar na elaboração de relatórios das crianças que necessitam de alguma ajuda adicional. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento de cada criança é uma das tarefas mais relevantes que o educador assume no processo pedagógico.

Assim, atendendo à relevância da avaliação, efetuou-se, semanalmente, após a concretização das atividades, a avaliação ao grupo de crianças, considerando as competências inerentes às diversas áreas de conteúdo estipuladas pelas OCEPE. Para o preenchimento da grelha de avaliação das competências recorreu-se à análise do diário de bordo/reflexivo, diálogo com a educadora cooperante, os artefactos das crianças e os respetivos registos fotográficos.

Para além das competências, contemplou-se no processo de avaliação os níveis de bem-estar e implicação das crianças, através da ficha 1g, documentada no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), que é, portanto, “um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular” (Portugal & Laevers, 2010, p.74). O SAC comporta um conjunto de três fases, com determinadas fichas, nomeadamente uma abordagem ao grupo: fichas “g”. Na sala do Pré II utilizou-se apenas a abordagem ao grupo, de modo a compreender e auscultar algumas especificidades dos elementos constituintes daquela sala. Por conseguinte, realizou-se o preenchimento das fichas direcionadas ao grupo, mais concretamente, a ficha 1g, em datas distintas, explícitas na tabela 1.

Tabela 1. Fichas SAC preenchidas para realizar a avaliação geral dirigida ao grupo.

Fichas dirigidas ao grupo		Data de preenchimento
Ficha 1g	Avaliação geral do grupo (diagnóstica).	11/10/2013
Ficha 1g	Avaliação geral do grupo (fase final)	29/11/2013

Estas fichas constituíram um suporte ao conhecimento do grupo, através das observações que não se cingiram, apenas, às atividades orientadas mas, também, pela ação das crianças nas atividades livres e momentâneas, na sua relação com os outros e com o espaço.

2.4 Pedagogia participativa em torno dos modelos pedagógicos

A pedagogia participativa que se fundamenta em “vários modelos ou perspectivas de inspiração construtivista ou sócio-construtivista” (Oliveira-Formosinho, Castro & Azevedo, 2009), rompendo com a pedagogia tradicional transmissiva, ao qual a criança é encarada como uma tábua rasa e o educador detentor dos saberes. Adotar uma pedagogia participativa é encarar a criança como um indivíduo ativo na construção do seu conhecimento e o educador como um mediador e orientador nessa construção (Dalberg, Moss & Pence, 2003). De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1987) as crianças aprendem mediante a ação, ou seja, para que estas possam construir saberes significativos, torna-se fundamental que estejam ativamente envolvidos na exploração e execução das tarefas, em vez de lhes ser apenas transmitidos conhecimentos, tornando-as seres passivos na construção da sua aprendizagem. É neste sentido de participação ativa e envolvimento que surge as pedagogias participativas que vêem a criança como “um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.100).

O modelo pedagógico é considerado como um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de aprendizagem de crianças em idade pré-escolar, contribuindo, efetivamente, para uma prática de qualidade (Serra 2004; Oliveira-Formosinho, 1998). Enquadrando com o estágio, não foi utilizado nenhum modelo pedagógico na íntegra, mas sim alguns referenciais do Movimento da Escola Moderna (MEM) e do High/Scope que “sofrem as influências das teorias sociomaturacionistas e cognitivo-desenvolvimentistas e que [se enquadram] na categoria de currículos centrados na criança” (Serra, 2004, p.62). Corroborando com a opinião de Pires (2007, p.63) quando refere que os “educadores de infância utilizam diferentes modelos, não se enquadrando a sua acção educativa especificamente em nenhum, adotando, antes pequenas particularidades de cada um deles.”

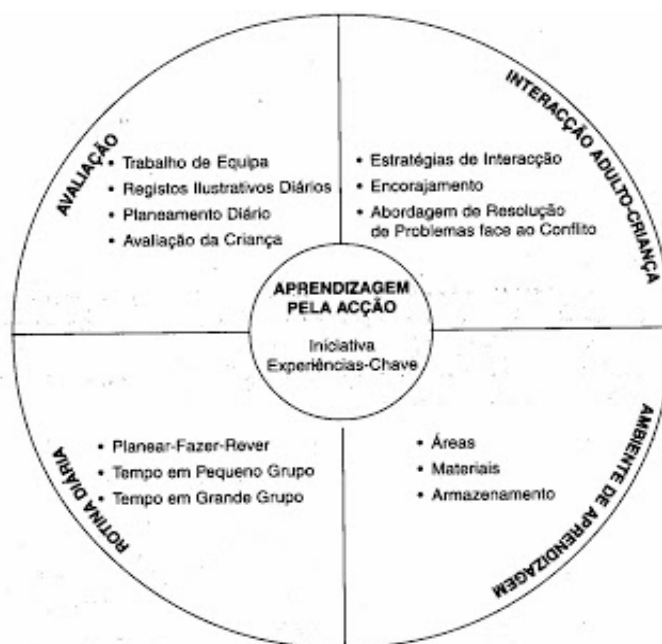
O educador tem autonomia para adotar o seu modelo curricular de acordo com as opções metodológicas que considera mais adequadas ao contexto, sendo que, na conceção do seu currículo, deverá ter presente três aspetos fundamentais: a criança, os conhecimentos necessários e o meio circundante (Serra, 2004). Neste sentido, procurou-se sustentar a *práxis* pedagógica em princípios que promovessem a construção de um currículo de qualidade, no âmbito da pedagogia participativa, de modo a proporcionar

um “ desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME, 1997, p.15).

2.4.1 Modelo Curricular High/Scope

O Modelo Curricular High/Scope procura desenvolver uma filosofia centrada na ação da criança. A aprendizagem pela ação é a componente central da aprendizagem, como se pode verificar na figura 7.

Figura 7. Aprendizagem pela ação



(Hohmann & Weikart, 2003, p. 6)

É através desta componente central que as crianças constroem o seu próprio conhecimento, mediante a sua ação sobre os objetos e da sua interação com os adultos, chega, portanto, à compreensão do Mundo (Hohmann & Weikart, 2003). Oliveira-Formosinho (2007, p.56) menciona que “a aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição e memorização.”

Nesta linha de pensamento, o educador é mais um elemento do grupo que observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as ações de cada criança e do grupo, integrando-as nas experiências-chave “ inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças” (Hohmann & Weikart, 2003, p.32), sendo elas: a representação criativa; linguagem e literacia; iniciativa e relações inter-pessoais; movimento; música; classificação; seriação; número; espaço e tempo. É também um auxiliar do

40 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

desenvolvimento, na medida em que facilita e promove a atividade da criança e fomenta a sua autonomia (Hohmann & Weikart, 2003).

Durante o processo de aprendizagem pela ação as crianças têm necessidade de comunicar aquilo que estão a sentir e a fazer com os adultos e entre si. Logo, a linguagem torna-se um importante instrumento de comunicação no currículo High/Scope. Devido ao facto das crianças estarem motivadas a realizar a(s) atividade(s) e sentirem-se integradas naquilo que estão a fazer, mais rapidamente e mais facilmente comunicarão as suas experiências e os seus raciocínios com os demais (Hohmann & Weikart, 2003). “Com a maturação e a experiência de novas contradições, o seu pensamento irá desenvolver-se ao mesmo tempo que a sua autoconfiança, e as suas observações tornar-se-ão progressivamente mais lógicas e realistas” (Hohmann & Weikart, 2003, p.41).

Encontra-se contemplado, nesta abordagem curricular, dois componentes essenciais para que seja possível à criança realizar aprendizagens pela ação: o espaço e o tempo. Nestas o adulto tem de as gerir, de maneira a criar momentos propícios para a aprendizagem-ação. Por isso, deve “organizar e equipar as áreas lúdicas e planear uma rotina diária” (Hohmann & Weikart, 2003, p.42).

2.4.2 Modelo Curricular Movimento Escola Moderna

A teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky é uma das principais bases teóricas do MEM, sendo que esta abordagem educacional foi, também, influenciada pela teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, na qual o nível de desenvolvimento da criança é visto como fundamental na sua aprendizagem (Serra, 2004). As possibilidades da criança de agir e de investigar, num ambiente estimulante, para desenvolver a compreensão do mundo, são o centro dessas práticas. Nesta óptica, a aprendizagem é feita através de interações socioculturais, enriquecidas por adultos e pelos pares.

O MEM assenta numa prática democrática de “organização e gestão participada dos conteúdos, dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços” (Niza, 1998, p. 143) e pretende garantir a participação das crianças na gestão da sala. Ao estarem envolvidas na organização construída em comunidade cultural e formativa reconstituem e recriam processos de aprendizagem em cooperação. Compete ao educador registar as mensagens produzidas e dedicar “um tempo lúdico à actividade exploratória das ideias, dos

materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interrogação (...) que suscite projectos de pesquisa, auto-propostos ou provocados pelo educador” (Niza, 1998, p. 146). É sua função assumir-se “como promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação, animadores cívicos e morais de treino democráticos, auditores activos para provocarem a livre expressão e ainda a atitude crítica” (Niza, 1998, p.155).

O ambiente da sala da Pré II é agradável e estimulante, em que as paredes têm a função de expositores das produções das crianças, onde também se encontra afixado os mapas de registos, nomeadamente o Diário de Grupo (DG) que ajuda na planificação, gestão e avaliação das atividades desenvolvidas.

Os educadores que optam por este modelo fomentam uma organização participada, sempre em espírito cooperativo, impulsionando, conscientemente, os princípios cívicos e morais. Provocam nas crianças a livre expressão e contribuem para a sua autonomia e iniciação em práticas democráticas, bem como na “estruturação dos valores e significações sociais e a (re)construção cooperada de uma cultura” (Serra, 2004, p.55). Um outro ponto fundamental deste modelo é a comunicação que ocorre, frequentemente, quando se pede às crianças para falarem sobre as suas ações ou atividades e pode ser vista como ativadora de uma função cognitiva. Este aspecto é suportado pela teoria de Vygotsky (2003) que realça o papel importante da linguagem no desenvolvimento cognitivo das crianças. Sendo assim, no ambiente educativo onde predomina os referenciais do MEM, promovem-se momentos diversificados, livres e fomentadores de cooperação, comunicação e princípios democráticos, aspetos estes que se revestem de extrema relevância no desenvolvimento da criança, a nível cognitivo e social, enquanto indivíduos autónomos e capazes.

2.5 Pressupostos teóricos que sustentam a intervenção pedagógica

O educador deve adotar metodologias, suportadas a nível teórico, que oriente na criação de um contexto educativo estimulante e rico em aprendizagens para as crianças. As metodologias adotadas fazem ressaltar as próprias ideologias deste profissional, o modo como este vê e sente as crianças, as aprendizagens que considera mais relevantes e a sua visão do meio envolvente mais adequado à aprendizagem e ao desenvolvimento holístico da criança. Deste modo, apresenta-se uma sucinta abordagem às principais metodologias subjacentes à prática em educação pré-escolar.

2.5.1 Diferenciação pedagógica

O desenvolvimento humano possui características próprias referentes às etapas de vida do indivíduo, contudo, para as alcançar essas devem ser exercitadas, desafiadas, encorajadas e auxiliadas através de experiências profícuas que envolvam a interação entre adulto e crianças (Hohmann & Weikart, 2003). Como tal, cabe ao educador antecipar o que a criança ainda não consegue alcançar, como ilustra Vygosty (2003) através do conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). Este conceito é constituído por dois níveis, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. No que concerne ao primeiro nível, de acordo com Vygotsky (2003), compreende aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha, porque já tem um conhecimento consolidado. Por sua vez, o segundo nível, representa os momentos em que a criança realiza tarefas mais complexas orientadas pelo adulto ou através da interação entre pares.

Nesta linha de pensamento, a UNESCO (1994) destaca que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança em vez de ser esta a ter de se adaptar a conceções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo” (p.7). Neste sentido, o educador deve promover estratégias para os diferentes níveis de desenvolvimento de maneira a “que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundadas de aprendiz” (Perrenoud, 1996, citado por Perrenoud, 2000, p.9). O educador deverá, portanto, aceitar que nem todas as crianças se encontram ao mesmo nível de desenvolvimento e que a orientação que cada uma precisa para estimular as suas potencialidades é diferente.

A diferenciação pedagógica, no contexto de estágio na sala da Pré II, consistiu na adoção de estratégias para colmatar dificuldades detetadas em alguns elementos do grupo. Perante a dificuldade de alguns, ao nível da noção dos números entre 1 e o 10, foi elaborado um jogo de matemática; com vista a estimular a motricidade fina, elaborou-se atividades tendo por base histórias. As crianças desenvolveram as distintas atividades num ambiente pedagógico com menos estímulos exteriores, privilegiando-se simplesmente a interação com os materiais e com o adulto. Na figura 8 pode-se verificar os jogos com números e um exemplar de um exercício baseado nas histórias.

Figura 8. Material para promover experiências de diferenciação pedagógica



Neste modo, para atender às necessidades e interesses díspares das crianças, segundo Roldão (1999), requer procurar e selecionar uma panóplia de meios e formas alternativas, para que todas as crianças possam alcançar os objetivos traçados para o seu desenvolvimento. Como tal, a diferenciação pedagógica revela-se fundamental nas ações destinadas à criança, enquanto ser individual, com interesses e necessidades únicas. Este pressuposto “ foge à «fatalidade» de educar todos como se fossem um só, que consegue superar o modo simultâneo” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.33).

2.5.2 Trabalho em projeto

O trabalho em projeto caracteriza-se por conter uma forma de pedagogia construcionista, onde a criança é o principal interessado no processo de (re)construção do conhecimento, “baseada na realização concreta de uma ação que produz um projeto (...) de interesse pessoal de quem produz” (Valente, 2000, citado por Prado, 2003, p.1). Os projetos na educação pré-escolar, segundo o documento *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação* (1998), devem ter como base uma situação, um objeto, um jogo, uma nova atividade ou um acontecimento vivenciado que desperte a curiosidade das crianças. Cria, assim, oportunidades de aprendizagens baseadas nesses interesses, responsabilizando-a pelas suas aprendizagens e desenvolvendo o sentido de responsabilidade e autonomia.

Na perspetiva de Vasconcelos (1998) o trabalho em projeto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. Uma filosofia de projeto apresenta subjacente, portanto, um profundo respeito pela criança. Pressupõe que esta possa ser

44 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Assim sendo, o trabalho em projeto visa “responder às características da natureza social, livre, activa e criativa da criança” (Costa, 1997, citado por Serra, 2004, p. 50), possuindo características e processos próprios para a sua construção. Em conformidade com Silva (1998, citado por Serra, 2004) um projeto deve ter em consideração os seguintes aspetos:

- “o surgimento de um problema e que corresponde ao *porquê* do projeto;
- a antecipação de um ponto de chegada ou *para quê* da realização do projeto;
- a previsão do processo que se irá desenrolar ou o *como* do projeto” (p. 52).

Em relação ao aspeto temporal, este “poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” (Katz & Chard, 1997, citado por Serra, 2004, p. 51), daí ter um carácter progressista ou até de integração, visto poder abarcar várias áreas do conhecimento, como também ferramentas de pesquisa (revistas, jornais, computadores, entre outros), ao alcance de todos no contexto escolar (Prado, 2003). Implícito a este tipo de trabalho, associa-se um plano, que “corresponde a um momento técnico dessa atividade quando condições, objetivos e meios podem ser determinados com exatidão” (Silva, 1998, citado por Serra, 2004, p. 52).

No que concerne ao papel do educador, este adota uma posição de mediador entre o conhecimento e a criança. Esta, ao reconhecer o seu empenhamento e a sua própria autoria do projeto em que esteve envolvida, também precisa que o educador seja uma figura sempre presente “que ouve, questiona e orienta” sempre proporcionando a (re)construção do conhecimento (Prado, 2003, p. 7).

Os benefícios da metodologia de projeto podem passar pela recontextualização daquilo “que aprendeu, bem como estabelecer relações significativas entre conhecimentos” (Prado, 2003, p.8), mas também pela construção de um currículo que visa o desenvolvimento da criança, pois, segundo Katz e Chard (1997, citados por Serra, 2004, pp.51-52) “esta se centra em objetivos intelectuais que envolvem as mentes das crianças, de forma a aprofundar a compreensão das experiências que estas vivem no seu ambiente.”

2.5.3 Atitude Experiencial

A Atitude Experiencial é uma abordagem pedagógica da educação pré-escolar que se baseia no reconhecimento das necessidades e interesses de cada criança, os seus sentimentos e emoções que poderão ser medidos através da implicação e bem-estar emocional transmitido pela criança numa prática pedagógica. “Incrementar níveis elevados de implicação e de bem-estar nas crianças configura-se, assim, como finalidade do trabalho (...) enquanto via para aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças” que é adquirido quando a criança alcança a *emancipação* (Portugal & Laevers, 2010, p.14).

Esta abordagem pressupõe, assim, “uma atitude atenta ao vivido da criança e que está na base de uma *edifício pedagógico*, organizado em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência na ação do educador” (Laevers & Van Sander, 1997 citados por Portugal & Laevers, 2010, p.14). Assim, os pilares sustentadores deste *edifício pedagógico* são o *diálogo experiencial/sensibilidade*, que fundamenta-se nos princípios de empatia e autenticidade, onde a criança tem a possibilidade de ser ela própria; a *autonomia/livre iniciativa das crianças*, que se refere a todo o processo de estimulação da sua autonomia; e a *estimulação/enriquecimento do meio*, que compreende toda a oferta de materiais e atividades diversificadas e estimulantes com vista à exploração ativa das crianças, bem como satisfazer as suas necessidades e interesses (Portugal & Laevers, 2010). São este que vão possibilitar o encaminhamento das crianças para o seu desenvolvimento Pessoal e Social.

Capítulo III - Intervenção Pedagógica na sala da Pré II

Capítulo III – Intervenção Pedagógica na Sala da Pré II

O espaço educativo vai para além do espaço de sala e aplica-se a um domínio mais alargado – instituição educativa – onde as crianças se relacionam com outras e adultos e que, por sua vez, engloba também o meio social. Em todo este espaço, procura-se que seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidade. Desta forma, o educador tem de fazer uma “leitura da situação e, portanto, um conhecimento das diferentes características referidas às crianças, a análise do meio, a função da escola, etc.: um marco geral de conhecimentos” (Zabalza, 2001, p.11) para que possa compreender os contextos concretos e as necessidades das crianças. Neste modo, o meio envolvente, a família e outros agentes sociais influenciam todas as formas e conteúdos de educação e de aprendizagem das mesmas.

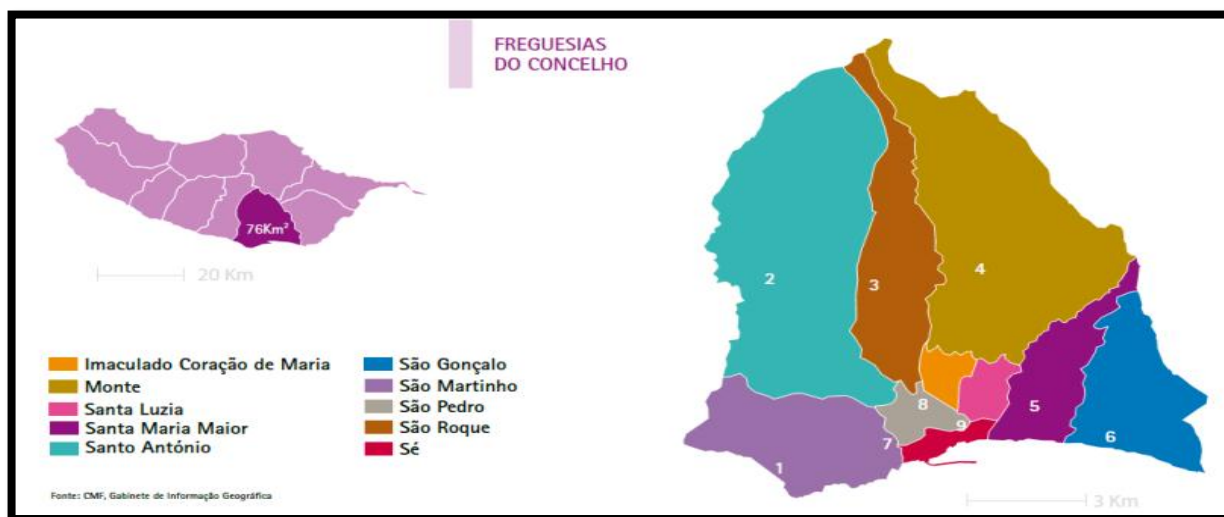
Neste sentido, é deveras necessário conhecer os vários meios envolventes não só como um factor de enquadramento, mas também, porque, através deste, é possível conhecer as motivações, interesses e necessidade do público-alvo, bem como os recursos disponíveis para apoiar a ação educativa. De forma a promover uma pedagogia de participação inteirou-se da relevância de caracterizar, em traços gerais, a identidade da EB1/PE de São Filipe, procedendo-se, portanto, a uma análise ao PEE que “tem subjacente a ideia de que a escola é uma célula social” (Vilar, 1993, p.30). Salienta-se, ainda, que intimamente ligado ao PEE tem-se o PCG que visa adequar o processo de aprendizagem às características e interesses das crianças e desta forma promover a sua participação. Ao longo deste capítulo será referenciado o PCG da sala da Pré II que apesar de se encontra em fase de construção até ao término do estágio, a estagiária participou na construção do perfil da criança através do levantamento dos interesses e necessidades do grupo. Como tal, a caracterização do contexto organizacional do ambiente educativo da sala e do grupo resultou do contacto direto com as crianças, dos diários de bordo, dos artefactos das crianças, das conversas informais com as mesmas e com a educadora cooperante e equipa pedagógica.

3.1 Contextualização do meio envolvente

A freguesia de Santa Maria Maior foi criada a 18 de novembro de 1557, e o seu nome deve-se ao facto de ter sido erguido, uma das, primeiras igrejas da ilha da Madeira, a igreja de Santa Maria do Calhau, destruída pela aluvião de 1803. De acordo com o PEE, a referida freguesia conta com 13 968 habitantes, sendo que 6493 são do sexo masculino e 7475 do sexo feminino, distribuídos por um total de 4423 famílias.

Esta freguesia, uma das maiores da Região Autónoma da Madeira, está limitada a norte com as serras das freguesias do Monte e da Camacha, a sul com o oceano Atlântico, a leste com a freguesia de São Gonçalo (Ribeira de São Gonçalo) e a oeste com as freguesias da Sé, Santa Luzia e Monte (Ribeira de João Gomes), (Ver figura 9).

Figura 9. Mapa das freguesias do concelho do Funchal



3.1.1 As principais infraestruturas do meio

Santa Maria Maior dispõe de uma variedade de infraestruturas educativas, religiosas, culturais, desportivas e de serviços que podem ser aproveitadas pela comunidade educativa. Assim sendo, na tabela 2, abaixo exposta, encontra-se uma lista com alguns exemplos de estabelecimentos existentes nesta freguesia.

Tabela 2. Algumas infraestruturas da freguesia de Santa Maria Maior (PEE, 2010)

Algumas Infraestruturas da freguesia de Santa Maria Maior	
	<p>Infantário dos Louros; E B1/PE Visconde Cacongo; E B1/PE de S. Filipe; E B 1/ PE Aspirante Mota Freitas; EB/ 1PE Ribeiro Domingos Dias; E B1/PE do Faial;</p>
Educativas	<p>Escola dos Louros (Currículos Diferenciados); Templo Adventista – 1-º Ciclo; E B do 2.º e 3.º Ciclos dos Louros; Escola Secundária Jaime Moniz.</p>
	<p>Igreja de Nossa Senhora do Socorro – Santa Maria Maior; Capela do Corpo Santo (Século XVI); Igreja do Sagrado Coração de Jesus – Boa Nova (Séc. XX);</p>
Religiosas	<p>Igreja de Nossa Senhora de Fátima (Séc. XX); Capela Mãe dos Homens; Capela de S. Filipe; Capela de Nossa Senhora do Faial.</p>
	<p>Associação de Escritores da Madeira; Centro Cívico de Santa Maria Maior; Centro Cívico e Cultural Edmundo Bettencourt/Casa da Europa; Centro Social de Santa Maria Maior;</p>
Culturais	<p>Centro de Apoio à População Idosa; Museu Clube Sport Marítimo; Museu da Eletricidade; Museu de Arte Contemporânea “Madeira Story Center”; Clube Sport Marítimo; Mercado dos Lavradores.</p>
	<p>Pavilhão Gimnodesportivo do Funchal;</p>

	Campo Adelino Rodrigues;
Desportivas	Campo do Pomar; Ginásio da Barreirinha; Clube Sport Marítimo; Estádio do Nacional – Choupana.
	Secretaria Regional do Equipamento Social; Secretaria Regional de Educação – Direção Regional de Administração Educativa (Oudinot);
Serviços	Junta de Freguesia; Polícia de Segurança Pública (sede Principal); Centro de Saúde Dr. Agostinho Cardoso; Centro de Assistência ao Alcoolismo e à Toxicodependência; EMIR; Gabinete de Proteção e Segurança Nuclear; Serviços Meteorológicos.

3.2 Caracterização da Instituição Educativa

A instituição EB1/PE de São Filipe situa-se na freguesia de Santa Maria Maior, concelho do Funchal, mais concretamente, entre a Travessa e a rua de São Filipe. É um estabelecimento da rede pública escolar da Secretaria Regional de Educação, que abrange duas valências: o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além de ser um estabelecimento de carácter público adota o regime Escolar a Tempo Inteiro (ETI) e o seu horário de funcionamento é das 08h:15m às 18h:15m (PEE, 2010) (Ver tabela 3).

Tabela 3. Funcionamento da instituição EB1/PE de São Filipe

	Recepção	
	08h:15m – 09h:00m	
	Lanches	
Período da Manhã		Período da Tarde
10h:15m – 10h:45m		15h:15m – 15h:45m
	Almoço	
	11h:45m – 12h:15	

O edifício onde funciona esta escola foi construído segundo a ordem do *Plano dos Centenários*, tendo sido inaugurada em maio de 1951. Todavia, ao longo dos anos, esta tem vindo a sofrer algumas obras de redimensionamentos, de modo a melhorar a qualidade dos seus serviços. O símbolo da escola é constituído por um barco, alusão à localização desta escola na zona sul de uma freguesia situada junto ao mar. Simboliza ainda a vida de estudante e a missão de todos os agentes educativos: orientar os educandos pelo mar da vida, em busca de um porto seguro (PEE, 2010).

Em relação aos recursos físicos, o estabelecimento é composto por três edifícios dispondo, assim, de espaços interiores e exteriores (Ver tabela 4).

Tabela 4. Composição da estrutura física da EB1/PE de São Filipe

Organização da estrutura física da instituição				
Edifício	Piso	Espaço interior	Espaço exterior	
Principal	1	Sala de aula do 1.º ano;	Campo polivalente;	
		Sala de aula do 2.º ano;	Parque infantil;	
		Sala de Expressão Musical e Dramática;	Zonas ajardinadas;	
		Sala de Expressão Plástica.	Espaços de recreio;	
		Sala de aula do 3.º ano;		
	2	Sala de aula do 4.º ano;		
		Biblioteca;		
		Sala de TIC;		
		Gabinetes administrativos;		
		Direção da Instituição;		
Anexo 1	1	Sala Pré I;		
		Sala Pré II;		
		Cozinha;		
		Refeitório dos alunos;		
Anexo 2	1	Refeitório do pessoal docente e não docente;		
		Casas de banho dos alunos;		
		Casas de banho do pessoal docente e não docente.		
		Sala de Educação Especial;		
		Casas de banho dos alunos.		

52 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Esta escola integra, atualmente, uma população escolar de 100 alunos aproximadamente, distribuídos por 4 turmas do 1.º ciclo do ensino básico e por dois grupos de educação pré-escolar. Refira-se que a maioria dos alunos reside no concelho do Funchal. Todavia, existe um grande número de crianças de diferentes zonas da Madeira, uma vez que muitos provêm de Instituições Sociais de Solidariedade Social, nomeadamente: Patronato de Nossa Senhora das Dores, Centro de Acolhimento de São Tiago e Estabelecimento Vila Mar. Por sua vez, há alguns que frequentam a presente instituição educativa devido à proximidade do local de trabalho dos seus encarregados de Educação (PEE, 2010).

No que concerne aos recursos humanos é constituída por seis educadoras de Infância, quatro professoras do 1.º CEB, uma professora de Expressão Musical e Dramática, uma professora de Expressão Plástica, um professor de TIC, um professor de Expressão Físico-Motora, um técnico superior de biblioteca, um psicólogo, um assistente técnico, duas ajudantes de ação socioeducativa de EPE, uma encarregada de pessoal auxiliar e sete assistentes operacionais.

Relativamente ao envolvimento dos Encarregados de Educação deste núcleo, embora exista alguns condicionalismos e algumas manifestações de pobreza e carência económica, estes valorizam a qualidade do ensino e participam no processo ensino/aprendizagem dos seus educados. Todavia, quando convidados para participarem noutras atividades, de carácter não obrigatório, nomeadamente para sessões de sensibilização e esclarecimento, manifestam pouco interesse por esse tipo de iniciativas.

3.2.1 Os documentos normativos da instituição

No contexto apresentado anteriormente, os documentos que regulam o seu funcionamento são concretamente o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI). Assim sendo, os três documentos referenciados foram os documentos aos quais teve-se acesso, sendo, portanto, merecedores de algumas apreciações.

No que se refere ao PEE, segundo Rodriguez este é “um documento pedagógico elaborado por toda a comunidade educativa, que com carácter temporal, expressa de forma realista e concreta acção educativa tendo em vista a coerência da acção e organização académica do centro” (Rodriguez, 1999, p.432). Numa fase, agora analítica do PEE que se intitula *Uma Escola para o Futuro* é apresentado como princípios

educativos de base, *promover o sucesso educativo numa perspectiva holística; capacitar a escola para responder aos desafios que se lhe apresentam numa sociedade em constante mudança e apostar numa co-responsabilização baseada numa perspectiva transversal, horizontal e vertical* (PEE, 2010). Em prol destes objetivos e metas estipulados que decorre o desenvolvimento pragmático, em três campos: no pedagógico-curricular, no funcional e na formação contínua (PEE, 2010).

O PAA é um documento onde está contemplado as diversas atividades que vão ocorrer ao longo do ano letivo. Paraphrasing Costa (1992, p.27), este documento é um “instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.” Note-se, que dentro dessas atividades algumas decorrerão na instituição possibilitando, assim, o estabelecimento e/ou fortalecimento das relações entre os seus membros, enquanto outras terão como principal objetivo a interação com o exterior, isto é, com a comunidade envolvente.

No que concerne ao RI, este é considerado por Rodriguez (1999, p.439) um “documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceito referentes à estrutura, que regulam a organização interna do centro.” Considera-se que o grande objectivo deste documento prende-se com a estipulação de uma forma precisa as normas de comportamento e os vários direitos e deveres de todos os intervenientes do processo educativo.

3.3 Caracterização da Sala Pedagógica da Pré II

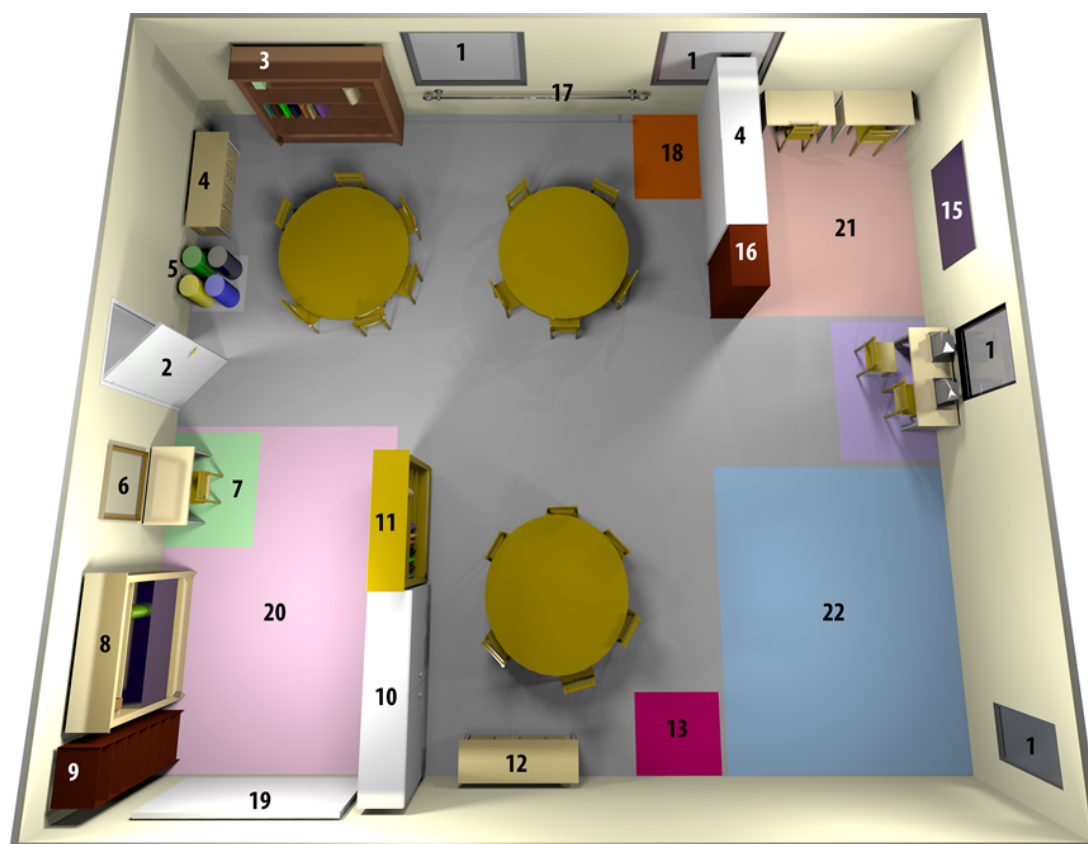
O espaço deve privilegiar as necessidades das crianças, de modo a garantir um bom desenvolvimento do processo de aprendizagem. Por isso, os ambientes físicos devem proporcionar uma grande diversidade de brincadeiras, possibilitando realizá-las individualmente ou em grupo. Além disto, o espaço deve permitir que os seus intervenientes sejam capazes de procurar, usar e arrumar objetos de interesse particular, de acordo com os seus planos e intenções e ainda sentirem-se seguras, valorizadas, competentes e curiosas.

