



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Andreia das Almas Ascensão

**Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica realizada na Escola Básica do 1º
Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe**

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

Orientador Científico: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal, junho de 2014

Agradecimentos

O presente relatório representa a etapa final do mestrado e é, de certa forma, a primeira aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo deste. Com este acréscimo de trabalho e de responsabilidade surgem mais medos e sentimentos negativos, mas surge também o sentimento de cumprir um dever e uma vocação. Neste registo escrito não poderia deixar de agradecer a todos os que me acompanharam ao longo deste percurso, especialmente:

Ao Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia, meu orientador científico, por todo o apoio, disponibilidade, aconselhamento e pela partilha dos seus conhecimentos científicos, que muito contribuiu para a construção do relatório de estágio aqui apresentado.

À Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki, orientadora do estágio, pela disponibilidade demonstrada, ao esclarecer as dúvidas, pelo incentivo e momentos de reflexão imprescindíveis no desenvolvimento da prática.

Às crianças da sala da Pré 1, por me permitirem concluir esta etapa rodeada de carinho e palavras de amizade, sem elas nada disto seria possível.

À educadora cooperante, Maria Isabel Canha, por todo o apoio, pelas palavras sábias que encaminharam o meu percurso e não me fizeram desistir à primeira contrariedade, pela partilha de vivências, pelos ensinamentos e por toda a sua disponibilidade. Obrigada por toda a inspiração e contribuição para o meu desenvolvimento tanto pessoal como profissional.

À Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe, com um agradecimento especial à diretora Manuela Oliveira, pela maneira como me acolheu, pela disponibilidade e por toda a colaboração.

À Doutora Psicóloga, Cheila Martins, por ter aceite o desafio de participar, com toda a sua sabedoria e experiência, no desenvolvimento e na preparação da ação de sensibilização decorrente na intervenção pedagógica. O meu muito obrigada por toda a sua disponibilidade, pelas palavras de incentivo e sempre otimistas nos momentos de maior stress.

Ao Francisco Rodrigues pela sua disponibilidade imediata em colaborar na festa de São Martinho.

Aos meus queridos pais, por tornarem tudo isto possível, por me incentivarem e darem força a cada dia. Por acreditarem em mim, mais do que eu própria às vezes. Pelas palavras

RELATÓRIO DE ESTÁGIO IV

constantes de apoio e reconfortantes e pela paciência nos momentos de maior stress. Enfim, por todo o apoio incondicional, que por palavras é impossível descrever.

Ao meu namorado, Luis Gonçalves, por todo o apoio, pelas palavras de conforto, pela disponibilidade imediata, pela paciência, aceitação e compreensão pela minha indisponibilidade. Obrigada por todo o companheirismo, carinho e incentivo.

Ao meu irmão, Rafael Ascensão, um muito obrigada por toda a paciência e ajuda imprescindível nos momentos de maior tensão e por toda a aprendizagem que me proporcionou a nível informático.

À minha cunhada, Sara Catarino, por toda a motivação, confiança, por toda a sua disponibilidade e paciência em escutar as minhas inquietações. O meu profundo agradecimento pelos conselhos, pelo apoio constante e por estar sempre presente nos momentos bons e menos bons.

Às minhas avós, pelas palavras constantes de motivação e carinho.

Às minhas primas, Liliana Almas e Lisandra Almas por todo o tempo disponibilizado, pelas palavras de incentivo e confiança.

Às minhas colegas de curso Sara Monteiro, Yenny Ferreira e Mary Manica por serem uma companhia fiel ao longo destes cinco anos. Obrigada por todo o apoio, incentivo, pela partilha de conhecimentos e vivências, e por estarem sempre comigo nesta nossa longa caminhada.

Às minhas colegas Mariana, Noémi e Cláudia. Obrigada por todo o apoio, disponibilidade e acima de tudo por todos os momentos de aprendizagem e de boa disposição que ajudaram, e muito, a superar os diversos obstáculos.

À Maria Cunha, por toda a ajuda, pelos conselhos e acima de tudo pela sua boa disposição e companhia quase diária nesta última etapa tão importante na minha vida.

À todos aqueles, que direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse concluir esta etapa na minha vida, o meu mais sincero agradecimento por toda a ajuda concedida.

Bem haja a todos!

Resumo

O presente relatório reflete o estágio pedagógico desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar, na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de S. Filipe (EB1/PE de São Filipe), mais precisamente na sala da Pré 1. O grupo de crianças tinha idades compreendidas entre os 3 e 4 anos de idade.

Toda a prática pedagógica foi sustentada na metodologia de investigação-ação, recorrendo deste modo à utilização de diversas técnicas e instrumentos para a recolha dos dados necessários ao desenvolvimento de toda a ação. Assim, foi possível adequar a prática às características do grupo em questão através de, nomeadamente, análise documental, observação participante, diário de bordo e registos fotográficos.

Toda a prática envolveu o planeamento e desenvolvimento da ação segundo perspetivas teóricas de natureza construtivista e sócio-construtivista, encarando a criança como construtora do seu próprio conhecimento, tendo sempre em consideração os seus interesses e necessidades. Refira-se ainda que, em todas as experiências de aprendizagem, se procurou estimular o desenvolvimento das competências sociais articulando-as com todas as áreas de conteúdo e domínios preconizados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Concluiu-se deste modo o quão importante é admitir uma postura observadora, reflexiva e de colaboração em todo o processo pedagógico, uma vez que, dessa forma, é possível melhorar gradualmente o desempenho do profissional docente, e ainda, que as pedagogias participativas assumem grande importância para o desenvolvimento integral das crianças, vistas como um seres ativos, e para a construção dos seus conhecimentos.

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

Abstract

This report reflects the pedagogical intervention developed in the context of Preschool Education in *Escola Básica com Pré-Escolar de S. Filipe*, more precisely in classroom *Pre 1*. The group of children had ages between three and four years. All pedagogical practice was sustained on the action-research methodology, resorting to the use of various techniques and tools to collect the data required for the development of all action. Thus, it was possible to adapt the practice to the characteristics of the group in question, namely through document analysis, participant observation, logbook and photographic records.

The entire practice involved planning and action development according to theoretical perspectives of constructive and socio-constructive nature, seeing the child as the builder of their own knowledge, taking into account their interests and needs. Note also that in all learning experiences, an attempt to stimulate the development of social skills linking them to all areas and domains recommended in *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar* (OCEPE).

Therefore it was concluded how important it is to allow an observant, reflective and collaborative approach throughout the learning process, since this allowed to gradually improve the performance of teachers. It was also concluded that the participatory pedagogies assume great importance for the full development of children, who are seen as active beings, and for the construction of their knowledge.

Keywords: Pedagogical Intervention, Preschool Education, Action - Research, Reflection.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract.....	VI
Índice.....	VII
Índice de Quadros	X
Índice de Tabelas	XI
Índice de Figuras.....	XII
Lista de Siglas	XIV
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
Capítulo I – Revisão de Literatura	7
1.1. Educação Pré-Escolar: Breves Conceções.....	8
1.2. Breves Conceções acerca do Currículo.....	10
1.2.1. Perspetiva curricular na Educação Pré-Escolar.....	11
1.2.2. Orientações curriculares: um contributo para o desenvolvimento curricular em Educação Pré-Escolar.....	12
1.3. Identidade Profissional Docente	13
1.3.1. Educador: um agente reflexivo.....	15
1.3.2. Perfil do educador de infância.....	16
1.4. Contributos de Alguns Teóricos para a Compreensão do Desenvolvimento e da Aprendizagem.....	18
1.4.1. Jean Piaget.....	18
1.4.2. Lev Vygotsky.....	20
1.4.3. Jerome Bruner.....	21
Capítulo II – Fundamentação Metodológica.....	23
2.1. Metodologia da Investigação	23
2.1.1. Investigação-ação.....	24
2.1.1.1. Fases da investigação-ação.....	25
2.1.2. Técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados.....	27
2.1.2.1. Análise documental.....	28
2.1.2.2. Observação participante.....	29
2.1.2.3. Diário de Bordo.....	30

RELATÓRIO DE ESTÁGIO VIII

2.1.2.4. <i>Fotografias</i>	30
2.2. Fundamentos Metodológicos que Sustentaram a Prática Pedagógica	31
2.2.1. Pressupostos de uma Pedagogia-em-Participação: a criança no foco da ação.....	32
2.2.2. Pressupostos teóricos do Modelo High/Scope: <i>a aprendizagem pela ação</i>	33
2.2.3. Aprendizagem cooperativa.....	35
2.2.4. Diferenciação pedagógica.	37
2.3. Instrumentos Orientadores da Prática Pedagógica.....	39
2.3.1. Planificação: um instrumento regulador da intervenção pedagógica.....	39
2.3.2. A avaliação em Educação Pré-Escolar: um instrumento essencial na prática pedagógica.....	41
PARTE II – PRÁTICA <i>IN LOCO</i>	45
Capítulo I – Prática Pedagógica em Contexto Pré-Escolar.....	47
1.1. Contextualização do Ambiente Educativo.....	48
1.1.1. Contextualização do meio envolvente.....	48
1.1.2. Caracterização da instituição.	49
1.1.3. Caracterização da Pré 1.	52
1.1.3.1. <i>Caracterização do grupo de crianças</i>	52
1.1.3.2. <i>A equipa pedagógica</i>	55
1.1.3.3. <i>Organização do espaço educativo</i>	56
1.1.3.4. <i>Organização do tempo educativo: rotinas do grupo</i>	59
1.2. Intervenção Pedagógica na Sala da Pré 1: Período de Observação	61
1.2.1. Identificação da problemática e questões orientadoras da investigação-ação.....	63
1.2.2. A intervenção pedagógica assente em práticas promotoras da formação pessoal e social em crianças.....	64
1.2.3. Os momentos da rotina diária como meio de promover o desenvolvimento pessoal e social.....	65
1.2.4. Atividades desenvolvidas ao longo da intervenção pedagógica.....	70
1.2.4.1. <i>A regras da sala: uma construção partilhada através de atividades pedagógicas</i>	71
1.2.4.2. <i>Os jogos como meio de construir e desenvolver relações interpessoais</i>	77
1.2.4.3. <i>As Efemérides</i>	90
1.3. Avaliação Geral do Grupo	106
1.3.1. Avaliação geral do grupo segundo as áreas de conteúdo e respetivos domínios.	108
1.4. Intervenção com a Comunidade Educativa.....	112
1.4.1. Festa de São Martinho.....	112
1.4.2. Ação de sensibilização: “Querida mãe, querido pai... então que tal?!”	116

1.5. Síntese Inerente às Problemáticas Inicialmente Apresentadas	119
1.6. Reflexão Global: Uma Retrospectiva da Experiência na Prática Pedagógica	120
Referências.....	125
Referências Normativas	136
Apêndices - Índice do Conteúdo do CD-ROM.....	137
Anexos - Índice do Conteúdo do CD-ROM	138

Índice de Quadros

Quadro 1. Recursos humanos que a EB1/PE de São Filipe usufrui.....50

Índice de Tabelas

Tabela 1. Horário geral do Pré-Escolar.....	51
Tabela 2. Rotina da sala da Pré 1.....	60
Tabela 3. Horário das atividades de enriquecimento curricular.	61

Índice de Figuras

Figura 1. Processo cíclico das etapas de uma investigação-ação.....	26
Figura 2. Esquema das instalações da EB1/PE de São Filipe.....	51
Figura 3. Género das crianças da sala da Pré 1 em percentagem.	52
Figura 4. Indicadores socioeducacionais dos pais/encarregados de educação das crianças da sala da Pré 1, em percentagem.....	55
Figura 5. Indicadores Socioprofissionais dos pais/encarregados de educação das crianças da sala da Pré 1, em percentagem.....	55
Figura 6. Planta da sala da Pré 1.....	57
Figura 7. Utilização dos cartões de identificação, na escolha das áreas de atividade.....	66
Figura 8. Crianças em exploração livre das diferentes áreas de atividade.....	67
Figura 9. Quadro das presenças.	68
Figura 10. Retorno à calma através da utilização da flauta de bisel.....	69
Figura 11. Dramatização pela estagiária e pelas crianças.....	75
Figura 12. Mural das regras da sala.	77
Figura 13. Livro construído pelas crianças na área da biblioteca.	79
Figura 14. Jogo da teia da amizade e recriação da teia da amizade em cartolina.....	80
Figura 15. Jogo do Balão.	82
Figura 16. Exploração do lençol e do jogo por parte das crianças.	83
Figura 17. Estação- “Corrida de Sacos”.	84
Figura 18. Estação – “ O Labirinto”	84
Figura 19. Estação - "Balões Perguntadores".	85
Figura 20. Jogo das expressões.....	86
Figura 21. Decoração das garrafas para o jogo e realização das argolas, feita pelas crianças.....	88
Figura 22. Exploração do jogo no recreio.....	89
Figura 23. Exploração do fantoche.....	91
Figura 24. Reconhecimento dos frutos através do tato.....	92

Figura 25. Jogo da Salada de Frutas.	93
Figura 26. Reconhecimento dos frutos pelo paladar.....	93
Figura 27. Construção do cesto decorativo.....	94
Figura 28. Dramatização: "O Capuchinho Vermelho e o Lobo Bom".	95
Figura 29. Construção da "abóbora do Halloween".....	98
Figura 30. Confeção da sopa de abóbora.	99
Figura 31. Visita da Bruxinha da Felicidade.	100
Figura 32. Exploração da vassoura da bruxa.	100
Figura 33. Reconto da história, através da organização de vinhetas.	101
Figura 34. Exploração de um galho de castanheiro e de um ouriço.	102
Figura 35. Exploração do sino.	103
Figura 36. Recriação de um momento da história.	103
Figura 37. Realização da árvore de Natal.	104
Figura 38. Calendário do advento.....	104
Figura 39. Confeção das bolachas de manteiga.....	105
Figura 40. Decoração das bolachinhas de manteiga.....	106
Figura 41. Exposição das construções de castanhas.....	113
Figura 42. Apresentação da lenda de São Martinho.....	114
Figura 43. Exploração da canção alusiva ao São Martinho.....	115
Figura 44. Ação de sensibilização.	117

Lista de Siglas

APA - *American Psychological Association*

CEB - Ciclo do Ensino Básico

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

ETI - Escola a Tempo Inteiro

INE - Instituto Nacional de Estatística

ME - Ministério da Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCE - Projeto Curricular de Escola

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PEE - Projeto Educativo de Escola

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório contextualiza-se na fase final do Mestrado tendo como fim a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, pretende-se retratar todo o trajeto percorrido na edificação do conhecimento profissional. Este percurso traduz-se na intervenção pedagógica desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar, na EB1/PE de S. Filipe, mais precisamente com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e quatro anos de idade e contou com a orientação da orientadora Científica da Universidade da Madeira e da educadora cooperante.

A nível de referências e das citações diretas e/ou indiretas, o presente relatório segue as normas da *American Psychological Association* (APA). Contudo no que se refere à sua organização não segue nenhuma norma em particular. Realça-se ainda que, o presente relatório foi redigido tendo em conta o novo acordo ortográfico.

Refira-se que o relatório integra uma parte investigativa e por outro lado uma componente reflexiva de todo o processo da intervenção pedagógica que se norteou pela metodologia de investigação-ação, caracterizada pela articulação entre teoria e a prática, bem como pela reflexão constante e pela total participação do investigador em todo o processo, tendo sempre em vista a mudança social. Isto porque, enquanto profissional de educação é essencial que se adote uma postura investigativa, ou seja, que se faça constantemente pesquisas teóricas que fortaleçam, comporem e fundamentem a prática (Maximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, ao longo de toda a prática pedagógica, como evidenciado no relatório aqui apresentado, procurou-se, através da pesquisa constante e da utilização de técnicas e instrumentos de recolha de dados e reflexão, desenvolver uma prática pedagógica adequada às características do grupo, aos seus interesses e necessidades, o que permitiu alargar a compreensão de todos os aspetos inerentes às práticas de ensino-aprendizagem, bem como desenvolver competências profissionais.

Recorrendo a esta metodologia foi possível observar, planificar, agir, e refletir sendo que esta última exerceu grande importância sobre toda a componente prática, na medida em que foi através da reflexão, que o percurso foi delineado tendo sempre em vista a melhoria da prática, culminando no constante (re)ajustamento da *práxis*.

Deste modo, o cerne desta investigação incidiu na área da Formação Pessoal e Social preconizada nas OCEPE, mais precisamente no que se refere ao desenvolvimento das competências sociais e nas interações com os pares, sendo esta a principal área de conteúdo

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 2

pela qual o grupo evidenciava mais dificuldade e onde, por conseguinte havia maior necessidade de estimulação.

Refira-se que o período de observação foi crucial para compreender as particularidades do grupo, os seus interesses e necessidades, bem como as características do contexto circundante, da escola e das famílias. Foi nesta fase que se aferiu, sempre em reflexão com a educadora cooperante, que o grupo evidenciava mais dificuldade na aceitação do outro e da autoridade/vontade do adulto, no cumprimento de regras, na partilha do mesmo espaço e de brinquedos, ou seja a maioria possui dificuldades na interação com o outro e nos valores sociais que a ela são subjacentes.

Neste sentido, e para o planeamento de uma ação no sentido de estimular as competências sociais muito contribuíram as teorias construtivistas e socioconstrutivistas, assim como a aprendizagem cooperativa, evidenciadas no presente relatório, que defendem que as interações assumem primordial importância no desenvolvimento de certas competências.

Procurou-se fazer a explanação dessa prática não de forma descritiva, mas sim, sob uma postura reflexiva onde se confronta teoria com a prática e se revelam os momentos chave, que tiveram verdadeiramente impacto no desenrolar da minha prática. Expõe-se ainda as opções metodológicas consideradas nas atividades desenvolvidas, bem como os aspetos positivos e menos positivos que muito contribuíram para a minha aprendizagem enquanto docente em formação, assim como para a aprendizagem significativa por parte das crianças.

Quanto à sua organização, o relatório está estruturado em duas partes, sendo a primeira referente ao enquadramento teórico e a segunda à prática *in loco*.

A primeira parte encontra-se dividida em dois capítulos. O primeiro capítulo abarca toda a revisão de literatura realizada, essencial ao desenvolvimento da prática. O primeiro capítulo que divide-se, assim, em quatro pontos centrais, sendo que no primeiro se apresentam breves considerações acerca da Educação Pré-Escolar, no segundo ponto aborda-se o currículo e em que medida este existe na Educação Pré-Escolar e que contributo as OCEPE têm para o desenvolvimento curricular em Educação Pré-Escolar. Num terceiro ponto aborda-se a perspetiva sobre a construção da identidade docente, como sendo um processo contínuo e em constante transformação, seguindo-se, a importância da adoção de uma postura reflexiva na prática docente, com vista à melhoria das práticas, a isto sucede uma referência ao *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. De forma a finalizar o capítulo é apresentada uma abordagem aos pressupostos de alguns teóricos, essenciais na construção de uma prática consciente e centrada na criança.

O segundo capítulo, da primeira parte, é dedicado à fundamentação metodológica que incide na apresentação dos pressupostos metodológicos que nortearam toda a prática pedagógica. Nele apresenta-se a opção pela metodologia investigação-ação onde se dão a conhecer algumas considerações da metodologia em si, sobre as suas técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados na prática pedagógica. Por último são expostos alguns fundamentos metodológicos em que se baseou a prática, assentes numa pedagogia participativa que assume a criança como centro de toda a ação. Deste modo, são apresentados alguns pressupostos da Pedagogia-em-Participação e do Modelo Pedagógico High/Scope, bem como uma abordagem à aprendizagem cooperativa, como sendo uma estratégia fundamental para aprendizagem da criança e à diferenciação pedagógica que possibilitou adequar a prática às especificidades do grupo. O capítulo um finda com a apresentação de uma abordagem teórica sobre os instrumentos que orientaram a prática, sendo eles a planificação e avaliação.

No que respeita à segunda parte do relatório esta abarca um capítulo referente a toda a intervenção pedagógica realizada na EB1/PE de São Filipe, este subdivide-se em seis pontos centrais. Salienta-se que por questões éticas os nomes das crianças da Pré 1, enunciados neste relatório, são fictícios e todas as fotografias apresentadas ao longo da segunda parte têm autorização dos respetivos encarregados de educação.