Considerando o número de crianças que acolhe, um total de 20, as dimensões da sala revelam-se reduzidas para a realização de diferentes atividades do grupo. Numa das paredes laterais da sala encontra-se duas janelas, com vista para o parque infantil e duas

54 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

outras, na parede frontal, com vista panorâmica para a freguesia. Importa salientar que estas janelas foram substituídas, no decorrer do estágio, devido ao seu estado de degradação que provocava infiltrações na sala, em dias chuvosos, fazendo com que as áreas de interesse junto às mesmas fossem fechadas, por não proporcionar condições de segurança e bem-estar ao grupo. Todavia, a sala apresenta ótimas condições de iluminação, naturais e artificiais e, temperaturas agradáveis. Para uma melhor visualização da organização do espaço pedagógico, apresenta-se seguidamente a planta da sala da Pré II (Ver figura 10).

Figura 10. Planta tridimensional da sala da Pré II



1. Janelas; 2. Porta; 3. Armário dos *dossiers* individuais das crianças; 4. Armário com diversos materiais; 5. Ecopontos; 6. Quadro das tarefas; 7. Área da Matemática; 8. Estante com a televisão e livros; 9. Estante com DVDs e CDs; 10. Armário com os jogos/mapa de presenças/ficheiros; 11. Armário com livros /área da biblioteca; 12. Armário com os trabalhos das crianças; 13. Área dos penteados; 14. Área do computador; 15. Quadro negro
16. Estante com os cadernos de linhas das crianças; 17. Cabides das crianças; 18. Área da garagem; 19. Placard com o diário de grupo, mapa do tempo e trabalhos das crianças; 20. Área Polivalente; 21. Área de Escrita; 22. Área faz de conta

Como se pode verificar na figura 10, a sala encontra-se devidamente organizada por distintas áreas de interesse de acordo com as necessidades, interesses e evolução das crianças, nomeadamente a área do faz de conta/casinha, área da biblioteca, área do computador, área da escrita, área polivalente (tapete, construções e jogos), área da expressão plástica, área da garagem, área dos penteados e área da matemática. Estas duas últimas áreas foram introduzidas no desenvolvimento do estágio

A **área polivalente** é o espaço onde as crianças se reúnem para realizar as mais diversas atividades em grande e em pequeno grupo, desde o momento de acolhimento, apresentação dos trabalhos, diálogo sobre momentos e experiência vivenciadas pelo grupo até atividades de leitura efetuadas pelas educadoras ou sob orientações das mesmas para projetos a serem desenvolvidos nas outras áreas. Está ainda inserida, nesta, a área dos jogos/construções, onde se realiza construções, com recurso a blocos, legos, puzzles de grandes e pequenas dimensões, peças para construções identificadas por cores, tal como defende o currículo High/Scope. As crianças da sala utilizam os diversos materiais para construir garagens, casas, pistas, entre outros. Estes materiais encontram-se numa estante de fácil acesso às crianças. É igualmente neste espaço que se encontram os quadros de responsabilidade, isto é, os instrumentos de gestão, nomeadamente o quadro das presenças, o quadro do tempo e o quadro das regras da sala, este último designado pelas crianças de *combinámos*. Estes instrumentos orientam o quotidiano das crianças de forma autónoma e responsável, favorecendo o desenvolvimento equilibrado das mesmas, em várias áreas de desenvolvimento. Para além destes instrumentos mencionados, existe, neste espaço, um placar de parede onde contempla o DG e demais trabalhos elaborados pelas crianças.

Ao lado da área referida, anteriormente, encontra-se a **área da biblioteca** que possui uma estante englobando livros, enciclopédias infantis e ficheiros de imagens. Neste espaço, as crianças recontam histórias aos colegas, aprendem a zelar os livros, organizá-los, estimá-los, enfim, aprendem a valorizar os livros. Estas experiências permitem que as crianças desenvolvam a imaginação, a criatividade, o gosto pela leitura, o interesse pelo código escrito, a correção da linguagem oral, a capacidade de expressão, leitura de símbolos, contacto com revistas, jornais e catálogos. Note-se que as crianças em idade pré-escolar gostam de ouvir, ver histórias e de jogar com sons de palavras para depois repetir, desenvolvendo, assim, aptidões para a leitura e escrita (Hohman & Weikart, 2003; ME, 1997).

A **área do faz de conta** permite que as crianças estejam em pequenos grupos de quatro elementos e que participem em atividades de jogo simbólico, de imitação dos adultos que observam no cotidiano e de desempenho de papéis: ser mãe, ser pai, ser cozinheiro, entre outros. Como preconizado pelo ME (1997), este espaço promove a emergência do jogo simbólico, a interação entre crianças e adultos e ainda, o desenvolvimento de competências básicas, como a linguagem verbal e não-verbal. Esta área é também, por excelência, o local onde as crianças têm a possibilidade de exprimirem simbolicamente sentimentos e emoções. Esta encontra-se numa zona espaçosa de modo a permitir uma boa circulação das mesmas. De modo a proporcionar maior acolhimento, encontra-se delimitada por um biombo que, além de restringir esse espaço da área do computador, é também utilizado nas dramatizações de cenas do quotidiano. Para além deste elemento, esta área é constituída por uma cozinha composta por armários, um fogão, mesas, cadeiras, uma toalha de mesa, diversos alimentos de plástico, tachos e por um espelho que permite às crianças observarem a sua imagem e as personagens que adotam durante a realização do jogo simbólico.

Encontra-se também, ao lado da área do faz-de-conta, a **área do computador**, onde podem estar simultaneamente duas crianças. Esta área é composta por uma secretária, duas cadeiras e um computador sem ligação à *internet*, em que podem aceder a programas específicos e a jogos didáticos. Adjacente a este espaço está a **área da escrita** composta por duas secretárias, duas cadeiras, ficheiros temáticos (animais, transportes, vestuários, lengalengas, adivinhas, entre outros) e materiais escolares (lápiz, cores de filtro e de pau, régua, entre outro). Ainda relativamente a este espaço, pode-se encontrar um quadro preto, apetrechado com giz de distintas cores e respetivo apagador. Salienta-se que as OCEPE aludem para a necessidade das crianças terem contato com diversos tipos de textos e recursos que estimule à abordagem à escrita o que contribui para a aprendizagem dita formal do código escrito (ME, 1997).

Contíguo ao espaço, por último referido, encontra-se a **área da garagem** que contém uma pista de corridas em madeira e vários carros de distintos modelos e dimensões, permitindo que estejam até três crianças. Salienta-se que esta área é principalmente explorada pelos meninos.

Na **área de Expressão Plástica/mesas** as crianças têm a possibilidade de realizar determinadas tarefas, tais como recorte, desenho, pintura, colagem e registo. As suas tarefas são realizadas nas mesas presentes neste espaço, sendo apoiadas por uma estante e um armário onde estão dispostos todos os materiais necessários, de apoio às

atividades acima referidas: revistas para recortar, tesouras, tintas, pincéis, lápis de cor, entre tantos outros. Considera-se que “enquanto amassam, mexem, enrolam, cortam, furam, torcem e dobram materiais as crianças (...) aprendem a criar e a observar mudanças” (Hohmann, Weikart & Banet, 1979, p.60).

Durante a realização do estágio foram introduzidas duas distintas áreas, a dos penteados e a da matemática. Relativamente à **área dos penteados**, esta surgiu do interesse das crianças, nomeadamente de uma menina que manifestou interesse na criação de um espaço onde pudesse fazer penteados aos amigos. Este interesse foi alargado, através do diálogo em grande grupo, aos quais mostraram-se igualmente interessados em terem uma área inerente aos penteados. Por sua vez, a **área da matemática** foi introduzida por iniciativa da equipa pedagógica, aquando da reunião quinzenal entre as educadoras, que se aferiu ser pertinente abarcar uma área inerente ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemática, para estimular e colmatar dificuldades, relativamente à noção de número, apresentadas por algumas crianças. Por ser uma área recentemente introduzida no espaço educativo, ainda não possui muitos recursos materiais, no entanto, possui um jogo de matemático realizado durante estágio, uma mesa e uma cadeira.

Para todas estas áreas, de acordo com a educadora cooperante, foi definida pelo grupo (através da observação atenta dos espaços disponíveis e dos materiais existentes) uma lotação considerada adequada, que permita a distribuição privilegiada das crianças pelos espaços, de modo a que os materiais à disposição sejam suficientes para os elementos que a utilizam. Para além destas áreas de interesse, a sala dispõe de outros materiais de recurso à ação educativa, tais como televisão, leitor de DVD e leitor de CDs, que se encontra de momento avariado, material de consumo (folhas, lápis de cera, pau, marcadores, pincéis, entre outros), materiais de desperdício (revistas, jornais, entre outros), equipamento mobiliário (mesas, cadeiras, armários) onde se encontram os trabalhos e *dossiers* das crianças. Os diversos materiais estão guardados dentro de caixas devidamente etiquetadas que constitui, segundo Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011, p.12), uma “forma poderosíssima de passar mensagens implícitas às crianças.” Estas encontram-se organizadas em armários ao nível das crianças, proporcionando-lhes, assim, uma maior autonomia e facilidade na arrumação dos mesmos (Zabalza, 1998). Neste sentido, é deveras importante que os materiais disponibilizados estejam bem identificados, sejam manipuláveis para que as crianças possam usá-los de distintas maneiras, descobrindo portanto, formas alternativas de os

58 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

usar e jogar (Hohmann & Weikart, 2003). Cada criança possui ainda um cabide, junto às janelas, para arrumar os objetos pessoais.

A sala encontra-se decorada com trabalhos elaborados pelas crianças, cartazes de informação e materiais de diversas cores, o que a torna atraente do ponto de vista estético. Parafraseando Zabalza (1998, p.239) “a decoração transforma-se, assim, em conteúdo de aprendizagem: a harmonia das cores, a apresentação estética dos trabalhos.” As educadoras modificam constantemente a decoração da sala da Pré II, existindo sempre espaço para produções realizadas pelas crianças, assim, como alude Hohmann e Post (2003, p.101), “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” A esta ideia, as OCEPE (1997) enfatizam que a forma como o espaço está disposto condiciona, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. Deste modo, é no espaço físico e na relação que as crianças estabelecem com este e com os materiais, que lhes possibilitam efetuar descobertas e adquirir conhecimentos.

3.3.1 A Equipa Pedagógica

No que respeita aos recursos humanos existem, na sala da Pré II, duas educadoras de infância, Cristina Sá e Noémia Amaro, que trabalham num horário fixo, das 08h15m às 13h15m ou das 13h15m às 18h15m, fazendo, assim, cada educadora cinco horas diárias. Para além das educadoras titulares, a sala possui também uma educadora de apoio, Emília França, e uma assistente operacional da ação socioeducativa, Conceição Moniz, em horário repartido, das 09H00m às 12h30m e das 14h30m às 18h00m realizando um total de sete horas diárias.

Importa salientar que as educadoras da sala da Pré II fomentam o trabalho em equipa entre si, assim como, com a assistente operacional da ação socioeducativa, com os diversos professores que intervêm com as crianças e com a respetiva família. É inegável que, em trabalho de equipa, é essencial que todos os elementos trabalhem em conjunto em direção aos mesmos objetivos e se sintam apoiados e valorizados, pois, apenas, deste modo, poderá existir um ambiente favorável. Denota-se que o clima de apoio interpessoal é um dos factores essenciais para que a aprendizagem ativa se processe de forma positiva, por isso é fundamental que os adultos se sintam apoiados para conseguirem “criar e manter ambientes em que a interacção com as crianças seja positiva e por forma a que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objetos

libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimentos e negligência” (Hohmann & Weikart, 2005, p.129). Deste modo, a equipa educativa proporciona um ambiente pedagógico baseado na comunicação e na cooperação que visa dar resposta aos interesses e necessidades do grupo possibilitando, assim, uma educação de qualidade às crianças da Pré II, em todas as suas dimensões.

3.3.2 Rotina do Grupo

A rotina da sala da Pré II está organizada segundo um período de tempo entre as 8h15m e as 18h15m, como é possível verificar na tabela 5.

Tabela 5. Rotina diária do grupo

Horário	Rotinas
8h15m	Acolhimento e marcação das presenças.
8h15 - 9h15m	Atividades nas áreas/ trabalho individualizado
9h15m -10h	Momento de reunião/higiene
10h-10h45	Lanche da manhã/recreio livre
11h - 12h	-Atividades de enriquecimento curricular/ Atividades orientadas/realização de projetos
12h:10m-12h:30m	Higiene/Almoço
13:15h - 14h	Recreio/ Higiene
14h - 15h:30m	Atividades de enriquecimento curricular/ Atividades orientadas/realização de projetos
15h:30m - 16h	Higiene/ Lanche/ Higiene
16h -16h:45m	Recreio livre
16h:45m - 8h:15m	Trabalho nas áreas/ trabalho individualizado
18h:15m	Saída das crianças

Apesar de não estar contemplado na rotina, à sexta-feira as crianças realizam uma reflexão designada de reunião de conselho em contexto de grupo e arrumam os seus trabalhos nos *dossiers* individuais. Salienta-se ainda, que durante a semana as crianças participam em atividades de enriquecimento curricular orientadas por professores especializados. Ressalva-se que o grupo da Pré II foi acompanhado, durante o período de estágio, pela estagiária, na atividade de enriquecimento curricular de TIC (Ver tabela 6). Destas quatro atividades, apenas o inglês é realizado na sala do grupo, as

restantes decorrem em espaços apropriados, como na sala de Informática, na sala de música e no campo desportivo da escola.

Tabela 6. Horário das atividades de enriquecimento curricular da Pré II

Dia de semana	Horário	Atividade de enriquecimento curricular
Segunda-feira	11h – 12h 14h – 15h	Inglês Biblioteca
Quarta-feira	11h – 12h 14h – 15h	Educação físico-motora TIC
Quinta-feira	11h – 12h	Expressão Musical e Dramática

3.4 Caracterização do Grupo de Crianças da Pré II

De acordo com as OCEPE “na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interacção e da relação entre adultos e crianças, que constitui a base do processo educativo” (ME, 1997, pp.34-35). Deste modo, foi fundamental ter em conta as características individuais, o género e a idade das crianças com a finalidade de criar um ambiente securizante e de aprendizagens significativas.

O grupo da Pré II é constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade (Gráfico 1). Deste total, 11 pertencem ao género feminino e nove ao género masculino (Gráfico 2). Pretende-se corresponder às necessidades de um grupo de crianças de 5 anos, com expectativas e características díspares que fazem de cada um, um ser único e complexo.

Gráfico 1. Idade das crianças da Pré II

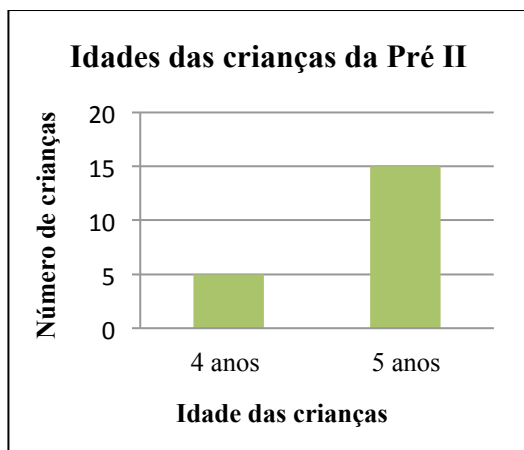
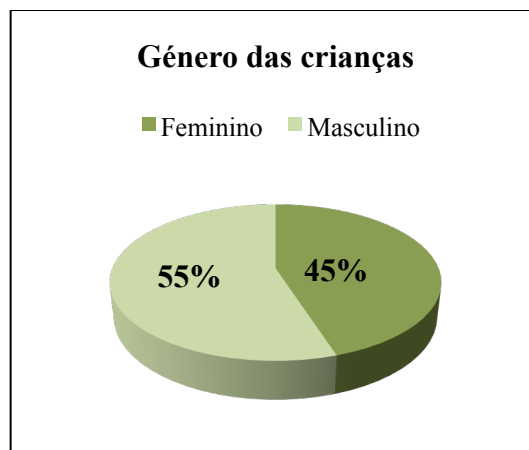


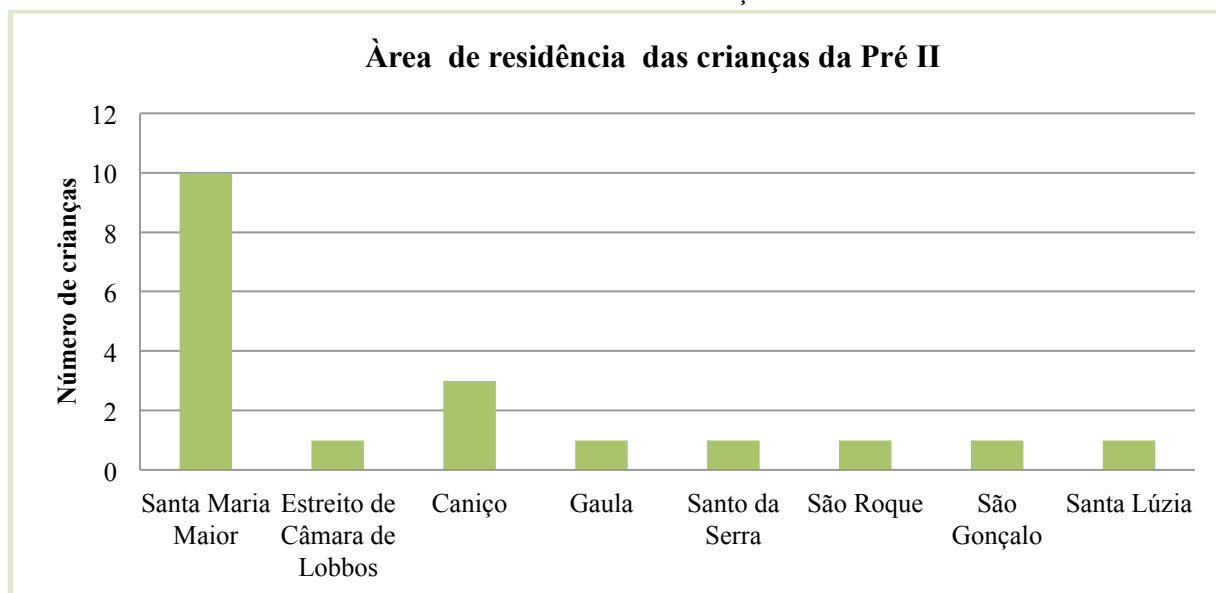
Gráfico 2. Género das crianças da Pré II



Das crianças que constituem o grupo, 15 já frequentam a educação pré-escolar há 3 anos, quatro estão a frequentar pela segunda vez e apenas uma criança encontra-se pela primeira vez numa sala de Pré-Escolar. Importa salientar que esta já se encontra adaptada ao meio educativo, às crianças do grupo, à equipa pedagógica e inclusive à dinâmica da sala. Das 20 crianças que constituem o grupo, duas do género masculino têm apoio da Educação Especial, uma com graves problemas de concentração e de linguagem e outra em processo de diagnóstico médico, visto que esta evidencia algumas características de autismo e apresenta momentos de concentração muito curtos.

No que concerne à área de residência das crianças, pode-se aferir que a maioria pertence à freguesia onde a escola está situada, ou seja, Santa Maria Maior, tal como se pode verificar no gráfico 3.

Gráfico 3. Área de residência das crianças da Pré II



As restantes crianças, três pertencem ao concelho do Funchal, quatro ao concelho de Santa Cruz e por fim uma reside no concelho de Câmara de Lobos.

Para uma melhor compreensão no que concerne ao processo de desenvolvimento do grupo, foi realizado uma caracterização geral, considerando, cada área de desenvolvimento (Formação Pessoal e Social, Expressões e Comunicação e Conhecimento do mundo), patentes nas OCEPE. Para a realização desta caracterização teve-se por base a observação participante, os diários de bordo e as conversas informais tanto com as crianças como com a equipa pedagógica e ainda, a grelha de avaliação das competências do grupo (Apêndice B). Como tal, procedeu-se, assim, à elaboração de

uma síntese para explicar o desenvolvimento do grupo, estes aspetos serão ilustrados na tabela 7.

Tabela 7. Caracterização ao grupo da Pré II, de acordo com áreas de conteúdo das OCEPE

Área de Formação Pessoal e Social

O grupo adaptou-se/readaptou-se sem quaisquer dificuldades à escola, aos adultos e às outras crianças, inclusive as crianças que ingressaram pela primeira vez na educação pré-escolar.

De uma forma geral, os elementos demonstram muita cumplicidade entre eles, evidenciando respeito e afeto uns pelos outros, bem como, uma união forte, evidenciando, assim, laços de amizade bem salientes. Porém, importa realçar que existe uma criança do grupo que apresenta, por vezes, um comportamento agressivo para com dois colegas, situações a registar principalmente no espaço exterior da sala. A relação com a equipa pedagógica é muito positiva, assenta numa contante aproximação profissional e pessoal.

A maioria das crianças exprime espontaneamente as suas emoções, ideias e desejos, selecionam materiais e atividades autonomamente havendo, no entanto, outras que têm dificuldade em fazê-lo. Na generalidade, conseguem realizar as tarefas diárias, a higiene pessoal e alimentação, todavia, algumas necessitam da ajuda do adulto. Salienta-se um caso particular de uma menina que necessita de desenvolver a sua autonomia ao nível das idas à casa de banho e na escolha de atividades. Grande parte do grupo conhece e respeita as regras da sala, definidas pelo mesmo, todavia, há elementos que evidenciam dificuldades em cumprir regras, principalmente em esperar pela sua vez, no momento de grande grupo, acabando por destabilizar toda a dinâmica do grupo. A nível da concentração, o grupo, no geral, evidencia muitas dificuldades em se concentrar durante muito tempo numa atividade, acabando por destabilizar o restante grupo de crianças que se encontram a trabalhar. Relativamente à partilha de materiais, à entreatajuda e à cooperação com os colegas são aspetos mais intrínsecos nas crianças do género feminino. Por sua vez, estes aspetos necessitam de ser estimulados ao restante grupo do género masculino, principalmente no que respeita à partilha de materiais com os pares. Um outro aspeto evidente no grupo do género masculino é a tendência para brincadeiras agressivas que envolvem gestos agressivos com os pares.

Área de Expressão e Comunicação

Domínio das expressões: motora, dramática, plástica e musical

Relativamente à Expressão Motora, o grupo apresenta facilidade em andar, trepar, correr, saltar com os dois e só com um pé, manipular os materiais usados e em subir e descer as escadas de forma autónoma. Note-se que algumas crianças evidenciam dificuldades em permanecerem quietos e relaxados. Contudo, embora o grupo evidencie dificuldades em cumprir as regras estipuladas na realização dos jogos de movimento, este demonstra um efetivo interesse na sua realização.

No que concerne à Expressão Dramática, em geral, o grupo evidencia gosto pelo jogo simbólico, sendo uma das suas atividades preferidas o jogo da mímica, nomeadamente o gosto de representar os diversos animais. Igualmente, demonstra interesse pelo jogo dramático ao representar histórias. Na generalidade, conseguem representar individual e intencionalmente um papel na dramatização de uma história, canção ou lengalenga. Saliente-se que perante uma plateia, algumas crianças são desinibidas e manifestam prazer em representar. Porém, outras que, perante uma plateia, ficam mais inibidas, dificultando a expressão verbal e não-verbal.

Em relação ao domínio da Expressão Plástica, em geral, o grupo gosta de explorar novas técnicas e diversos materiais, como por exemplo, lápis de pau, pincéis, tintas, massa de modelagem, confeção de bolos, assim como realizar recortes e respetivas colagens. Acrescenta-se que no recorte, existe crianças que apresentam algumas dificuldades no manuseamento da tesoura. Ao nível do registo gráfico, algumas fazem a representação da figura humana de forma perceptível e conseguem realizar ilustrações com alguma complexidade. Por sua vez, há crianças que se encontram na garatuja controlada. Esta utiliza a expressão gráfica para exprimir sentimentos e emoções. Importa salientar ainda que, existe crianças com dificuldades no desenvolvimento da motricidade fina.

Os elementos da Pré II, no que concerne ao domínio da Expressão musical, conseguem memorizar facilmente canções e lengalengas e quase todos sentem prazer em reproduzi-las individualmente, à exceção de duas crianças mais inibidas. Apesar de algumas crianças terem dificuldade ao nível da linguagem oral, estas não ficam inibidas de reproduzir as canções e/ou lengalengas individualmente. No geral, revelam facilidade em acompanhar batimentos rítmicos simples, já quando envolve rítmicos mais complexos, evidenciam dificuldade em reproduzir corretamente as sequências modelo. Algumas crianças são capazes de sincronizar o movimento do corpo com o ritmo da canção e identificar, por sua vez, canções através da melodia. O grupo gosta de dançar e a maioria, com ritmo.

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

A maioria das crianças revela grande interesse em partilhar as suas opiniões e ideias, nos diálogos em pequeno e grande grupo, originando, por vezes, dificuldades em aguardar pela sua vez para intervir. Todas gostam muito de ouvir histórias relacionadas com animais, contos de fadas, bruxas, entre outros temas, sendo algumas capazes de recontá-las, embora por vezes esqueçam alguns detalhes ou alterem a ordem do enredo. Para além de serem capazes de recontar as histórias, as crianças conseguem interpretá-las e identificarem as respetivas personagens abarcadas nas mais diversas histórias. Apesar de algumas crianças, na sua maioria, evidenciar aptidão em expressar as suas ideias e escolhas, algumas apresentam dificuldades a nível da articulação de forma clara e correta das palavras verbalizadas. Sendo que quatro delas frequentam a terapia da fala enquanto uma aguarda o diagnóstico da terapeuta. Apesar destas dificuldades, este grupo demonstra um grande interesse pelas distintas formas de expressão, através da exploração dos ficheiros alusivos às diversas temáticas (adivinhas, lengalengas, trava-línguas, ...) presentes na sala. Note-se que algumas necessitam de aperfeiçoar o desenvolvimento de competências metalinguísticas, assim como, da articulação correta das palavras, para tal, as lengalengas e trava-línguas assumem um papel deveras nesse desenvolvimento.

Relativamente à escrita, de uma forma geral, revelam interesse e gosto pelo grafismo, interesse esse, expresso pela procura da área da escrita e registo no caderno de linhas de diversas palavras, contidas nos ficheiros temáticos que constituem a área da escrita. A maioria consegue identificar algumas letras do alfabeto. Salienta-se duas crianças, do género feminino, que conseguem identificar e reproduzir graficamente todas as letras do alfabeto e copiar frases. No geral, as crianças conseguem identificar as letras que constituem o seu nome e reconhecem os símbolos de identificação dos seus pertencentes pessoais. Grande parte do grupo é capaz de realizar o registo gráfico do seu nome, sem o recurso a qualquer suporte identificativo, no entanto, alguns elementos necessitam da identificação para poderem copiar o seu nome.

Novas Tecnologias

As Novas Tecnologias é uma das áreas mais prezadas pelo grupo na grande procura da área do Computador e empenho na área de enriquecimento curricular de TIC, abordada uma vez por semana, às quartas-feiras, orientada por um professor especializado na área. Assim sendo, todas as crianças manifestam um particular interesse pelas TIC, sendo capazes de uma forma autónoma utilizar alguns

programas informáticos, tais como, o *TruxPaint* e o *paint*. Estas crianças conseguem explorar livremente jogos e atividades lúdicas na *internet*, sendo o site de maior exploração pelas crianças o *FRIVE*.

Domínio da Matemática

No que concerne ao domínio da matemática, na generalidade, as crianças já adquiriram algumas noções temporais, como por exemplo, relativamente à sequência dos acontecimentos da rotina diária. Todavia, a maioria não tem, ainda, interiorizado as noções/conceitos temporais, como os dias da semana, estações do ano, meses, data do seu aniversário e organizar imagens de sequências temporais. Na generalidade, sabem contar com sequência correta até, pelo menos, ao número 10, havendo algumas crianças capazes de contar até maiores número. No entanto, apesar de algumas crianças efetuarem a contagem com sequência correta até 10, no geral, evidenciam dificuldade no que respeita à noção de número. Algumas conseguem identificar as figuras geométricas (círculo, triângulo, rectângulo e quadrado). Grande parte não tem interiorizado a noção de direita/esquerda. Ainda sobre este domínio, a maioria das crianças são capazes de formar conjuntos, seriar e ordenar diferentes objetos, tendo como suporte, critérios e propriedades dos mesmos.

Conhecimento do mundo

Todas as crianças sabem o seu nome e o dos familiares próximos, porém, no que respeita à sua identificação completa, algumas desconhecem. A maioria, não sabe também a morada nem a data do seu nascimento, contudo, as crianças sabem qual a sua idade e exemplificam com os dedos das mãos. Apesar de manifestarem curiosidade pelo mundo e objetos que as rodeiam, estas apresentam graves dificuldades em se concentrar durante muito tempo, sobre a mesma temática, perdendo facilmente o interesse em saber o porquê das coisas. Na generalidade, o grupo compreende e identifica várias noções sensoriais “quente/frio”; “macio/áspero”; “duro/mole”; “doce, amargo e azedo” e identifica as diferentes condições atmosféricas. Relativamente ao espaço e tempo, a maioria das crianças revelam ter noções espaciais “dentro/fora”; “cima/baixo...), e ainda são capazes de distinguir unidades de tempo, sobretudo, “noite/dia”. O grupo demonstra interesse na observação de insectos, e outros animais. Por fim, no que se refere às inter-relações naturais e sociais, no geral, o grupo reconhece a relevância da higiene corporal, alimentar e de segurança.

66 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

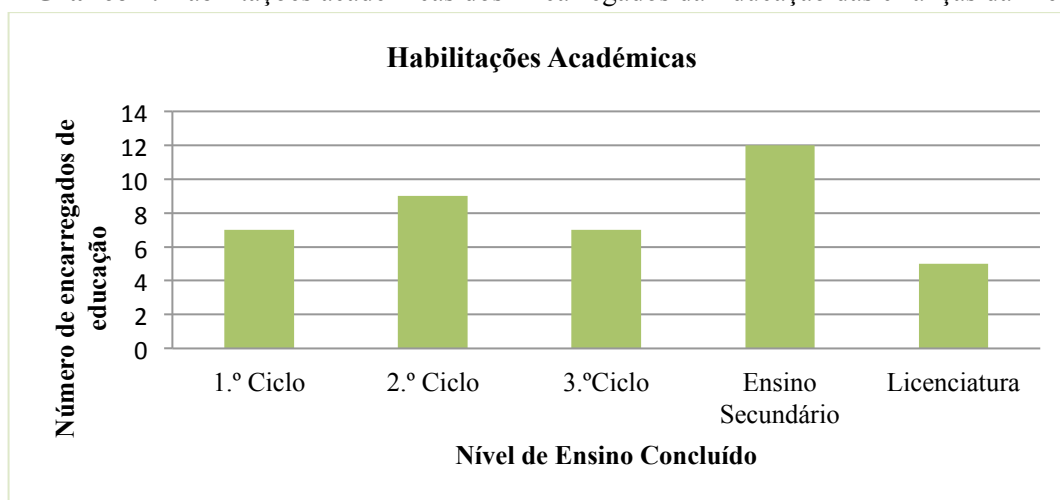
Tendo por base os processos individuais das crianças, cedido pela educadora cooperante, foi possível caracterizar os seus encarregados de educação quanto às habilitações académicas e condições perante o trabalho. Segundo Costa (1999, p.236),

a unidade doméstica familiar [tende] a constituir lugar decisivo de partilha de recursos e estilos de vida, de interações quotidianas afetivas e instrumentais, de processos socializadores e de formação de disposições, de transmissão de património e geração de estratégias de vida, [daí] constituir ainda referente primordial de trajetórias sociais, tudo isto atribui-lhe uma importância nuclear na análise classes.

Na perspetiva de Costa (1999) a família é o principal vetor de delegação de saber, de cultura, de relações afetivas, daí ser denominada como o primeiro agente socializador da criança. Toda a formação que a criança tem em casa, no seu ambiente familiar, se refletirá na escola. Se este for positivo e equilibrado, a criança se sentirá predisposta e motivada para aprender; caso seja o oposto, esta sentirá grandes dificuldades em se adaptar ao meio escolar, segundo agente socializador, onde a relação com os seus colegas e com os adultos será feita de forma mais passiva, lenta e, em alguns casos, de forma negativa. Torna-se, assim, essencial que o educador saiba de que meio socioeconómico provém a criança, de forma a perceber como esta vive o seu quotidiano, quais as relações que detém e se estas influenciam a sua capacidade de se socializar com os pares.

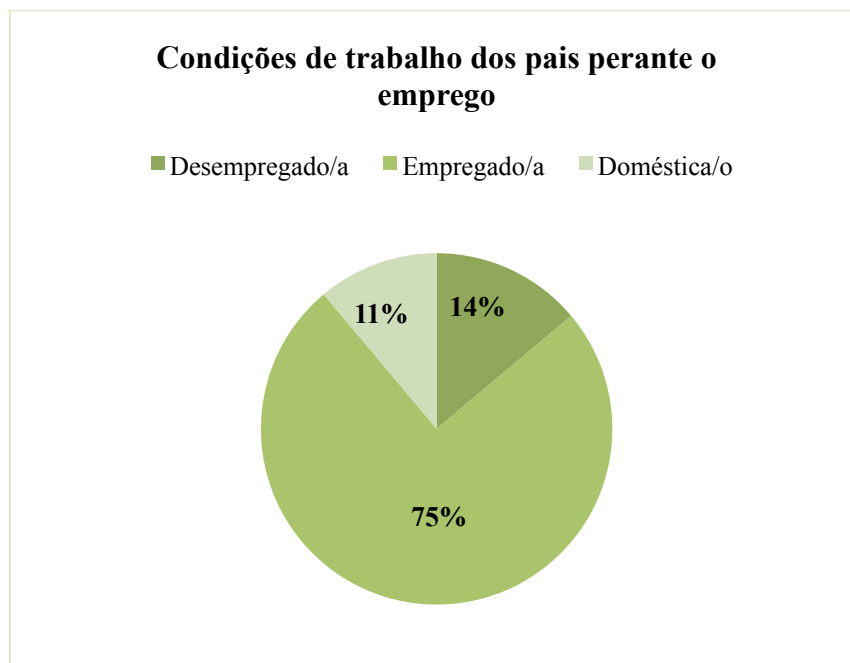
Através do gráfico 4 observa-se que as habilitações académicas dos pais das crianças variam entre o 1.º ciclo do ensino básico e a licenciatura, sabendo-se que, a maioria detém o ensino secundário.

Gráfico 4. Habilitações académicas dos Encarregados da Educação das crianças da Pré II



Relativamente à condição dos pais perante o emprego, ver gráfico 5, constata-se que 75% dos pais encontraram-se empregados.

Gráfico 5. Condições de trabalho dos pais das crianças da Pré perante o emprego



Esta situação económica, aparentemente, estável poderá facultar melhores condições para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

3.4.1 Interesses e Necessidades das Crianças

Com o intuito de promover uma educação de qualidade às crianças, emergiu a necessidade de conhecer os interesses e as necessidades do grupo e de cada criança sendo assim, “uma base ou condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil” (Zabalza, 1996, citado por Formosinho, 2000, p.156). Para obter um conhecimento global do grupo e de cada um dos seus elementos, procurou-se estabelecer uma relação afetiva com estes, de forma à estagiária ser aceite como elemento do grupo. Através desta relação afetiva, as crianças foram criando as suas próprias dinâmicas momentâneas e fornecendo informações relacionadas com os seus interesses e necessidades (Apêndice B). Deste modo, os seus principais interesses e necessidades foram definidos para o grupo em geral, o que não implica que sejam aspetos que se verifica de forma linear e semelhante em todas as crianças. Salienta-se que há crianças que têm mais preferência, a nível dos seus gostos, para determinadas

atividades e existe, por sua vez, outras que apresentam mais necessidades do que outras. Embora não exista grande discrepância relativamente à faixa etária, trata-se de um grupo heterogéneo a nível do seu desenvolvimento. Neste sentido, na tabela 8, estão preconizados os principais interesses e necessidades do grupo.

Tabela 8. Interesses e necessidades das crianças da sala da Pré II

Interesses	Necessidades
- Histórias e dramatizações;	- Linguagem oral;
- Brincar no recreio;	- Motricidade fina;
- Atividades livres (<i>campos de ação</i>);	- Capacidade de concentração nas tarefas;
- Observação de animais/insetos;	- Respeitar regras e os colegas;
- Realização de jogos	- Noção de número

Após análise dos interesses, na tabela 3, constata-se que, no geral, o grupo manifesta interesse pela área de Expressão e Comunicação, mais precisamente, pelo domínio da Expressão Dramática e pela Expressão Musical. Convém salientar, ainda, que este grupo evidencia um particular interesse pela área de Conhecimento do Mundo, facto este, confirmado pela educadora cooperante e conferido pelas observações. Denota-se também graves dificuldades do grupo a nível da linguagem oral e da motricidade fina. Para além destas dificuldades, o grupo manifesta igualmente dificuldades a nível da concentração durante a realização das tarefas e em cumprir as regras estabelecidas, como por exemplo, de aguardar a sua vez para falar. Através deste levantamento, tornou-se necessário traçar estratégias pedagógicas a fim de colmatar as dificuldades, como já foi referenciando no enquadramento da problemática, tendo como ponto de partida os interesses das crianças, para tornar as atividades desafiantes, proficuas enriquecedoras e estimulantes (Hohmann & Weikart, 2003; ME, 1997), durante a realização do estágio.

Sendo assim, ao longo da intervenção, as intencionalidades pedagógicas incidiram nestas situações assinaladas, sendo que a própria postura adotada teve em conta as dificuldades do grupo, refletindo, igualmente, acerca das estratégias a utilizar para estas particularidades. Todavia, importa salientar que não foi possível atender sistematicamente a todas as necessidades detetadas, devido a limitações de tempo, no entanto, procurou-se incentivar e consagrar algumas dessas através da criação de materiais, como já foi referenciado nos pressupostos, com o objetivo de promover a

diferenciação pedagógica. Ressalve-se que, apesar de que as atividades possam estar direcionadas para um domínio específico, não são estanques nem inflexíveis pelo que outras mais competências são trabalhadas em simultâneo.

3.5 Intervenção Pedagógica com o grupo da Pré II

Apresentada a contextualização do meio, da instituição, da sala e rotina e, do grupo de crianças da Pré II, passa-se, assim, a espelhar as experiências concretizadas no período de estágio. Neste tópico pretende-se, igualmente, responder à questão colocada: *De que forma o Educador proporciona ambientes pedagógicos potencializadores do desenvolvimento da linguagem oral e emergência do código escrito, em contexto de Educação Pré-escolar?* Com algumas das experiências vivenciadas pelo grupo de crianças.

Desta forma, cabe aos educadores, como orientadores do processo de aprendizagem das crianças, criarem condições necessárias para que sejam desenvolvidas todas competências essenciais no domínio linguístico (ME, 1997). Foi com base nesta pragmática que, durante a intervenção pedagógica, utilizou-se a leitura de histórias para corresponder aos interesses e necessidades do grupo, permitindo, portanto, proporcionar experiências de aprendizagens nas distintas áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE (ME, 1997). Assim, foi propósito, ao longo do estágio, promover ações de uma forma transversal e integradoras que levassem o grupo a expressar os seus sentimentos, ideias, sugestões, emoções e questões que despontassem da exploração de histórias e respetivos materiais utilizados. A planificação das mesmas contou com a orientação da educadora cooperante, a análise ao PEE, as conversas informais com as crianças, o diário de bordo e a observação participante relativa à primeira semana, tendo como suporte um roteiro de integração no contexto (Apêndice C) que visou “compreender melhor as características da criança e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 2009, p.25). Privilegiando uma filosofia pedagógica assente na leitura de histórias, esta avivou a elaboração de um projeto *Ler e construir com os pais a história do Grufalão da Pré II* com os familiares das crianças.

Para descrever todo o processo de intervenção, será apresentado atividades inerentes à exploração das histórias, o projeto de pesquisa *Sistema Solar* e duas saídas da escola que, de certa forma, dão uma imagem mais abrangente e intencional da prática

70 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

pedagógica desenvolvida na sala da Pré II, com vista a responder à questão de investigação. Todavia, no decorrer da prática surgiram outras propostas, que se encontram abarcadas nas planificações (Apêndices D - J), no sentido de garantir uma intervenção holística nas distintas áreas de conteúdo, alicerçando-se, “na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativos” (ME, 1997, p.47). Importa salientar que a aproximação e integração veiculada com o grupo de crianças apoiou-se, igualmente, na participação nos “campos de ação”, nos diálogos construídos com as mesmas e, não menos relevante, nos momentos de rotina do grupo.

3.5.1 A criança nos *Campos de ação*

Jean Piaget considera a criança como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, nas diversas situações e acontecimentos (Piaget, 1999). Estas situações educacionais devem acontecer em *campos de ação*, ou, *áreas* onde as crianças possam transformar as explorações em aprendizagens significativas (Hohmann & Weikart, 2003). A disposição do espaço pedagógico em áreas diferenciadas promove a ação das experiências de quem delas usufrui e aumenta a capacidade de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais, possibilitando, portanto, uma pluralidade de aprendizagens (Kishimoto, Santos & Basílio, 2007; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Assim, quando as crianças brincam de forma ativa estão de facto ocupadas a aprender o mundo pela forma que é normal, explorando e trabalhando com pessoas, materiais e ideias. Deste modo, uma das responsabilidades mais relevantes do educador é proporcionar um ambiente físico securizante que encoraje as brincadeiras ativas das crianças (Hohmann & Weikart, 2003; Hohmann & Post, 2003).

Como alude Portugal e Laevers (2010, p.16), quando as crianças “têm oportunidade de escolher, fazem-no, em princípio, optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber.” Todo o educador que se assuma como reflexivo deve compreender que o nível de implicação das crianças está estritamente relacionada o resultado que o meio ambiente pedagógico provoca nas mesmas (Portugal & Laevers, 2010).

Conforme nos indica as OCEPE (ME, 1997) quando a criança compreende a organização do ambiente e os materiais, permite que esta se sinta autónoma na permanência nesse espaço pedagógico. Por sua vez, ao se sentir detentora de liberdade para selecionar e manusear os materiais, está a desenvolver a sua autonomia e simultaneamente a sua responsabilidade. Portanto, a primeira forma de intervenção do educador será a maneira como organiza o espaço e os materiais oferecendo um quotidiano ordenado, onde o seu grupo possa ser autónomo nas suas escolhas (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). As salas de orientação construtivista apresentam diversas áreas de interesse que produzem diferentes ideais pedagógicos e fomentam ainda, vivências e experiências relacionadas com os papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação das crianças, (Oliveira-Formosinho,1998).

Como já anteriormente referido, o espaço da sala da Pré II está organizada em distintas áreas de interesse e a sua frequência dependia exclusivamente da escolha de cada criança, aquando o momento de chegada à sala (Ver figura 11).

Figura 11. Momentos nos *campos de ação*



Nos vários momentos, teve-se a possibilidade de observar uma construção arquitectónica das casas dos três porquinhos, de um menino de cinco anos, na área polivalente, através de um conjunto de blocos lógicos (Ver figura 12).

Figura 12. Momento da construção das casinhas dos três porquinhos



Quando questionada sobre a sua construção, a criança respondeu: “*Eu fiz as casinhas dos três porquinhos!*” (Criança, 5 anos). De modo a perceber a razão pela qual a criança realizou a história, esta mencionou “*a mãe ontem leu a história dos três porquinhos e eu gostei*” (Criança TA, 5 anos) Outra forma de compreender as ações das crianças é ouvindo e encorajando o diálogo sobre as suas escolhas.

Conota-se ainda que se deparou nestes *campos de ação* conversas entre crianças que ilustravam alguns indicadores de desenvolvimento, nomeadamente, no seu campo linguístico. *A determinada altura as crianças estavam a comparar as suas garagens, qual seria a garagem maior;* Criança (A): *eu fazi uma garagem mais grande que a tua!* Criança (B); *a minha é mais grande!* (Diário de bordo, 8 de novembro de 2013). Perante as ações das crianças é fundamental que o educador esteja atento às suas diversas brincadeiras, visto que essas brincadeiras e interações revelam habilidades, interesses e inclusive necessidades, as quais são fulcrais no campo de intervenção pedagógica do educador.

Os adultos ouvem as crianças enquanto estas trabalham e brincam para poderem compreender, a partir das suas conversas espontâneas, a forma como estão a pensar sobre aquilo que fazem (...) [e] no decurso destas conversas os adultos param frequentemente para dar às crianças tempo para pensar e para pôr os seus pensamentos em palavras (Hohmann & Weikart, 2003, p. 47).

Torna-se essencial que o educador aproveite as atividades livres para “ouvir e observar o que a criança diz, e como o diz, é o meio mais eficaz para compreender como se está a processar o desenvolvimento da linguagem em qualquer criança” (Sim-Sim et al, 2008). Para poder compreender as intenções que se escondem por detrás de cada ação, os adultos devem observar “sem ideias pré-concebidas, aquilo que as crianças fazem com os materiais” e devem participar ativamente nas atividades em que

estas estão envolvidas, de modo a que sintam que o seu comportamento é valorizado e significativo (Hohmann & Weikart, 2003, p. 46). Neste sentido, desde que não se estivesse a orientar alguma atividade com algum pequeno grupo, acompanhava-se as ações das crianças, com ou sem intromissão.

Associando-se à brincadeira da criança, trabalhando com a criança para resolver um problema ou conversando com ela acerca das suas experiências, o adulto relaciona-se com a criança como se de um companheiro se tratasse, estando atento às intenções dela e ajudando-a a levar a cabo e a expandir a atividade que pretende empreender (Hohmann & Weikart, 2003, p. 51).

Importa salientar ainda que o espaço de educação pré-escolar não existe apenas, exclusivamente, em função da aprendizagem, deve ser, também, encarada pelo educador como um espaço que promove alegria, prazer e bem-estar quando as crianças usufruem dele apenas para brincar. Conforme nos diz Hohmann e Weikart (2009, p.88) os educadores que compreendem o valor do brincar “estão a apoiar o processo de aprendizagem pela acção e o desejo espontâneo da criança em aprender.”

Um outro espaço que promove brincadeiras livres é, sem dúvida, o recreio. Neste espaço a criança descobre as suas próprias habilidades, bem como desenvolve competências motoras e sociais. A figura 13 evidencia estes aspetos, contextualizados com as brincadeiras no recreio dos elementos da sala da Pré II.

Figura 13. Momentos de brincadeiras no recreio



Como tal, é no recreio que a criança tem a oportunidade de trocar experiências, brincar, competir, manter relações sociais, criar ou fortalecer laços de amizade com as demais crianças. Por vezes, canaliza-se o olhar para a criança, em contexto de sala, no entanto, é no recreio, que apresenta uma maior implicação, dado que vivencia atividades

74 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

livres que vão ao encontro dos seus interesses e motivações, proporcionando, assim, aprendizagens significativas.

O recreio possibilita ainda ao educador compreender as crianças e avaliá-las, pelo simples facto de que o seu brincar constitui a forma mais completa e genuína que estas têm de comunicar consigo próprias e com os demais indivíduos que a rodeia. Possibilita ainda, ao educador identificar possíveis problemas e comportamentos que, por vezes, não se apresentam quando estas se encontram em atividades orientadas ou livres na sala. Nesta mesma linha de pensamento, Spodek (2002, p.257) atenta para “o que as crianças fazem durante o intervalo é “educativo” na medida em que aprendem a adoptar perspectivas diferentes, a cooperar e a comunicar com os pares.”

Destaco um momento que decorreu no recreio, o jogo do lenço que emanou do interesse manifestado por uma menina, detentora de um lenço de papel, suscitando, assim, o interesse das restantes crianças, desencadeando um momento estimulador e potencializador no processo de socialização entre crianças e inclusivamente com o adulto.

(Diário de bordo, 16 de outubro de 2013)

Esta situação descrita enquadra-se na área de formação pessoal e social definida nas OCEPE (ME, 1997) que apontam para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos necessários para o sucesso individual e para a vida em sociedade, por meio da socialização e interação com os outros (Almeida, 2010). Note-se que a área de formação pessoal e social constitui uma área transversal e integradora do conhecimento de si, do outro e na relação que esta estabelece com os seus pares, baseando-se na criação de um ambiente relacional propício a desenvolver na criança a consciência de ser escutada e valorizada. Sendo assim, são tidas a desenvolver as capacidades de auto estima, de auto confiança, no sentido de conduzir à construção da sua autonomia e sobretudo fomentar o processo de socialização. Nesta linha de pensamento, Castro (citado por Almeida, 2010, p.21) alude que:

“a formação pessoal e social da criança acontece sempre que existe interacção com os diferentes atores educativos, onde ocorre o diálogo, numa sequência de estímulo-resposta-reforço e emergem novos contextos ou situações que promovem o desenvolvimento da auto-estima, competência relacionais, capacidade de resolução de problemas, responsabilidades e liderança.”

A figura 14 evidencia a realização do jogo do lenço que ilustra de que forma as interações se podem estabelecer no recreio, promovendo competências da área de Formação Pessoal e Social.

Figura 14. As crianças a realizar o jogo do lenço durante o recreio



Nos dias de hoje, o recreio no sistema educativo português tem vindo a assumir a designação de intervalo, reservado, sobretudo, à refeição e à ida das crianças à casa de banho. Não descurando da relevância destes aspetos para o bem-estar da criança, o recreio representa muito mais do que isso, assume-se como um espaço de grande carga socializadora. Tomando as palavras de Neto (2003, p.30) o recreio revela-se o “espaço mais rico da escola”, visto que, para além de desenvolver a criança, a nível motor permite que esta experiencie momentos de verdadeira descoberta, sem a intransigência do adulto. Partilhando da mesma perspetiva, Cordeiro (2007, p. 377) aponta para o facto do recreio ser um espaço de extrema relevância, momento integrado na rotina diária em educação de infância, visto que este “representa uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas.”

3.5.2 Atividades de rotina

As rotinas assumem um papel relevante no desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e pessoais, uma vez que a sua estabilidade e consistência promovem uma previsibilidade que predispõe a criança para novas aprendizagens e, além disto, proporciona “muitas oportunidades para seguir e expandir os seus interesses” (Hohmann & Weikart, 2009, p.227). Esta, por sua vez, serve como suporte para a ação do educador, no entanto, é igualmente importante para as crianças na medida em que

servem para estabelecer referenciais e a compreensão de determinados momentos de tempo (presente, passado, futuro). Por outro lado, produz um sentimento de segurança pois as crianças têm consciência do que vão fazer e quando o vão fazer, dando-lhes “um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do dia” (Hohmann & Weikart, 2009, p.8).

Deste modo, é securizante para as crianças conhecer a rotina, pois automatiza-as nos diversos momentos diários, sendo desnecessário pedir apoio constante ao adulto ou de viverem na incerteza do que irá decorrer depois do término da sua ação. Assim, o tempo pedagógico deve estar organizado de modo a respeitar diferentes ritmos e visando o bem-estar e possíveis aprendizagens do grupo.

Pretende-se realçar da rotina diária do grupo, os momentos que foram fundamentais para conhecê-lo e facultar experiências de aprendizagens ativas e motivadoras. Sendo a rotina um suporte para ação do educador, tornou-se assim, imprescindível, inteirar-se de toda a intencionalidade inerente aos distintos tempos participativos proporcionados às crianças. No período de dois meses a estagiária esteve presente em diversos momentos da rotina, que permitiu a sua participação de diversas formas, possibilitando, portanto, uma aprendizagem no que concerne à dinâmica da rotina.

A rotina na sala da Pré II começa com o acolhimento, momento relevante para a criança, pois implica, a separação dos seus familiares e a entrada na instituição educativa. Perante estes momentos de separação, “boas vindas calorosas e acolhedoras por parte dos educadores asseguram às crianças e aos pais que o centro infantil é como se fosse lar-fora-de-casa seguro e simpático” (Hohmann, & Post, 2007, p.209).

No momento de acolhimento costumava-se receber a criança de forma afetiva, com um sorriso e um abraço acompanhado de um pequeno diálogo. Neste tempo, fomentou-se um diálogo com os pais, de modo a criar uma relação de partilha e de confiança. Posteriormente, os elementos da Pré II registavam a sua presença, no quadro das presenças, por vezes, com ajuda dos pais, com o apoio de alguma crianças ou dos adultos ou sozinhas. Como menciona Niza (1998), a dinâmica que se estabelece entre as presenças e as ausências auxilia as crianças na elaboração de uma consciência de carácter temporal.

Posteriormente, as crianças escolhem, de acordo com os seus gostos a área de interesse que pretendem frequentar. Geralmente, a escolha dos elementos do género masculino recaía pela escolha da área do computador, da casinha, da garagem e das

construções, enquanto que as do género feminino optavam pela área de expressão plástica e da escrita. Note-se ainda que, no decorrer do momento de acolhimento até à chegada de todos, aproveitava-se, por vezes, para dar apoio individualizado àqueles que necessitavam de ser estimulados a nível da motricidade fina e a nível da noção de número.

No acolhimento aproveitava-se, simultaneamente, para conversar com as crianças, em que estas dialogavam sobre o que fizeram ou outra situação do seu interesse. Esta situação foi visível no dia 12 de novembro de 2013, evidenciado através do diário de bordo: *a criança chegou à sala por volta das 8h:30m, vinha toda sorridente, empolgada e nas suas mãos trazia dois sapos de plástico. Veio, logo mostrar aos adultos os seus sapos e proferiu que tinha deixado em casa mais três. Perante as informações proferidas pela criança, a educadora sentou-se na mesa com a criança e tiveram a descobrir quantos sapos tinha. Após ter estado com a educadora a descobrir que tinha cinco sapos, esta descobriu que tinha “uma mão cheia de sapos” (criança, 5 anos). Durante o momento de reunião, esta criança apresentou a sua descoberta aos colegas da sala. Como se pode ver na figura 15 a criança, em contexto de grande grupo, apresenta a sua descoberta, com o auxílio do seu desenho e do jogo da matemática, e a partir deste trabalhou-se a noção do número 5.*

Figura 15. Momento de partilha da criança em grande grupo



Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (1996) o processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto, sendo fundamental que o quotidiano educativo seja pensado para permitir a interatividade pedagógica. Esta interação é sustentada pelo encorajamento da iniciativa da criança e dos grupos, sendo importante que o adulto passe algum tempo a sós com uma criança, demonstrando a sua

78 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

preocupação para com ela. Segundo o mesmo autor esta estratégia ajuda, também, o adulto a centrar a sua atenção nas qualidades da criança e a utilizar com ela um discurso “caloroso, direto, factual e incisivo” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.47).

Por volta das 9h30m, as crianças e adultos reuniam-se na área polivalente para planificar o dia, em conjunto. Este momento da rotina aglomerava três componentes, comunicar, planear e refletir. Após as crianças terem partilhado as suas vivências, o adulto colocava certos materiais de apoio às atividades a serem realizadas, no decorrer da amanhã, que poderiam ser novas, tendo em conta as aprendizagens ou projetos que estavam a ser desenvolvidos, como também poderiam ser atividades a finalizar.

No período de estágio, no momento de grande grupo, contou-se várias histórias e disponibilizou-se diversos materiais, de modo a fazer parte das escolhas das crianças para o seu plano da amanhã, juntamente com outras propostas que as mesmas sabiam que estavam programadas para os respetivos dias. Não descurando a relevância de todos os outros momentos que constituem a rotina, o diálogo em grande grupo, apresentou-se, efetivamente, como sendo um importante espaço que envolveu o grupo-alvo em toda a dinâmica que se preconizou na sala. É neste momento de diálogo acompanhado, quando necessário, do registo por parte do educador desses momentos, que, de forma natural, fomentou-se um espaço de discussão, comunicação e diálogo entre crianças e o educador. Realçar este momento prende-se com o facto de as crianças, neste espaço, terem sido ouvidas, incentivadas a participar nos mais distintos assuntos, e onde se verificava que, progressivamente, as mais tímidas manifestavam-se em participar e comunicar.

A rotina diária contava, também, com o apoio de alguns “instrumentos de trabalho”, designação proveniente de Niza, impulsionador do MEM em Portugal. Em conformidade com Vasconcelos (1997), o quadro de presenças, o quadro do tempo, o mapa de atividades e o calendário mensal estruturam a dinâmica de sala, uma vez que constituem referências temporais, tanto para o adulto como para a criança, referentes ao ambiente intelectual e social. No decorrer do estágio, a estes instrumentos, acrescentou-se o mapa de aniversários, com o objetivo de assinalá-los nos sucessivos meses, a fim de que as crianças tivessem mais uma estratégia que as auxiliassem a terem maior consciência das referências temporais. De acordo com Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) os diversos quadros possibilitam o desenvolvimento da consciência temporal diária, semanal e mensal e de tempo, este último desenvolve-se, sobretudo, nas crianças a compreensão acerca das alterações meteorológicas.

A contemplação destes instrumentos na disposição da sala concentra-se em intencionalidades pedagógicas, estimulantes ao desenvolvimento lógico-matemático das crianças (Niza, 1998). Contextualizando com o estágio, após o término do mês de outubro as crianças realizaram o estudo do quadro do tempo em que cada uma contabilizou as presenças, as faltas, os fins-de-semana e os feriados. Analisaram igualmente o quadro do tempo, dispondo os dias com distintas condições atmosféricas em gráfico, tal como se pode observar na seguinte figura.

Figura 16. Mapa do tempo e a respetiva análise através do gráfico

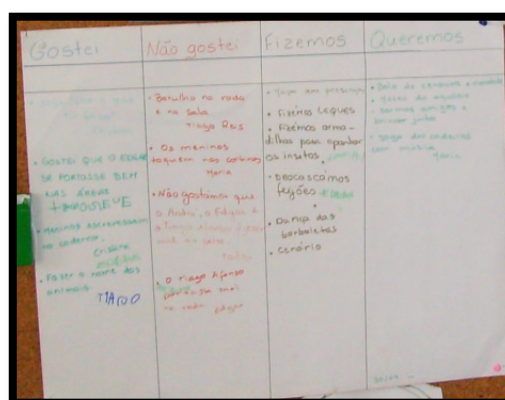


A rotina do grupo centrava-se, também, na realização de diferentes tarefas. As crianças organizadas a pares ficavam responsáveis, semanalmente, pela alimentação e limpeza dos aquários dos peixes, pela arrumação da sala, chamar para o comboio, dar as águas aos colegas, arrumar a biblioteca, verificar o mapa das presenças e do tempo, entre outros, fomentando, assim, o sentido de responsabilidade, de compromisso e de trabalho colaborativo entre todos. Na figura 17 e apresenta-se um dos instrumentos que norteiam as tarefas dos elementos constituintes da sala da pré II.

Figura 17. Quadro das tarefas



Figura 18. Diário de Grupo da Pré II



80 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Outro momento relevante, na sala da Pré II, prende-se com o registo do DG das ocorrências, ilustrado, acima, na figura 18. Este registo era realizado no decorrer do dia, sendo este instrumento importante para dar voz às crianças. O DG encontra-se dividido em quatro colunas onde se registam os acontecimentos diários relacionados com desejos, incidentes críticos e juízos. Este registo promove ajustamentos e alterações na organização da sala, principalmente na estipulação de normas de convivência social do grupo. Deste modo, nas duas primeiras colunas, *Gostei* e *Não Gostei*, registam-se juízos sobre situações de interação social positivas e negativas respetivamente; na terceira coluna, *Fizemos*, registam-se as produções mais significativas para o grupo que poderão fomentar o desenvolvimento de novas atividades e/ou novos projetos; a quarta e última coluna, *Queremos*, registam-se propostas e sugestões de trabalho relevantes para a planificação do trabalho a realizar.

Neste sentido, nas três primeiras colunas evidencia-se o balanço sócio-moral da vida semanal das crianças através do diálogo em grande grupo, proporcionando uma clarificação funcional dos valores e a quarta coluna promove o planeamento de novas atividades através do processo formativo de avaliação e planeamento em grupo; (Niza 1998; Niza, 2007). Importa ainda referir, que a orientação do modelo pedagógico do MEM enforma os princípios sociomorais e democráticos, a reunião de conselho enquanto “instituição formal de regulação social da vida escolar” (Niza, 1998, p.143). Esta reunião de conselho decorria às sextas-feiras e juntavam-se todas as mesas, onde as crianças podiam mais facilmente comunicar com os pares e com o adulto no debate ao redor da leitura do diário de grupo, visando a promoção da construção de valores inerentes ao certo e errado, ao bem e ao mal, de modo que estas possam aprender a gerir os mais diversos conflitos, fomentem o sentimento de pertença de um grupo, imprescindível para que estas possam viver em sociedade.

Quanto mais a criança participar na decisão de tarefas no grupo, mais esta se confrontará com opiniões e posições diversas que podem, ou não, suscitar situações de conflito. Porém, o educador deve assumir um papel de mediador nestas situações, onde, em conjunto com as crianças, negociará a melhor (re)solução para uma determinada situação/conflito, criando momentos de estreita cooperação, não só entre elementos do grupo, como entre criança-adulto (ME, 1997). São estas relações de cooperação que permitirá à criança uma aprendizagem mais profícua, inserida num grupo “culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento” (Fontes & Freixo, 2004). Torna-se, assim, imprescindível incutir,

desde cedo, a partilha de conhecimentos através de uma aprendizagem cooperativa, baseada na premissa “aprender a aprender” (Mir, et al., citados por Fontes & Freixo, 2004, p.27), fazendo com que os indivíduos envolvidos nas tarefas construam a sua autonomia, num sentimento de responsabilidade pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos outros. Corroborando com esta ideia o ME (1997) alude que é na “organização democrática do grupo [que] constitui a base da área de formação pessoal e social” (p.37) tão necessária numa vida social e pluralista.

O diário de grupo, de acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) permite a interação com o quadro das regras, isto é, apela à continuidade da experiência entre os dois instrumentos reguladores da dinâmica do grupo e além disso, fomenta na criança as características de democracia, participação, colaboração, auto e sócio regulação que caracterizam o quadro regras (*Combinámos*). Apela igualmente a outra continuidade experiencial com os diferentes momentos que constituem a rotina da sala em que as crianças são levadas a refletir e a tomar decisões sobre o que fizeram, identificando realizações alcançadas, realizações a alcançar e o prazer que lhes esteve vinculado. Assim, durante a intervenção as crianças eram estimuladas a refletir sobre as suas realizações nas áreas diferenciadas da sala de atividades e sobre as demais tarefas, anteriormente referenciadas. Através destes momentos o educador motoriza as vivências das crianças e promove a expressão de construção de conhecimento social e de iniciação à democracia.

3.5.3 As Histórias: um encontro afetivo, sensorial e cognitivo

As instituições de educação pré-escolar, mais do que um mero espaço para deixar as crianças enquanto os pais estão nos seus trabalhos, assumem um papel deveras indispensável no desenvolvimento integral e harmonioso da criança, complementando o papel da família. Assim sendo, o educador torna-se num elemento fundamental, com um papel integrador, estimulando e orientando a criança, fazendo com esta se sinta num ambiente seguro e afetivo. Assim, esta deve-se desenvolver em harmonia com todos os que a rodeiam, e ao educador cabe o papel de proporcionar, o mais possível, momentos que a predisponham para crescer, para aprender e também para brincar. Nestes momentos, o educador deve ter a intenção de fornecer propostas pedagógicas cultural e socialmente proficuas, todavia, o educador não se deve restringir à dimensão dos conhecimentos intelectuais (Portugal, 2011). De acordo com as OCEPE é importante

“familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender” (ME, 1997, P.93).

Enquadrando com a questão norteadora da investigação-ação é através da comunicação que o ser humano exprime os seus sentimentos, emoções e pensamentos, ao mesmo tempo que capta as informações e realiza a leitura do mundo. É fulcral que haja a preocupação de proporcionar espaços de expressão e comunicação na educação pré-escolar. Como tal, o contacto da criança com o livro de literatura infantil desde tenra idade é imprescindível no processo de desenvolvimento da mesma, visto que vai ao encontro da sua linguagem, do mundo imaginário e de sonho e nada substitui a magia e o encanto de descobrir mundos e vivências tão diversos no momento em que se abre um livro colorido, cheio de palavras e desenhos que contam uma história, que a trazem de longe para perto e de perto para longe, como um “pássaro (...) guardando nas penas às cores dos lugares por onde passa” (Alves, 2002, p.20).

As OCEPE explicitam que “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através deste que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (ME, 1997, p.70). Ler histórias é, de facto, uma ponte para um espaço de alegria e para estimular a imaginação através da visualização mental das personagens, dos lugares, dos acontecimentos, tudo isto, presente no livro. Deste modo, a criança que ouve histórias está em contacto com todos os aspetos da língua, facultando, assim, o aumento dos seus conhecimentos inerentes à linguagem.

Enquadrando com a prática pedagógica, recorrer à leitura de diversas histórias teve como finalidade enriquecer o léxico das crianças, para que também estas pudessem vivenciar momentos de humor, prazer e descoberta, desenvolver a consciência linguística, e ainda ampliar os seus conhecimentos a todos os níveis, uma vez que a histórias abordadas, nomeadamente *A sopa verde*, texto e ilustrações de Chico; *Vamos fazer amigos*, de Adam Relf; *Que grande abóbora Mimi*, adaptado pela estagiária; *O Grufalão: livro puzzle* de Julia Donaldson e Axel Scheffler e *O senhor Ano e as quatro estações*, adaptada pela estagiária. Para a exploração destas histórias recorreu-se às ferramentas tecnológicas, *PowerPoint*, à exceção da história *O Grufalão* que foi explorada com recurso ao livro. Também privilegiou-se na intervenção a construção de diferentes materiais, nomeadamente fantoches e cenários para a exploração das mesmas, de acordo com a intencionalidade pedagógica.

As histórias foram uma estratégia ao desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita no pré-escolar, que se enquadra num dos domínios das áreas de

conteúdo preconizadas pelas OCEPE, em que se acredita ser de extrema importância para um futuro escolar de sucesso e um constante aperfeiçoamento de competências linguísticas. Esta ideia é suportada por Homem (2003) de que as crianças ao beneficiarem de sistemas de educação conectados, em que as influências de cada nível educativo resultam no seu todo, constituindo, assim, em oportunidades pedagógicas. Note-se ainda que o domínio da linguagem oral tem sido uma das áreas de conteúdo que os educadores de infância têm dado relevância, dado que um dos objetivos vigentes para a educação pré-escolar visa a criação de contextos pedagógicos que proporcionem uma panóplia de ocasiões de interesse, a fim de fomentar o diálogo e, inclusive, a partilha de ideias entre as crianças (ME, 1997). Relativamente à emergência da escrita torna-se, assim, fundamental promover o contato da criança com o código escrito (ME, 1997). Não obstante, o educador deve procurar desenvolver a emergência da literacia. Assim sendo, é necessário proporcionar à criança o contacto com histórias, no contexto de educação pré-escolar, de modo a que desenvolva hábitos de leitura e de escrita, no sentido de se familiarizar com este processo desde a educação pré-escolar.

A propósito da dinâmica da leitura das histórias, patente na figura 19, procurou-se utilizar uma sequência, como meio de promover um ambiente comunicativo e apelativo, onde as crianças fossem as protagonistas de um espaço promissor e diversificado de comunicação.

Figura 19. Dinâmica inerente à leitura das histórias



Através desta figura constata-se que o início da leitura de uma história iniciava-se com a sua apresentação, ou seja, exploração de elementos tais como a capa, as ilustrações e o título. Desta exploração decorreu um diálogo com o grupo, para, posteriormente, proceder-se à leitura expressiva da narrativa. Após este momento, mais centrado na ação do adulto, as crianças assimilaram a sequência da história e outros elementos dela subjacente que, depois, foram relatados através do reconto da mesma, pelas crianças. Este tipo de diálogos são essenciais serem desenvolvidos no pré-escolar,

para que as crianças se apoderem, sucessivamente, de um adequado domínio a nível da linguagem oral, onde dê espaço para apresentarem as suas opiniões, decisões e reavivarem as experiências e aprendizagens decorrentes histórias. A partir das atividades decorrentes da história, última etapa, o educador pode rentabilizar uma série de recursos materiais e educativos, a fim de estimular o seu grupo para o objetivo que pretende que este alcance. No que se refere à intervenção na sala do Pré II, as propostas decorrentes das histórias, foram direcionadas para desenvolver a motricidade fina, através dos diversos registos gráficos que despoletavam das histórias. Saliente-se que, ao se trabalhar estas e proporcionar propostas que desenvolvam a motricidade fina, está-se a contribuir para alcançar o objectivo principal da investigação.

Para a descrição refletida da *práxis*, neste relatório, optou-se por apresentar as atividades que de certa forma emergiram da exploração das histórias e respetivos materiais que, de algum modo, dão uma imagem mais abrangente e intencional da prática pedagógica desenvolvida na sala da Pré II. Não obstante, no decorrer da *práxis* surgiram outras propostas que serão apresentadas, numa fase ulterior, uma vez que se constituíram como momentos cruciais tanto para a aprendizagem da estagiária como das próprias crianças.