O primeiro capítulo inicia-se com a contextualização do ambiente educativo, onde se expõe a caracterização do meio, da instituição e do grupo da Pré 1, na qual se faz referência ao grupo de crianças, à equipa pedagógica, à organização do espaço e do tempo educativo, com o objetivo de conhecer melhor o contexto e o grupo no qual iria agir, podendo dessa forma adequar a minha prática às especificidades do mesmo. Num segundo ponto, faz-se referência à intervenção propriamente dita, onde são demonstradas de início as problemáticas levantadas no decorrer da intervenção, bem como faz-se uma abordagem ao quotidiano das crianças como meio de desenvolvimento pessoal e social. Ainda neste ponto são evidenciadas algumas atividades desenvolvidas com o grupo e todo o trajeto percorrido nas diferentes temáticas abordadas. Procurou-se fazer esta apresentação de forma reflexiva, cruzando sempre as ações com as opções metodológicas e algumas perspetivas teóricas. Num terceiro ponto, procura-se apresentar a avaliação geral do grupo, delineada juntamente com a educadora cooperante, baseada nos objetivos preconizados nas OCEPE e Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, para cada área de conteúdo e seus respetivos domínios. Através da avaliação realizada ao longo do período de estágio foi possível regular a minha intervenção, sendo que a observação e reflexão permitiu sempre (re)ajustá-la em

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 4

função das necessidades do grupo. Refira-se ainda que a adoção do tipo de quadro realizado permitiu observar a evolução das crianças no que se refere às suas dificuldades e potencialidades e (re)estabelecer as estratégias mais adequadas ao grupo. Seguidamente à avaliação expõe-se a intervenção com a comunidade educativa que incidiu na organização de atividades inseridas na Festa de São Martinho e na organização de uma ação de sensibilização denominada “*Querida mãe, querido pai... então que tal?!*”, destinada aos encarregados de educação.

De modo a finalizar o relatório apresenta-se uma síntese inerente às questões problemáticas inicialmente apresentadas e uma reflexão global que reflete a retrospectiva da experiência vivida neste período, isto é, procuro, de modo reflexivo expor todo o percurso desenvolvido e que contributo teve na minha formação pessoal e académica.

Por fim apresentam-se os apêndices e os anexos disponíveis em suporte digital (CD-ROM) e organizados de forma cronológica, consoante a sua ocorrência e construção.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 6

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico, respeitante à “Parte I” do presente relatório apresenta a abordagem teórica na qual se baseou toda a intervenção pedagógica. Esta compreende dois capítulos onde se expõem as fundamentações teóricas em que foi baseada a prática.

Assim, o capítulo I abrange a revisão de literatura efetuada e encontra-se dividido em quatro pontos principais. No primeiro ponto são tecidas breves conceções acerca da Educação Pré-Escolar, seguindo-se outro ponto que abarca algumas considerações sobre o Currículo e em que medida este se constrói no âmbito da Educação Pré-Escolar, bem como que contributo as OCEPE têm no desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar. O terceiro ponto diz respeito à identidade profissional docente, este subdivide-se em dois, onde se evidencia a importância da reflexão, bem como aspetos relativos ao *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Por último, o capítulo I é encerrado com uma abordagem à influência que alguns teóricos assumiram ao longo da prática pedagógica.

No segundo e último capítulo da “Parte I” é apresentada a fundamentação metodológica que engloba os pressupostos metodológicos, adotados ao longo do estágio pedagógico. Este divide-se em três pontos principais, sendo que no primeiro é explanada a metodologia na qual toda a prática se baseou, crucial na edificação de toda a intencionalidade educativa. O segundo ponto refere-se aos fundamentos metodológicos adotados no desenrolar da prática, sendo eles sustentados por uma pedagogia participativa. Finalizando o capítulo, no terceiro ponto são feitas considerações teóricas sobre os instrumentos que suportaram e orientaram toda a prática pedagógica.

Capítulo I – Revisão de Literatura

O capítulo I é referente à revisão de literatura, apresentando algumas considerações teóricas que se revelaram essenciais no decorrer da prática pedagógica e está dividido em quatro pontos centrais.

Como a intervenção pedagógica, refletida neste relatório, realizou-se no contexto de Educação Pré-Escolar considerou-se pertinente apresentar, no primeiro ponto, breves considerações sobre a Educação Pré-Escolar, uma vez que ao atuar no contexto real é crucial

que se tenha em mente a importância que esta etapa tem no desenvolvimento da criança, bem como os objetivos a ela subjacentes, de modo a agir de forma integrada e contextualizada.

No segundo ponto são realizadas breves concepções acerca do conceito de currículo, uma vez que este é caracterizado pela sua ambiguidade. É ainda discutida a sua existência no âmbito da Educação Pré-Escolar e o contributo que as OCEPE têm no desenvolvimento curricular. No terceiro ponto são tecidas algumas considerações acerca da identidade docente, uma vez que o estágio pedagógico, aqui refletido, contribui para o início da sua edificação. Ainda no terceiro ponto, é enfatizada a importância da reflexão do docente ao longo da sua prática, bem como algumas considerações sobre o *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*.

Por último, apresenta-se uma abordagem às teorias defendidas por diversos autores acerca do desenvolvimento da criança, que muito contribuíram para uma prática consciente e centrada na criança como um ser ativo e capaz de construir o seu próprio conhecimento.

1.1. Educação Pré-Escolar: Breves Concepções

De acordo com Dionísio e Pereira (2007) a Educação Pré-Escolar, em Portugal, foi alvo de grandes mudanças ao longo dos tempos. Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, a Educação Pré-Escolar passa a ser integrada no sistema educativo através da definição dos seus objetivos educativos na presente Lei (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Salienta-se ainda que, o ano 1997 foi um marco fundamental para a Educação Pré-Escolar portuguesa, na medida em que, para além da publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), que estabelece as leis respeitantes aos aspetos organizacionais, pedagógicos e técnicos para a Educação Pré-Escolar, “(...) criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar (ou jardins de infância), passando a educação nesses anos prévios à escolaridade básica a ser também da responsabilidade do Estado” (Dionísio & Pereira, 2007, p. 2). Foi também em 1997 que o Ministério da Educação (ME) publicou as OCEPE onde são delineados os princípios orientadores da prática educativa para todos os educadores de infância (Dionísio & Pereira, 2007; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

Para além disso, outras medidas foram estabelecidas no sentido de melhorar a Educação Pré-Escolar, destacando-se em 2001 “a exigência do grau universitário para todos os

educadores de infância”, requisito que já era exigido aos professores dos restantes graus de ensino (Dionísio & Pereira, 2007, p.2). Realça-se também a publicação pelo Governo do *Perfil Geral* (Decreto-Lei n.º 240/2001) e os *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Decreto-Lei n.º 241/2001), que designam as competências exigidas a todos os profissionais.

De acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012) a Educação de Infância é um conceito que abrange a educação de crianças dos 4 meses até aos 6 anos de idade (entrada da criança na escola primária). Em Portugal, e de acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, a Educação Pré-Escolar abarca a educação de crianças dos 3 aos 6 anos de idade, sendo esta ministrada pelos educadores de infância, nos jardins de infância. De acordo com a essa mesma Lei, a Educação Pré-Escolar é considerada a primeira fase da educação básica e assume grande importância no desenvolvimento da criança, no entanto, a sua frequência é considerada opcional.

Neste sentido importa referir que a Educação Pré-Escolar, de acordo com a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, deverá ser complementar à ação educativa da família, sendo muito importante que se estimule uma relação de cooperação entre os dois agentes educativos, escola e família, enfatizando-se a necessidade de cada criança beneficiar de uma formação e desenvolvimento pessoal e social equilibrado, para que esta possa ser inserida na sociedade como um ser autónomo, solidário e livre.

Relativamente aos objetivos gerais pedagógicos, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), defende que a Educação Pré-Escolar deve promover o desenvolvimento pessoal e social da criança numa visão de cidadania. Deve, ainda, favorecer a inclusão das crianças em grupos sociais diversificados e “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (Capítulo IV, artigo 10.º, alínea c, p. 671). Nessa mesma Lei estabelece-se a importância de incutir comportamentos facilitadores de aprendizagens significativas e diversificadas, com vista à promoção do desenvolvimento global das crianças e apoiar “a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Capítulo IV, artigo 10.º, alínea e, pp. 671-672).

Dando seguimento aos objetivos previstos na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo IV, no artigo 10.º, a Educação Pré-Escolar deve estimular o interesse, o pensamento crítico, tendo sempre em vista o bem-estar e segurança da criança e do grupo, e ainda, “proceder à deteção de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” (alínea h, p. 672). Por último, há que ter uma atitude

colaborativa para com a família, fomentando momentos de participação das mesmas no processo educativo.

Em modo de conclusão, falar em Educação Pré-Escolar é falar num processo cuja finalidade é a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, implicando, assim, que haja “(...) organização, gestão dos tempos, espaços, materiais e equipamentos. Implica, ainda, a planificação da ação pedagógica e a dinamização do trabalho com as famílias e com a comunidade alargada” (Serra, 2004, p.17).

1.2. Breves Concepções acerca do Currículo

Etimologicamente o termo currículo deriva do latim, da palavra *currere* que significa “caminho, trajetória, itinerário remetendo para noções de sequencialidade e de totalidade” (Pacheco, Flores & Paraskeva, 2008. p.12). Relacionando o seu significado etimológico com o campo educacional depreende-se que o currículo traduz-se no caminho que cada criança irá trilhar ao longo do seu processo educativo (Serra, 2004).

No entanto, há que salientar que a concepção de currículo tem sido alvo de transformações ao longo do tempo, sendo importante referir que essas transformações estão intrinsecamente relacionadas com as transformações das sociedades, já que estes dois conceitos estão intimamente ligados, isto pois, o currículo reflete as aprendizagens que se consideram importantes para determinado grupo, em determinada época (Serra, 2004; Roldão, 2000). De modo a elucidar as ideias supracitadas, expõe-se a definição de currículo segundo Roldão (1999), que é entendido como um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24).

Zabalza (2003), define o currículo como sendo um “conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes etc. que são considerados importantes para serem abordados na escola, ano após ano” (p.12). Analisando esta perspetiva pode dizer-se que estamos perante uma concepção tradicional de currículo, que entende que o conhecimento provém de guiões, nos quais os professores baseiam a sua prática diária.

Neste sentido, a noção tradicional de currículo, visto como uma lista de disciplinas e conteúdos sugeridos a todo o sistema escolar em que o professor é pleno transmissor desses conhecimentos estabelecidos, deve ser posta de parte, dando-se lugar a um currículo

destinado à especificidade de cada escola, onde se tenha em atenção os temas e necessidades expressas pelos alunos (Roldão, 2000). Assim, ao falar de currículo fala-se de uma “referência dos valores, conhecimentos, atitudes e aprendizagens fundamentais que uma determinada sociedade pretende passar de geração em geração” (Serra, 2004, pp. 31-32). É, por isso, necessário ter em consideração que cada escola é única, havendo portanto a necessidade de moldar e adaptar as necessidades dos alunos em “alguma coisa, que é projeto, na medida em que é escolha, orientação, organização pensada e decidida pelas pessoas, pelos responsáveis que estão na situação concreta para aqueles alunos concretos” (Roldão, 2000, p. 17). Estamos portanto, perante a passagem do currículo a projeto curricular, sendo este compreendido como a maneira que cada contexto vai apropriar, reconstruir e gerir o currículo, tendo em consideração o contexto real, ou seja, é o projeto curricular, que vai representar cada escola, incluindo nele o currículo nacional, que é comum a todas as instituições, contudo, de um modo contextualizado e adequado à especificidade de cada aluno e a cada realidade, sendo por esse motivo, denominado por “currículo contextualizado” (Roldão, 1999, p. 44).

1.2.1. Perspetiva curricular na Educação Pré-Escolar.

Após a anterior clarificação do conceito de currículo, importa esclarecer em que medida existe um currículo em Educação Pré-Escolar. Neste sentido, e sabendo que não existe um currículo formal para a Educação Pré-Escolar, é possível afirmar que existe um currículo implícito que deve englobar “(...) todas as atividades (planeadas ou não), privilegiando-se o currículo oculto e dando importância às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo (Serra, 2004, p.34).

Assim sendo, há que destacar que nesta conceção de currículo, centrado na criança, em que as relações são privilegiadas, bem como as suas escolhas, o educador de infância deverá ser entendido como o mediador da aprendizagem e proporcionar ambientes estimulantes, ricos e acolhedores e, sobretudo, que atendam as necessidades, interesses e especificidades das crianças.

Nesta perspetiva, pode-se referir que o modelo curricular e as opções metodológicas adotadas pelo educador são o suporte do currículo na Educação Pré-Escolar, pois, de acordo com Silva (2000) “(...) todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo. As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias (...) não deixaram

de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo" (p.17). Assim, um currículo centrado na criança irá basear-se em modelos curriculares que destaquem o desenvolvimento integral da mesma e a sua participação ativa em todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como, por exemplo, em "(...) modelos curriculares que se desenvolvem com base nas teorias de Piaget e põem a tónica no desenvolvimento cognitivo, através da experiência directa com materiais, das situações de jogo e das aprendizagens pela descoberta pessoal" (Scwartz & Robinson, 1982, citados por Serra, 2004, pp. 35-36). Em síntese, desenvolvimento do currículo em Educação Pré-Escolar faz-se de acordo com os modelos curriculares, cabendo assim ao educador a escolha de um modelo que se adegue à sua ideologia e aos interesses e necessidades do grupo que está a trabalhar.

Várias são as formas de encarar o currículo em Educação Pré-Escolar e vários são os modelos curriculares com os quais os educadores de infância poderão desenvolver o currículo, que resultam de "diferentes visões de criança, de aprendizagem e de jardim-de-infância" e de desenvolvimento (Serra, 2004, p.39).

Para além dos modelos curriculares, as OCEPE constituem um excelente apoio para o educador na construção e gestão do currículo por ele preconizado, sendo primordial que essa construção seja feita em conjunto com a equipa pedagógica, tendo em conta os saberes e aspirações das crianças, das famílias e da comunidade (ME, 1997).

Em jeito de conclusão e tal como Kliebard (1990, citado por Serra, 2004) defende, o currículo em Educação Pré-Escolar é visto como uma estrada, "(...) por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado", cuja importância incide "(...) [no] processo, [no] caminho que se percorre, e não tanto [no] ponto de partida ou o de chegada (p. 39).

1.2.2. Orientações curriculares: um contributo para o desenvolvimento curricular em Educação Pré-Escolar.

Tal como aqui já foi referido à Educação Pré-Escolar não se impõe nenhum currículo estruturado, rígido e formal, tal como acontece com o Ensino Básico. Apesar da necessidade da criação de orientações para a Educação Pré-Escolar ter sido reconhecida pelo *Conselho Nacional de Educação*, não significa que estas consistam num programa a cumprir na íntegra, isto porque "(...) adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças" (ME, 1997, p.13; Vasconcelos,

2000; Formosinho & Oliveira Formosinho, 2012). Estas orientações, publicadas no seguimento da Lei-Quadro (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), diferenciam-se de algumas concepções de currículo, pelo facto de serem caracterizadas como mais abrangentes, flexíveis e gerais, bem como, por oferecerem a possibilidade dos profissionais poderem escolher as suas opções educativas fundamentando-as, portanto, em vários currículos. Esta possibilidade irá facilitar o educador no papel de assegurar os benefícios da Educação Pré-Escolar (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

Importa ainda referir, e uma vez que cabe ao educador o papel de construir e gerir o currículo, que este o faça em conjunto com a equipa pedagógica, de forma contextualizada e adequando-o às necessidades e interesses da crianças, das suas famílias e comunidade. Assim, e considerando as OCEPE como uma “referência comum a todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar”, que apoia e orienta o educador na edificação de uma intencionalidade educativa, é crucial que este o adote tendo como referência os princípios orientadores nela contemplados (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; ME, 1997; Vasconcelos, 2000, p. 93).

Neste sentido é possível afirmar que as OCEPE consistem num importante suporte, que irá auxiliar o educador a “(...) situar as suas opções educativas e encontrar práticas mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças”, isto é, irá disponibilizar uma série de orientações que poderá ajudá-lo na organização do ambiente educativo (sendo este considerado o suporte do trabalho curricular) como meio facilitador do desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Assim, no desenvolvimento curricular, e tendo por base as OCEPE, o educador deverá proporcionar às crianças momentos e experiências pensadas, ricas e diversificadas, tendo em vista o desenvolvimento global das mesmas (ME, 1997; Vasconcelos, 2000).

Em suma, as OCEPE não podem ser consideradas como um programa a seguir de forma metódica, mas sim, como um suporte ao educador para a otimização da sua prática e proporcionar às crianças momentos de aprendizagens variadas e significativas.

1.3. Identidade Profissional Docente

Partindo do pressuposto que toda a profissão afirma uma identidade, torna-se então conveniente fazer uma abordagem à identidade profissional docente, como sendo “uma maneira de ser professor e [educador]” (Gomes, 2008, p.5).

Para Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional docente caracteriza-se por ser um “processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho docente: a escola, e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através das experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (p.7). Esse processo deve ser enquadrado na construção sua identidade, ou seja, “(...) na construção do ser, do ser pessoa (...)” (Rodrigues, 2011, p.141).

Neste sentido, importa mencionar Nóvoa (1995) que afirma que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p.16). Refira-se que a construção dessa identidade se define como um processo contínuo e gradual, não inato, que se vai edificando ao longo da vida e se constrói em interações que se estabelecem nos universos profissionais, mas também noutros contextos socioculturais (Moita, 1995).

Para Alarcão e Roldão (2008) a “construção da identidade processa-se no eixo do passado-presente-futuro” (p. 33), isto porque, não é algo com que se nasce possuidor, mas sim algo que se vai desenvolvendo ao longo da vida, através da experiência e do relacionamento com os outros. Essa identidade constrói-se e se aperfeiçoa à medida que o docente se vai afirmando como profissional, é um processo evolutivo no qual as vivências passadas exercem grande influência na conceção sobre a profissão docente, e, em parte, as práticas pessoais dos profissionais. Para além disso, a formação inicial, bem como as perspetivas futuras constituem-se momentos de reforço à identidade, pois “constituem-se como momentos de consolidação ou aprofundamento das motivações para abraçar a profissão e de compreensão do que envolve ser professor e [educador]” (Alarcão & Roldão, 2008, p.33).

Refira-se ainda, que quando se fala do docente, não nos podemos cingir a ele exclusivamente como profissional, há também que considerá-lo como pessoa, isto porque, as escolhas que faz “cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1995, p.17). Cada professor/educador é caracterizado pela sua própria forma de fazer as coisas, cada um tem um modo de organização único, estratégias e formas de utilizar recursos e lidar com as crianças diferentes, pois isso, relaciona-se com a sua maneira de ser, com os seus valores, a sua cultura, as suas aspirações e crenças, ou seja, com a sua pessoa, sendo por isso impossível separar a maneira de ser profissional do ser pessoal (Nóvoa, 1995).

Por fim, e em modo de síntese, é crucial aqui exaltar que a identidade docente está em constante (re)construção, isto porque é no desenvolvimento profissional e pessoal que esta se

edifica, desenvolvimento este que se caracteriza por ser um processo evolutivo, de formação contínua que se constrói na relação com o outro, na troca de ideias e na permanente reflexão, cuja principal finalidade se prende com a melhoria da prática que é feita diariamente (Nóvoa, 1995).

1.3.1. Educador: um agente reflexivo.

O desenvolvimento profissional docente caracteriza-se por ser um processo dinâmico, que abarca um conjunto de aspetos que desafiam o modo de agir e implica os docentes no seu todo pessoal e profissional. Esse desenvolvimento só é conseguido através da reflexão, que deverá ser feita antes, durante e após a ação do docente, possibilitando assim a melhoria da sua prática. Na ótica de Sousa (2012), o professor deve ser entendido como um investigador e um ser reflexivo, baseando a sua prática na crítica e na investigação-ação utilizando dessa forma os conhecimentos que daí advém na sua ação pedagógica. A esta ideia podemos relacionar o facto da importância que a formação contínua tem na formação do docente, assim, é através da investigação-ação que ele poderá possuir uma atitude de “reflexão, avaliação e inovação no trabalho profissional” (Moreira & Alarcão, 1997, p. 123).

Zeichner (1915, citado por Sousa, 2012, p.140) define que a “reflexão serve para reformular as ações dos professores e [educadores] no decurso da sua intervenção profissional”, esta é essencial no desenvolvimento da aprendizagem a nível pessoal e profissional. É pela reflexão que o educador se poderá confrontar com dilemas inerentes à prática, havendo por isso a necessidade de haver uma autoanálise, que só será possível se este for possuidor de um espírito de abertura, e de uma análise rigorosa, consciente e social (Sousa, 2012).

Há que considerar ainda que a ação reflexiva do docente não se pode limitar a ser individual, deve, pelo contrário, ser realizada em conjunto com a equipa pedagógica, rejeitando formas de individualismo. Por outras palavras, a ação reflexiva do educador deve ser entendida como uma prática social colaborativa, com vista à melhoria da *práxis* possibilitando que o educador, em conjunto com os pares, a amplie, transforme e a torne fundamento de novas ações (Campos, 2003). Reforçando as ideias supra mencionadas Hargreaves (1998) salienta a importância que os docentes têm na formação dos seus pares pois, “a colaboração é um elemento fundamental da reestruturação educativa” (p. 280).