A planificação das estratégias, que iriam decorrer nos diversos dias, contou com a orientação da educadora cooperante, análise ao PEE, as conversas informais com as crianças, o diário de bordo e a observação participante efectuada na primeira semana e o preenchimento da ficha de diagnóstico do SAC que visou “compreender melhor as características da criança e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 2009, p.25). Privilegiando uma filosofia pedagógica assente na leitura de histórias, avivou a elaboração conjunta de um projeto *Ler e construir com os pais a história do Grufalão da Pré II*.

História A sopa verde

O desenvolvimento das atividades relacionadas com a temática da alimentação foi ao encontro das ações que as educadoras vinham a desenvolver com o grupo da Pré II (Apêndice D). Neste sentido, deu-se seguimento ao trabalho centrado nesta temática, com vista a consciencializar o grupo-alvo para a importância da ingestão de alguns alimentos, sobretudo, os vegetais que a maioria se recusava a ingerir durante o almoço. A alimentação faz parte do processo educativo das crianças, de modo que estas comecem a incluir alimentos saudáveis nas suas refeições, visto ser uma componente de

grande pertinência para o seu desenvolvimento saudável. Tendo em conta que no Pré-escolar é frequente os educadores se debaterem com problemática, os mesmos deverão abordá-la de forma lúdica, para que as crianças possam desenvolver conceções mais positivas, sobretudo dos vegetais e legumes, de modo a atenuar a sua rejeição, durante as refeições. Perante as necessidades do grupo em questão foram realizadas algumas atividades tendo como ponto de partida os interesses das crianças pelas histórias.

Tendo como ponto de partida a necessidade de trabalhar a alimentação e tendo-se constatado, na primeira semana de observação, que o grupo apresentava problemas a nível da linguagem oral e possuía, igualmente, algumas dificuldades ao nível da concentração, considerou-se pertinente, levar uma história em formato de *PowerPoint* e vários dedoches. Estas estratégias tinham como objetivos criar um ambiente cativante, que despertasse a curiosidade, contribuindo para um ambiente potencializador de partilha de ideias e, simultaneamente, consciencializasse para importância de uma alimentação saudável. Sendo assim, a história *A sopa verde* constituída por imagens apelativas, apresentada em *PowerPoint* (Ver figura 20), provocou nas crianças entusiasmo, principalmente nas do género masculino, pelo facto desta tecnológica existir na sala e estes revelarem um particular interesse pela exploração da área do computador.

Figura 20. Alguns diapositivos ilustrativos da história *A sopa verde*



Após a exploração da história, com recurso aos dedoches dos vários alimentos, criou-se um espaço promotor de comunicação sobre a mesma, constatando-se que a maioria do grupo conseguia enumerar, por ordem sequencial, os alimentos que o porquinho queria para a sopa. Tendo-se levado este material de expressão e comunicação que o grupo desconhecia, permitiu fomentar o diálogo entre todos os elementos acerca da mensagem subjacente à história. No diálogo que se procedeu à

história, constatou-se que, na generalidade, conseguem mencionar alguns produtos legumes e vegetais, nomeadamente os alimentos que fazem parte do cardápio alimentar das refeições na instituição.

Na sequência da exploração da história, com recurso aos dedoches, uma criança questionou se podia dar um nome ao porquinho dedoche. Esta questão foi valorizada, permitindo assim incentivar o grupo a expor os possíveis nomes a atribuir a esta personagem. Deste diálogo, as crianças decidiram que o porquinho seria *Roque*, salienta-se que foi um momento com grande interesse de todos, sendo que quiseram, cada um, dar a sua sugestão. Como preconizado pela OCEPE (ME, 1997, p.66), “a capacidade do educador de escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar a que cada um fale [...] facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” As crianças são um mundo, a imprevisibilidade, a criatividade e a imaginação fazem parte delas, umas mais do que outras, mas todas com as suas peculiaridades, ritmos de aprendizagens e interesses que as caracterizam e fazem de cada uma delas um ser único e especial. Embora a história explorada tivesse como finalidade sensibilizar as crianças para a importância de uma alimentação saudável, com a utilização do porquinho dedoche, acabou-se por despertar, também, o seu interesse para a manipulação e, posteriormente, representação gráfica do mesmo.

Embora o objetivo da atividade central fosse a Alimentação as crianças demonstraram grande interesse pela representação gráfica da personagem principal da história, o *porquinho Roque* e alguns aspetos da história. Perante este interesse disponibilizou-se material de expressão plástica, nomeadamente, tintas, lápis e folhas brancas para as crianças exteriorizassem a imagem do porquinho Roque.

(Diário de Bordo, 15 de outubro de 2013)

Assim, desta forma, cada uma pôde expressar-se consoante as suas capacidades e as representações gráficas deram azo a que exteriorizassem, não só o desenho do porquinho, mas também o que assimilaram da história. Foram bastante criativas, cada uma à sua maneira, destacando os aspetos que mais lhes chamaram atenção, sendo que estes não eram comuns a todas, cada uma ressaltou o que para si era mais significativo, tornando cada desenho único e genuíno.

Na sequência da exploração da história as crianças manifestaram espontaneamente interesse pela representação gráfica do porquinho *Roque*. O confronto com este interesse levou à reflexão e a considerar-se que seria mais significativo dar-

lhes oportunidades de registarem, através do desenho, a imagem do porquinho do que prosseguir com atividades relacionadas com alimentação, uma vez que estas não se sentiam motivadas. Ao não se impor a participação das crianças para outras atividades, mas sim atender à motivação para a representação gráfica despertou nestas, motivos para “aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (Balancho & Coelho, 2001, p.17) relativas à motricidade fina e exploração de materiais, inclusive as crianças, para as suas produções, recorreram às tintas e aos lápis de pau (Ver figura 21).

Figura 21. Representação gráfica do dedoche *Roque*



Esta situação acima exposta explana a transversalidade da expressão plástica que presenteia às crianças diversas sensações e a exteriorização espontânea das imagens que esta interiorizou mentalmente (ME, 1997). Deste modo, recorrer a materiais manipulativos relacionados com a história, embora não planificadas pelo estagiário, fomentou, igualmente, situações pedagógicas, uma vez que provocou a implicação e o bem-estar das crianças pela motivação evidenciada pelas mesmas. Desta forma, mesmo não estando delineado a realização de uma proposta referente à expressão plástica, tornou-se fulcral responder e atender às suas motivações.

Ainda na sequência da exploração da temática inerente à alimentação, em reflexão com a educadora cooperante considerou-se pertinente, na aula de enriquecimento curricular de TIC, dar a conhecer algumas das pinturas de *Giuseppe Arcimboldo*. As crianças analisaram algumas pinturas, principalmente as pinturas do rosto humano representadas com os mais diversos frutos, legumes e vegetais. Foi notório o envolvimento das crianças no visionamento das pinturas, em que estas exploraram e interpretaram, de acordo com a sua imaginação, proferindo alguns comentários, tais como, *tem muitos frutos na cara da senhora; a cenoura é um nariz;*

88 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

tem muitas cebolas, à medida que as observavam. Conota-se que estes momentos de aceso à arte fomentam o conhecimento do mundo e desenvolve o sentido estético das crianças (ME, 1997).

Do contacto com as pinturas, o grupo ficou igualmente curioso com o nome do pintor, pelo que foi necessário uma explicação sucinta e simples acerca da biografia de *Giuseppe Arcimboldo*. Através do programa informático *Trux paint*, as crianças, organizadas a pares, uma vez que não existia computadores suficientes para todas, realizaram representações de figuras semelhantes às do pintor em questão. Todavia, não se pode descurar a pertinência desta situação, trabalho a pares, pois devem aprender a partilhar e a cooperar com os seus colegas.

No seguimento desta atividade e tendo em conta a observação realizada, ao longo do estágio, de que o grupo, na generalidade, manifesta interesse pelas propostas de expressão plástica, nomeadamente, na manipulação de materiais e tintas, facultou-se carimbos de batata com a ilustração de alimentos para as crianças carimbar.

Após o regresso das crianças da aula de enriquecimento curricular de TIC efetuou-se na sala de atividades um diálogo com as crianças com o intuito de apresentar a proposta de trabalho, bem como as suas intenções e pretensões relativos aos carimbos mostrados. Foi referido que poderiam realizar à semelhança do pintor a ilustração do rosto recorrendo a diferentes carimbos. Perante os carimbos e respetivas tintas disponibilizados às crianças, despertou para a exploração da combinação de várias cores em que estas verificaram que na mistura de duas cores obtinham uma tonalidade diferente para os frutos.

(Diário de bordo, 15 de outubro de 20013)

Como alude as OCEPE (ME, 1997, p.57) as expressões proporcionam à criança o contatar com distintos materiais em que esta “poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos.” Sendo assim, na sequência da visualização das pinturas do pintor em questão, sugeriu-se a realização de carimbagens recorrendo a diversos frutos de maneira a formar um rosto humano. No entanto, nem todas as crianças manifestaram interesse em fazê-lo e, como tal, respeitou-se a sua vontade, dando-lhe liberdade de explorarem os materiais de acordo com os seus interesses e explorando as cores como achassem bem.

Seguindo a ordem de ideias do parágrafo anterior, a intencionalidade centrou-se principalmente nos aspetos intrínsecos ao desenvolvimento da atividade, do que no resultado da mesma. Como nos diz Sousa (2003, p.228) “se nas artes da educação interessa dar-se a conhecer as obras dos grandes pintores, na educação pela arte não

interessa a pintura, mas a criança.” Para a realização das carimbagens, os materiais foram organizados numa mesa para que pudessem usufruir dos mesmos para as suas criações. Em conformidade com as OCEPE (1997, p.62) a “disposição ordenada dos materiais, a sua diversidade e acessibilidade são condições para que a criança possa realizar o que deseja.”

Quando as crianças quiseram realizar as suas próprias criações, através da mistura de cores, não integrando, portanto, na sua atividade, o que tinha sido sugerido pelo adulto (a figura do rosto humano, semelhante, à do pintor), isto, remete-nos, novamente, para o facto do educador ter a sensibilidade de saber quando deverá dar espaço para a criança criar e explorar livremente os materiais que lhe são disponibilizados. Na figura 22, está ilustrado de que formas as crianças realizaram as suas próprias criações.

Figura 22. Placar da sala com as carimbagens das crianças



Torna-se, portanto, relevante possibilitar a liberdade de exploração de materiais e de escolha na sua experimentação, ao invés de ser o educador a impor essas condições. Neste sentido, Talbott e Frost (citados por Hohmann & Weikart, 2003, p.161) quando se referem à manipulação do material, por parte da criança defendem que esta “passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de identificar a maneira, “correta” de o entender ou de sobre ele agir”, assim, alcança uma aprendizagem mais significativa e profícua. Quando em ação, envolvida em experiências de manipulação ou exploração, manifesta satisfação e prazer em participar nas atividades. Este cariz manipulativo e exploratório é, certamente, algo que apela ao íntimo da criança, à sua “energia e dinamismo próprio” (Mendonça, 1994, p. 37).

90 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

As carimbagens com batata foram uma atividade que, grande parte das crianças não tinha, ainda, realizado. Assim, ao interagir com material ou técnica nova, colocaram em ação a sua capacidade criativa, explorando os materiais consoante os seus próprios interesses e capacidades. Portanto, mesmo que o educador explique a sua funcionalidade, a criança adquire outras aprendizagens, através das suas próprias descobertas. É fundamental dar tempo e espaço para as crianças aprenderem por si próprias, respeitando sempre os ritmos inerentes a cada uma. Nestes momentos o educador não deve intervir, diretamente, neste processo, evitando ajudá-las a fazer algo “certo” ou demonstrar o que elas devem fazer perante determinados materiais, pois poderá estar a condicionar o processo criativo e construtivo de aprendizagens, bem como o desenvolvimento das suas competências. Este processo exige tempo de exploração, no caso concreto da sala da Pré II, para a combinação de cores para criar e desconstruir até construir as suas representações mentais. Sendo assim, a expressão plástica permite que a criança “quando pega em pincéis e tintas, experimente com emoção (...) o que mais a impressiona e contribui para a sua forma de aprender o mundo que a rodeia e de intervir nele” (Gonçalves, 1991, citado por Sousa, 2003, p.168).

Não obstante, o educador ao promover a liberdade de escolha da criança está a desenvolver a sua autonomia, bem como o seu sentido de iniciativa. Relativamente ao sentido de iniciativa, Hohmann e Weikart (2009) referem que é a “capacidade que as crianças desenvolvem de começar e levar até ao fim uma tarefa – que pressupõe que examinem cuidadosamente uma situação, tomem uma decisão e ajam de acordo com aquilo que percebem” (p.66). O desenvolvimento da livre iniciativa da criança é, de acordo com Portugal e Laevers (2010, p.108), “um processo progressivo, fundamentado em pequenos passos”, passos esses que devem ser acompanhados e auxiliados pelo adulto, envolta de uma atitude positiva em relação à criança, não a subestimando quanto às suas capacidades, mas sim, incentivando-a a progredir nas mesmas.

Uma das vantagens dos carimbos foi o facto de ter dado a possibilidade de trabalhar, em pequenos grupos, tal como se pode verificar na figura 23.

Figura 23. Atividade de carimbagem



Este tipo de dinâmica representada na figura 23, permite desenvolver competências de formação pessoal e social. No decorrer da prática pedagógica aferiu-se que algumas crianças manifestavam dificuldades em partilhar materiais e respeitar regras de convivência. Com a criação deste espaço de partilha, possibilitou a estimulação de regras para uma utilização correta dos materiais, nomeadamente, das tintas e permitiu ainda, através do diálogo, sensibilizar o grupo para esta questão. Esta dinâmica envolve, impreterivelmente, a interação entre as crianças, como vetor para a “resolução conjunta de problemas” (Reis, 2003, p. 184) que decorrem em momentos de partilha do mesmo espaço e de materiais, bem como o respeito pelo outro. Remetendo para a prática, as crianças trabalharam este tipo de competências, pois, a maior parte conseguiu fazer uma partilha equilibrada dos materiais, embora alguns elementos tenham-se apresentado mais resistentes. Além disso, assistiu-se por parte dos elementos deste grupo, uma atenção em não sujar ou danificar os trabalhos dos colegas. Como nos diz Hohmann, Weikart e Banet (1987, p.15) “as crianças em idade pré-escolar são capazes de reflectir sobre os seus próprios actos.” No que diz respeito à arrumação dos materiais nos seus respetivos lugares, tornou-se necessário alertar as crianças para a relevância de deixar o espaço e os materiais limpos e organizados.

De modo a valorizar e a dar a conhecer os trabalhos realizados, em diálogo em contexto de grupo, as crianças decidiram decorar o placar da sala com os trabalhos das carimbagens. Neste seguimento, uma vez realizados e afixados os trabalhos das

carimbagens, em contexto de grande grupo, emerge o interesse pela construção de rimas subjacentes aos alimentos contidos nos diversos carimbos (Ver tabela 9).

Durante o diálogo em grupo, sobre a atividade inerentes às carimbagens com os alimentos contidos nas batatas, um elemento do género masculino (Criança TR, 5 anos) mencionou que sabia uma rima com banana, “banana rima com Ana”. Perante a afirmação da criança, criou-se um ambiente potencializador à emergência ao código escrito, através da criação de rimas para os restantes alimentos abarcados nos carimbos (...)

(Diário de bordo 16 de outubro de 2013)

Dada a relevância dos momentos de registo, no que concerne, à emergência do código escrito, procedeu-se ao registo das rimas proferidas pelas crianças, como se pode verificar na tabela 9.

Tabela 9. Rimas realizadas pelas crianças sobre os alimentos

Rimas realizadas pelas crianças
As uvas não gostam de chuvas.
O tomate é amigo do abacate.
O João come feijão.
A Ana gosta de banana.
Quem come nozes dá-lhe vozes.
A alface não tem face.
Dentro do ouriço da castanha tem uma aranha.

Assim, num clima propício, as crianças sentiram-se livres e à vontade para construir frases mais complexas, com a orientação do adulto, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação. Estas decidiram igualmente decorar os cartões com as rimas utilizando novamente os carimbos e as tintas, exploradas de uma forma livre. Com a finalidade de refletir sobre os conhecimentos adquiridos, com base na atividade, decidiu-se em contexto de grupo, colocar as rimas no placar no hall de entrada da sala. Dado a envolvimento do grupo, surgiu, ainda, a ideia de que o título do placar seria *os alimentos amigos* (Ver figura 24).

Figura 24. Placar dos “alimentos amigos” no hall de entrada da sala da Pré II



A exposição destas rimas foi um factor deveras relevante, no sentido que deu às crianças a oportunidade de mostrar aos seus familiares e restante comunidade educativa o reflexo do trabalho até então desenvolvido. É neste sentido que se afirma que, as “paredes falam, comentam” o trabalho desenvolvido em prol do desenvolvimento das crianças (Malaguzzi, 1994, citado por Oliveira-Formosinho; Lino & Niza, 2007, p.106). Além disso, este tipo de exposição foi importante, pois desenvolveu o interesse de uma criança em copiar as rimas, sendo portanto, uma estratégia privilegiada, à emergência do código escrito.

História Vamos fazer amigos

Ao longo do estágio aferiu-se que seria necessário refletir com o grupo sobre os comportamentos menos positivos entre algumas crianças (Apêndice E). Assim, após a apreciação do diário de grupo, na reunião de conselho, as crianças delinearão algumas regras fundamentais à convivência social, como por exemplo, *não bater no amigo*, uma vez que se assistiu alguns comportamentos agressivos, durante o período das brincadeiras do recreio. Perante esta necessidade, foi explorada a história *Vamos fazer amigos* de Adam Relf, que revela a construção da amizade entre animais, através de uma ilustração apelativa e de uma linguagem dinâmica, de modo a dar sentido às suas experiências (Vasconcelos, 2012).

Neste sentido, se se tiver em conta que a escola é uma instituição que, atualmente, não se limita apenas ao ensinamento de saberes (Marques, 2001), ou seja, assume um papel muito mais complexo e completo, inclusivamente, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, assente numa educação para a cidadania (ME, 1997). Sendo assim, não se pode descurar a pertinência de abordar esta questão com as crianças. Tendo em conta esta perspectiva, trabalhar amizade, numa sala

de pré-escolar contribui para formar crianças a nível pessoal e social, dos seus princípios e valores, aspetos estes subjacentes numa sociedade democrática, nos quais prevalece os valores de igualdade, justiça e sobretudo, respeito para com o outro. Sendo certo que a área de formação pessoal e social vigente para a educação pré-escolar constitui-se como sendo uma área transversal e integradora do conhecimento de si, do outro e na relação da criança com os pares, baseando-se na criação de um ambiente relacional propício a desenvolver nesta a consciência de ser escutada e valorizada. Assim, a história *Vamos fazer amigos*, contemplada na figura 25, foi o ponto de partida para dar início ao diálogo acerca da importância de se estabelecer um espírito de cooperação e de amizade para com o outro.

Figura 25. Alguns diapositivos ilustrativos da história *Vamos fazer amigos*



Contudo, ao longo do conto da história foi detetado um factor que teve influência no decorrer da narrativa, tal como pode evidenciar o diário de bordo:

Aquando a leitura da história, recorrendo a um fantoche, as crianças estiveram um pouco agitadas, em reflexão com a educadora esta mencionou que na leitura da mesma deveria ter sido mais expressiva para facilitar a compreensão da mensagem subjacente à história apesar da ilustração e o respetivo fantoche (raposa) terem sido apelativos.

(Diário de bordo, 22 de outubro de 2013)

É evidente que a ler uma história, não é contar uma história, a expressividade e a dinâmica que o leitor dá à mesma são aspetos fundamentais. Esta situação vem corroborar a perspetiva de Mata (2008) ao aludir para a relevância do educador contar histórias de forma expressiva e com a entoação adequada, de modo a facilitar a compreensão e manter as crianças interessadas.

A par da falta de expressividade na leitura da história, recorrer ao fantoche revelou-se numa estratégia que despertou o desejo das crianças em participar no reconto

da mesma, querendo envolverem-se, em iniciativas livres, na comunicação através da manipulação do fantoche. A utilização deste teve como suporte as observações realizadas, na fase inicial, no que concerne à dinâmica do grupo e interesses manifestados, estando estes inerentes ao domínio da expressão dramática. Apesar das crianças terem tido dificuldade em expressar o enredo da história, dado à falta de expressividade, que teve algumas repercussões na mensagem recebida, o fantoche colmatou de certa forma esta situação, visto que se figurou apelativo e cativante. A sua manipulação promoveu momentos espontâneos, onde esteve patente a essência criadora, imaginária e ativa das crianças ao criarem a sua própria história, respeitando, assim, o seu “instinto de fazer – o impulso construtivo” (Dewey, 2002, p.47) por intermédio da comunicação, representação e diálogo entre crianças e adulto. Deste modo, o fantoche promove a capacidade criativa e imaginária das crianças, constituindo, assim, um recurso pedagógico fundamental na intervenção do educador, ao se constituir como uma estratégia privilegiada para trabalhar aspetos sociais, culturais e educativos, fomentando a envolvimento da criança. Reforçando esta ideia, Pereira e Lopes (2001, p.44) asseveram o seguinte:

É que os fantoches, através da sua vincada vertente lúdica, constituem um incontornável instrumento para se cumprir a importância pedagógica de uma atividade centrada na partilha, na aprendizagem participada e comprometida e ainda numa pedagogia da envolvimento (...) na realização de actos que levam todos os participantes evoluírem nos planos do social, cultural e educativo.

Para dar continuidade à história e colmatar a situação da falta de expressividade da estagiária, realizou-se um jogo de memória, recorrendo às ilustrações da própria história, nomeadamente das personagens para realizar, numa primeira fase, o reconto da mesma e, posteriormente, passar à realização do jogo de memória em contexto de pequeno grupo, uma vez que este tipo de jogo estimula o raciocínio lógico da criança.

Salienta-se que na figura 26 está evidenciado o momento do conto da história com o fantoche e o jogo da memória.

Figura 26. Exploração da história *Vamos fazer amigos* e do jogo da memória



Para a realização do jogo da memória, como meio de fomentar a curiosidade das crianças utilizou-se o factor surpresa, sendo que as peças do jogo da memória foram arrumadas numa caixa, apresentadas, progressivamente, aquando da realização do reconto da mesma, onde as suas expressões evidenciaram surpresa e entusiasmo pelos materiais apresentados, nomeadamente os copos de iogurte, pela visualização das imagens das personagens abarcadas na história, permitindo um contato com os objetos real.

(Diário de bordo, 22 de outubro de 2013)

Através desta dinâmica, as crianças mostraram um grande entusiasmo, o que foi essencial para que assimilassem de forma mais consistente e completa todo o enredo da história e a mensagem subjacente. De acordo com Hohmann e Weikart (2007, p.290) o educador deve proporcionar às crianças “jogos que incluam correspondência um a um” e envolvê-las em tarefas onde estas possam combinar estratégias e, sobretudo, atribuir significados aos distintos aspetos do contexto pedagógico. Além disso “é através da experimentação e da comunicação (...) que se adquire prática na construção de relações entre números e assim as crianças vão desenvolvendo o sentido de número” (Castro & Rodrigues, 2008, p.12). Assim, além do jogo em questão ter sido essencial para o assimilar de elementos inerentes à história, também revelou-se fundamental para trabalhar competências de matemática e de expressividade. Neste as crianças demonstraram capacidade de correspondência de imagens, sendo capazes, inclusive, de identificar que faltava uma imagem ou que já tinham encontrado as duas. O diálogo intragrupal foi constante.

No seguimento da temática da amizade, com recurso ao novelo de lã, as crianças realizaram o jogo da amizade, como ilustrado na figura 27, em contexto de grande grupo, cada criança expressou o que era ser amigo, criando-se, assim, uma teia.

Figura 27. Realização do jogo da amizade



Neste diálogo procurou-se estimular a linguagem oral, quando a estagiária

iniciou o jogo da amizade lançando o novelo de lã para uma criança que apresentou a sua opinião sobre o significado de ser amigo, posto isto, deu uma volta de lã no seu dedo indicador e lançou novamente o novelo para outra criança, mantendo o fio de lã esticado. Este procedimento prosseguiu até à última criança ter mencionado a sua perspetiva. Desta forma criou-se uma teia.

(Diário de bordo, 23 de outubro de 2013)

Através da expressão da opinião de cada constituinte do grupo, sendo que apenas falava aquele que tinha o novelo, foi uma estratégia que visou o respeito pelas regras de comunicação, essencialmente, o saber escutar o outro, bem como permitir o envolvimento de todos na expressão oral. Importa realçar que para as crianças assumirem um papel ativo no processo comunicativo é essencial que estas saibam esperar e ouvir a opinião dos outros. Foi por base nesta pragmática que, no decorrer do jogo foi importante salientar algumas crianças para a relevância de saber ouvir o colega. Enquanto orientava-se a realização do jogo da amizade, a educadora cooperante registou as afirmações proferidas por cada criança, que se apresenta na tabela 10.

Tabela 10. Comentários proferidos pelas crianças sobre *Ser amigo é...*

Ser amigo é...
<i>É emprestar as coisas aos colegas.</i> (Criança, E)
<i>Sinto-me amigo quando jogo futebol com os meninos.</i> (Criança, JPM)
<i>É fazer companhia e não deixar os amigos para trás.</i> (Criança, L)
<i>Não podemos empurrar os amigos.</i> (Criança, JPA)
<i>Não deixar os amigos para trás.</i> (Criança, TA)
<i>Ser grandes amigos.</i> (Criança, N)
<i>É brincar, é jogar futebol e conversar.</i> (Criança, TN)
<i>Ser amigo.</i> (Criança, M)
<i>Ter todos os meninos no coração.</i> (Criança, M)
<i>Pensar os amigos no coração.</i> (Criança, L)
<i>Trazer os amigos no coração.</i> (Criança, L)
<i>É respeitar as professoras, os meninos novos e os outros.</i> (Criança, TR)
<i>Quando os meninos vão para a baliza.</i> (Criança, A)
<i>Brincar com os amigos.</i> (Criança, M)
<i>Ser amigo de todos.</i> (Criança, M)
<i>Ter amor e carinho.</i> (Criança, AM)
<i>Brincar com os amigos e não deixá-los.</i> (Criança, C)

Através da tabela é notório que o grupo gosta de manifestar a sua opinião, todavia, alguns elementos proferem frases pouco desenvolvidas, como por exemplo *ser amigo*, *ser grandes amigos*. Como tal, foi necessário incentivá-los para que mencionassem mais aspetos sobre a questão colocada. Outros evidenciaram algumas dificuldades em esperar a sua vez, em estruturar corretamente as ideias e em participar por iniciativa própria, nomeadamente duas crianças do género feminino. Sendo necessário apoiar as crianças mais tímidas a se expressarem.

Face ao acima exposto, o educador, nesta interação, desempenha “o papel de “andaime”, interpretando-a [e] clarificando os enunciados que a criança produziu” (Sim-Sim, et al. 2008, p.11), incentivando-a para um discurso mais complexo do ponto de vista dos elementos constituintes da componente linguística. Neste sentido, o educador tem, assim, um papel imprescindível no processo de aquisição de competências linguísticas na criança. Ressalve-se que este jogo vai ao encontro do que

está preconizado nas OCEPE (ME, 1997) que o educador deve “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (p.68). Corroborando com a perspectiva das OCEPE; Sim-Sim, et al. (2008, p.34) acrescentam ainda que a interação verbal entre educador e crianças constitui, assim, o “meio mais elaborado e privilegiado da interação comunicativa. Através dela a criança adquire a língua materna, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afetivo.”

Ainda no que respeita à interação comunicativa entre o adulto e a criança, Vygotsky (2003), considera esta como um veículo promotor do desenvolvimento da linguagem. Denote-se que um dos objetivos da intervenção pedagógica visa promover um melhor domínio a nível da linguagem oral, sendo igualmente um dos objetivos essenciais da educação pré-escolar. Perante isto, cabe ao educador ouvir cada criança, proporcionar diálogos, criar espaços e apoiá-la na comunicação, com a finalidade de desenvolver a “competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular” (Sim.Sim, et al, 2008, p.35). Os ambientes potencializadores de uma comunicação dinâmica possibilitam o uso natural e espontâneo da mesma, sem inibições, tornando-a fluída e entusiástica, desenvolvendo cada vez mais este tipo de competência.

Para além dos aspetos anteriormente mencionados, o jogo da amizade pelo seu carácter lúdico fascinou as crianças, estimulando a aprendizagem e tornando-a mais significativas (Kishimoto, 1994). Ainda nesta mesma linha de pensamento, Pires e Pires (1992, p.384) realçam também a relevância do jogo, asseverando que este “é o espelho da vida e o suporte da aprendizagem.” Através do jogo de memória, o interesse manifestado pelo grupo, revelou alguma sensibilização para as questões que se pretendia consciencializar, já aludidas, inerentes à formação pessoal e social. Assim, “quando as crianças estão interessadas nalguma coisa, é mais provável que aprendam algo novo e que permaneçam interessadas no que estão a fazer” (Brickman & Taylor, 1991, p.13).

Posto isto, e no seguimento da exploração das frases proferidas pelas crianças, estas foram transcritas para uns cartões com formato de coração. Esta forma surgiu com o propósito de trabalhar a motricidade fina, através do recorte com recurso à tesoura, uma vez que esta não se encontra completamente desenvolvida em todas as crianças. Assim, em pequenos grupos, decoraram a seu gosto e recortaram os corações, como se

100 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

ilustra na figura 28, tendo alguns elementos evidenciado algumas dificuldades em manusear a tesoura, visto que não conseguiam recortar a linha delimitadora do coração sem a orientação do adulto.

Figura 28. As crianças a recortar os cartões



A partir do recorte dos corações, durante a orientação do grupo, sugeriu-se que construísse uma flor com os corações, este foi recetível à sugestão e inclusive atribuiu o nome *flor da amizade*, espelhando um espírito de cooperação entre todos (Ver figura 29).

Figura 29. Flor da amizade



Após todos terem apresentado as suas sugestões, o grupo decidiu colocar a *flor da amizade* ao lado do quadro das tarefas, junto à área polivalente, apontando aquele local como o mais visível para o caso, se fosse necessário, lembrar, no quotidiano, a importância de construir-se, constantemente, amizades uns com os outros. Acrescenta-se que no que concerne à educação para os valores, não se ensina de uma forma direta, “mas que se vive na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que

a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (ME, 1997, p.52).

Neste sentido, educar as crianças para os valores decorre de um processo contínuo e não apenas, apenas de atividades pontuais, sendo necessário realizar uma intervenção constante. Denota-se que um dos objetivos da educação pré-escolar visa promover a formação da criança e a sua integração na sociedade, enquanto ser autónomo e, deste modo, a educação referente aos valores ocorre, segundo as OCEPE (ME, 1997. p.52) “num processo pessoal e social de procura do bem próprio e bem colectivo.”

No seguimento da exploração da flor da amizade constituída por pétalas com formato de coração uma criança questionou *onde fica o nosso coração?* (Criança JPM, 5 anos) Com o objetivo de dar resposta à dúvida momentânea que emergiu, recorreu-se ao livro da representação tridimensional do corpo humano para que o grupo pudesse identificar e visualizar onde se situa o coração do ser humano. Este momento observa-se na figura 30.

Figura 30. Momento de exploração do livro tridimensional do corpo humano



Disponibilizar o livro criou um ambiente que promoveu a implicação das crianças, despoletada de forma quase espontânea, tornou-se, dessa forma, num momento que despertou o interesse e atenção de todo grupo, para a visualização e exploração do mesmo. Reforçando esta ideia de que os ambientes que proporcionam a implicação na criança é, na ótica de Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009, p.7) aqueles que “valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas do adulto.”

Importa realçar ainda que quando a criança se encontra motivada rumo a favor de aprendizagens ativas, significantes e plurais, fundamentais ao seu desenvolvimento e, simultaneamente, na aquisição de determinadas competências, tais como, a autonomia e autoestima. Sendo certo que, “só porque é um ser activo, a criança é educável e pode fazer progressos” (Best, 1980, citado por Leitão, Pires, Palhais & Gallino, 1993, p.18). Como tal, foram incentivadas a identificarem alguns órgãos do corpo humano, tais como os intestinos, o estômago, entre outros. Após terem explorado o livro, em grande grupo, concluíram que o coração ficava no lado esquerdo e era vermelho. O livro adquiriu relevância no modo como possibilitou proporcionar experiência de aprendizagem à criança e, igualmente, para uma partilha de saberes entre o próprio grupo, onde o entusiasmo esteve bem patente na exploração do livro do corpo humano tridimensional.

História Que grande abóbora Mimi

A figura 31 ilustra o conto da história *Que grande abóbora Mimi*, para esta encarnou-se o papel de bruxinha Mimi uma vez que se aproximava as comemorações do Halloween, festividade abarcada no PAA da escola (Apêndice F).

Figura 31. Leitura da história *Que grande abóbora Mimi*



Esta atividade foi iniciada pela educadora cooperante, pois a estagiária teve de se ausentar da sala, afim de realizar a sua caracterização. Aquando da sua entrada na sala:

provocou um grande alvoroço, admiração em que as crianças espontaneamente teceram diversos comentários. Para realizar a leitura da mesma, foi necessário acalmá-las, primeiramente, de modo a criar um ambiente propício ao conto da história. Recorrer à caracterização para contar a história revelou-se numa excelente forma de estabelecer a comunicação entre estagiária e as crianças. Neste seguimento, estas realizaram o

reconto da história que retratava uma bruxinha que adorava legumes tendo decidido, então, cultivar os seus próprios produtos hortícolas. Como os produtos demoravam muito a crescer e ela ansiosa por colhê-los fez magia e os vegetais ficaram enormes, principalmente uma abóbora...levando a um momento divertido e motivador para as crianças.

(Diário de bordo, 30 de outubro de 2013)

Neste processo de formação profissional, aspirando a qualidade na intervenção pedagógica, apostou-se por apresentar a leitura da história, recorrendo à caracterização da estagiária de bruxa, de modo auxiliar no conto expressivo da história, uma vez que esta matéria teria de ser treinada pela estagiária, treino esse que também foi realizado, previamente, com mais afinco do que na história referida anteriormente, pelo facto de se ter detetado esta necessidade. Como já aludido anteriormente, a forma como o educador lê histórias influencia, impreterivelmente, a atenção dada pelas crianças, devendo ser o quanto possível uma leitura expressiva, espelhando entusiasmo e emoção. Ainda assim, o educador deve utilizar diversas estratégias que facilitam a implicação do grupo-alvo, como por exemplo, elementos ou acessórios alusivos ao que irá ser lido, no caso desta leitura, utilizou-se uma varinha de condão (Ver figura 31). Estas estratégias, a caracterização de bruxa e a varinha de condão, revelaram-se motivadoras para intervir com o grupo de uma forma mais adequada e apelativa ao desenvolvimento linguístico das crianças. Tendo a estagiária apresentado pinturas faciais, levou ao entusiasmo e excitação das crianças no momento de diálogo que se procedeu, após a exploração da história, onde estas solicitaram que queriam igualmente pinturas faciais à semelhança da bruxa. De modo a atender às suas solicitações, durante o recreio da manhã, procedeu-se à realização das pinturas faciais.