Considera-se, ainda, que é refletindo que os educadores constroem o seu conhecimento profissional, essencial na sua ação quotidiana, possibilitando o desenvolvimento de “competências metacognitivas que lhes permitem conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente” (García, 1999, p.153).

Deste modo, cabe ao docente realizar uma análise crítica da sua ação, sobre os seus valores, as suas experiências e as suas crenças, pois só assim poderá adotar novas estratégias, melhorando as suas práticas, adequando-as ao grupo com quem está a trabalhar, beneficiando de forma positiva de ambientes favoráveis à aprendizagem que correspondam as particularidades, necessidades e interesses do grupo em questão.

1.3.2. Perfil do educador de infância.

No Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto são definidos os *perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*, nele são apresentados as linhas orientadoras para proporcionar um bom desempenho profissional, bem como para a definição de uma ação consistente onde a criança seja considerada como um ser ativo na sua aprendizagem.

Deste modo, será explanado neste ponto o anexo n.º 1 do respetivo Decreto-Lei que corresponde ao *perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Assim, fazendo uma breve análise ao Decreto-Lei supracitado é possível afirmar que o educador é o responsável pela conceção e desenvolvimento do currículo, sendo para isso necessário ter em conta a importância de planificar, avaliar e organizar atividades e projetos para a construção de aprendizagens contextualizadas, adequadas aos interesses, necessidades e especificidades das crianças, tal como nos sugere o ME (1997), nas OCEPE.

Desta forma, cabe ao educador no desenrolar da sua prática pedagógica organizar um ambiente educativo tendo em vista o bem-estar das crianças e sobretudo o seu desenvolvimento integral. Estes espaços devem oferecer materiais diversificados e estimulantes, que se adequem ao contexto e às experiências de cada criança. Isto, evita espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças. Por outro lado, é necessário ter em conta as condições de segurança, assim como o tempo dedicado a cada espaço, havendo, por isso, a necessidade de criação de rotinas flexíveis, de modo a que as crianças adquiram gradualmente referências temporais (Ministério da Educação [ME], 1997; Hohmann, Banett & Weikart, 1987)

Posteriormente à ação deve haver uma avaliação e reflexão sobre a ação, de modo a que o educador tenha consciência da sua prática, podendo adotar novas estratégias no sentido de melhorá-la e adequá-la consoante os diferentes contextos (García, 1999; ME, 1997).

Relativamente à observação, à planificação e à avaliação, importa referir que compete ao educador observar as crianças em grandes e pequenos grupos, assim como individualmente, para que se possa adequar a planificação e os projetos tendo em conta as competências, os interesses e necessidades observadas. Esta planificação deve ser flexível e deve proporcionar aprendizagens nas várias áreas de conteúdo. Posteriormente à ação deve haver uma avaliação e reflexão sobre a ação, de modo a que o educador tenha consciência da sua prática, podendo adotar novas estratégias no sentido de melhorá-la e adequá-la consoante os diferentes contextos (García, 1999; ME, 1997).

No que diz respeito à relação e ação educativa, é da responsabilidade do educador: interagir com as crianças de forma a transmitir segurança e autonomia; promover a planificação e atividades em projetos; envolver a comunidade educativa nos projetos; estimular a curiosidade da criança, a capacidade para realizar tarefas e de aprender.

No que concerne à Integração do Currículo, importa referir que cabe ao educador juntamente com a equipa pedagógica criar e gerir o currículo sendo que este deve encontrar-se integrado e articulado com as diferentes áreas de conteúdo e seus respetivos domínios, propostos nas OCEPE. Deve pois, estruturar um ambiente em que seja possível desenvolver o domínio da comunicação verbal e não verbal, bem como fazer uma abordagem à escrita. Deve ainda interligar os vários domínios (expressão dramática, motora, plástica e musical), embora cada um tenha a sua especificidade própria, pois estes devem complementar-se mutuamente.

Para finalizar, no que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo, é essencial que o educador promova ambientes em que seja possível o desenvolvimento de um conjunto de competências, tais como: a observação; a exploração; a curiosidade; reconhecimento acontecimentos; organização espacial e temporal.

Em suma, é fundamental que o educador tenha um perfil baseado nestas competências, para garantir o sucesso das suas práticas pedagógicas.

1.4. Contributos de Alguns Teóricos para a Compreensão do Desenvolvimento e da Aprendizagem

Vários são os autores que discorrem teorias acerca do desenvolvimento da criança. Para melhor compreender os pontos de vista e as principais ênfases, importa referir os principais marcos dos teóricos mais tradicionais da história da psicologia do desenvolvimento e compreender como os conceitos de criança e de aprendizagem se têm alterado ao longo do tempo e implicado na psicologia e na educação.

Neste sentido, e uma vez que o presente projeto de investigação-ação realizou-se em torno de uma problemática relacionada com as competências sociais, serão de seguida referenciados alguns pontos de vista de autores como Piaget, Vygotsky e Bruner, focando-se, essencialmente sobre a importância das interações sociais no desenvolvimento das competências de aprendizagem, uma vez que foi uma vertente que assumiu grande relevância na prática pedagógica.

Tendo em conta toda a importância relacional dada na intervenção pedagógica e após a observação do grupo e das suas necessidades, procurou-se delinear atividades e estratégias que estimulassem o desenvolvimento das competências sociais durante as relações com os pares. Por conseguinte, para além das observações todas as estratégias foram delineadas tendo como referências os autores seguidamente apresentados constituindo assim uma mais valia na prática pedagógica, pois, permitiu-me compreender a criança e enquadrar a prática de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo e social, nesta faixa etária.

1.4.1. Jean Piaget.

Piaget debruçou-se na investigação dos estádios de desenvolvimento infantil resumida no livro *A Psicologia da Criança*, que acaba por se constituir como um passo fundamental para a construção da epistemologia genética, ao se formular a primeira teoria rigorosamente explicativa das etapas de desenvolvimento psicogenético da aprendizagem, divididas por estádios.

Piaget divide os períodos do desenvolvimento infantil tendo em conta a manifestação de novas qualidades do pensamento da criança, o que interfere no seu desenvolvimento global. Cada período é, então, caracterizado pelos aspetos que a criança melhor sabe fazer, ressaltando o desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo e salientando as melhores

aquisições da criança (Piaget, 1967). Assim, e uma vez que a presente investigação-ação se realizou em contexto de Pré-Escolar, importa tecer algumas considerações sobre o estágio de desenvolvimento em que as crianças da sala da Pré 1 se encontram, segundo Piaget.

De acordo com este modelo teórico, as crianças que frequentam o Pré-Escolar encontram-se no estágio Pré-Operatório que engloba as crianças entre 2 e os 7 anos de idade. Este estágio de desenvolvimento é caracterizado pelo egocentrismo, cognição social limitada, pela centralização, animismo e irreversibilidade. Dito por outras palavras, as crianças, neste estágio de desenvolvimento, são incapazes de compreender outras perspetivas para além da sua, pelo facto de serem incapazes de se centrar em outras ações, sem ser a suas, verifica-se também a dificuldade em perceber o processo inverso de uma ação daí o seu pensamento ser caracterizado como irreversível (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Troadec, & Martinot, 2009).

Piaget diz-nos que a evolução cognitiva conduz à perceção da existência de outros colocando-se assim o indivíduo numa posição onde percebe a existência do próprio e dos demais. Assim, de acordo com esta conceção, o objetivo do desenvolvimento é a socialização, sendo que a interação com outras pessoas assume uma importância fundamental na construção do conhecimento, sendo esta uma das suas forças motivadoras para o desenvolvimento infantil (Piaget, 1967).

Na sua conceção, Piaget considera que a experiência da criança com os seus pares ocupa um lugar de destaque no seu processo social de desenvolvimento intelectual, linguístico e moral e aponta este aspeto como condição essencial ao desenvolvimento do pensamento da criança (Piaget & Inhelder, 1993).

Segundo Piaget (citado por Vieira & Lino, 2007), a “criança progride através de uma sequência invariante de estádios de desenvolvimento, sendo cada estágio marcado por uma forma característica de organizar pensamentos e atividades” (p. 206). O autor refere ainda que a formação do conhecimento é um procedimento individual, na medida em depende do nível de desenvolvimento em que o sujeito se encontra, e que a estrutura cognitiva da criança altera-se e constrói-se através dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. Esse conhecimento não se edifica por imitação, mas sim através de um processo interativo, entre o sujeito e o meio, em que o sujeito é o principal protagonista na aquisição de novos conhecimentos (Dolle, 1999; Pádua, 2009; Fosnot, 1999). “Esta interação constante entre o sujeito e a realidade - realizada por meio da assimilação e da acomodação permite ao mesmo tempo a construção de novos esquemas e da própria realidade” (Pereira, 2012, p. 72).

Sintetizando, de acordo com a teoria piagetiana, a criança é a construtora do seu próprio conhecimento, que se edifica de forma interativa e em relação com os outros e com o meio. Assim, e tendo em conta a concepção de Piaget, é crucial que se rompa com o ensino tradicional, que percebe o aluno/criança como uma *tábua rasa*, resumindo a sua atividade à memorização e à reprodução de conteúdos com a máxima fidelidade, onde o professor/educador assume o papel de mero transmissor de conhecimento, e se valorize pedagogias construtivistas, em que o “educador se torne um mediador, facilitador e organizador das condições externas da aprendizagem” (Pereira, 2012, p. 73).

1.4.2. Lev Vygotsky.

De acordo com Vygotsky o desenvolvimento é compreendido como o movimento, assim, ele enfatiza a importância das interações da criança em relação e sublinha que essas interações estão em constante processo de mútua transformação, num mundo em mudança onde as alterações individuais são possíveis de acontecer tanto pelas características individuais de cada sujeito, como pelas características do contexto onde ocorrem, inserindo-se numa corrente construtivista, designada por construtivismo social (Pereira, 2012).

Importa aqui referir que, tal como Piaget, Vygotsky encara a aprendizagem como um processo construtivista, considerando que a aprendizagem é desenvolvida através de interações entre o sujeito e o meio envolvente (Pereira, 2012).

Vygotsky realça que para um indivíduo se constituir como ser humano tem de estar em contacto com uma determinada cultura, isto é, um indivíduo que nasce numa determinada cultura só se constitui e constrói conhecimento se houver interação com os outros. Essa interação irá permitir que o indivíduo melhore o seu nível de aprendizagem, atinja o conhecimento e compreenda o mundo, isto, através das trocas interpessoais com o meio. Para o autor, se não houver interação entre indivíduos, os mesmos, nunca se irão desenvolver na íntegra. Deste modo, essa mesma interação realiza-se através da linguagem que funciona como mediador do indivíduo com a cultura (Fontes & Freixo, 2004; Fino, 2001).

O desenvolvimento, nesta ótica, é um processo que se manifesta “de forma brusca, impetuosa, que adquire, em certas ocasiões, carácter de catástrofe; lembra uma série de acontecimentos revolucionários, tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado das mesmas” (Vygotsky, 1996, p. 256).

Ao falarmos na teoria de Vygotsky há que dar destaque ao que hoje conhecemos como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cuja ênfase é dada na importância do envolvimento social no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para Vygotsky, o estabelecimento de relações nos diferentes membros de uma determinada cultura favorece a criação do que ele apelida de ZDP. Esses membros podem ser adultos ou crianças de idades próximas, mas munidos de capacidades e habilidades sociais dissemelhantes. Assim, a ZDP é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível potencial” (Vygotsky, 1987, p.97). Por outras palavras, este mesmo conceito refere-se ao espaço que existe entre aquilo que a criança/aluno já é e já sabe fazer sozinho e entre aquilo que pode vir a ser, desde que seja auxiliado e aprenda com os outros (Pereira, 2012).

Em relação ao brincar no processo de desenvolvimento, Vygotsky (1987), diz-nos que através do brinquedo, a criança lida com diferentes percepções relacionadas com objetos, ações e conceitos, que ela não domina, mas que já fazem parte do conhecimento do seu contexto social. O autor enfatiza novamente a relação do indivíduo com o meio como proporcionador de mudança. “Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência” (Vygotsky, 1987, p. 114).

Deste modo e no que se refere ao campo educacional, a perspectiva socioconstrutivista possibilita que as crianças consigam aprender não só explorando, mas também dialogando e ouvindo o outro, o que permitirá que trabalhem juntas, discutam ideias, fazendo com que exteriorizem os seus pensamentos, percebam e aceitem outros pontos de vista, refletindo mais conscientemente. Para isso ser possível é fundamental que haja um meio rico em atividades que promovam o fundamento da interação humana, ou seja, a linguagem.

1.4.3. Jerome Bruner.

O psicólogo Bruner, corroborando com as ideias de Piaget, refere que o desenvolvimento da criança processa-se num todo contínuo de etapas. No entanto, sublinha que as etapas de desenvolvimento não se restringem à idade das crianças, podendo oscilar as conquistas num intervalo de tempo diferente, mais cedo ou mais tarde do que o esperado. Para além deste

aspecto, o autor ressalta que as crianças podem revelar níveis ótimos de desenvolvimento numa área do saber, ao passo que podem revelar mais dificuldades noutras. Assim, de acordo com Bruner, “para que o desenvolvimento cognitivo apropriado se processe, a criança deverá ser exposta a uma variedade de estímulos, a um meio em mudança” (Sprinthall & Sprinthall, 1990, p.79).

O autor atribui uma grande importância, ao desenvolvimento do processo de aprendizagem, aos contextos culturais onde a criança está inserida, mencionando que, entre o desenvolvimento humano pessoal e os instrumentos da cultura onde este está incluído há um carácter indissociável (Bruner, 2000). Assim para este autor torna-se claro que tanto o desenvolvimento individual como a cultura são aspectos fundamentais para o desenvolvimento das competências de aprendizagem.

A importância das conceitualizações dos autores apresentados anteriormente e que materializam as teorias socioconstrutivistas, tem o seu foco nas consequências educativas que delas discorrem. Assim, torna-se também bastante claro que a aprendizagem, por parte da criança, ao contrário de passividade, implica ação, pensamento e resolução de problemas, tornando-se ela agente ativa de todo este processo desenvolvimental.

A conceção de Bruner (2000) dá grande importância às questões pedagógicas, indicando algumas condições benéficas à aprendizagem e estudando a relação professor-aluno. A este propósito Bruner sublinhou “que o ensino é a forma mais consistente de aprender” (p. 145).

À semelhança de Piaget e Vygotsky, Bruner rejeita formas de pedagogia transmissiva valorizando a importância de uma aprendizagem ativa. Para ao autor, a aprendizagem é facilitada se houver o envolvimento dos alunos/crianças no processo de ensino-aprendizagem, sendo, para isso, igualmente importante que se promova uma aprendizagem diversificada, assente nas diferentes características, interesses, necessidades do grupo e do contexto em que estão inseridos. Por conseguinte é crucial que haja por parte do educador/professor “competências de questionamento, que despertem a curiosidade, conservem o interesse, estimulem o pensamento e incentivem os alunos para a descoberta” (Marques,1999; Pinto, 2002, citado por Pereira, 2012, p. 84).

Capítulo II – Fundamentação Metodológica

No decorrer deste capítulo, intitulado de Fundamentação Metodológico, serão apresentados os pressupostos metodológicos considerados ao longo da prática pedagógica. Este encontra-se dividido em três pontos centrais, sendo que o primeiro recai sobre a metodologia utilizada na investigação, nomeadamente a Investigação-ação. Nele serão proferidas algumas considerações sobre a metodologia em si, sobre as suas fases e técnicas e também sobre instrumentos utilizados na recolha de dados.

No segundo ponto, serão apresentados os fundamentos metodológicos que constituíram uma base essencial na orientação e concretização da prática pedagógica, baseados numa pedagogia participativa que entende a criança como o foco de toda a ação. Deste modo, serão expressos alguns pressupostos teóricos da Pedagogia-em-Participação, do modelo curricular High/Scope, onde se dá destaque à aprendizagem ativa/pela ação. É também feita uma abordagem ao trabalho cooperativo como estratégia chave para a aprendizagem da criança através das interações que estabelece, bem como à diferenciação pedagógica que permitiu adequar a prática às individualidades do grupo.

Por fim, no terceiro ponto, é feita uma abordagem teórica sobre os instrumentos que orientaram a prática pedagógica, sendo eles a planificação e a avaliação.

2.1. Metodologia da Investigação

Uma determinada investigação científica que se define como sendo “um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real no qual vivemos” (Fortin, 2003, citado por Bento, 2013, p. 13) pode constituir-se como qualitativa, quantitativa ou mista. Neste sentido, e para a conceção do presente projeto de investigação, considerou-se mais adequada a utilização de uma investigação do tipo qualitativa, na medida em que este tipo de investigação é utilizada no estudo das Ciências Sociais. Esta caracteriza-se por acontecer em contextos naturais, onde o investigador participa ativamente em todo o processo de investigação e os dados poderão ser recolhidos através de um conjunto de técnicas, sendo estas escolhidas pelo investigador, consoante a investigação que está a realizar, tendo em vista a produção de conhecimento e mudança social. (Bento, 2013; Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Rosário (2013), o tipo de investigação qualitativa pretende “(...) o entendimento contextual e específico do fenómeno em estudo, e não a generalização” como acontece com o tipo quantitativo que se baseia na análise estatística dos factos recolhidos (p.10). “Os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo” (Bell, 2002, p.20).

2.1.1. Investigação-ação.

A investigação-ação caracteriza-se por ser um processo reflexivo, cujo principal objetivo se centra na melhoria da prática nos diferentes campos de ação. Tal como Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008) defende, “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p.18). Isto é, para o autor, investigação-ação trata-se de um estudo no qual se pretende a compreensão de um determinado problema, compreensão esta que é feita através da investigação, tendo em vista o melhoramento desse mesmo problema.

Por conseguinte, Bodgdan e Biklen (1994) caracterizam a investigação-ação como “uma recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292), sendo considerada como um tipo de investigação em que o investigador é um elemento ativo ao longo de toda investigação.

Importa, pois, referir tal como Sousa (2009) sugere que com a junção da “(...) palavra investigação (que significa pesquisar, procurar) à palavra ação (atuação, desempenho), obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor (...)” (p.95).

A par de Kurt Lewin (impulsionador da investigação-ação), Jonh Dewey foi também o mentor da investigação na educação. Dewey defende que, para que seja possível a mudança na educação é fundamental que o investigador tenha uma atitude reflexiva e realize investigação contínua, pois só assim permitirá a resolução de problemas ligados à prática (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, e no referente ao campo educacional Altrichet, Posch e Somekh (1996, citados por Máximo-Esteves, 2008) definem que a investigação se constitui como sendo um recurso favorável ao aperfeiçoamento e compreensão da educação, sendo também essencial para a evolução dos profissionais desta área, isto porque esta metodologia possibilita alicerçar e apoiar os profissionais de forma que estes enfrentem mais facilmente os desafios e

problemas inerentes à prática, contribuindo desta forma para a melhoria do seu desempenho nas escolas, bem como uma forma de ampliação do seu conhecimento e da sua competência profissional ampliada, através da investigação que realizam. Neste sentido, e para que essa melhoria se efetive é crucial, tal como já foi referido, que o investigador tenha um papel ativo em todo o processo de investigação.

Destaca-se ainda que numa investigação é muito importante que se tenha em consideração algumas questões éticas. Para Graue e Walsh (2003) “agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos”, isto é, numa investigação é crucial que a ação do investigador se reja no sentido do respeito pelo outro, o que implica por parte do mesmo um sentido de responsabilidade (p.75). Essa responsabilidade deve ser acompanhada pela consciência da obrigação ética, respeitando dessa forma a confiança que foi depositada em si e em proteger quem nele confiou.