Após a apresentação da história realizou-se a exploração da narrativa oralmente, em grande grupo, visto que os constituintes da Pré II puderam recontar a história, falar sobre a parte que mais gostaram, tendo sido, também, estimuladas na identificação de características temporais e espaciais, entre outros aspetos. Senda assim, proporcionou-se momentos de interação participativa entre as crianças, o adulto e a história. Considera-se interação participativa quando a história possibilita aos seus intervenientes “conhecerem as interações iniciais individuais do leitor com a obra, através da exploração da história e da comunicação com os personagens; instaura um processo de participação activa com a história e entre alunos” (Oliveira, 2006, p.15).

No reconto realizado pelo grupo, denotou-se que muitos elementos, relembavam-se do enredo que constituía a história, sendo que alguns conseguiram

expor, na íntegra, os acontecimentos apresentados pela narrativa. Facto é que algumas crianças, especialmente, as mais inibidas demonstravam alguma relutância em comunicar nos momentos em grande grupo, pelo que, aquando destes momentos, e em especial, no período do reconto de histórias, surgia a necessidade e preocupação em incentivá-las, apoiá-las e convidá-las a verbalizar e orientá-las neste processo de modo a atenuar a inibição destas em comunicar dentro deste contexto. Certo é que o reconto, de forma subtil, foi colmatando as inibições pois, paulatinamente, a empatia e a valorização dos contributos de todos vão erguendo um espaço, onde os mais tímidos se sentiam seguros e confiantes em participar e em intervir na reconstrução das histórias lidas pelo adulto. Considerando as dificuldades na linguagem oral, o reconto constituiu uma situação potencializadora encontrada para possibilitar que as crianças pudessem comunicar e expressar-se, integradas em circuitos comunicativos, apoiados nas interações com o grupo e adulto. Sendo assim, estas desempenham grande influência na comunicação, atendendo que há espaço para se comunicar, comunicando por excelência, desenvolvendo as capacidades comunicativas.

Durante os momentos de reconto e diálogo, a gestão do comportamento inadequado, por parte de algumas crianças, suscitou alguma preocupação, tornando-se, por vezes, necessário recorrer a diversas estratégias que se centravam em pequenos jogos, tais como o jogo do espelho e nalgumas ações, destacadamente em sequências rítmicas para acalmar a euforia que se instalava durante este período. Ressalve-se que estas estratégias resultaram.

Para estimular as crianças e com o intuito de proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina das mesmas, propôs-se uma atividade de expressão plástica, disponibilizando latas de leite condensado. Com estas, as crianças confeccionaram tinta de relevo para a elaboração da abóbora da bruxinha Mimi, personagem da história. Perante o material exposto estas ficaram admiradas, curiosas e motivadas para a exploração da atividade da tinta de relevo.

Os objetivos estipulados para esta proposta foram alcançados, pois as crianças mostraram-se muito criativas, na exploração da tinta de relevo e autónomas na escolha das cores para a representação das imagens. Esta atividade está espelhada na figura 32.

Figura 32. Atividade da tinta de relevo

Durante a execução desta atividade foi notório a implicação, a motivação e a satisfação dos intervenientes, visto que estes nunca tinham tido oportunidade de utilizar a técnica de tinta de relevo, possibilitando, assim, a descoberta de diferentes maneiras de desenhar com tinta. Deste modo, a expressão plástica facilita o desenvolvimento afetivo, social e intelectual das crianças, na medida em que lhes dá a possibilidade de interpretar o mundo com os outros, de estruturar e exprimir o seu pensamento através do que representam, de criar e desenvolver o seu equilíbrio emocional e, inclusivamente, de formar o seu carácter e identidade, patente na autenticidade de cada um. Na realização de pinturas para as crianças não há qualquer intenção de chegar ao resultado previsto e não há limites, uma vez que não existe qualquer distinção ou barreira entre o possível e o impossível, ou melhor dizendo, entre a realidade e o surreal.

Denota-se que a criatividade existe na criança desde o seu nascimento. À medida que cresce deve ser estimulado o seu desejo e o seu impulso nato em descobrir e experimentar os materiais que a rodeia. Sendo a pintura, uma forma de criatividade, esta assume um papel primordial na representação do seu mundo interior, constituindo, assim, uma forma de comunicação que envolve a criança de uma forma ativa, centrada na arte. Como tal, ao longo do estágio, as crianças tiveram, para além das já mencionadas oportunidades, de realizar outras pinturas com recurso a diversas técnicas, principalmente, quando estas faziam parte das suas livres escolhas.

História O Grufalão: livro puzzle

A leitura do livro intitulado *O Grufalão: livro puzzle* de Julia Donalson Axel Scheffler (2010), decorreu na sexta semana de estágio que visou, para além da simples fruição estética da história e do livro, enriquecer o léxico, vivenciar momentos de humor, prazer e descoberta pelo código escrito e ainda, desenvolver a consciência fonológica (Apêndice H). As OCEPE (1997) salientam que as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, com recurso à imaginação ou a partir de imagens despertam o desejo de aprender a ler e escrever.

De modo a originar uma maior interatividade entre a história e as crianças, elaborou-se as personagens (rato, raposa, cobra e coruja) e respetivo cenário para que a história “falasse” por si, num diálogo contínuo entre o real e o imaginário, visto que com “ a utilização de fantoches, de vários tipos e formas facilitam a expressão e a comunicação” (ME, 1997, p.60). Esta narrativa conta a história de um ratinho esperto que vai passear por uma floresta escura. Quando a raposa, a coruja e a cobra o querem comer, este inventa uma história de um *grufalão* para que estes não o comessem. Mas por infortúnio do destino, o ratinho encontrou um *grufalão*, levando a um momento divertido, cativante e recheado de personagens do reino animal, pois durante as observações do grupo constatou-se que os animais despertavam-lhes muito interesse.

A educação em contexto pré-escolar é, simultaneamente, um processo de orientação das crianças na aquisição de novos conhecimentos, no desenvolvimento pessoal e social, assim como no desenvolvimento de competências inerentes ao domínio linguístico e do código escrito. Várias referências são feitas de que estas duas últimas deverão ser abordadas através da exploração do livro e realização de jogos que, de certo modo, não descuram a promoção de uma ação congruente com os distintos domínios e articulada com as diferentes áreas do saber. As funções pedagógicas não se restringem a uma dimensão, muito pelo contrário, assumem uma dimensão global e transversal, porque com as diversas experiências vividas pelas crianças na educação pré-escolar, permite a aquisição de uma panóplia de saberes e o fomento de competências subjacentes aos vários domínios patenteados nas OCEPE. É necessário ter-se em atenção que pelo facto das crianças, em idade pré-escolar, não possuírem, ainda, maturidade e capacidades para a leitura e a escrita formal, poder-se-á considerar que determinadas propostas não são adequadas ao processo de desenvolvimento da criança, descreditando as suas capacidades de assimilação e de interiorização nos mais diversos

saberes. Isto não quer dizer que não se processe uma intervenção pedagógica de carácter flexível, não escolarizante, adequada à realidade do grupo, decorrente do processo reflexivo constante da prática. Este processo reflexivo capacita, de certa forma, o educador de identificar e considerar a viabilização de determinada ação para o desenvolvimento holístico e harmonioso da criança.

Contextualizando com a história *O grufalão*, de formar a educar e satisfazer ludicamente os interesses e necessidades das crianças e de estimular a sua capacidade de comunicação e de concentração, recorreu-se a um cenário e fantoches para contar a história. Este cenário e alguns fantoches estão expostos na figura 33.

Figura 33. As crianças a visionar o cenário da história *O Grufalão*



Este cenário desencadeou uma grande curiosidade, proporcionando assim, um momento de reflexão e comunicação verbal entre o adulto e as crianças acerca de qual seria a história que iria ser contada.

Aquando da colocação do cenário no biombo, as crianças sentadas na área polivalente, ficaram completamente fascinadas. Dessa admiração surgiu vários comentários: vamos ouvir uma história! É tão lindo! Tem muitas flores! Perante o fascínio e comentários das crianças, antes da realização da leitura expressiva da história, decorreu um diálogo sobre o cenário tendo a maioria do grupo apresentado as suas sugestões sobre qual seria a história, “é a história da floresta” ; “é a história dos animais”; “eu quero ouvir a história”;” Cláudia vais contar a história?”

(Diário de bordo, 12 de novembro de 2013)

No decorrer da leitura expressiva, os elementos da Pré II, inclusive aqueles com problemas de concentração mostraram-se interessadas com o enredo da história e com as personagens: o rato, a raposa, a cobra, a coruja e o grufalão. Conforme se fazia a leitura expressiva, ia sendo colocado as personagens no cenário, por ordem sequencial, a fim de estes se prendessem à ação que estava a decorrer. Salienta-se que, apenas foi

apresentada a história, segundo o que aqui foi explanado, realçando que nem o livro, nem a imagem do grufalão foram mostrados em qualquer momento. Pois estes recursos seriam utilizados, numa fase ulterior, para continuar a trabalhar as questões relacionadas com a comunicação e emergência à escrita, mantendo o seu interesse e curiosidade.

No conto da narrativa a expressividade foi um aspeto que se teve, especial, atenção, pois, aquando da exploração das histórias iniciais da intervenção a educadora cooperante advertiu para a importância de se ser, o quanto mais possível, expressivo na leitura da mesma, esta matéria não foi descurada. “Primeiro que tudo é necessário que o educador seja um bom modelo de comunicação e expressão, pois que nesta idade a imitação é um factor de aprendizagem” (Brás, 1990, p. 155). Assim, ao propor a leitura da história, também, teve-se como finalidade desenvolver a expressividade da estagiária uma vez que tem influência nas mensagens que se quer passa. Como tal, reforçando esta ideia, Mata (2008, p.79) assevera que “ouvir leitura fluente, com entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê, mas também desperta o interesse e a vontade em participar nesta atividade.” O ouvir trata-se de uma habilidade essencial na questão central da investigação, uma vez que possibilita entrar em contato com diferentes linguagens e de associar expressões a situações, daí ser necessário que o educador saiba atribuir-lhes a entoação e expressividade necessária, adequadamente. Sendo certo que, para a leitura da história ser plena, um dos conselhos é “ter o coração de criança” (Oliveira, 2009, p.15) e deixar-nos levar pela magia da história.

Após a leitura, em grande grupo, conversou-se sobre as personagens abarcadas na história, este demonstrou uma particular curiosidade subjacente à personagem do grufalão. Esta curiosidade deveu-se ao facto de não se ter mostrado o livro, nem facultado nenhuma outra imagem alusiva à personagem em questão. Neste diálogo foi possível verificar que as crianças estiveram concentradas na história uma vez que mencionaram algumas das características, proferidas durante a leitura expressiva.

O Grufalão tem a língua preta (Criança TN, 5 anos); *tem uma borbulha venenosa na ponta do nariz* (Criança TR, 5 anos); *o Grufalão tem espinhos nas costas* (Criança A, 5 anos); *eu quero contar a história!* (Criança E, 5 anos)

(Diário de bordo, 12 de novembro de 2013)

Esta situação patenteia o quanto é imprescindível que o educador proporcione experiências diversificadas, significativas e estimulantes que fomentem a interação e a

partilha de vivências, emoções, opiniões, à semelhança do que aconteceu sobre o cenário e sobre a figura do grufalão. De um modo geral, as crianças envolveram-se no diálogo e respeitaram as regras de comunicação. Perante o interesse demonstrado por uma criança, acima, no diário de bordo, em recontar a história no biombo, as outras demonstraram o mesmo interesse.

De acordo com o exposto, a área de Expressão e Comunicação é efetivamente uma área básica na educação pré-escolar, uma vez que “incide sobre aspetos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida” (ME, 1997, p.56). Nesta área, torna-se crucial que estas tenham acesso a “formas e meios diversificados de expressão que lhes permitam ir apropriando-se de meios de comunicação, através de um processo planeado que possibilite situações diversificadas e progressivamente mais complexas” (Serra, 2004, p.72).

A presente atividade advém do interesse das crianças, sendo esta por si só, um momento de grande envolvência e fundamental para o desenvolvimento da comunicação. Assim, depois das crianças organizadas, em pequenos grupos, de quatro elementos, cada uma escolheu a personagem que queria encarnar para a realização da dramatização (Figura 34).

Figura 34. As crianças na dramatização da história *O Grufalão*



Importa salientar que três crianças não fizeram a dramatização, umas por serem tímidas e recatadas outras porque, simplesmente, não queriam fazer a dramatização, no entanto, demonstraram-se interessadas a ouvir os colegas. Esta atividade permitiu um diálogo entre o real e o imaginário, com “a utilização de fantoches, de vários tipos e formas que [facilitaram] a expressão e a comunicação” (OCEPE, 1997, p.60) e aproximaram as crianças do mundo que se quer contar. O entusiasmo das mesmas no

reconto demonstra o quanto estas atividades vão ao encontro do seu mundo interior, da atenção ao mundo exterior, ou seja, ao outro e ao desenvolvimento da sua expressão: “A Expressão Dramática, porque encerra em si os ingredientes necessários ao desenvolvimento da imaginação, é favorecedora da comunicação e do cultivar-se uma atitude de abertura, tolerância e respeito em relação aos outros.” (Cunha, 2008, p.42). A dramatização vivenciada diretamente pelas crianças possibilitou que evidenciassem a sua criatividade e o desenvolvimento da capacidade comunicativa em interação com os seus pares. Esta situação vem uma vez mais reforçar a ideia de que a base de sustentação do domínio da expressão dramática tem inerente, a “criatividade, ação e comunicação” (Cunha, 2008, p.38) que constituem, portanto, os fundamentos primordiais no apoio à estruturação dos conhecimentos das crianças, conhecimentos esses que são da responsabilidade do educador inculcar na criança, de modo a prepará-la para as mais diferentes situações e desafios decorrentes do seu cotidiano.

Sendo certo que as experiências pedagógicas que têm subjacente a expressão dramática possibilitam que a criança, enquanto sujeito ativo da ação, se envolva e, simultaneamente, fortaleça o seu desenvolvimento nas mais diversas dimensões, designadamente, afetivas, emocionais e cognitivas. Neste sentido, esta área das expressões artísticas constitui um meio que apoia ao desenvolvimento holístico da criança dado a sua amplitude de ação, essenciais a todos os estádios da educação (Cunha, 2008).

Segundo alguns autores, o “processo criativo que envolve a manipulação de fantoches estimula o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e faz com que a criança aprenda a tomar decisões, a expressar-se” (Briton, Sousa, Ribeiro & Araújo, 1998, p.56). Atendendo a esta perspectiva, durante estes momentos de interação entre as crianças, constatou-se que estas estavam implicadas na atividade, visto que podiam assumir a sua personagem preferida, uma vez que não se registou qualquer atrito entre as crianças aquando da escolha da personagem para representar. Como diz Niza (1998, p.141) a partilha de poder entre os elementos do grupo é fundamental para iniciar às “práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.” Nesta mesma linha de pensamento as OCEPE (1997, p.36) mencionam ainda que “a participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidade de cooperação, de decisão em comum de regras” edifica uma experiência de vida democrática. Como tal, cabe ao educador, enquanto agente facilitador, a grande responsabilidade de criar situações de aprendizagens que sejam estimulantes, motivadoras, significativas e

desafiadoras para as crianças, de modo a que estas tenham percursos de aprendizagens diversificadas, o que contribui, indubitavelmente, na formação de indivíduos livres, responsáveis, autónomos e capacitados de competências pessoais e sociais. Estes aspetos não podem ser aprendidos pela via da instrução, nem por transmissão, têm de ser vividos em grupo, uns com os outros. Embora o educador desempenhe um papel fulcral no desenvolvimento pessoal e social da criança: na sua auto-estima, no sentido de pertença, na colaboração, nas regras de convivência social, entre outros; a criança é fortalecida quando passa por experiências que lhes permitem ultrapassar dificuldades, lidar com momentos difíceis, acabando por valorizar o seu próprio progresso (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011).

Após as crianças terem realizado a dramatização e dando continuidade ao seu interesse pelo grufalão, patente numa das questões feitas pelas crianças, das quais salienta-se uma:

Como é o grufalão? (Criança E, 5 anos)

A atividade de expressão plástica teve como ponto de partida a questão colocada pela criança. Salienta-se, novamente, que as características desta personagem foram mencionadas, apenas no conto da história. Ou seja, as crianças basearam-se naquilo que ouviram e a partir daí, ilustraram como seria, afinal, o grufalão. Foi disponibilizado folhas brancas e lápis de cores, em cima das mesas e cada criança escolheu as cores adequadas às características que tinha ouvido durante a leitura.

Enquanto as crianças desenhavam o Grufalão, estas foram tecendo alguns comentários: *o meu Grufalão é grande!* (Criança, M); *o meu Grufalão tem muitos espinhos!* (Criança, A). As crianças representaram no seu desenho os pormenores mencionados durante a leitura expressiva da história do Grufalão.

(Diário de bordo, 12 de novembro de 2013)

O resultado final foi muito satisfatório para as crianças, cada uma apresentou o seu desenho, salientando as características abarcadas na representação, tal como se pode observar na seguinte figura.

Figura 35. Apresentação dos desenhos do Grufalão



Em conformidade com Hohmann e Weikart (2009, p.515), ouvir a interpretação que as crianças fazem do seu trabalho “ dá ao adulto uma visão daquilo que o desenho ou pintura significa para a criança.”

O desenho é uma forma de expressão completa pois permite o desenvolvimento de várias competências ligadas à afetividade, à cognição e à psicomotricidade. Como preconizado pelas OCEPE (ME, p.69) “o desenho é também uma forma de escrita (...) [que] permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento.” Sendo assim, deve-se deixar a criança desenhar, nunca esquecendo que o desenho não pode ser um ato banal de ocupação de tempo mortos, mas sim, uma experiência de aprendizagem com intencionalidade bem fundamentada e direcionada para o desenvolvimento global da criança, e particularmente, para o desenvolvimento da sua motricidade fina. Confirmando esta ideia Derdyk (1994, p.54) afirma que:

a excitação motora conduz a outros gestos. Já está implícita aí uma actividade mental, na medida em que a criança associa, relaciona, subtrai ou adiciona um gesto a outro. O desenho é indecifrável para nós, mas, provavelmente, para a criança, naquele instante, qualquer gesto, qualquer rabisco, além de ser uma conduta sensório-motora, vem carregado de conteúdos e de significações simbólicas.

Apesar de todas as crianças terem apresentado os seus desenhos, a curiosidade em relação à figura do grufalão era cada vez maior, tendo uma criança solicitado:

Eu quero ver o Grufalão que está no livro! (Criança, E).

Perante a solicitação da criança retirou-se as folhas que estavam a cobrir a imagem do grufalão. Os elementos do grupo ficaram deslumbrados e atentos à medida

que folheava o livro. Ao observarem as suas páginas, foram tecendo alguns comentários:

O Grufalão tem espinhos roxos nas costas! (Criança, A) *Tem unhas grandes!* (Criança, TR) *O livro tem puzzles, eu quero fazer!* (Criança, R) *É grande o grufalão!* (Criança, TA) *A borbulha é verde!* (Criança, L).

(Diário de bordo, 12 de novembro de 2014)

Note-se que a ilustração dos livros de literatura para infância é um meio de levar a criança a relacionar as palavras com as imagens, criando representações sobre o que está a ler ou está a ouvir. A utilização das imagens como complemento do texto literário infantil é uma forma, por parte da criança, de, através do observar, descodificar a história.

A literatura tem uma finalidade primária e fundamental que é a de promover, na criança, o gosto pela beleza da palavra, o deleite perante a criação de mundos de ficção. Para além disto, tem ainda, a função de arrear as palavras no mundo mágico da criança, permitindo-lhe não só entendê-las e usá-las como também gozá-las e desfrutá-las no contexto de imaginação (Mesquita, 2002, p.43).

O contacto da criança com a literatura para a infância em idade pré-escolar é por todos reconhecido como imprescindível, uma vez que vai ao encontro da sua linguagem, do seu imaginário e do seu sonho. Nada substitui o encanto e a magia de desvendar mundos no momento em que se abre um livro recheado de muita cor, repleto de vida que conta múltiplas histórias, trazendo de longe para perto e vice-versa, como um “pássaro (...) guardando nas penas as cores dos lugares por onde passa” (Alves, 2002, p.20). Como alude as OCEPE “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética (ME, 1997, p.70). De facto, ao ler uma história os ouvintes traçam uma ponte entre a mesma e um espaço de felicidade que estimula a imaginação, através da visualização mental das personagens e dos cenários. De igual forma, ao ouvirem uma história permanecem em contacto com todos os aspetos da língua, aumentando também os seus conhecimentos inerentes à aquisição da linguagem. Note-se que este livro de literatura infantil teve, acima de tudo, como primordial finalidade promover na criança o gosto pela beleza das diversas palavras e o prazer perante a criação de mundos imaginários.

Importa realçar que o contato com a literatura infantil e o hábito de contar histórias de qualidade possibilita um desenvolvimento cognitivo, promove a aprendizagem da língua, o alargamento do léxico, o conhecimento da sintaxe da narrativa e a dimensão semântica-pragmática (Sim-Sim, et al., 2008, p.13). Face estas considerações, Mata (2008, p.72) menciona que a leitura de histórias às crianças:

é uma atividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, aquisição de vocabulário, o envolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas.

No seguimento da exploração do livro, foi disponibilizado, às crianças, cartões que tinham o nome das cinco personagens da história (grufalão, rato, raposa, cobra e coruja). Consoante procedeu-se à leitura dos nomes dos cartões, solicitava-se, à vez, uma criança para colocar o cartão na respetiva imagem presente no cenário, evidente na Figura 33.

Figura 36. Acriança a associar o nome da personagem à imagem do animal



Ao focar esta atividade não se pretende, contudo, apresentar uma visão escolarizada da educação pré-escolar, nos moldes de uma educação dita “formal”, mas sim, criar um ambiente pedagógico que estimule o contato com estas representações, sendo elas componentes frequentes e decorrentes das situações do quotidiano.

Outra atividade que as crianças demonstraram prazer e implicação foi na realização do jogo da divisão silábica. Através dos batimentos de palmas, as crianças contaram o número de sílabas dos nomes dos animais. Na linha de pensamento de

Adms, Foorman, Lundberg e Beeler (2006, p.77) a existência e a natureza das sílabas são:

introduzidas pedindo-se às crianças que batem palmas contem a pulsação de seus próprios nomes. Estendendo esse desafio a uma série de palavras diferentes, o conceito de sílaba é fortalecido e enriquecido nas crianças. Por exemplo, elefante torna-se e-le-fan-te, logo após, os jogos avançam da análise à síntese, à medida que as crianças aprendem a juntar ou a reconhecer palavras a partir de sequências de sílabas separadas: por exemplo, e-le-fan-te torna-se, mais uma vez elefante.

Nesta ordem de ideias, as crianças realizaram o jogo da divisão silábica dos nomes dos animais da história (grufalão, rato, raposa, cobra e coruja). Assim com batimentos de palmas nas pernas, o adulto juntamente com as crianças soletraram as sílabas dos nomes dos animais: gru-fa-lão; ra-to; ra-po-sa; co-bra; co-ru-já. Na divisão silábica da palavra grufalão as crianças identificaram que a palavra é formada por três sílabas (três batimentos), tendo uma criança referido que:

a raposa tem três sílabas (a criança soletra a palavra e bate com as mãos nas suas pernas, ra-po-sa) como o do grufalão (Criança, TA). Após a abordagem desta criança, o grupo realizou os batimentos de palmas para descobrir qual o animal que tinha o nome maior (mais batimentos). Perante esta divisão, o grupo de crianças verificou qual o nome que tinha mais sílabas, através de palmas nas pernas. Finalizada a divisão das cinco palavras, nas suas verbalizações, a criança (E) disse que grufalão e raposa tinham três, a criança (M) disse que coruja tinha três, a criança (O) disse que o rato tinha duas e outra criança disse que cobra tinha duas.

(Diário de bordo, 12 de novembro de 2013)

Desta experiência de aprendizagem, as crianças constataram que a palavra grufalão, raposa e coruja tinham o mesmo número de batimentos (sílabas) e que a palavra cobra e rato tinha apenas dois batimentos (duas sílabas), reconhecendo, imediatamente, que há palavras maiores do que outras. O facto de se ter abordado esta questão com animais conhecidos, por parte das crianças, facilitou o envolvimento destas na exploração das palavras. De salientar ainda que na divisão silábica das palavras teve-se o cuidado de pronunciar de forma clara, devagar e distinta para que se pudesse perceber, bem, a divisão das palavras.

Posteriormente, seguindo o interesse manifestado pelo grupo na divisão silábica, verificou-se por quantas sílabas eram constituídos os nomes das crianças do grupo, tendo-se constante o que o nome da criança que tinha menos sílabas era de uma criança do género masculino. Desta experiência de aprendizagem as crianças trabalharam simultaneamente o domínio da matemática, mais precisamente a contagem das sílabas

das palavras e a relação entre as palavras (maior e menor). Como preconizado nas OCEPE (ME, 1997, p.48):

a distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspetos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interpelações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns.

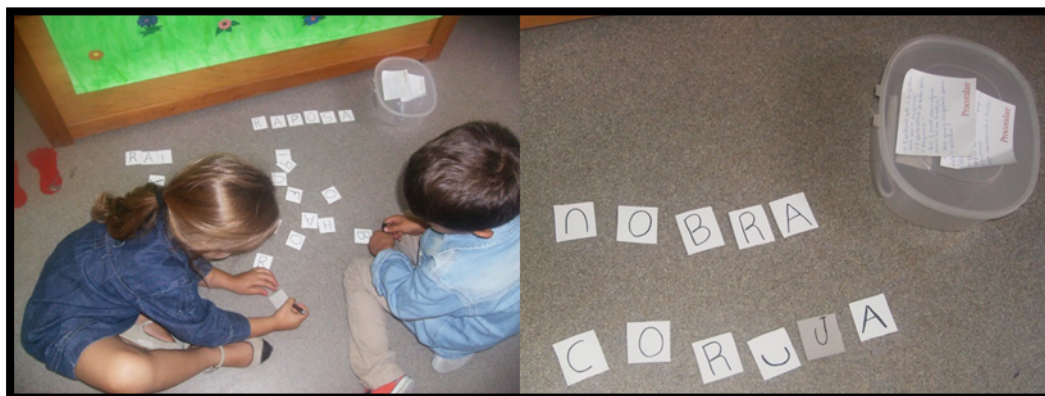
No seguimento desta atividade e aproveitando o entusiasmo pela exploração dos nomes das personagens da história, por parte de algumas crianças, preparou-se algum material a nível do código escrito: cartões quadrangulares (letras maiúsculas) para as crianças em pequenos grupos formarem as palavras. Estas utilizaram, portanto, as letras soltas para formar os nomes dos animais que estavam afixados no cenário, tal como se pode verificar na ver figura 37.

Figura 37. As palavras construídas com as letras soltas



As crianças, na generalidade, exploraram ativamente este material, formaram os nomes dos animais da história e, inclusive houve crianças que através de cartões vazios, aproveitaram para escrever novamente as palavras. Conota-se que esta exploração foi realizada em pequenos grupos, e somente pelas crianças que manifestaram interesse em formar as diversas palavras. No desenvolvimento desta experiência de aprendizagem uma criança constatou que *a cobra e a coruja começa com a mesma letra sílaba* (Ver figura 38).

Figura 38. As crianças a escrever nos cartões



Outra atividade que surgiu, espontaneamente, por um elemento do género masculino que proferiu:

Eu sei uma rima com grufalão, grufalão rima com tubarão! (Criança TR, 5 anos)

Perante a iniciativa daquele elemento, o grupo mostrou-se interessado em mencionar palavras que rimavam com “ão” de grufalão, tais como: *paixão, balão, tubarão, João, televisão, mão, cão*, etc. Enquanto as crianças mencionavam as palavras, estas foram sendo registadas numa folha, que pudessem ilustrar. No decorrer destas experiências, teve-se o cuidado de incentivá-las para uma correta dicção de palavras, uma vez que a sua maioria apresentava dificuldades em estabelecer rimas com “ão”, dando-se especial atenção às crianças com mais dificuldades na linguagem oral.

No que respeita à exploração, propriamente dita, do livro, o mesmo despoletou o interesse das crianças para a realização dos seis puzzles, cada um deles constituído por doze peças, incluídos no mesmo, tal como se pode constatar na figura 39.

Figura 39. As crianças a construir os puzzles do livro



Como nos diz as OCEPE (ME, 1997, p.76), os puzzles “são um recurso para a criança se relacionar com o espaço e que poderão fundamentar aprendizagens matemáticas, como por exemplo, comparação e nomeação de tamanhos e formas.” Assim, foram inúmeras as vantagens da exploração desta história e do seu livro, uma vez que além de tudo o que foi já referido, viabilizou que os pais participassem no processo de desenvolvimento de competências linguísticas e de emergência ao código escrito.

Projeto Ler e construir a história O Grufalão com os pais

A exploração desta história desencadeou a implementação do Projeto intitulado *Ler e construir a história O Grufalão com os pais* que teve como ponto de partida a sugestão de uma criança: *posso levar a casa o livro do grufalão para a minha irmã ver?* (Criança, TN) Fez-se desta situação um momento de reflexão e comunicação sobre a possibilidade de o levarem a casa. Foi notável o interesse que os elementos da Pré II manifestaram em levar o livro para mostrá-los aos seus familiares. Considerando, portanto, que o desenvolvimento integral da criança passa pela articulação entre a escola e a família, não apenas para trocas informais e para as reuniões ocasionais, mas também para participar em situações educativas planejadas, a fim de estimular potencialidades nas crianças (ME). De modo a dar resposta a esse interesse e, simultaneamente, fomentar o envolvimento da família neste processo, estabeleceu-se um diálogo com o grupo, onde se colocou algumas questões, entre elas, se, em casa, as crianças com os pais criariam outra personagem a adicionar à história original; se efetuariam um desenho; ou se apenas contavam a história. Considerando as várias sugestões, as crianças decidiram então que iriam integrar outros animais à história original e respectiva ilustração, bem como levar o livro para os pais lerem a história.

Explanado o que era pretendido pelas crianças, foi providenciado o material necessário para que, juntamente, com os seus familiares procedessem à representação e ilustração das personagens a serem contempladas à história original. Denote-se, igualmente, que o suporte para esta atividade apresentava um texto apresentado pelo livro original, de formas a poder-se acrescentar uma nova personagem e foi decorado com alguns desenhos, estes aspetos estão presentes na figura 40. Este suporte foi a base e auxílio para realizar os acrescentos.

Figura 40. Crianças a decorarem o livro do projeto *Ler e construir a história O Grufalão com os pais*



Perante o interesse das crianças em participarem na construção de uma nova história, nesse dia, à chegada dos pais, partilhou-se o que tinha sido abordado no diálogo, com intuito de aferir se os pais estariam interessados em participar na leitura e em dar uma continuidade à história. Estes mostraram-se recetivos e interessados na iniciativa dos seus educandos. Assim sendo, à vez, as crianças levaram a casa o livro, estabelecendo-se uma dinâmica onde cada criança integraria um novo animal à história original e, de um modo sucessivo, as outras acrescentariam mais animais diferentes.

A família em qualquer contexto educacional é deveras fundamental para o desenvolvimento integral da criança, ainda mais em contexto de educação pré-escolar, devendo ser maior a co-relação entre a escola e a família. Contextualizando com a prática, tanto a família como a instituição educacional surgem como complemento um do outro, ficando bem latente no projeto *Ler e construir a história o Grufalão*. Denote-se que este projeto foi continuado pela educadora cooperante, aquando da finalização do estágio. Todavia, no decorrer do estágio, em grande grupo dedicou-se um tempo para que as crianças pudessem apresentar o animal que acrescentaram à história. A figura 41 ilustra o momento de diálogo e demonstração do trabalho realizado com os pais. Nesse diálogo aferiu-se que os pais dessas crianças tinham lido a história e participado na ilustração, *o pai leu a história e tirou um desenho do computador e copiou para a história e eu pintei* (Criança M, 5 anos).

Figura 41. Momentos de apresentação do livro do projeto *Ler e construir a história “O Grufalão”* com os pais



A interação com a família é considerada fundamental para despertar, na criança a emergência do código escrito, sendo igualmente, um meio profícuo para o desenvolvimento da linguagem oral. Segundo Mata (1999) a leitura de histórias entre pais e filhos permite a criação de um ambiente positivo e empático realçando, assim, o interesse e atenção da criança para o processo de leitura e escrita. De facto, a instituição educativa e a família devem ser encarados, segundo a perspetiva de Diogo (1998, p.17) como “os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as condutas, sendo consequentemente instituições fundamentais no crescimento da criança.” Para tal, é fulcral que se estabeleça laços de confiança e de cooperação entre estes dois contextos, de modo a fomentar o bem-estar, o desenvolvimento e o sucesso educativo das crianças.

No seguimento da apresentação dos animais acrescentados à história, com o propósito de desenvolver a linguagem oral e, segundo Gordon (2008) na promoção de estímulos musicais foi apresentado, em momentos distintos, duas canções referentes, a um gato e a uma formiga, preconizando, assim, a aprendizagem das seguintes canções:

1) *Canção O gato tem cuidadinho*

Ó gato tem cuidadinho com a pontaria do pau,
se não tiveres cuidadinho, não fará miau, miau

Por isso desanda a roda e torna a desandar o menino que está no meio escolha o
par que lhe agradar,

Mia gato...

2) *Canção A formiguinha*

a) Fui ao mercado comprar café

E a formiguinha subiu no meu pé

Eu sacudi, sacudi, sacudi

Mas a formiguinha não parava de subir

b) Fui ao mercado couve roxa
(...) subiu na minha coxa.

c) Fui ao mercado comprar melão
(...) subiu na minha mão.

d) Fui ao mercado comprar pau de giz
(...) subiu no meu nariz.