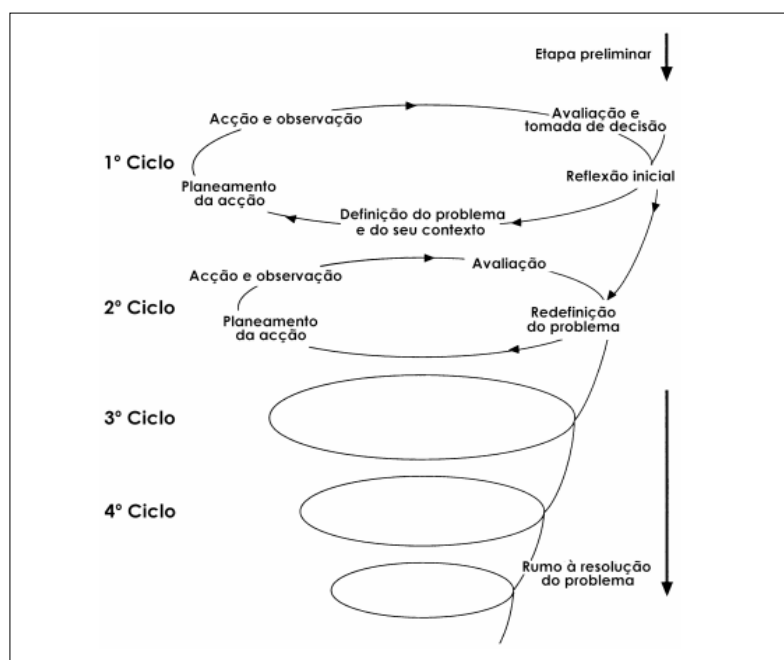
Em toda a investigação é importante, também, que o investigador dê a conhecer o propósito, as pretensões da investigação aos participantes e garantir a máxima confidencialidade dos dados. Por outro lado, deverá procurar-se assegurar o anonimato dos intervenientes utilizando, por exemplo, denominações fictícias. Neste caso, e como se trata de uma investigação que envolve crianças, procurou-se informar a diretora da instituição, a educadora cooperante e os encarregados de educação acerca dos objetivos inerentes à intervenção pedagógica. Nessa abordagem procurou-se também solicitar autorização aos encarregados de educação para fotografar as crianças e utilizar as suas fotos na ilustração do relatório, bem como para a análise das informações necessárias à investigação. De acordo com as ideias já mencionadas, o direito ao anonimato e à confidencialidade das crianças foi garantido, sendo para isso utilizado, no decorrer de todo o relatório, bem como no diário de bordo, nomes fictícios de modo a não comprometer estas premissas (Graue & Walsh, 2003; Máximo-Esteves, 2008; Tuckman, 2000). Em suma, em toda a investigação procurou-se assegurar “o princípio da responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p.107).

2.1.1.1. Fases da investigação-ação.

De acordo com os pressupostos estabelecidos por Kurt Lewin, a investigação-ação define-se como uma metodologia dinâmica, que se desenvolve num processo em espiral, de forma cíclica, abarcando uma sucessão de momentos que consistem na definição do problema e

planificação da ação, que se faz antes da ação, seguidas da observação e ação propriamente ditas, sendo estas sujeitas à posterior reflexão (Figura 1). Neste sentido, à investigação-ação estão relacionados dois conceitos indissociáveis, sendo eles a “melhoria” e “envolvimento”. Assim, para que os ciclos acima referidos produzam efetiva mudança, e para que o aperfeiçoamento da prática se concretize, é fundamental a participação ativa e envolvimento de todos os intervenientes no projeto, neste caso, crianças e docentes (Fernandes, 2006).

Figura 1. Processo cíclico das etapas de uma investigação-ação.



Fonte: Santos (2004, p. 35).

Por outro lado, Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008) caracteriza a investigação-ação com sendo um processo igualmente dinâmico, interativo e aberto a adaptações. Este mesmo autor apresenta um roteiro de investigação que envolve um conjunto de cinco operações que devem desenrolar-se de forma contínua e sequencial.

A primeira operação refere-se ao “*Planear com flexibilidade*” que pressupõe a formulação das questões iniciais, resultantes da observação dos contextos e das crianças, bem como a posterior reflexão, avaliação e tomada de decisão acerca da ação. Segue-se a operação “*agir*” que implica a clarificação e aperfeiçoamento das questões iniciais que provêm das pesquisas no terreno, da observação, registo dessas observações e das estratégias utilizadas e a forma como as crianças aprendem. *Refletir* constitui-se como a terceira operação e nela pretende-se que se faça uma análise crítica acerca do que foi observado. É nesta fase que a utilização de

instrumentos de registo, assim como o diálogo e discussão de diferentes pontos de vista assumem-se como fundamentais para orientar essa respetiva análise. A quarta fase diz respeito ao *Avaliar/Validar* que consiste na avaliação das decisões tomadas e os efeitos que delas advêm. Finalmente, a quinta operação, *Dialogar*, salienta a colaboração como um fator determinante para a construção de um projeto de qualidade, para isto, é crucial haver “estratégias de partilha sucessiva de pontos de vista e de interpretações com os colegas, ou eventuais amigos críticos, até se chegar à versão final de um relatório escrito” (Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.82).

Salienta-se que todo este processo, envolto em cinco operações, possui um carácter flexível, isto porque, poderá ser reajustado sempre que necessário em prol da ação desenvolvida.

2.1.2. Técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados.

Segundo Máximo-Esteves (2008), numa investigação do tipo qualitativa utilizam-se técnicas e instrumentos para a recolha e análise de dados que auxiliam na resolução da problemática exposta/em questão. A escolha das técnicas e instrumentos a utilizar depende do tipo de investigação que se está a fazer e das questões que se pretende esclarecer.

Na ótica de Medina (2011) as técnicas são “recursos o procedimientos de los que se vale el investigador para acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento y se apoyan en *instrumentos* para guardar la información” (169). Dito por outras palavras, numa investigação, as técnicas constituem meios fundamentais para a recolha de informação, enquanto que os instrumentos são estritamente indispensáveis para o registo dos dados observados.

Segundo Graue e Walsh (2003), “os investigadores interpretativos usam, e devem usar, instrumentos no campo da investigação. Um instrumento é uma ferramenta de investigação utilizada para auxiliar de maneira sistemática na obtenção de certo tipo de dados” (p.148). Para os autores esses instrumentos devem ser utilizados, essencialmente, quando se tratam de investigações com crianças mais pequenas.

As diferentes técnicas de recolha de dados agrupam-se em técnicas documentais e não documentais. Das técnicas documentais, neste estudo, recorreu-se à análise documental e das técnicas não documentais privilegiou-se a observação participante. Relativamente aos

instrumentos de registo da observação realizada utilizaram-se o diário de bordo e registos fotográficos.

2.1.2.1. Análise documental.

Segundo Jonhson (1984, citado por Bell, 2002) a análise documental constitui uma rica fonte de dados. Esta técnica “implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 373). Neste sentido, no decorrer do estágio, a análise documental revelou-se uma mais-valia para a recolha de informação respeitante ao meio, à instituição educativa e ao grupo alvo da investigação. Toda essa análise influenciou as opções metodológicas e permitiu adequar a prática pedagógica ao contexto e grupo de crianças, assim como orientou a escolha das atividades desenvolvidas com a comunidade educativa e relacionadas com problemática averiguada. Assim sendo, a análise documental compreendeu a consulta dos registos biográficos das crianças, do Projeto Educativo de Escola (PEE), Projeto Curricular de Escola (PCE) e ainda das OCEPE, documento oficial do ME.

O acesso às fichas biográficas de cada criança permitiu adquirir informações sobre o seu historial familiar, contribuindo assim para a construção de uma intencionalidade educativa assente na valorização das individualidades de cada criança, possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas.

A análise do PEE, bem como do PCE foi pertinente na medida em que possibilitou ter conhecimento sobre o funcionamento da instituição, dos seus objetivos, assim como das principais preocupações da instituição, permitindo enquadrar a prática ao contexto.

De salientar que, apesar da impossibilidade da consulta do Projeto Curricular de Grupo (PCG), pelo facto deste estar em construção, toda a informação a ele inerente me foi facultada pela educadora cooperante através de conversas e observações. Assim, tal como as OCEPE preconizam, toda a análise documental realizada permitiu “(...) conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem”, sendo estas “(...) práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997, p.25).

As OCEPE foram também alvo de análise, como documento oficial do ME, servindo de apoio às planificações das atividades que se apoiaram nos objetivos de aprendizagem por ela preconizados.

2.1.2.2. Observação participante.

Neste projeto de investigação, como técnica não documental, foi utilizada a observação participante, que para Estrela (1994) é a observação em que o observador assume um papel ativo e participa na vida do grupo que está a estudar. Segundo Máximo-Esteves (2008) através da observação é possível alargar o conhecimento sobre os contextos, sobre as pessoas que nele estão inseridas, assim como as suas interações.

Para Estrela (1994), a observação assume-se como o pilar na formação inicial de qualquer docente, assim como a base para o desenvolvimento da ação pedagógica. Corroborando com as ideias de Estrela (1994), Oliveira-Formosinho (1998) defende que:

não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É isso que permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança (p. 61).

Estrela (1994) refere ainda que, para que o docente possa “(...) *intervir* no real de modo fundamentado, terá [antes] saber *observar* e *problematizar* (...) *intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes” (p.26).

A observação deve, pois, constituir o suporte do processo educativo, na medida em que é através da observação que se baseiam as planificações e posterior reflexão e avaliação (ME, 1997). Deste modo, importa referir que a observação foi realizada ao longo do estágio, tendo-se focado, particularmente, nos comportamentos, nas ações, expressões e produções das crianças, o que permitiu ter um conhecimento gradual de todo o grupo, das suas rotinas e dinâmica da sala, assim como direccionar a prática adequando-a ao contexto, interesses e necessidades das criança.

Após a observação, as inferências decorrentes das ações observadas foram registadas, originando o diário de bordo (Apêndice A). Por outro lado, os registos fotográficos foram também privilegiados como forma de registo das observações efetuadas.

Salienta-se ainda, que para além das observações das crianças, as conversas formais e informais com a educadora cooperante foram essenciais na estipulação de estratégias a desenvolver na prática, bem como na elaboração, posterior, da caracterização do grupo.

2.1.2.3. Diário de Bordo.

Tal como já foi mencionado o diário de bordo constituiu a forma privilegiada para registar as observações efetuadas ao longo do estágio. Nele, foram incluídos alguns comentários das crianças, que surgirão como exemplos explicativos na Parte II do presente relatório. Em conformidade com as ideias de Máximo-Esteves (2008), procurou-se registar com a máxima exatidão os acontecimentos, tendo sido contemplados também alguns sentimentos e as interpretações pessoais sobre a prática (Spradley, 1980, citado por Máximo Esteves, 2008).

Neste sentido “o diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (McNiff & Whitehead, 2003, citados por Máximo-Esteves, 2008, p.89), sendo por esse motivo, um importante instrumento auxiliador da reflexão e posterior avaliação pedagógica. Através da análise do diário de bordo foi possível (re)construir o desenvolvimento da prática pedagógica.

2.1.2.4. Fotografias.

No presente estudo, o recurso a fotografias foi escolhido como forma de registo das observações e serviu para enriquecer os dados recolhidos, bem como as reflexões realizadas, isto porque, observar as fotografias das crianças em ação revelou-se um bom instrumento para analisar e reanalisar detalhes.

Realça-se que devido ao uso regular da máquina fotográfica as crianças envolvidas nesta investigação-ação facilmente se habituaram à sua presença, não constituindo um recurso intrusivo para elas (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008).