A aprendizagem destas canções envolveu os três eixos orientadores, ouvir, cantar e dançar, preconizados pelas OCEPE (ME, 1997), compreendendo um conjunto de experiências tendo por base um mecanismo de repetição, no sentido de facilitar a integração e consolidação de informação no cérebro (Godinho & Brito, 2012). Em conformidade com a brochura intitulada “*As artes no Jardim de Infância*” do ME (2010, p.9), “a música [assenta] essencialmente em actividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar.”

No seguimento da exploração da canção *A formiguinha*, sendo esta constituída por distintas rimas emergiu, por parte das crianças, a criação de outras rimas à canção. *Fui ao mercado comprar tinta espessa (...) subiu na minha cabeça; Fui ao mercado comprar camelo (...) subiu no meu cabelo*, potencializando o desenvolvimento da compreensão fonológica nas crianças através da distinção dos diversos sons, explorando simultaneamente “o carácter lúdico das palavras” (Cordeiro, 2007, p.64). Ressalve-se que um dos objetivos da educação pré-escolar deve ser exatamente “fazer as crianças sentirem que a escola é divertida, que a aprendizagem é gratificante e que elas são competentes” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.342). A criança ao manifestar sentimentos de confiança e de competência está a desenvolver a sua expressão, bem como a sua relação afetiva para consigo e para com os outros, indispensáveis ao processo de aprendizagens futuras.

Finalizando, no decurso da exploração da história *O Grufalão*, de modo a fomentar o desenvolvimento da criança, teve-se sempre em consideração as suas características individuais, com a finalidade de inculcar comportamentos que permitissem aprendizagens significativas, estimulantes e integradas. Sendo assim, foi-se estabelecido um ambiente pedagógico favorável ao desenvolvimento da expressão e da comunicação das crianças recorrendo a linguagens múltiplas como meio de interação, de informação, de sensibilidade estética e de percepção do mundo. Denotando a perspectiva de Mata (2008, p.80) “a riqueza das interações com a leitura promove-se também com as actividades que se podem desenvolver antes, durante e depois da leitura da história.” Deste modo, o livro mostrou-se adequado e serviu de suporte a um diálogo com os intervenientes sobre os animais, onde esteve sempre presente a partilha e ampliação dos conhecimentos das crianças. Através desta história, aferiu-se, que a comunicação e a troca de conhecimentos entre o educador e as crianças e, inclusivamente, entre elas próprias constituem uma forma de edificar aprendizagens, tendo como suporte os processos de cooperação (Niza, 1996). Desta forma, de uma história resultou numa grande variedade de informações e proporcionou uma panóplia de actividades que de acordo com Katz e Chard (2009, p.109), isto acontece “quando o educador de infância consegue arranjar meios de recolher, seleccionar e tornar as suas observações disponíveis para todas as crianças.”

História Senhor Ano e as 4 estações

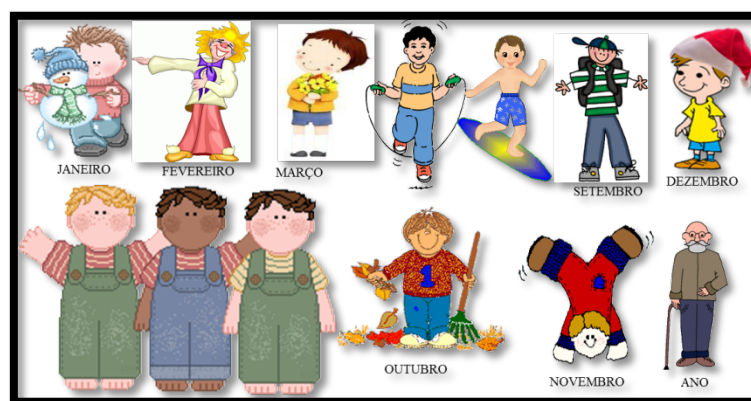
O desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático em crianças de idade pré-escolar é fundamental à compreensão e à construção de representações mentais acerca do meio. Sendo assim, o desenvolvimento de experiências de qualidade que reportem essas conceções matemáticas favorece, a medio prazo, o sucesso de aprendizagens futuras, no sentido de promoção de estratégias e de ambientes que sustentam o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático (ME, 1997). Desta forma, Castro e Rodrigues (2008, p.9) referem que:

o papel dos adultos e, em particular, do educador de infância é crucial no modo como as crianças vão construindo a sua relação com a matemática presente nas brincadeiras das crianças e as questionam; as incentivam a resolver problemas e encorajam a sua persistência; lhes proporcionam acesso a livros e histórias com números e padrões;

propõem tarefas de natureza investigativa; organizam jogos com regras; combinam experiências formais e informais e utilizam a linguagem própria da matemática.

Contextualizando com a prática pedagógica, aquando da exploração da história *Senhor Ano e as 4 estações* através do PowerPoint que suscitou novamente o interesse das crianças do grupo (Apêndice I). De uma forma geral, esta retrata um senhor chamado Ano que tinha 12 filhos (meses do ano). Estes moravam todos juntos numa casa pequena e eram todos diferentes. O senhor Ano decidiu arranjar 4 casas (estações do ano) para os seus 12 filhos poderem morar, de acordo com o clima. Na figura 42 pode-se observar algumas imagens.

Figura 42. As personagens da história *O senhor Ano e as 4 estações*



O reconto da história foi realizado pelas crianças, sendo que, para o mesmo, apresentou-se as imagens alusivas à história em cartões. Estas imagens revelaram-se adequadas, pois facilitaram o reconto oral. Denotou-se ainda que a sua utilização permitiu fomentar a comunicação das crianças, que observando-as, recrearam a respetiva história e possibilitou, igualmente, desenvolver o raciocínio lógico matemático. Este foi trabalhado quando o grupo teve de ordenar, sequencialmente, as imagens dos meses do ano e, posteriormente, colocar nas respetivas casas, de acordo com a história. Este tipo de atividades, seriação de imagens e reconto, são de grande relevância, pois “relaciona-se com a construção da noção de tempo e também com a linguagem” das crianças (ME, 1997, p.77).

Para além dos aspetos supracitados, ao se solicitar a seriação das imagens promoveu-se o espírito de cooperação e interajuda, uma vez que as crianças ajudavam-se umas às outras, na ordenação correta dos meses. No momento da elaboração desta atividade, constatou-se que o grupo cumpriu melhor as regras de comunicação,

nomeadamente, esperar pela sua vez para intervir ou partilhar as suas ideias em grande grupo. Na exploração da história, mais propriamente, dos nomes dos dozes meses que constituem um ano, as crianças realizaram a divisão silábica com batimentos nas pernas. Isto pode ser observado na figura 43.

Figura 43. Exploração dos meses do ano



Figura 44. Quadro dos aniversários



Através desta atividade as crianças puderam ainda trabalhar a contagem dos números do 1 a 12. Deste modo, o educador dever ter consciência que o domínio da matemática não deve ser feito de forma isolada mas sim de uma forma articulada com outras áreas de conteúdo estipuladas nas OCEPE.

Ainda no seguimento da história, foi introduzido o mapa dos aniversários das crianças da sala da Pré II que advém do interesse manifestado pelas crianças em saberem o dia e mês do seu aniversário. A figura 44, acima, ilustra o referido quadro. Desta forma, o mapa dos aniversários das crianças encontra-se organizado em formato de gráfico, em que cada mês encontra-se ordenado sequencialmente no eixo horizontal com a devida representação numérica e no eixo vertical do mesmo corresponde ao número de crianças que realizam o seu aniversário nos devidos meses. Com o intuito de facilitar a identificação do mês e quais os colegas que fazem anos nos respetivos meses, optou-se por introduzir no eixo horizontal uma seta, para que pudessem assinalar.

Castro e Rodrigues (2008, p.72) mencionam que “ organiação dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente.” De facto a utilização do gráfico para os aniversários das crianças perfilou um pretexto para a emergência de outras situações, tais como a contagem e exploração da noção dos números, visto que, em cada mês encontra-se impresso a numeração e a noção do número ilustrado nos cogumelos. Nesta atividade,

foram as próprias crianças, em grande grupo, a colocar a sua foto na coluna representada pelo mês do seu aniversário. Salienta-se que a maioria não sabia o mês do seu aniversário nem o respetivo dia. Finalizada a colocação das fotos, analisaram o mesmo, apontando, então, quais os meses com mais crianças a fazerem anos (janeiro, março e dezembro). No diálogo com o grupo, uma criança questionou, *qual o mês do aniversário da Cláudia?* (criança L, 5 anos) Em resposta à curiosidade da criança mencionou-se que nenhuma criança da sala fazia anos nesse mês. Perante a minha afirmação, algumas crianças mencionaram que era em abril, enquanto que outras limitaram-se a apontar para a coluna do mês de abril, constatando-se que algumas assimilaram a ordem sequencial dos meses do ano.

Após o grupo ter explorado o mapa dos aniversários, verificou-se que era necessário escolher um local para colocá-lo. Neste sentido, cada criança, em contexto de grupo, propôs um lugar da sala para afixar o mapa. Através do diálogo, o grupo escolheu colocar o mapa na parede, entre as duas janelas, acima dos cabides individuais. Segundo Niza (1998, p.141), a partilha de poder é deveras fulcral para a iniciação às “práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.” Nesta mesma óptica as OCEPE referem que “a participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação de decisão em comum de regras” (ME, 1997, p.36).

3.5.4 À Descoberta do Sistema Solar: um despoletar de um projeto de pesquisa

O projeto de pesquisa é utilizado, aquando de uma investigação aprofundada que leva o grupo de crianças a realizar uma pesquisa à procura de respostas para determinadas perguntas expressas por elas próprias, sozinhas ou em cooperação. Sendo assim, desenvolver um projeto de pesquisa tem na sua essência a motivação da(s) criança(s), a qual atende aos seus centros de interesse e implicação, potencializando, assim, uma aprendizagem ativa sobre determinada temática, problemática ou assunto (Katz & Chard, 1997).

O projeto preconizado na sala da Pré II não adquiriu grande dimensão e profundidade, patenteando apenas, a fase de planeamento e pesquisa inerente à fase de execução, dado que este debateu-se com uma curta extensão temporal que prevaleceu

apenas entre os dias 19 a 29 de novembro, culminado num total de duas semanas, aquando do término do estágio (Apêndices I e J). Adianta-se que, a continuidade do mesmo ficou sob a responsabilidade da educadora cooperante. Sendo assim, no presente relatório será espelhado as duas fases iniciais do projeto, a definição/planeamento e execução, a esta última, mais propriamente, a pesquisa.

Salienta-se que várias são as situações que poderão desencadear projetos, deste modo, é fundamental realçar em que contexto emergiu o projeto *O Sistema Solar*. A situação que levou à concretização do despoletar deste, decorreu na sexta semana de estágio, mais propriamente, no dia 15 de novembro, por ocasião da realização da reunião de conselho com o grupo da Pré II, como é possível verificar na figura 45.

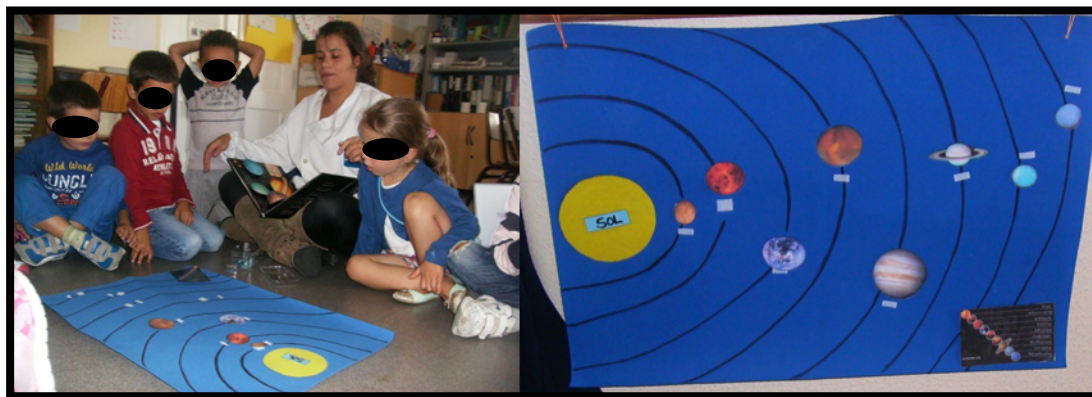
Figura 45. Registo do diálogo da estagiária com a criança

<p>Nome da criança: criança (M), 5 anos</p> <p>Data: 17 de novembro de 2013</p> <p>Observadora: Estagiária Cláudia</p> <p>Descrição: Após o término da reunião de conselho, as crianças que se encontravam reunidas em redor das mesas cada criança foi arrumar o seu caderno na respetiva prateleira. No decorrer desta situação, verificou-se que uma criança do género masculino permanecia no seu lugar a realizar registos no seu caderno. Perante esta situação, dirigi-me à criança para verificar o que a própria estava a desenvolver, que provocava tanta implicação na criança.</p> <p>Estagiária: Então criança (M) não vais guardar o teu caderno?</p> <p>Criança (M): eu estou a fazer uma galáxia no caderno?</p> <p>Estagiária: Criança (M) sabes o que é uma galáxia?</p> <p>Criança (M): São planetas.</p> <p>Estagiária: Gostavas de saber mais sobre as galáxias?</p> <p>Criança (M): Quero professora Cláudia.</p> <p>Estagiária: Podemos então escrever no diário que queres saber mais sobre as galáxias?</p> <p>Criança (M): Sim!</p>

Em resposta à situação acabou-se por considerar, naquele momento, se haveria potencialidade para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, atendendo ao entusiasmo evidenciado pela criança e, inclusive, alargar esse mesmo entusiasmo aos restantes elementos.

Embrenhada no contexto da galáxia representada pela criança, considerou-se essencial alargar e aferir se as outras sabiam alguns corpos celestes que constituem o Sistema Solar, através da exploração de um jogo *À descoberta dos planetas do Sistema Sola* em contexto de grande grupo, tal como podemos constatar na figura 46.

Figura 46. Momento de exploração do jogo *À descoberta dos planetas do Sistema Solar*



Este momento revestiu-se de extrema relevância, possibilitando ouvir e apontar os conhecimentos e questões para o despoletar de um projeto de pesquisa. Oliveira-Formosinho e Costa (2011, p.86) mencionam que documentar “os saberes que transportam e as interrogações que geram é uma forma de avaliar o potencial de um projeto.” Assim, e com o intuito de constatar se seria possível realizar um projeto, questionou-se se as crianças estariam interessadas em saber mais sobre o Sistema Solar, ao que, seis manifestaram interesse em operacionalizar a proposta pelo que se iniciou o projeto. A exploração deste jogo e diálogo aglomerou iniciativas e momentos que provocaram implicação, que consolidaram uma base imprescindível de proficuas aprendizagens que transcendem o próprio contexto sociocultural do grupo.

O projeto de pesquisa surgiu de questões decorrentes da exploração do jogo acima mencionado e, são nestes momentos de interação entre o adulto e crianças, que o educador deve ter a sensibilidade de refletir se os materiais disponibilizados são estimulantes e promotores de oportunidades, de fortalecimento, de predisposições para se interessarem e se implicarem numa espiral de momentos conducentes à realização de aprendizagens significativas. Note-se que o projeto desenvolveu-se a partir da situação da representação da galáxia por uma criança, no entanto, a utilização do jogo despoletou o interesse das outras para investigar esse mesmo tema. A fase de definição do problema, caracteriza-se pelo questionamento das crianças relativamente a uma situação-problema que “constitui a verdadeira marca do espírito científico” (Vasconcelos, 1998, p.139) emanada de um tema, um tópico ou problema pelo qual estão interessadas.

Esta primeira fase do projeto contemplou a estimulação de questões e respetivo planeamento, no qual foram registadas as ideias dos intervenientes nos distintos campos

128 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

inerentes à planificação, mais concretamente, *O que sabemos sobre o assunto; O que queremos saber? Como vamos saber? O que vamos fazer com o que ficámos a saber?* Esta fase inicial, a planificação do projeto ficou a cargo da estagiária, onde foi dado, às crianças, a possibilidade de se ocuparem num processo de decisão e explanação das suas questões e pretensões. Reforçando esta ideia, e adotando a ótica de Mendonça (1994), a planificação do projeto de pesquisa com a participação do grupo ocasiona um momento de partilha de poderes entre todos. Sendo certo que esta planificação “parte do que cada criança é, afirmando-se num clima de liberdade e numa atmosfera de empatia e autenticidade” (Mendonça, 1994, p.38). Não obstante, nesta fase, o adulto teve o papel de orientador, de modo a que as crianças assumissem o foco central da delineação do trajeto a seguir, visto que planear um projeto implica conceder momentos para estas tomem as suas próprias decisões, comunicações e intenções, onde definem o processo de construção da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011).

Focalizando as intencionalidades delineadas para o projeto do *Sistema Solar*, preconizadas pelo grupo-alvo, sujeitas a uma sistematização e documentação, apresenta-se, na figura 47, a planificação efetuada com as crianças.

Figura 47. Planificação elaborada pelas crianças para o projeto *Sistema Solar*

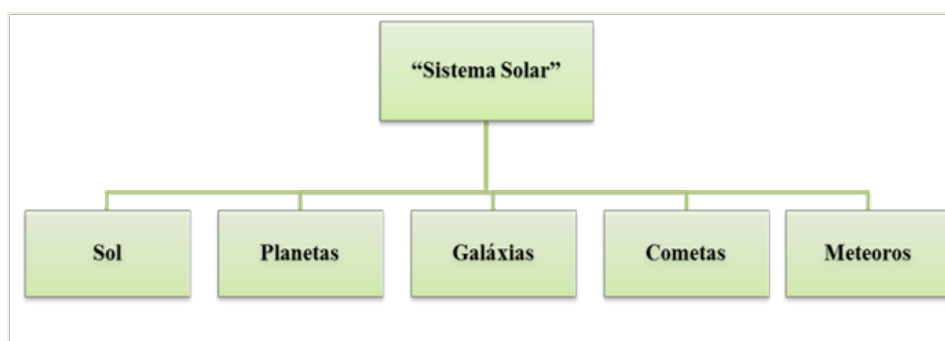
Organização do Projeto de Pesquisa			
Tema: Sistema Solar			
Orientadores: Estagiária e Educadora cooperante Autores: as seis crianças (TR, 5 anos); (L, 4 anos); (M, 5 anos); (L, 5 anos); (R, 5 anos)			
O que sabemos sobre o assunto?	O que queremos saber?	Como vamos saber?	O que vamos fazer com o que ficámos a saber?
<ul style="list-style-type: none">- Vivemos no planeta Terra. (TR, 5 anos)- Há o planeta anel. (L, 5 anos)- Há muitas estrelas no céu (M, 5 anos)- O sol é amarelo. (R, 5 anos)- Existe muitos planetas. (L, 4 anos)	<ul style="list-style-type: none">- Será que existem mais planetas? (L, 5 anos)- O que é que tem dentro do sol? (TR, 5 anos)- De onde vêm os cometas? (L, 5 anos)- O que são meteoros? (TR, 5 anos)	<ul style="list-style-type: none">- Nos livros; (M, 5 anos);- No computador (R, 5 anos);- Na biblioteca (TR, 5 anos)- Na internet (L, 4 anos)	<ul style="list-style-type: none">- Apresentar aos amigos. (L, 5 anos)

De acordo com Vasconcelos (1998) as crianças, com o apoio do educador, decidem o que querem fazer, como fazer, onde começar e atribuem tarefas e responsabilidades. Esta planificação, juntamente com outros registos provenientes das observações personificaram uma orientação à intervenção pedagógica, nomeadamente,

na orientação do processo de pesquisa, juntamente com as crianças. As propostas idealizadas tiveram por base os argumentos e interesses das mesmas, de maneira a promover uma ação globalizante e incidente na vivência de situações que pudessem, certamente, enriquecer as experiências pedagógicas das crianças no projeto de pesquisa.

De modo a materializar este projeto, considerou-se igualmente as orientações preconizadas por Kartz e Chard (1997) e por Vasconcelos (1997), como forma de sistematizar o projeto de pesquisa a desenvolver. Sendo assim, concebeu-se esquemas, designados de tópicos que englobaram as ideias, sugestões e, acima de tudo, as motivações das crianças. Perante a perspectiva de Katz e Chard (2009, p.132) os esquemas tópicos comportam num “diagrama no qual ideias e informações são agrupadas por tópicos.” Deste modo, procedeu-se à realização de tópicos de pesquisas que confluíram, sobretudo, com as aspirações das crianças, visto que para a temática em questão haveria todo um conjunto de outras possibilidades que poderia, eventualmente, serem explorados, todavia deu-se prioridade, exclusivamente, nesta fase, às motivações das crianças. A figura 48 reflete os aspetos apontados por alguns elementos do grupo para a concretização de pesquisas.

Figura 48. Rede temática com os tópicos de pesquisa



Importa salientar que nem sempre é possível concretizar todas as sugestões, devido à imprevisibilidade do contexto educativo, de outras situações que emergem e, inclusive, da recetividade e interesse evidenciado pelos elementos.

Posto isto, nos parágrafos que se seguem, será explanado uma descrição, ilustração e reflexão inerente à intervenção pedagógica desenvolvida na sala da Pré II, sobretudo a nível da pesquisa. Ressalve-se, uma vez mais, que o presente projeto não se encontra em concordância com a própria génese do trabalho de projeto, isto é, não foi possível desenvolver e finalizar a sequência de fases abarcada por esta metodologia, até o término do estágio. Apesar desta situação, esta fase de pesquisa revitalizou as

perspetivas subjacentes à própria questão de investigação que se encontra imbuída nas propostas de pesquisas desenvolvidas. Tendo-se consciente de que, através da execução da pesquisa, inerente a este projeto, até o término do estágio, proporcionou-se um ambiente fomentador do desenvolvimento da linguagem oral das crianças e sobretudo, da emergência do código escrito, através do contato com os mais diversos recursos informativos e ainda, no apoio à iniciativa, num ambiente oportuno à participação e envolvimento da criança. Reforçando esta ideia, Katz e Chard (2009, p.13), destaca o papel do educador como catalisador do “desenvolvimento das várias competências e capacidades inerentes à participação e à contribuição para a vida em grupo.” Foi atendendo a este sentido que, de certa forma, se pretendeu intervir, favorecendo um ambiente de mediação e incentivo às crianças que, indiscutivelmente têm um papel a desempenhar no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Centralizando na pesquisa do projeto, requer, indubitavelmente, uma componente investigativa, levada a cabo pelas próprias crianças, onde estas são encaradas como pequenos investigadores, capacitados e atentos aos mais distintos pormenores que, por vezes, não são indagados pelo adulto. Esta fase de pesquisa tem subjacente uma ação que destaca o papel preponderante da criança, enquanto sujeita no decurso deste processo, sendo apoiada pelo educador. A esta ideia, Niza (1998) acrescenta que o envolvimento implícito na busca de respostas contribui, certamente, na construção da própria cidadania pelas situações democráticas proporcionadas à criança.

A pesquisa, inerente à fase de execução comporta uma ação de contato com díspares fontes de informação disponíveis no contexto, onde, numa fase de planeamento, as crianças proferiram algumas fontes que possivelmente poderia fornecer informações relacionadas com a temática a investigar. Tal como se encontra espelhada na planificação, as pesquisas centraram-se em três vertentes principais, nomeadamente, em livros fornecidos pela estagiária, na internet e ainda, em vídeos.

De facto, envolver as crianças na pesquisa é atribuir-lhes poder, facultando um espaço onde estas possam vivenciar experiências profícuas, desenvolver interesses resultantes do contacto direto com o tema, corporizar uma aprendizagem significativa e por último, e não menos importante, promover a descoberta por e pela ação da criança. Estando as questões formuladas, surge o momento de pesquisa nos livros, na internet, onde as crianças assumiram o controlo destas tarefas, assim como, a responsabilidade de comunicar, igualmente, aos colegas as informações recolhidas. Estas pesquisas foram complementadas pela visualização de um vídeo alusivo aos planetas que constituem o

Sistema Solar, como forma de estabelecer um momento onde, não só as que estavam envolvidas no projeto participaram, tendo sido também convidadas as restantes para puderem visioná-lo. Note-se que, embora, algumas não terem evidenciado interesse, inicialmente, em participar no projeto de pesquisa, estas quando convidadas a verem o vídeo demonstraram motivação, bem evidente no momento da sua visualização. Esta está patente na figura 49.

Figura 49. Visualização do vídeo dos Planetas do Sistema Solar



A utilização do vídeo atendeu ao interesse evidenciado pelo grupo, sendo assim, um recurso que cativou, em especial, a atenção e concentração do mesmo, inclusive os elementos que não se encontravam motivadas para a exploração do projeto, inicialmente. Foi especialmente interessante verificar as emoções que a música erudita contida no vídeo, provocou nas crianças, fruindo num momento de expressão de sensações provenientes da sonoridade.

Através da música erudita abarcada no vídeo sobre os planetas do Sistema Solar, as crianças exprimiram espontaneamente os sentimentos que esta transmitia a cada uma. Note-se que não era o objetivo primordial da atividade a expressão de sentimentos, todavia, esta música surtiu nas crianças uma grande sensibilidade e concentração.

Diário de Bordo, 22 de novembro de 2013

Para além de suscitar o interesse dos elementos, este recurso tinha inerente a intencionalidade de dar a conhecer os planetas, os principais e os anões, que constituem o Sistema Solar, atendendo à questão: *Será que existem mais planetas?* No seguimento da visualização do vídeo seguiu-se um diálogo e comentários ao teor observado no mesmo, onde estas puderam exprimir aquilo que entendera, e respetivas impressões. Neste diálogo foi atribuído às crianças um papel central na comunicação das suas inferências, estimulando as competências comunicativas, visto que “o envolvimento das

crianças em interações verbais gera oportunidades que implementam de uma forma eficaz as competências comunicativas do jovem falante, cabendo ao adulto um papel preponderante e modelar” (Sim-Sim, et al., 2008, p.31). Na tabela que segue pode-se verificar alguns comentários proferidos pelos elementos, espelhando as suas ilações após o visionamento do vídeo.

Tabela 11. Comentários das crianças sobre o vídeo

Comentários
<i>O sol brilha muito.</i> (Criança L, 5 anos)
<i>O sol é muito grande.</i> (Criança M, 5 anos)
<i>Eu vi o planeta anel.</i> (Criança TR, 5 anos)
<i>Temos oito planetas.</i> (Criança M, 5 anos)
<i>Temos muitos planetas.</i> (Criança L, 5 anos)

Este diálogo adquiriu relevância no modo como valorizou o contributo individual de cada criança, canalizada para uma partilha de saberes. As ideias proferidas foram consideradas propulsoras para a pesquisa e investigação, onde as suas concepções não foram desvalorizadas, muito pelo contrário, estas constituíram momentos privilegiados para orientar a procura e descoberta a ser realizada com a pesquisa nos livros. Não obstante, a intencionalidade focalizou-se na pretensão de incutir a curiosidade, a necessidade de satisfazer interrogações, mas também possibilitar a confrontação de impressões com outras evidências. Sendo certo que, enquanto a pesquisa avança as crianças vão reunindo informações que permitem a obtenção de respostas às questões formuladas. As pesquisas devem ser conduzidas numa trajetória suportada por “um fio condutor de aprendizagens [e numa] integração das experiências” (Mendonça, 1994, p.39) que proporcionem uma articulação de saberes em ambientes participativos. É em ambientes de interação que vincula uma aprendizagem mútua, entre elementos com distintas capacidades que se assumem fulcrais na aquisição de conhecimentos. A este respeito, há que colocar à disposição das crianças todo um conjunto de ferramentas e fontes de informação que devem ser consideradas para a construção das suas aprendizagens. Ressalve-se ainda que os conhecimentos adquiridos

são, por vezes, resultantes da interação entre vários elementos, pelo que a própria pesquisa pressupõe todo um conjunto de ações, nos mais diversos contextos.

Face ao exposto, as crianças tiveram a possibilidade de utilizar outros recursos e fontes de informação, essencialmente, a internet e os livros que foram contemplados, na pesquisa, no decorrer das duas semanas, antes do término da intervenção pedagógica no contexto. As TIC, entre outras mais ferramentas, constituem um relevante instrumento de apoio à prática do educador, sendo igualmente, um elo de ligação que se estabelece entre as crianças e a informação sobre a qual poderá agir e efetuar transações que precedem a uma aprendizagem e a um desenvolver de competências.

Com o desenvolvimento das TIC, verificou-se profundas alterações sociais, a nível mundial. A educação também não foi exceção à mudança, pois teve que ajustar e reformular a sua estrutura, de forma a corresponder às novas necessidades da sociedade. Esta exige, cada vez mais, indivíduos que tenham um papel crítico, criativo, reflexivo, capaz de trabalhar em coletivo e com uma grande capacidade de adaptação e aprendizagem. Deste modo, houve a necessidade de alterar o paradigma educacional, não se limitando apenas, na instrução transmitida pelo docente, mas formar indivíduos construtores do seu próprio conhecimento. Isto para afirmar que as TIC constituem, indiscutivelmente, um relevante instrumento de apoio à ação do educador. Tal como é reforçado no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, deve ser reconhecido e valorizado o papel da tecnologia nas escolas, pela diversidade de metodologias e atividades que este recurso permite na promoção de aprendizagens.

As atividades que decorrem na aula de enriquecimento curricular TIC, ilustradas na figura 50, evidenciam que este recurso constitui “um instrumento cultural ao serviço das experiências de aprendizagem educacionalmente relevantes” (Amante, 2007, p.57), por intermédio dos quais se torna possível implicar as crianças em práticas inovadoras, assentes numa base de aprendizagem pela ação e pela envolvimento.

Figura 50. Crianças na atividade de TIC e trabalhos com recurso aos *softwares* educativos



No que concerne à inovação, Fino (2003, p.3) aponta que os limites desta centram-se ao próprio “limite da imaginação, e a capacidade de transgressão e de romper com a rotina”, como sendo qualidades mínimas para tais práticas.

A utilização do computador através de programas educativos e outros *softwares* desempenham um papel fundamental na aquisição de conhecimentos, na elaboração de trabalhos criativos, no desenvolvimento da comunicação, na motivação para o desempenho de tarefas, uma vez que estes podem ser utilizados sob uma forma lúdica. Era notório, durante as atividades de TIC, a motivação do grupo na exploração dos mais diversos *softwares* educativos, principalmente, aquelas que evidenciavam falta de concentração. Sendo certo que os computadores, internet, dispositivos tecnológicos já não constituem vocábulos desconexos ao quotidiano educativo, familiar ou social, pelo que estes devem ser utilizados em congruência da dinamização de ações onde as crianças sejam participativas na sua exploração e utilização, pois já são integrados no seu quotidiano.

Após esta reflexão sobre o contributo das TIC no processo pedagógico, centremo-nos na pesquisa realizada pelo grupo envolvido no projeto *Sistema Solar*, na sala de TIC, orientada pelo professor especializado. Em simultâneo a esta aula, as crianças do projeto foram distribuídas por pares, devido ao número limitado de computadores. No se pode desvalorizar esta situação, uma vez que esta fomenta o trabalho cooperativo entre pares. Note-se que este contraria a dinâmica individual e promove, de forma quase natural, um ambiente de interações e troca de perspetivas, ideias, onde os próprios procuram obter informações às dúvidas. Através deste ambiente cooperativo, estas detiveram a liberdade para participar, intervir, sugerir, comunicar, sendo certo que, deste modo “aprendem a dialogar, a fazer perguntas uma às outras, a

comentar ideias umas das outras e a pedir esclarecimentos ou informações adicionais a outras crianças e ao educador de infância” (Katz & Chard, 2009, p.108).

Relembrando, novamente, que um dos objetivos da intervenção pedagógica visa proporcionar ambientes potencializadores da emergência ao código escrito, fazendo uma ponte com as TIC, os processadores informáticos de texto, designadamente o teclado, formalizam um contacto com a escrita que proporciona, por sua vez, um envolvimento na descoberta de conhecimentos referentes à representação simbólica, à direcionalidade e a respetiva sequencialidade do processo de escrita (Amante, 2007).

A pesquisa promoveu nas crianças um interesse peculiar, manifestando grande satisfação na tarefa desempenhada, pelo que questionavam e tentavam compreender a informação descoberta. Tendo sido as crianças a encontrar a informação no motor de busca do Google suscitou a motivação uma vez que foram as próprias a realizar a tarefa, nomeadamente, a seleção das imagens e os aspetos mais pertinentes sobre os tópicos de pesquisa. A informação encontrada era lida às crianças de modo a fornecer uma visão acerca do conteúdo informativo, onde se guardava a informação, no *word*. Esta situação possibilitou que a criança observa-se a elaboração de palavras e, inclusive, questionaram sobre as mesmas (o que a Cláudia está a escrever?).

Diário de bordo, 27 de novembro de 2013

Estas trocas de comunicações verbais desencadearam o motor de pesquisa, levando as crianças a descobrirem informações acerca da estrela central do Sistema Solar, o sol, assim como, o visionamento das imagens dos cometas e meteoros, originando uma constante partilha de imagens e informações, informações essas que foram guardadas e, numa fase posterior, impressas.

No seguimento das pesquisas, envolveu-se as crianças na busca de informações em livros para que pudessem enriquecer as descobertas relativamente ao tema em questão. Esta pesquisa está espelhada na seguinte figura.

Figura 51. As crianças a explorarem os livros sobre o Sistema Solar



Desta pesquisa resultou a exploração de três livros, possibilitando, assim, a envolvimento, através da experiência direta, nestas investigações, onde, numa estrutura participativa, as crianças foram sendo estimuladas a questionar e explorar as imagens dos planetas, cometas, meteoros e do sol. Como nos diz Gambôa (2011, p.72),

a apropriação do saber, a reconstrução ou reinvenção do significado, só são possíveis numa aprendizagem que faz do sujeito ator, agente com capacidade e direito a pesquisar, a pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares.

Foi imprescindível um determinado apoio do adulto, respeitando sempre o compromisso com uma ação pedagógica centrada na criança, nos seus interesses, competências, transcrevendo as expressões que as próprias proferiam sobre o que observavam nos livros.

Os documentos com as informações foram utilizados na composição de alguns registos para compilar e documentar o projeto do Sistema Solar, com o fim de serem apresentados, numa fase posterior, às crianças que não se encontravam envolvidas no mesmo, tal como se pode observar na figura 52.

Figura 52. As crianças a recortarem a informação recolhida



Ressalve-se que esta tarefa foi prosseguida pela educadora cooperante devido ao término do estágio, mas que não invalidou toda a pesquisa do projeto com as crianças. Embora, não se tenha prosseguido o desenvolvimento do projeto, foi deveras gratificante verificar as reações e o entusiasmo das crianças consoante a progressão da pesquisa e consolidação das informações.

Tendo sido as crianças a assumir o papel central e ativo nessa pesquisa, considerou-se fulcral maximizar as iniciativas das mesmas, como forma de alça-las, enquanto elemento principal e ativo no processo educativo. Salienta-se que fomentar a

participação das crianças, de acordo com Sarmiento (2009, p.56) “implica o reconhecimento do direito das crianças a desempenharem um papel activo e criativo na sua própria vida, num processo pedagógico em que a aprendizagem é construída, numa co-construção entre crianças e adultos.” No cerne deste ânimo está o facto de estas estarem implicadas num ambiente que pressupõe a sua ação e empreende a sua envolvimento, garantindo, portanto, significado à intervenção pedagógica.

Para finalizar, importa salientar que este projeto, embora inacabado, fomentou atitudes investigativas, promoveu a autonomia das crianças envolvidas em indagar nas mais diversas fontes de modo a adquirirem o seu próprio conhecimento, visto que “experienciar, refletir, analisar, comunicar é um processo que permite extrair informações e saberes” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.21).

3.6 Construindo aprendizagens com o meio envolvente

Atendendo que o desenvolvimento da criança, de acordo com Brofenbrenner (1983, citado por Magalhães, 2007) tem subjacente três dimensões distintas, o processo, a pessoa e o contexto. A primeira dimensão, o processo, refere-se à forma como o desenvolvimento se processa, por sua vez, a pessoa, envolve as próprias características individuais de cada criança, enquanto indivíduo único e por último, e não menos importante, tem-se o contexto onde o desenvolvimento desta ocorre. Segundo Brofenbrenner o contexto em que a criança se desenvolve organiza-se numa hierarquia em que todos os níveis estão relacionados.

No que respeita ao primeiro nível, este corresponde ao microsistema. Consiste na relação que o indivíduo estabelece com um determinado meio, isto é, a família, a escola, entre outros. O segundo nível, o mesossistema, relaciona-se com as interações que são estabelecidas entre dois ou mais meios que a criança se desenvolve, nomeadamente, a relação entre a escola e a família. O terceiro nível, designado de exossistema integra a relação entre dois meios distintos, onde um está relacionado diretamente com a criança, enquanto o outro não assume uma relação direta com a mesma, mas com o meio com que a criança se relaciona, tais como, a relação entre o sistema económico e a escola. Por fim, o macrossistema está relacionado com as ideologias da sociedade onde está inserida a criança, influenciando todos os outros (Magalhães, 2007).

“A criança pequena é entendida e reconhecida como sendo parte da sociedade, um membro da sociedade. Ela não existe apenas no lar da família, mas também no mundo mais amplo” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.72). A criança está em constante interação com sociedade, sendo esta influenciada pela sociedade. Sendo certo que é na “comunidade que as crianças fazem as suas primeiras experiências e aprendem as consequências dos seus comportamentos” (Magalhães, 2007, p.54). “A comunidade é tanto mais utilizada eficazmente pelas crianças quanto mais a escola a encarar como um recurso educacional” (Magalhães, 2007, p.55). Todos vivemos em comunidade e, como tal, as crianças devem perceber a relevância desta para as suas vidas. Considerando esta pragmática, no decorrer da intervenção pedagógica, foram realizadas algumas propostas com a comunidade envolvente à instituição: jogos no jardim Almirante Reis e visita às instalações da esquadra da polícia do Funchal.

Em conformidade com o ME (1997, p.45) a colaboração de “outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagens.” Efetivamente, as atividades e as experiências proporcionadas às crianças não se devem limitar apenas ao contexto de sala, como tal, cabe ao educador promover condições para que estas desfrutem de uma panóplia de experiências de modo a expandir os seus horizontes. Neste sentido e de acordo com Almeida (1998), as propostas pedagógicas que ocorrem fora do recinto escolar concentram, igualmente, objetivos educacionais, uma vez que possibilitam ao grupo observar e contactar com os objetos nos seus locais funcionais, o que emprega uma dimensão diferente da que é vivida no espaço da sala. Nesta mesma linha de pensamento Pereira (2002, p.190) menciona que as visitas de estudo realizadas pelas crianças são “um meio muito interessante e estimulador para realizar diversas aprendizagens.” Porém, a sua realização só faz sentido se foram contextualizadas, estimulantes e significativas.

Com a finalidade de complementar e promover novas experiências de aprendizagens ao grupo, manteve-se sempre uma constante postura reflexiva e investigativa. Sendo assim, considerou-se pertinente aquando da desativação da sala da Pré II por motivos de reparação das janelas da sala de atividades, na quinta semana de estágio (Apêndice G), engrandecer as experiências das crianças com duas saídas do recinto escolar, a que se pode chamar, de certa forma, visitas de estudo com o propósito destas contactarem com outros contextos e fortalecer o desenvolvimento de distintas aprendizagens.

Considera-se que as atividades pedagógicas não tomam apenas as fronteiras da sala e muito menos podem ser limitadas a esse mesmo espaço físico, até porque, na ótica de Almeida (1998, p.53) as experiências proporcionadas podem ser prolongadas “para além do espaço físico onde são habitualmente desenvolvidas as atividades.” Note-se que o meio envolvente está recheado de infraestruturas, contextos e diversas situações que podem facultar experiências pedagógicas enriquecedoras. Neste sentido, as saídas do recinto escolar foram encaradas como momentos fomentadores de expansão de aprendizagens que possibilitou o conhecimento do meio, mais precisamente do Jardim Almirante Reis e das instalações da esquadra da polícia do Funchal que se situam no contexto próximo da instituição educativa.

3.6.1 Jardim Almirante Reis

Na expectativa de se realizar uma intervenção com vista a satisfazer e complexificar as experiências vivenciadas pelas crianças, sugeriu-se uma visita ao Jardim Almirante Reis. Esta realizou-se no dia 8 de novembro e providenciou um conjunto de experiências, tanto pelo passeio pedestre da instituição até ao Jardim, a concretização dos jogos e a exploração do espaço. Foi notório nas expressões das crianças a alegria por terem saído do recinto escolar, pela possibilidade de contactarem com elementos do exterior, dando azo a várias situações emergentes, foram aspetos que demonstraram a relevância destas dinâmicas, como forma de promover situações que rompem com as rotinas estabelecidas no espaço físico da sala. Note-se que estas dinâmicas privilegiam a emergência de numerosas situações passíveis de conduzir a aprendizagens profícuas, congruentes à formação pessoal e social, às regras de segurança para praticar nos percursos pedestres e aprendizagens relativas ao saber estar.

A visita teve como principal finalidade dinamizar atividades relacionadas com jogos coletivos, constituído por um conjunto de distintos jogos tradicionais que prosseguiu com distintos momentos. As crianças foram distribuídas por quatro equipas, a cada equipa foi destinado um emblema de identificação da equipa, com recurso às figuras geométricas e diferentes cores. Dos quatro materiais disponibilizados, as sacas para a realização do jogo de corrida, as garrafas de plástico para o jogo do *bowling*, ovos cozidos para o jogo de corrida com colher e ovo na mão e uma corda para o jogo de atração à corda. Destes materiais, as crianças decidiram utilizar os três primeiros para

levar a cabo os respetivos jogos. Após os jogos, decorreram brincadeiras livres no espaço do Jardim Almirante Reis.

Reportando para a chegada ao jardim foi visível a expressão de alegria pelo grupo, bem como o seu interesse cada vez mais elevado, à medida que iam observando os materiais dos jogos disponíveis, sendo que estes, curiosamente, questionavam acerca dos quais eram os jogos, tendo apresentado os distintos materiais com um breve momento de exploração dos mesmos em grande grupo, abrindo espaço à comunicação e sugestões das crianças. O interesse pelos materiais foi algo que cativou a atenção das crianças, uma vez que alguns destes lhes eram conhecidos, a saca, o ovo e as garrafas de plástico, materiais estes que despoletaram uma euforia para a realização dos devidos jogos. Considerou-se que o prévio contacto das crianças com os materiais favoreceram o desempenho do grupo a nível da realização dos determinados jogos. Posto isto, apresentou-se, seguidamente, as regras que constituem os jogos, porque através destas determinou-se o que realmente importa para a dinâmica do próprio jogo. Em conformidade com a perspectiva de Château (s/d, p.34), as normas patentes no jogo “pode ser simples prescrições abstractas, mas pelo facto de que se joga, são absolutamente imperativas e não pode ser modificadas a caprichos.”

No que respeita à formação dos grupos, as crianças foram convidadas a participar na formação de quatro equipas, para tal, a estagiária elege, aleatoriamente, quatro crianças que foram responsáveis por constituírem as respetivas equipas com a advertência que deveriam escolher alternadamente crianças de ambos os géneros. Cada equipa foi identificada por distintos símbolos, neste caso, recorreu-se às figuras geométricas, nomeadamente retângulos azuis, quadrados amarelos, quadrados verdes e triângulos laranjas. O recurso à constituição de equipas enquadra-se na perspectiva de viabilizar a promoção da cooperação e colaboração entre as próprias crianças.

Formadas as equipas, iniciou-se a realização dos jogos, primeiramente pelo jogo de corrida de sacos de serapilheira. Ao sinal de partida, as crianças organizadas em filas nas suas respetivas equipas, entravam dentro dos sacos e começavam a saltar o mais rápido que conseguiam até chegar à linha de chegada para entregar essa mesma saca ao colega da equipa, e assim, sucessivamente até o último elemento da equipa completar o trajeto. Seguidamente, o grupo de crianças realizou o percurso da corrida com uma colher e um ovo na mão e por fim, o jogo do Bowling através de seis garrafas de plástico e uma bola. A partir de uma distância estabelecida, a criança lançava a bola para tentar derrubar o mesmo número de garrafas. As crianças participaram e envolveram-se ativamente nos jogos, souberam cumprir as normas subjacentes aos mesmos, bem como as competências de socialização que estes exigiam, tais como, esperar pela sua vez, cooperação entre os elementos da equipa, explicação das normas

aos colegas, entre outros aspetos. Os jogos proporcionaram, portanto, um momento com grande valor pedagógico. Em primeiro lugar, porque satisfaz a necessidade interior que cada criança tem, o impulso natural para o lúdico. Por sua vez, a maneira de jogar permitiu fomentar duas matérias importantes, o prazer e o esforço espontâneo.

(Diário de bordo, 8 de novembro de 2013)

Estes jogos, indiscutivelmente, traduziram-se em momentos muito próximos a todas as crianças, estando bem presente no desenrolar das ações inerentes aos distintos jogos. Embora os jogos tenham constituído uma ação mais orientada e estruturada, estes não deixaram de assumir o seu carácter lúdico e motivador, que envolveu as crianças na mobilização de diversos saberes em função da dinâmica das tarefas desenvolvidas. Jean Piaget (1990) atribui grande relevância ao jogo no desenvolvimento da criança uma vez que as propostas lúdicas são o suporte das atividades cognitivas das crianças, sendo assim, torna-se indispensável que o educador integre na sua prática pedagógica atividades que tenham como suporte o jogo.

Durante o momento de exploração dos jogos espelhado na figura 53, para além da motivação, as crianças manifestaram múltiplos sentimentos e aspetos da sua personalidade, como por exemplo, exaltação, tensão, impulsividade, satisfação e inclusive frustração ao perder. Não obstante, educar para o ganhar e o perder são aspetos essenciais no desenvolvimento harmonioso da criança.

Figura 53. As crianças a realizarem os jogos



Desta forma, é fundamental que a criança fortaleça a aprendizagem do *perder e ganhar*, por isso cabe ao educador mostrar que apesar de perdendo, o essencial é tirar partido das vantagens inerentes à participação no jogo, independentemente da sua natureza, pois algumas crianças evidenciaram dificuldade em aceitar a derrota. Como tal, no decorrer dos mesmos teve-se que explicar que a principal finalidade em jogar,

não é somente ganhar, mas sim, ter o prazer de partilhar momentos afetivos com o grupo. A criança deve mais do que nunca habituar-se a assumir as perdas ou derrotas, porém sem nunca perder a auto-estima ou sentir-se insegura, atendendo que ganhos e perdas constituem momentos que fazem e irão fazer parte ao longo da sua vida.

Atendendo à dinâmica inerente aos jogos coletivos, imbuído de prazer e motivação, acresce ainda que cada criança revestiu-se de um estilo muito específico, manifestando díspares competências e saberes que demarcou a sua projeção nos mesmos. Quer isto dizer que, atendendo às distintas capacidades das crianças, tornou-se necessário facultar uma atenção diferenciada, quer no apoio facultado quer, também, no respeito pelos próprios ritmos de cada uma, incentivando e valorizando a sua ação. Ao longo dos jogos, algumas das crianças manifestaram alguma dificuldade na sua execução, sendo que lhes foi dado espaço e tempo para que todos pudessem concretizá-los, dentro das suas capacidades e ritmos.

Neste sentido, os distintos jogos permitiram que cada criança pusesse-se “em ação as possibilidades que dimanam da sua estrutura peculiar [e desenvolver] as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície do seu ser” (Château, s/d, p.17), sendo que, apesar das crianças usufruírem da oportunidade de envolverem-se nas ações, traduziu-se igualmente numa ação colaborativa entre as mesmas que predominou na realização dos jogos. Através de ações colaborativas a criança toma consciência da relevância do outro nos processos pelos quais estas desenvolvem habilidades, conhecimentos, competências e estabelecem laços afetivos com os elementos que constituem o grupo, aspetos estes subjacentes à promoção de aprendizagens cooperativas, ao longo da vida.

Para além dos momentos de jogos, o grupo teve, ainda, oportunidade de partilhar, por meio das suas verbalizações em grande grupo, as suas opiniões acerca da saída. Como modo de recolher as perspetivas das crianças, estruturou-se um espaço de comunicação e reflexão sobre a mesma que está patente na tabela 12, através do seu registo.

Tabela 12. Alguns comentários das crianças acerca da realização dos jogos

Registo da realização dos jogos no Jardim Almirante Reis		
Criança	O que gostei...	O que não gostei...
M	<i>Gostei de todos os jogos; Gostei do autocolante; Gostei das professoras terem feito os jogos ;</i>	<i>Não gostei dos meninos que se comportaram mal.</i>
L	<i>Gostei quando as professoras estavam a correr e a São ganhou. Gostei do jogo das sacas e do jogo das garrafas.</i>	<i>Eu não dos meninos que se comportaram mal.</i>
C	<i>Gostei do jogo das bolas, das garrafas e também do jogo das sacas.</i>	

Reforçando esta ideia, Oliveira-Formosinho (2013, p. 54) menciona que “as narrativas das crianças sobre as experiências de aprendizagem tornam-nas reflexivas e representam uma análise de segunda ordem a respeito da aprendizagem”, pelo que por intermédio destas comunicações estabelecidas pelo educador, as crianças espelham as suas aprendizagens, gosto e o que não gostaram, constituindo um marco relevante, a nível do desenvolvimento da linguagem oral da criança como, também, para a construção que o próprio educador faz da experiência.

A visita ao Jardim Almirante Reis foi encarada como um marco relevante para as crianças, uma vez que puderam romper com atividades rotineiras e, assim, vivenciar momentos que comportaram uma nova dinâmica.

3.6.2 Visita às Instalações da Esquadra da Polícia do Funchal

A visita às instalações da esquadra da polícia do Funchal visou despertar na criança, em idade de pré-escolar, a curiosidade e interesse para alguns assuntos respeitantes à educação para a cidadania, mais especificamente, para a consciencialização em adotar comportamentos prudentes no seu quotidiano, bem como alertar as crianças para os perigos que as rodeiam, enquanto utentes mais vulneráveis da via pública. Sendo a instituição educativa um espaço pedagógico de desenvolvimento

holístico da criança deve ser responsável por criar oportunidades pedagógicas inerentes à educação e prevenção rodoviária (Ministério da Administração Interna, 2003).

No decorrer do estágio e das observações ao grupo, foi notório o interesse, por elementos do género masculino pelas brincadeiras livres na área da garagem e inclusivamente, brincadeiras com carros no recreio. Aquando da realização dos jogos coletivos no Jardim Almirante Reis, no deslocamento pedestre entre a escola e o mesmo, verificou-se que a maioria das crianças apresentava um comportamento desadequado na deslocação na via pública, principalmente nas estradas. De modo a verificar o quão poderia ser interessante e significativo a visita às instalações da polícia para o grupo de crianças, questionou-se sobre a possibilidade de se concretizar a visita. A esta questão foi visível a motivação, resultando na construção de um livro com desenhos das crianças para oferecer aos *senhores polícias*, como forma de agradecimento.

Antes da realização da visita achou-se relevante relembrar as crianças para algumas normas de conduta fulcrais para este tipo de visita. Durante o diálogo a generalidade do grupo demonstrou estar consciente das normas, expondo algumas, tais como, *Devemos obedecer às professoras e à São* (Criança J, 5 anos); *Não fazer barulho* (Criança E, 5 anos); *Ter cuidado com os carros* (Criança TN, 5 anos); *Obedecer aos senhores polícias* (Criança TR, 5 anos). Dado a proximidade da esquadra da polícia do Funchal com a instituição educativa, as crianças deslocaram-se a pé acompanhadas por dois agentes policiais, de modo a garantir a segurança durante o trajeto.

Já nas instalações, as crianças tiveram uma ação de sensibilização, com um agente da polícia, sobre a importância da segurança rodoviária. Posto isto, o polícia procedeu a uma breve explicação dos utensílios que utilizam, nomeadamente, algemas, gás pimenta, cassetete, entre outros. As crianças tiveram a oportunidade de explorar as algemas e o cassetete da polícia, tal como pode-se observar na figura 54.

Figura 54. Fotografias da visita à esquadra da polícia do Funchal

Algumas crianças manifestaram grande curiosidade por ver a pistola, todavia, o polícia explicou a finalidade desta que só é utilizada para casos muito perigosos.

Posteriormente, o agente da polícia levou-os a uma visita guiada pelas instalações, designadamente à sala de comunicações, ao ginásio, às celas e ao espaço exterior da esquadra, onde as crianças puderam explorar o equipamento patente nos carros da escola segura e a mota da polícia. Foi evidente a alegria e o entusiasmo na exploração do carro e da mota, mesmo por parte das crianças mais tímidas. Esta exploração está refletida na Figura 55.

Figura 55. Fotografias das crianças no espaço exterior da esquadra da polícia do Funchal

Posto isto, na escola as crianças foram incentivadas a dialogar sobre a visita à esquadra, nomeadamente, a exporem aquilo que tinha sido mais significativo dessa visita, *o que gostei; o que não gostei; o que aprendi*, como se pode verificar na tabela 13.

Tabela 13. Registo da visita à Esquadra da Polícia do Funchal

Nome da criança	O que gostei	O que não gostei	O que aprendi...
M	<i>Eu gostei do carro da polícia</i>	<i>Não gostei da pistola.</i>	<i>Eu aprendi que quando as pessoas estão bêbedas vão para a polícia e vão para dentro do quartinho (cela).</i>
J	<i>Eu gostei do carro, da mota e do gás pimenta.</i>	<i>Não gostei da pistola porque mata pessoas.</i>	<i>Aprendi muitas coisas.</i>
C	<i>Eu gostei das algemas e também gostei da pistola. Eu gostei do carro, da mota, da cela e do telefone da polícia.</i>	<i>Não gostei da sala das comunicações.</i>	<i>Eu aprendi que a pistola do polícia é usada para situações perigosas. Eu aprendi que as algemas servem para prender as pessoas perigosas.</i>
L	<i>Eu gostei das cadeiras que tinham mesa. Gostei de falar no telefone do carro da polícia. Gostei do passeio com os polícias nas bicicletas.</i>	<i>Quando estávamos na sala das comunicações.</i>	<i>Eu aprendi que não se pode mexer na borracha dura (cassetete) e não se pode mexer nas coisas da polícia (algemas, pistola, gás pimenta).</i>

Note-se que uma das experiências-chave da abordagem High/Scope para a abordagem da linguagem e literacia está relacionada com a oportunidade facultada à criança de refletir e descrever acontecimentos vivenciados (Hohmann & Weikart, 2003).

A visita possibilitou que as crianças pudessem “ouvir os conselhos da polícia sobre o que os meninos devem ou não devem fazer” (Magalhães, 2007, p.56) de modo a viverem numa sociedade como indivíduos livres, solidários e com respeito para com o próximo. É neste contacto com elementos que prestam serviço à comunidade que as crianças começam a compreender que todos nós desempenhamos distintas funções na

sociedade e que dependemos desses elementos para termos uma vida agradável e em segurança.

Finalizando, a vivência e a promoção do desenvolvimento da criança não se espartilha apenas nas experiências que se vão construindo no espaço físico de sala, este é operacionalizado também numa dinâmica que engloba contactos com outros agentes, outros contextos ambientais que desencadeiam influências proficuas na construção de aprendizagens e nas motivações de conhecimentos (Madureira & leite, 2003).

3.6.3 Vivendo tradições, promovendo interações com a comunidade

As festividades são uma presença nos ambientes educativos que visam fomentar a interação das crianças com toda a comunidade. De acordo com o PEDPEI o educador deve estimular “o interesse pelas tradições da comunidade, organizando actividades adequadas para o efeito” (Ponto III, alínea f). Neste modo, privilegiou-se a organização de um convívio referente às comemorações do dia de São Martinho para todas as crianças (Apêndice H). Esta organização fez-se em cooperação com as estagiárias e com docentes e não docentes da instituição de forma a promover o trabalho em equipa. Neste sentido, e segundo o ME (1997) ao se promover a colaboração entre os diversos elementos da comunidade educativa emerge troca de saberes e de ideias fundamentais, no sentido que possibilita panóplas de aprendizagens significativas, diversificadas e proficuas às crianças.

A festividade do dia de São Martinho compreendeu um conjunto de situações que orientaram a organização e a realização desta, contando assim, com o planeamento das actividades, a divulgação, ensaios e apresentação. Aquando da realização da reunião com a equipa pedagógica da instituição ficou definido que as estagiárias ficariam responsáveis pela apresentação da lenda de São Martinho no refeitório da cantina e pela organização da exposição de construções com castanhas no hall de entrada do edifício principal da escola. No sentido de envolver as famílias de todas as crianças da instituição educativa, nesta época festiva, foi-lhes solicitado que fizessem com as crianças construções com recurso à castanha para expor numa exposição para as comemorações do dia de São Martinho. Atendendo que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança”, assim, é fundamental existir um trabalho conjunto entre a escola e a

família (ME, 2009, p.34). As famílias das crianças, na sua grande maioria, foram recetivos na elaboração dos mais diversos trabalhos, resultando numa exposição com uma multiplicidade de construções tendo por base as castanhas. o trabalho exposto está representado na figura 56.

Figura 56. Fotografias da exposição das construções de castanhas



Para a realização da lenda de São Martinho, este exigiu um trabalho colaborativo que consistiu na realização do cenário, das sombras chinesas, bem como da gravação áudio da peça. Tendo em conta que um dos objectivos da intervenção pedagógica visa fomentar a linguagem oral das crianças da Pré II, considerou-se pertinente integrar duas crianças, uma do género feminino e outra do género masculino que se voluntariaram para a gravação da narração das falas das personagens da lenda. Importa salientar que “a participação das crianças na dinâmica institucional, em que a organização do grupo se amplia num contexto social mais alargado, é também uma forma de desenvolvimento pessoal e social” (ME, 1999, p.42). Ressalve-se que se pretendia envolver um maior número de crianças, todavia, não foi possível desenvolver essa pretensão por motivos de limitação de tempo. Relativamente à gravação da lenda, esta foi realizada com a colaboração do docente que leciona a área curricular de TIC, no entanto, pela falta momentânea de equipamento adequado, este facto refletiu-se na qualidade do som, dificultando, por vezes a compreensão de algumas palavras proferidas pelas crianças. Recorrer às sombras chinesas para a apresentação da lenda possibilitou perceber a complexidade que a manipulação deste tipo de material acarreta, visto que se trata de uma lenda muito curta, mas constituída por diversos enredos que dificultou a manipulação das várias sombras chinesas. Apesar deste aspeto, no momento que procedeu à apresentação da peça, ver figura 57, foi possível constatar que as crianças na

sua generalidade conseguiram desvendar a moral subjacente à lenda, a importância de ajudar o próximo, *O São Martinho deu metade da sua capa ao mendigo que tinha frio*.

Figura 57. Fotografia do momento de apresentação da lenda de São Martinho



Figura 58. Fotografia do momento de exploração da canção alusiva ao São Martinho



No seguimento da festividade, as crianças exploraram uma canção alusiva à data festiva. Para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa um acordeonista acompanhou na exploração da canção à medida que todos cantavam, isto está evidenciado na figura 58. No decorrer deste momento, foi perceptível o interesse e participação de todas as crianças e adultos na realização dos gestos.

Dando continuidade à festa, realizou-se um convívio intergeracional, com elementos pertencentes a um centro de dia de uma instituição da freguesia. Neste encontro predominou canções do reportório cultural português proporcionando, assim, momentos de danças de roda, fomentando a interação das crianças com os idosos onde prevaleceu a troca de vivências. Posto isto, as crianças tiveram a oportunidade de realizarem o magusto e, posteriormente, a exploração de jogos preconizados pelos docentes responsáveis pela dinamização da festividade de São Martinho. Este convívio promoveu “situações em que a criança pudesse participar e usufruir de actividades conjuntas, dando-lhe oportunidade para construir interacções sociais simples e positivas e apoiando a criança nos seus contactos sociais” (Portugal & Leavers, 2010, p.124).

Finalizando, a participação na organização desta festividade revelou-se fulcral, no sentido que permitiu ter uma melhor percepção da logística inerente a este tipo de intervenção para a comunidade educativa.

3.6.4 Ação de Sensibilização: *Na construção dos alicerces da criança – o papel da Família e da Escola*

Ação de sensibilização intitulada *Na construção dos alicerces da criança: o papel da Família e da Escolar* foi dinamizada pela oradora Psicóloga Carla Vale Lucas, Psicóloga do Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira, no dia 21 de novembro de 2013 entre as 18h 00 e as 19h 30. Para a divulgação desta utilizou-se a exposição de cartazes na instituição bem como, a entrega de convites aos pais/encarregados de educação das crianças da Pré II (Apêndice L).

A organização da ação de sensibilização partiu da necessidade de reforçar a parceria que deve existir entre a família e a instituição educativa, aproximando, deste modo, a cultura escolar à cultura familiar para que possam, conjuntamente, dar continuidade às experiências vivenciadas pelas crianças. Considera-se, portanto, que a educação das crianças é um projeto que não se desenvolve sozinho, é fundamental promover o envolvimento da família que desempenha um papel de extrema relevância no desenvolvimento da criança. Neste sentido, o processo de educação escolar vem auxiliar e aliar-se ao processo de educação iniciado no seio familiar. Assim sendo, a ação de sensibilização para os familiares das crianças da Pré II teve como intuito promover a reflexão sobre a relevância do papel da família e da escola no desenvolvimento global da criança, de modo que a instituição educativa e a família resultem na garantia de uma intervenção comum, a fim de que a criança cresça e se desenvolva, direcionada para uma mesma linha orientadora que vá ao encontro do interesse da criança.

A relação entre a Família e a Escola deve estar assegurada, com vista proporcionar às crianças uma aprendizagem mais completa e significativa. Tal como referido nas OCEPE (ME, 1997, p.43), “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” Neste sentido é imprescindível que exista autenticidade e respeito por ambas as partes. Estas devem centrar os seus interesses no bem-estar e desenvolvimento da criança, possibilitando-lhes, portanto, um ambiente favorável à sua auto-estima e auto-confiança, ajudando-as a ultrapassar dificuldades e desafios.

Importa realçar que esta ação de sensibilização não decorreu de um modo expositivo, mas sim através de um debate estabelecido com os demais participantes que

se mostraram muito satisfeitos, participativos e interessados pela temática. Importa salientar que integrou o público pais, avós, educadores de infância, professores e algumas crianças, a quem a psicóloga Carla Lucas lançou algumas questões. Na figura 59 está patente a ação de sensibilização.

Figura 59. Ação de Sensibilização: *Na construção dos alicerces da Criança – o papel da Família e da Escola*



De modo a espelhar de que forma esta sensibilização correspondeu aos objetivos e expectativas, transcreve-se alguns comentários que foram deixados por quem esteve presente na ação de sensibilização que não quiseram deixar de dar o seu testemunho sobre aquilo que ouviu da Psicóloga Carla Lucas (Ver tabela 14).

Tabela 14. Opiniões dos pais sobre a ação de sensibilização: *Na construção dos alicerces da criança: o papel da Família e da Escola*

Opiniões dos pais

Achei tudo muito importante para o desenvolvimento das crianças (Mãe da criança A).

Esta formação foi para mim uma actualização dos deveres que tenho com os meus filhos e netos, a fim de melhorar o meu relacionamento com eles e a escola (Avó da criança M).

Um dos alicerces mais importantes no desenvolvimento da criança é a imposição de regras e limites, ajudando assim na tolerância às frustrações. Mostrar confiança e interesse (Mãe da criança C).

“É bom ter estas sessões porque ajuda-nos a ter outra visão ou expectativas na vida, a termos outros caminhos com os nossos filhos (Mãe da criança R).

3.7 Avaliação geral ao bem-estar e implicação do grupo

Ao longo do estágio na sala da Pré II realizou-se a avaliação geral ao grupo segundo as fichas de avaliação 1g do SAC de Portugal e Laevers (2010) em dois momentos: no início e no final da intervenção. O SAC integra níveis de bem-estar emocional e de implicação, níveis esses que permitem avaliar as crianças e, conseqüentemente, a intervenção pedagógica do educador, promovendo uma constante reflexão na adequação e adaptação da mesma.

O bem-estar emocional é reconhecido pelo prazer e pela satisfação que transparece enquanto a criança se encontra relaxada a brincar no ambiente que a rodeia. Como tal, o grau de bem-estar que evidencia permite ao educador perceber o quanto a organização e a dinâmica da sala ajuda-a a sentir-se num ambiente familiar. A escala de avaliação do bem-estar emocional está estruturado em cinco níveis diferentes, no qual é observado e descrito, desde o nível muito baixo, onde a criança apresenta problemas emocionais, até um nível muito alto, em que as crianças evidenciam estar bem consigo próprias e com o mundo envolvente (Portugal & Laevers, 2010).

No que concerne à implicação, esta pode ser reconhecida pela concentração e persistência da criança numa determinada atividade ou tarefa. Os principais indicadores são a concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação. A escala de envolvimento ou implicação para as crianças possibilita que os educadores observem e avaliem o envolvimento ou implicação, através de uma escala estruturada em cinco níveis distintos, desde o nível muito baixo, onde a criança apresenta ausência de atividade, até um nível muito alto, em que evidencia uma atividade intensa e continuada (Portugal & Laevers, 2010).

Dado à complexidade e à subjetividade inerente ao processo de avaliação em contexto de educação pré-escolar, para o preenchimento das fichas 1g, teve-se como suporte a observação, as conversas informais com as crianças e com a equipa pedagógica, diário de bordo, artefactos dos elementos do grupo, ou seja, recorreu-se aos processos metodológicos de recolha de dados, já referenciados anteriormente no enquadramento metodológico. Estes instrumentos de recolha de dados permitiram o cruzamento de informações, ao longo da intervenção-ação, de modo a facultar um desenvolvimento integral das crianças, através de práticas reflexivas a fim de adequar

constantemente as estratégias aplicadas, tendo sempre presente os seus interesses e necessidades.

Refletindo com a educadora cooperante, no início do estágio, optou-se por utilizar a ficha 1g do SAC para avaliar o grupo, de modo a ter uma visão geral sobre desenvolvimento deste, no sentido de reconhecer e traçar estratégias para os elementos que necessitavam de apoio suplementar e inclusive, diferenciado. Não obstante, o educador possui liberdade no processo de preenchimento das fichas preconizadas pelo SAC, de adaptá-las ao contexto pedagógico, neste caso, à duração do estágio. Esta constitui-se como uma ficha diagnóstica.

Denota-se que a ficha 1g considera cada criança, individualmente, permitindo a colocação de cada uma num nível de bem-estar emocional e de implicação (Portugal & Leavers, 2010). Essas mesmas apresentam uma coluna de comentários, onde o educador pode registar algumas observações com a finalidade de analisar as especificidades da criança. Sendo assim, encontra-se exemplificado na figura 54 um excerto referente ao preenchimento de uma ficha 1 g do SAC de Portugal e Laevers (2010).

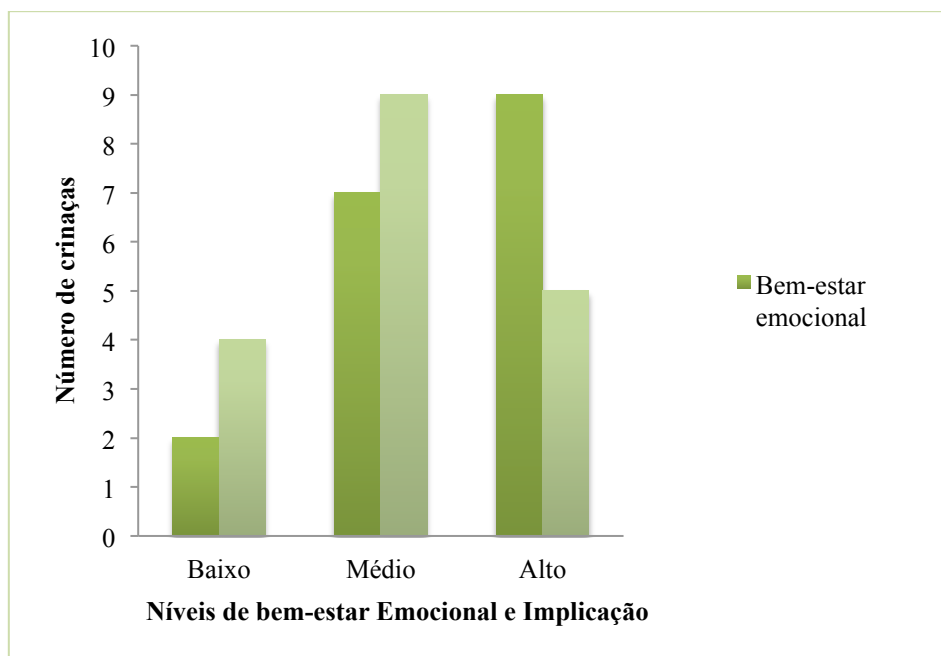
Figura 60. Excerto do quadro de preenchimento da ficha 1g do SAC

Crianças	Nível geral de Bem-estar					Nível geral de implicação					Comentários	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Nomes												
A												É uma criança pouco comunicativa na grande roda.
A												Manifesta problemas a nível emocional, causada pela ausência do pai.
E												É uma criança implicada na realização das tarefas, contudo, apresenta um comportamento desadequado em contexto de grande grupo, sendo necessário retirá-lo da roda.
J												Evidencia muita implicação na realização das actividades.

Após a análise das informações recolhidas na ficha 1g de avaliação diagnóstico (Apêndice L) e a ficha 1g da avaliação final (Apêndice M) considerou-se pertinente explicar os resultados adquiridos sob a forma de gráficos, permitindo assim, uma leitura mais rápida, concisa e objetiva. Através da ficha 1g pode-se averiguar os níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças da sala da Pré II, distribuídas por três níveis, nomeadamente, baixo (nível 1 e 2, vermelho), médio (nível 3, amarelo) e Alto (nível 4 e 5, verde). Importa salientar que duas crianças não constam, na primeira avaliação, porque uma não frequentou a escola durante as duas semanas iniciais e a

outra, porque ingressou nesta sala, após a terceira semana de estágio, pelo que no gráfico 6 contempla somente dezoito crianças.

Gráfico 6. Primeira avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças –
Data: 11/10/2013



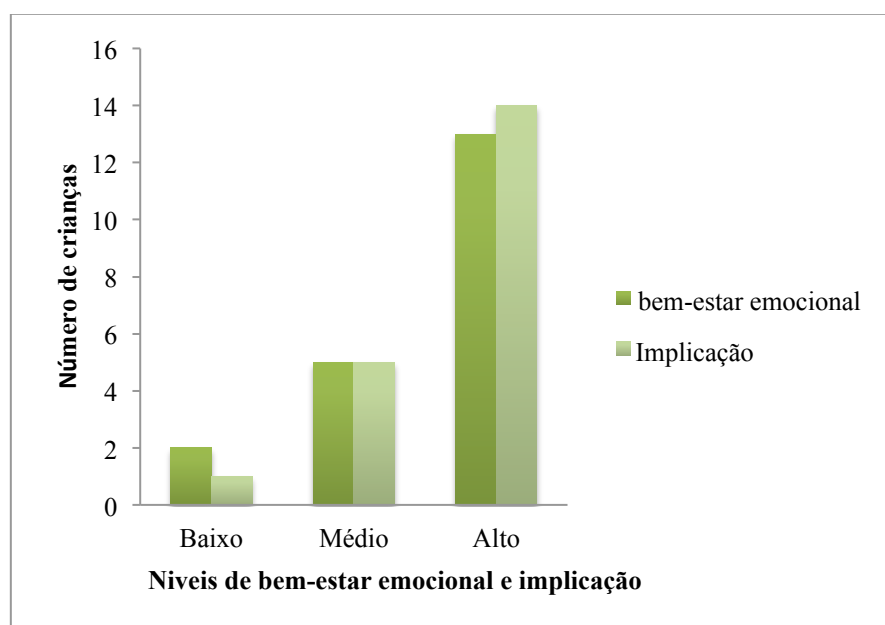
Perante o gráfico 6 é possível constatar que os níveis de bem-estar emocional das crianças, na primeira semana, centravam-se, essencialmente, no nível alto (nível 4 e 5), visto que essas evidenciavam satisfação e felicidade no contexto pedagógico. No nível baixo (nível 1 e 2) existiam apenas duas crianças, representando os casos mais preocupantes pelo facto de que evidenciavam uma profunda tristeza. Um delas devido à ausência do pai e a outra, por motivos de saúde, uma vez que seria submetida a uma cirurgia à tiroide. Por fim, sete crianças encontravam-se no nível médio (nível 3) por demonstrarem comportamentos que oscilavam entre os positivos e os negativos, isto é, ora pareciam tristes, ora evidenciavam prazer e conforto. Denota-se que neste nível as crianças manifestavam os seus interesses, mas posteriormente encontram-se passivos não demonstrando vitalidade.

Relativamente aos níveis de implicação, as crianças centravam-se, basicamente, no nível médio (nível 3), uma vez que as suas ações caracterizavam-se pela sua pouca intensidade, ou seja, parecia que as crianças ocupavam o tempo a efetuar a atividade, no entanto, não a exploravam vivamente, sendo facilmente distraídas com estímulos exteriores, ao que Portugal e Leavres (2010) referem que quando não há “concentração, motivação e prazer” (p.29) não conseguem estar num nível elevado de implicação. No

nível baixo (nível 1 e 2) existiam quatro crianças que não se envolviam nas atividades ou então era quase nula a sua envolvência, assumindo, por vezes, uma postura passiva (Portugal & Laevers, 2010). Por fim, cinco crianças encontravam-se no nível alto (nível 4 e 5) pois, estas estavam ativas no desenvolvimento das atividades e igualmente no processo de aprendizagem. Estas são persistentes, concentradas e motivadas e a sua maioria participava as atividades sem interrupções.

No gráfico 7 apresenta-se a compilação de dados referentes à ficha 1g da avaliação na fase final.

Gráfico 7. Avaliação final dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças
– Data: 29/11/2013



No que respeita à avaliação final, presente no gráfico 7, verifica-se um decréscimo do nível médio de bem-estar emocional, existindo um aumento significativo do nível alto (nível 4 e 5) registando-se agora 13 crianças que manifestavam momentos de felicidade e satisfação. Não obstante, existem dois novos casos que apresentam níveis de bem-estar emocional baixo, uma desses refere-se a uma criança que não foi possível avaliar na semana do diagnóstico. Esta criança apresenta um comportamento agressivo, evidenciando raiva para com os dois colegas. Relativamente aos níveis de implicação constata-se, no geral, um decréscimo dos níveis baixos (nível 1 e 2) e médio de implicação (nível 3), havendo, assim, um aumento significativo para o nível alto (nível 4 e 5). Sendo assim, no nível alto (nível 4 e 5) situam-se 14 crianças que selecionavam sem hesitações as atividades e evidenciavam momentos de intensa

concentração, prazer e alegria pelas suas tarefas. Sendo que as crianças que manifestavam problemas de concentração, inicialmente, evoluíram significativamente nesta matéria.

Considerando os objetivos estipulados no decorrer da intervenção pedagógica e os níveis de bem-estar emocional e de implicação do grupo de crianças da Pré II, de acordo com Portugal e Laevers (2010), constatou-se que estes evoluíram de forma positiva nas duas dimensões asseverando-se um aumento para o nível alto (nível 4 e 5) e, conseqüentemente, um decréscimo do nível médio. Neste sentido as propostas pedagógicas e as situações preconizadas ao grupo foram de qualidade uma vez que se verificou aumentos de níveis de bem-estar e implicação (Portugal & Leavres, 2010).

Salienta-se ainda que na sua generalidade, estes níveis supramencionados encontram-se estritamente relacionados, visto que um influencia o outro. Durante a prática pedagógica foi visível a influência da tristeza manifestada pela criança na diminuição da sua capacidade de persistência, concentração e predisposição para realizar a atividade. A sua implicação era, efetivamente, menor, dado que “ as suas dificuldades emocionais não lhe deixam espaço mental para investimentos cognitivos” (Portugal & Laevers, 2010, p.81). A mesma situação ocorreu quando a criança não se encontrava incentivada ou desafiada nas diversas atividades, como tal, não se esforçava para efetuá-las, evidenciando, portanto, dificuldades em se implicar na atividade.

Por fim, importa frisar que quando a criança vê os seus interesses e respetivas necessidades a serem consideradas, proporciona o aumento dos seus níveis de bem-estar emocional e, igualmente, os níveis de implicação nas atividades.

3.8 Síntese reflexiva à questão de investigação

O tratamento do domínio da linguagem oral e emergência do código escrito tem de ser desenvolvido num ambiente que seja estimulante para a criança, onde a mesma tenha à sua disposição diversos registos escritos que possa explorar levando à emergência da escrita, não se tratando, contudo, “de uma introdução formal e clássica à leitura e escrita.” (ME, 1997, p.65).

Ao longo deste relatório, mais propriamente, no enquadramento da intervenção pedagógica foi referenciado diversas experiências de aprendizagens fomentadoras do desenvolvimento da linguagem oral e emergência do código escrito, em contexto de educação pré-escolar. A leitura interpretativa e descritiva da intervenção pedagógica foi

sustentada nos instrumentos de recolha de dados e fundamentadas por diversificado referencial teórico.

Remetendo para a questão definida na intervenção-ação *De que forma o educador proporciona ambientes pedagógicos potencializadores do desenvolver da linguagem oral e emergência à escrita, em contexto de educação pré-escolar?* Os dados recolhidos permitem verificar que o desenvolvimento de competências linguísticas é mais eficaz quando o educador adota distintas estratégias sem descuidar o papel ativo das crianças. Sendo assim, o maior desafio será, porventura, perante os mais diversos contextos educativos, ou seja, lidar com crianças com interesses díspares e provenientes de meios sociais por vezes desfavorecidos, implicando que o educador tenha que, na sua ação, redobrar a sua intencionalidade. Perante este tipo de complexidade inerente aos diversos contextos e particularidades das crianças, o educador deve desenvolver mecanismos e estratégias para que todas participem em experiências de aprendizagens significativas que, de certa forma, contribuam para atenuar assimetrias, no processo de desenvolvimento holístico da criança e no percurso escolar. Corroborando esta ideia, Sim-Sim, et al. (2008) referem que a educação pré-escolar deve proporcionar ambientes linguísticos estimulantes, através da interação verbal com cada criança, de modo a minimizar as assimetrias decorrentes das diferentes condições sócio-culturais e promover a todas as crianças idênticas oportunidades para desenvolverem as suas capacidades, essenciais para o seu percurso escolar e também social (Sim-Sim, et al. 2008).

O educador deve organizar oportunidades que possibilitem às crianças o contacto com materiais escritos, onde possam explorar, construir as suas perceções acerca da escrita, estimulando também a comunicação e interações entre os pares e adultos. Reforçando esta ideia sobre a relevância do educador no processo de aquisição do domínio linguístico, Chaphell (2001), citado por Azevedo (2007, p.25), alude que o educador:

Proporciona um espaço e materiais que envolvam a criança em materiais literários; lê histórias e outros materiais impressos às crianças numa variedade grande de contextos e actividades; modela o processo de leitura e escrita permitindo que a criança veja “como se faz”; interage com as crianças durante as actividades que envolvam leitura e escrita; usa canções, rimas e lengalengas desenvolvendo o prazer de explorar a língua; fala sobre o material impresso que rodeia as crianças, destacando a função desse mesmo material.

As histórias proporcionaram experiências de aprendizagens que foram ao encontro dos interesses das crianças, interesses que se refletiram no envolvimento do grupo nas mais diversas propostas pedagógicas, suportadas pelas histórias e respectivos materiais. Através da exploração da história designada *O Grufalão* as crianças levaram para casa a sua motivação para os pais e estes evidenciaram, por sua vez, grande interesse em participar no projeto *Ler e construir a história O Grufalão*. Sendo assim, a leitura das diversas histórias permitiu que as crianças desenvolvessem várias competências tanto ao nível da linguagem oral e da abordagem à escrita, ao nível do domínio da matemática, ao nível das distintas expressões (dramática, plástica e musical), ao nível da formação pessoal e social como ao nível do conhecimento do mundo. Ter-se explorado várias histórias desencadeou um conjunto de propostas pedagógicas inerentes às expressões (plástica, dramática e musical) permitindo, assim, desenvolver a motricidade fina, coordenação motora imprescindível no processo formal de leitura e de escrita, aquando o ingresso da criança no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em conformidade com (Wasik, et al, 2001, citado por Azevedo, 2007, p.23) “ sabemos também que as experiências precoces assumem uma importância relevante para o posterior desenvolvimento e crescimento infantil.

Embora as histórias seja uma ferramenta pedagógica constante nas salas de educação pré-escolar, neste caso, a exploração das histórias na intervenção pedagógica visou promover o processo de aquisição linguístico, englobando as várias áreas de conteúdo preconizadas pelo ME (1997). A partir da questão subjacente à intervenção pedagógica pretendeu-se verificar qual a viabilidade da integração das histórias como principal recurso pedagógico fomentador da linguagem e emergência do código escrito, em crianças de idade pré-escolar que não sabem ler nem dominam o código escrito. Assim sendo, ao proporcionar a exploração de histórias pretendeu-se constatar de que forma estas podem ser exploradas e devidamente rentabilizadas pelas crianças sob orientação do adulto tendo, então, com finalidade motivar de uma forma lúdica e prazerosa para a aquisição dos pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita no ensino básico.

Ressalve-se que ao abordar a emergência da leitura e da escrita não se pretendeu ensinar a ler nem a escrever, e, muito menos que o grupo adquirisse os padrões referentes à literacia, pois a nível de desenvolvimento cognitivo este tipo de trabalho é desapropriado e prejudicial para as crianças. Pelo contrário, ao focar a emergência da literacia em contexto de educação pré-escolar visou meramente a aquisição espontânea

e natural de competências, conhecimentos, capacidades e atitudes inerentes ao código linguístico, fomentando, portanto, o gosto pela exploração de livros e histórias e a interação comunicativa entre crianças e adulto.

Para além das histórias, a melhor forma de assegurar ambientes pedagógicos potencializadores de qualidade, onde todas as crianças possam desenvolver e adquirir competências intelectuais e sociais, é através das interações diárias com as crianças (Katz, 2003). Importa que estas sejam enriquecedoras, interessantes, envolventes, satisfatórias, e que, acima de tudo, vão ao encontro das necessidades, especificidades e interesses das crianças. Por isso, ao longo da intervenção pedagógica privilegiou-se o diálogo com as mesmas em grande e pequeno grupo, diálogo sobre os diversos trabalhos realizados, as experiências individuais de cada uma e ainda, a interação da criança com a comunidade educativa. “Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo” (ME, 1997, pp. 34-35). Esta premissa esteve sempre presente no planeamento das atividades e diálogos com o grupo da Pré II.

A prática pedagógica permitiu aferir que, efetivamente, as histórias, nos primeiros anos de vida da criança são fundamentais no desenvolvimento e na formação das estruturas cognitivas, emocionais e sensoriais para aprendizagem do processo de leitura e escrita, aquando do ingresso da criança no 1.º ciclo do Ensino Básico

Reflexão Final

O estágio realizado em contexto de educação pré-escolar permitiu colocar em prática os conhecimentos, crenças e valores numa atitude de saber-fazer, visto que a consonância entre a teoria a prática possibilita uma intervenção pedagógica de qualidade e fundamentada em pressuposto que asseguram o que é melhor para a criança. Por esta razão, é neste contexto que se integra a pertinência da intervenção pedagógica em contexto, pois proporciona uma maior aproximação ao contexto profissional e, além disso, é neste primeiro contacto que aplicamos estratégias pedagógicas, que poderão ser bem ou mal sucedidas e adquirimos aprendizagens precedentes dessas mesmas situações. Destaco a relevância da intervenção pedagógica visto que a experiência é um facto determinante para o crescimento profissional, construído a partir do conhecimento teórico e do conhecimento resultante da intervenção nesse contexto. Inteirei-me portanto da relevância subjacente à conexão entre a prática e a teoria o que, algumas vezes, não é tão linear e importa uma atitude reflexiva.

Chegado ao término desta etapa, parece deveras importante refletir acerca do significado de ser educador. Se, por um lado, há aspetos com que já estou familiarizada resultantes das teorias abordadas ao longo da Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, todavia, existem outros aspetos que ainda se encontram em contínua construção, nomeadamente, no que respeita à identidade da profissão. No que concerne à construção da identidade profissional, concordo com a perspetiva de Marcelo (2009) de que esta construção equipara-se a uma realidade que evolui e se desenvolve pessoal e coletivamente, ao longo da vida, considerada, não como um atributo fixo, mas sim, como um fenómeno relacional, fruto de um complexo e dinâmico equilíbrio entre a própria imagem profissional e a variedade de papéis que o educador sente que tem de desempenhar. A consciência deste facto tem vindo a ser uma constante para mim e como tal, julgo que a construção da minha identidade profissional não termina com a minha graduação, mas irá sendo edificado num percurso contínuo de construções e desconstruções.

Remetendo para o estágio, procurei clarificar algumas questões inerentes à minha identidade profissional, tais como *O que é ser educadora* ou *Que educadora anseio ser?* Sendo cada educador um indivíduo único, com história, interesses e objetivos distintos e específicos, desenvolver a prática pedagógica individualmente tornou-se fulcral para a construção da identidade profissional que tem subjacente a

construção de sentimentos que se desenrola e resulta em diferentes interpretações emergentes da prática, esta que, por sua vez, proporciona indiscutivelmente uma panóplia de experiências que se assumem enriquecedoras e complementares à formação profissional.

Assim, no contexto educacional, a vivência aparece como um elemento primordial na “formação de pessoas capacitadas a lidar artesalmente com crianças. Os educadores são os porta-vozes de uma visão de mundo, transmissores de comportamentos, interferindo directamente e ativamente na construção de seres individuais e sociais” (Derdyk, 2010, p.19). De facto, o educador de infância é o principal responsável pela organização de atividades pedagógicas, a fim de fomentar o desenvolvimento holístico das crianças, de modo que estas possam descobrir também a sua individualidade, a sua identidade, componentes fundamentais no crescimento harmonioso. Como tal, cabe ao educador dar resposta a todas as dimensões da criança, bem como na procura consciente das suas próprias dimensões, sendo, em certa parte, impossível desvincular o mundo pessoal do educador do seu mundo profissional e, inclusivamente, do mundo da criança.

O processo de formação profissional assenta num carácter contínuo e, dentro das suas naturais características, está recheado de momentos em que nos sentimos incapazes e que não temos reunidas as condições fundamentais para ter um melhor desempenho profissional. Considero utópico pensar que um caminho de formação é preenchido apenas de vitórias e conquistas, as frustrações e momentos de desmotivação fazem parte da aprendizagem. Todos os obstáculos que apareceram neste caminho e que provocam alguns momentos de desmotivação foram promotores da melhoria como profissional na educação de crianças em idade pré-escolar. Não poderia deixar de mencionar Estanqueiro (1992, p.16), pois este autor alude para o facto de “examinando atitudes e comportamentos, ideias e sentimentos, gostos e repulsa, desejos e frustrações, esperanças e receios, amores e ódios, podemos saber mais sobre nós próprios.” De facto, quando iniciei esta etapa, estágio em educação pré-escolar, estava nervosa, insegura, não me sentia capacitada para ser educadora de forma autónoma. Todavia, com as sucessivas práticas estes sentimentos foram colmatados e desenvolvidas as capacidades, através das reflexões que espelharam as “situações educativas em cada uma das dimensões do pensamento, sentimento, desejo e acção bem como nas suas interligações” (Korthagen, 2009, p.42). Partilhando da mesma opinião, Roldão (1998)

afere que nenhuma profissão pode ser exercida na sua plenitude sem contemplar a possibilidade, a necessidade e sobretudo a capacidade de refletir,

Perante esta panóplia de sentimentos, como poderia avançar, no sentido de *começar a viver a educadora que tanto desejo ser?* Uma educadora que as crianças recordem com alegria e saudade, porque acredito plenamente que a afetividade é o primeiro passo no processo de desenvolvimento da criança e, inclusivamente, do próprio educador. Seguindo a linha de pensamento de Hargreaves, que defende que “as emoções estão no coração do ensino” e que elas integram de forma dinâmica o nosso ser. Assim, não nos basta desenvolver uma série de competências do saber, sem contemplarmos os laços afectivos que desenvolvemos com as crianças. O educador deve investir mais na educação emocional das crianças e, também, nele próprio. Sendo certo que, através do conhecimento emocional do educador e da capacidade de gerir as suas emoções, este será capaz de apoiar as crianças no seu desenvolvimento emocional, ajudando-as a construir os *andaimes afectivos* que, de acordo com Meyer e Turner (citado por Estrela, 2010), promovem a motivação, a participação e o bem-estar das crianças.

Remetendo novamente para a questão colocada inicialmente *que educadora anseio ser?* Dou por mim a fazer uma retrospeção no tempo, ao encontro das educadoras, das crianças que de uma forma ou de outra, me fizeram, e fazem, construir a imagem que projeto para mim própria, enquanto educadora. A esta ideia, não podia deixar de mencionar Freud (citado por Vasconcelos, 1997) (p.55) que fala em “olhar para as mesmas coisas vezes sem conta até que elas comecem a falar por si”, referindo-se ao processo reflexivo, aspeto este presente em toda a prática pedagógica, de modo a adotar uma atitude de mudança, de adaptação e renovação de estratégias imprescindíveis à qualidade da intervenção. Nesta mesma linha de pensamento Geertz (citado por Vasconcelos, 1997, p.252) acrescenta ainda que “nós não podemos viver as vidas dos outros: tentá-lo é apenas um exemplo de má-fé. Tudo que podemos fazer é ouvir aquilo que eles, por palavras, imagens e acções, têm a dizer das suas palavras.” Deste modo, a reflexão e flexibilidade devem ser componentes que o educador deve incorporar na sua intervenção pedagógica, de maneira a estar recetivo às necessidades emergentes do contexto educativo. Por isso, ser educador na sociedade atual implica encararmos a profissão como profissionais da educação, não como meros transmissores de saber, mas sim, como capazes de preparar as crianças para a apropriação crítica e reflexiva desses saber. A atual sociedade, sempre em permanente mudança, entrou num

século predominantemente marcado, certamente, pela busca do conhecimento como um fim em si mesmo, em que o educador apresenta um papel fulcral ao dotar as suas crianças de aprendizagem e competências que as permitam obter um pensamento e atitude crítica, capazes de se integrar numa sociedade em permanente transformação, podendo percorrer um caminho de encontro à sua própria felicidade.

Dotar as crianças de várias competências traz desafios a um educador de quem se espera muito, que seja, ele próprio, o catalisador, o modelo motivacional para a aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. É, cada vez mais, no educador que a sociedade continua a depositar uma boa parte da sua confiança e esperança, de desenvolvimento global da criança, a quem se solicita a função de educar, não apenas na aprendizagem científica de conceitos e factos, mas sobretudo, uma educação de carácter social e de cidadania, pelo seu papel determinante na formação de atitudes. Neste sentido o educador deverá contribuir para a construção de atitudes positivas no processo de aprendizagem da criança, enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade. Sendo assim, o educador, enquanto agente de mudança, a quem cabe formar o carácter e o espírito das novas gerações, deve “despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (Delors, 1998, p. 152).

Desta forma, é necessário que o educador domine um referencial de competências subjacentes ao desenvolvimento da criança e à comunicação pedagógica. Destaco, portanto, como competência emergente a reflexão sobre a prática, habilidades de interpretação das ações da criança, de inovação e de diferenciação, capacidade de diálogo com a comunidade, com as crianças e respetivas famílias, capacidade de trabalho de cooperação, participação ativa no PCG, gestão das relações interpessoais do grupo, desenvolvimento de uma pedagogia em participação e cooperativa, desenvolvimento de competências, uso de instrumentos adequados de avaliação e fazê-la de forma partilhada com as crianças.

Como salienta Schön (1983, citado por Ponte & Oliveira), diariamente, um educador tem de lidar na sua atividade com a complexidade, a especificidade, a instabilidade, a desordem, a indeterminação, a capacidade de tomar decisões acertadas e de resolver problemas que emergem da prática pedagógica. No caso dos educadores, acrescenta-se, ainda, a capacidade substancial de o fazer em interação com outros agentes educativos, nomeadamente, pais, equipa pedagógica e outros agentes da comunidade educativa. Deste modo, esta capacidade requer uma apreensão intuitiva das

situações, a gestão dinâmica das relações sociais, a criação de estratégias de ação para situações não habituais, o sentido de improvisação e de resposta rápida a situações novas e a autoconfiança (Schön, 1983 citado por Ponte & Oliveira, 2002).

Posto isto, não podia descurar a relevância do trabalho em equipa desenvolvida com a educadora cooperante e demais agentes educativos, nomeadamente, os professores que intervêm diretamente com as crianças, a família das mesmas e a minha colega de estágio, pois todos juntos trabalhamos para um objetivo particular de proporcionar momentos de aprendizagens profícuas às crianças de uma forma harmoniosa e significativa. Estas relações estiveram patentes nos mais diversos momentos, possibilitando um ambiente pedagógico baseado na comunicação e na cooperação entre os vários elementos que constituem a comunidade educativa. Este aspeto, permitiu por um lado, desenvolver uma prática pedagógica mais consistente, mais direcionada para os interesses particulares das crianças e, ainda o desenrolar de um maior e melhor encadeamento das ações preconizadas. Por outro lado, o trabalho em equipa multidisciplinar torna-se vantajoso, porque permite a união e rentabilização de recursos em função de objetivos comuns (Hardingham, 1995).

É de salientar que a relação construída com a educadora cooperante e com as crianças foram imprescindíveis, tanto a nível pessoal, como, indiscutivelmente, a nível profissional que me permitiu ter a perceção de como agir e de como podia melhorar essa mesma ação, em função do sucesso das crianças no processo de desenvolvimento. Assim, desde a primeira semana de intervenção pedagógica, a atitude de recetividade relativamente às críticas e sugestões da educadora cooperante permitiu-me evoluir sobretudo a nível profissional, no que concerne à seleção de estratégias e atividades de acordo com o desenvolvimento das crianças.

Apraz mencionar, nesta reflexão, que enquanto educadora devo garantir, na educação pré-escolar, as condições de futuras aprendizagens com sucesso, sem se centrar na preparação da escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida. Assim, o educador deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante de modo a despertar a curiosidade e o desejo de aprender.

A gestão flexível do currículo promove autonomia e poder de decisão quanto à organização, orientação e gestão do currículo, reconhecendo a capacidade de produção de saberes e da forma de ensiná-los. Existe ainda uma maior autonomia na gestão da sua

própria profissão e uma ligação mais forte aos agentes educativos locais. A prática pedagógica demonstrou que é possível construir e gerir um currículo com a participação das crianças, sendo estas indivíduos ativos na construção do seu próprio conhecimento. Assim, trabalhar em cooperação com as crianças em momentos diferentes do seu desenvolvimento, com saberes e competências diversas, implica que o educador organize o processo intencional, de modo a que este responda às características de cada criança, estimulando constantemente o seu desenvolvimento. Para que isso aconteça é fundamental que o educador tenha consciência do seu papel como orientador e mediador da criança com o mundo e consciente das necessidades da mesma. De forma a articular essas mesmas necessidades, as OCEPE servem de apoio e orientação pedagógica na intervenção do educador. Ainda como apoio, o educador dispõe de um conjunto de projetos, respectivamente, o PEE e PCG que se constituem uma ferramenta de suporte para o desenvolvimento de um trabalho estruturado baseado numa intencionalidade pedagógica racional e direcionada para as crianças.

Para finalizar, a realização da intervenção pedagógica possibilitou a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que foram, de facto, ao encontro das dimensões estabelecidas para a componente prática. Estas resultam, sem dúvida, para a transformação de algumas crenças, valores, comportamentos e conceitos, tornando-me numa educadora mais reflexiva que deseja promover uma educação de qualidade às crianças. Não obstante, consciente que este processo encontra-se e encontrar-se-á sempre inacabado, todavia, gradualmente se está a unificar para construir a educadora que tanto almejo ser.

Referências

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Adelantado, P. (2002). La grafomotricidad: el movimiento de la escritura. *In Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Nº 6. Mayo 2002. 83-102. <http://www.iberopsicomot.net/sumarios.html>
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo: concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, M. Laurinda. (2010). *(Des)ocultando actores, tempos e espaços da 1ª etapa da educação básica*. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Alves, J. (1992). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Amante, L. (2007). As TIC na escola e no jardim-de-infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, 51-64. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT04.pdf>.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Balancho, M. & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas (3ª Edição)*. Lisboa: Textos Editora
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal: Universidade da Madeira.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brás, M. (1990). *Actividades na Educação Pré-escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico: contributo para a formação inicial e contínua dos educadores e professores do ensino básico do 1.º ciclo*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação na Especialidade de Psicologia da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa: ideias para as primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, A., Sousa, E. Ribeiro, M. & Araújo, M. (1998). *Guia de actividades curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos.
- Caldeira, S. & Rego I. (2004). *A construção da identidade profissional*. In Adão, Á & Martins, É. (Orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 303- 312). 1ª Edição. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Portugal: Porto Editora.
- Cardona, M. (2008). *Aprender e ensinar no jardim de infância e na escola*. Chamusca: Cosmos.
- Castro, J. & Rodrigues, J. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Château, J. (s/d). *A criança e o Jogo*. Biblioteca Filosófica.
- Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril – *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Obtido em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacao/infancia/data/educacaoinfanzia/Legislacao/circularavaliacaoepedocumentofinal.pdf>.

168 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril – *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Obtido em: http://www.dgicd.min-edu.pt/educacao_infancia/data/educacao_infancia/Legislacao/circularavaliacaoepedocumentofinal.pdf.

Circular n.º 17 de 10 de outubro de 2007 (Gestão do Currículo da Educação Pré-escolar). Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos Livros: Lisboa.

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores* (2.ª edição). Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1999). Classes sociais e trajetórias num bairro popular. In António Firmino Costa, *Sociedade de bairro: dinâmicas sociais de identidade cultural*, Oeiras: Celta Editora, pp. 226-245.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, 2, 455-479. Obtido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.

Cunha, M. (2008). *Expressão Dramática na Educação*. Braga: Edições APPACDM

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

Decreto lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância do Professor dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases dos Sistema Educativo).

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Obtido em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Obtido em:

<http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspkxK0%3d&tabid=1787&language=pt-PT>.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Obtido em:

<http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspkxK0%3d&tabid=1787&language=pt-PT>.

Derdyk, E. (2010). *Formas de pensar o Desenho*. Porto Alegre: Zouk editora.

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade - A Escola e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'água.

Diogo, J. L. M. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

Estanqueiro, A. (1992). *Saber lidar com as pessoas – princípios da comunicação interpessoal*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, M. (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores

Fino, C. N., & Sousa, J. (2003). Alterar o Currículo: Mudar a Identidade. In *Revista de Estudos Curriculares*, 1, 2, 233-250. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/19.pdf>

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

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (2001) *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp.46-64). Porto: Porto Editora.

170 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

- Franco, M.; Reis, J.; Gil, T. (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala, perturbações específicas de linguagem em contexto escolar-fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.47-77). Porto: Porto Editora.
- Gordon, E. (2008). *Teoria da Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, M. (2005). *Aprender a conviver na escola* (1.ª Edição). Porto: Edições ASA
- Guerra, M. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições Asa.
- Hardingham, A. (1995). *Trabalho em equipa*. São Paulo.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2009). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>
- Hohmann M.; Banet, B. & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção*. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Post, J. (2003). *Educação de bebés em infantário – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2005). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1987). 2.^a Edição. *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, L. (2003). *A questão da sequencialidade entre ciclos*. Encontro Nacional de Educação Pré-escolar: Percursos, percalços na educação pré-escolar. pp. 28-29 de Novembro de 2002. Lisboa: Cadernos da FENPROF.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2003). The right of the child to develop and learn in quality environments. *International Journal of Early Childhood*, 1 & 2, (35), 1-10.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L.; Ruivo, J.; Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Editora.
- Kishimoto, T. M., Santos, M. L. & Basílio, D. R. (2007). Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa*, 33, 427-444. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a03v33n3>.
- Korthagen, F. A.J. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: Flores, M.; Veiga S., Ana M. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, p. 30-60.
- Leite, C. (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal: transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, M. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim de Infância. Um guia prático com actividades para os educadores de Infância*. Penafiel: Editorial Novembro.

172 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração jardim-de-infância família*. Lisboa: Instituto de Piaget.

Manual of the American Psychological Association (6th Edition). (2010). Washington: American Psychological Association.

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

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

Mata, L. (2008). *À Descoberta da Escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições Asa.

Mesquita, A. (Coord.). (2002). *Pedagogias do Imaginário - olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Edições Asa

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação /Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação /Departamento de Educação Básica.

Montenegro, T. (2001). *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: Educ/Fapesp.

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

- Neto, C. (2003). Entrevista, *Semanário Revista visão* n.º 553, de 9 de Outubro, pp. 19-21.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. O. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 3.º Edição. Porto: Porto Editora.
- Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de outubro da DGIDC - Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar Obtido em: <http://pt.scribd.com/doc/54199596/Circular-n%C2%BA17-DSDC-DEPEB-2007-Gestao-Curriculo-Pre-Escolar>.
- Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de outubro da DGIDC - Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar Obtido em: <http://pt.scribd.com/doc/54199596/Circular-n%C2%BA17-DSDC-DEPEB-2007-Gestao-Curriculo-Pre-Escolar>.
- Oliveira-Formosinho J. (Org.). Oliveira-Formosinho, J. Costa, H. Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – Revelando as Aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *O espaço e o tempo na pedagogia em participação*. (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 83-124). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Educação Pré-escolar – a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora

174 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do projeto infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 51-92). (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Prespetiva Pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. C. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Poderiam chamar-se lenços de amor*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares para a compreensão crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R., (2001). *O Mundo da Criança*. Editora Mc Graw Hill
- Pereira, A. (2002). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.). *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas* (pp.47-58). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1990). *A Formação do Símbolo na criança*. Editora: Livros técnicos e Científicos.
- Piaget, J. (1999). *O pensamento e a linguagem na criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pires, C. (2007). *Educador de infância. Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Pires, J. & Pires, G. (1992). Actividade lúdica e aprendizagem. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 379-391.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H. *et al.* (2008). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Prado, M. (2003). *Pedagogia de projetos*. Biblioteca do curso Gestão Escolar e Tecnologias, extraído do site <http://www.tvebrasil.com.br/salto>, acessado em http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- Reis, F. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor
- Ribeiro, A. (1995). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1998). *Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada*. *A Revista da ESES*, 9, 79-104.

176 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>.
- Roldão, M., & Gaspar, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sarmiento, T. (2009). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Schon, D. (1983). Formar professores como profissionais reflexivos. In. Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. 1º Volume. Bases Psicopedagógicas. Lisboa. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação da Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Mc-Graw-Hill.
- Teixeira, A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. (1.ª Edição).

- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das necessidades Educativas Especiais – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO. Obtido em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In Ministério da Educação. (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*, pp. 123-158. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de Equidade e Combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2005). *Da casa de Asilo ao Projecto de Cidadania: políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Porto: ASA.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1.º Ciclo: Um Campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, nº81, 44-45.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de Infância no cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Textos Editores.
- Vilarinho, M. (2000). *Políticas de Educação Pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vygotsky, L. (3003). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

178 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Madrid: Edições ASA.