2.2. Fundamentos Metodológicos que Sustentaram a Prática Pedagógica

A pedagogia na qual se baseou a intervenção pedagógica, descrita no presente relatório, fecundou-se em saberes teóricos e perspectivas pessoais (valores e crenças) que em articulação entre si, desenvolveram-se num processo interativo.

Formosinho (2013), faz a distinção entre dois modos de fazer pedagogia, sendo eles, a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa. Na pedagogia transmissiva, o fim principal é a transmissão de conhecimento, onde a criança é encarada como um ser passivo, e o educador é visto como aquele que detém todo o conhecimento (Freire, 1975, citado por Formosinho, 2013). A educação, numa perspectiva transmissiva “orienta-se, pois mais para a obediência que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação” (Formosinho & Machado, 2007, citado por Formosinho, 2013, p. 17).

Em oposição a esse tipo de pedagogia está a pedagogia participativa na qual a criança é vista como o centro da ação, onde os seus interesses são privilegiados constituindo o mote para a estruturação da experiência educativa, sendo a criança envolvida em todo o processo de ensino-aprendizagem, entendida como construtora do seu próprio conhecimento. Nas pedagogias participativas os principais objetivos centram-se na criança e no seu “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28).

Neste sentido, e acreditando que a cooperação, as interações e a partilha de saberes são elementos centrais no processo educativo, a sustentação da prática fez-se tendo em conta as pedagogias participativas, assentes numa perspectiva construtivista e socioconstrutivista em que a criança é o sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Assim, em toda a prática pedagógica procurou-se atender aos interesses e necessidades das crianças, através de propostas de atividades estimulantes e impulsionadoras da participação da criança de forma ativa e democrática na sua concretização.

Seguidamente faz-se uma abordagem dos pressupostos teóricos que sustentaram a *práxis*, sendo eles inerentes à Pedagogia-em-Participação e ao Modelo Curricular High/Scope enfatizando a criança como um ser ativo capaz de construir os seus próprios saberes. Para além desses pressupostos é também feita uma abordagem à aprendizagem cooperativa, que teve um papel preponderante em toda a intervenção, bem como a diferenciação pedagógica que permitiu adequar e atender aos diferentes interesses e necessidades das crianças do grupo.

2.2.1. Pressupostos de uma Pedagogia-em-Participação: a criança no foco da ação.

A Pedagogia-em-Participação caracteriza-se por ser uma perspectiva educativa socioconstrutivista que privilegia “a criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar suas realizações” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citados por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.29).

Este modo de pedagogia contrapõe-se à pedagogia transmissiva e entende a criança como foco de toda a ação e autora do seu conhecimento. A criança é encarada como ser competente e com “capacidade e gosto pela colaboração, portadora de um direito à participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.31). É no desenvolvimento ativo de atividades que as crianças se “afirmam como coatores da aprendizagem como uma base para a construção do saber” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.31).

Neste sentido, o papel do educador é o de estimular o envolvimento da criança na construção da sua aprendizagem através da experiência “interativa e contínua”. Desta feita, o educador, deverá garantir que a atividade da criança seja feita em interação e colaboração com os pares e consigo mesmo. Para isso, deve organizar o ambiente, observar e escutar a criança com vista à compreensão dos seus interesses e conhecimentos, potencializando assim, a participação a diversos níveis, nomeadamente, na planificação, ação e reflexão das atividades.

Deste modo, a Pedagogia-em-Participação valoriza a criação de oportunidades possibilitadoras de aprendizagens experienciais, para que através das experiências as crianças desenvolvam “(...) as identidades, as relações, (as identidades pessoais e sociais), a pertença e participação”. Essas experiências, assim como a reflexão e comunicação, permitem a construção de significados sobre o mundo (Bruner, 1986, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 37). Assim, torna-se fundamental organizar o ambiente educativo de modo a que este possibilite a criação de oportunidades ricas “em possibilidades experienciais para o desenvolvimento das identidades pessoais; identidades relacionais e sociais (...) [e a] participação comunicativa no aprender” (Bruner, 1986, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 38).

De um modo geral, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), definem a Pedagogia-em-Participação como sendo essencialmente:

a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais (p.32).

Neste sentido, no desenvolvimento da prática pretendeu-se criar oportunidades para que as crianças participassem em todo o processo do ensino-aprendizagem. Essa participação começou pela escuta das crianças, das suas intenções e desejos, seguindo-se da posterior negociação para a definição das atividades a desenvolver, promovendo-se desta forma, uma aprendizagem experiencial e cooperativa. Em suma, em todas as atividades procurou-se a existência do envolvimento das crianças como sujeitos ativos e competentes da construção do seu saber.

2.2.2. Pressupostos teóricos do Modelo High/Scope: *a aprendizagem pela ação.*

O modelo curricular do pré-escolar High/Scope, desenvolvido por David P. Weikart, tem como eixo central a aprendizagem através da ação. Esta é definida como uma aprendizagem em que as crianças, através das interações que estabelecem com as pessoas e as explorações que realizam com os materiais, desenvolvem sentimentos de confiança em si próprias e nos outros, e proporciona o crescimento de indivíduos curiosos, autónomos na sua aprendizagem e com capacidade de compreensão do mundo que os rodeia (Hohmann & Weikart, 2007). Deste modo, e tal como Serra (2004) defende, trata-se de um modelo que se baseia na teoria de desenvolvimento de Piaget que se fundamenta no “(...) pressuposto de que a criança aprende, fazendo” (p.57).

Post e Hohmann (2003) defendem que numa abordagem High/Scope ao proporcionar experiências ricas e de qualidade, em contextos de aprendizagem ativa. Assim, a criança vai ganhar o sentido de si própria, explorar objetos, estabelecer relações sociais, criar sistemas de comunicação e linguagem. Esta mesma aprendizagem está dependente das interações realizadas entre adultos e crianças, uma vez que estas são a base para a descoberta, autónoma, do mundo social e físico. Citando Brickman e Taylor (1991) “(...) as experiências de aprendizagem para crianças devem ser activas; isto é, tais experiências devem tornar a

criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando directamente com pessoas, materiais e ideias” (p. 3).

Note-se que o educador deve incentivar a ação da criança, proporcionando atividades que estimulem a participação da mesma na construção de novos conhecimentos, pois é através da experiência que o desenvolvimento cognitivo se gera (Hohmann & Weikart, 2007; Serra, 2004). Porém, isto não significa que o papel do educador seja minimizado nesta abordagem, pelo contrário, tal como a criança, o educador também tem um papel ativo, também toma decisões, sendo que a sua ação deverá ser sempre “(...) anterior à atividade da criança, preparando o espaço, materiais, experiências para que a criança possa então ter atividade autoiniciada”. Depois de iniciada a atividade, o papel do educador cinge-se à observação, à orientação, ao apoio à criança e posterior reflexão, sendo primordial que privilegie sempre as suas necessidades e os seus interesses desta, promovendo alicerces essenciais para a socialização, efetivando assim interações positivas, evitando uma postura diretiva e “intrusiva” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.76).

Por outro lado, num contexto de aprendizagem ativa é fundamental também que os educadores planeiem uma rotina diária que sirva de apoio a essa mesma aprendizagem, uma vez que “esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2007, p.8).

Por último, a abordagem High/Scope valoriza a observação como uma componente fundamental de avaliação, uma vez que esta irá permitir orientar o comportamento de apoio à criança, sendo para isso essencial que se faça registos que mais tarde auxiliem a realização das planificações de atividades, adequadas às necessidades das crianças (Hohmann & Weikart, 2007; Post & Hohmann, 2003).

Em síntese, a abordagem High/Scope centra-se no papel da criança como ser ativo, capaz de construir a sua própria aprendizagem, tendo o educador um papel primordial na estruturação de ambientes educativos ricos, capazes de dar resposta a todas as necessidades das crianças, fomentando acima de tudo a socialização, autonomia e aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2007; Oliveira-Formosinho, 2013; Post & Hohmann, 2003; Serra, 2004).

No decorrer de toda intervenção pedagógica procurou-se desenvolver atividades variadas, centradas na criança e orientadas de acordo com os seus interesses, necessidades, desejos e aspirações, de modo que todas fossem envolvidas ativamente e que os conhecimentos fossem

desenvolvidos pela ação e interação com os outros (Hohmann & Weikart, 2007; Spodeck & Brown, 1998).

2.2.3. Aprendizagem cooperativa.

Segundo Lopes e Silva (2008), na conjuntura da sociedade atual, com as mudanças vigentes na vida familiar do Ocidente, onde as interações com os membros das famílias são cada vez menos estimuladas, torna-se fundamental que as escolas consciencializem as crianças para a importância que as interações com os pares têm no seu próprio desenvolvimento. Desse modo, torna-se crucial que a escola assuma “a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares através da utilização da aprendizagem cooperativa” (p.3).

Abrami et al. (1996, citados por Lopes & Silva, 2008) salientam ainda, que é importante que não se confunda aprendizagem cooperativa com trabalho de grupo, visto serem conceitos díspares. Para os autores, o trabalho em grupo possibilita que as crianças interajam entre si, contudo, nem sempre contam com a participação de todos os membros na realização de uma determinada tarefa. Para que se efetive uma aprendizagem cooperativa é fundamental ir mais além da interação, é preciso que as atividades propostas às crianças sejam concebidas de maneira a que a participação de cada uma seja necessária para a realização da tarefa pedida. A essa componente, que exige o trabalho ativo de todo o grupo na realização de uma determinada tarefa, os autores supracitados denominam de interdependência positiva, que se constitui como o núcleo central da aprendizagem cooperativa.

Segundo Lopes e Silva (2008) quando as crianças sentem a necessidade de trabalhar com os outros, começam a comportar-se de maneira interdependente, no entanto é de frisar que essa interdependência positiva só é conseguida de forma gradual, ou seja, é aos poucos que as crianças começam a compreender a importância do trabalho de grupo, da partilha, da cooperação, da interação e adotá-las sem que isso lhes seja inculcado. Por esse motivo é fundamental que o educador fomente esse trabalho cooperativo, através de propostas de atividades apelativas e estimulantes, adequadas ao desenvolvimento do grupo em questão, para que cada criança adquira, gradualmente, responsabilidade individual e desenvolva as competências cognitivas e sociais.

Deste modo e de acordo com Pujolás (2001, citado por Fontes & Freixo, 2004), aprendizagem cooperativa pode definir-se como “um recurso ou estratégia que tem em conta

a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem competitiva e individualista” (p.26). Assim sendo, é crucial que a escola deixe de parte modos de pedagogia transmissiva, que, segundo Oliveira-Formosinho (2009), são modos de fazer pedagogia que têm como fim principal a transmissão de saberes e conhecimentos às crianças, não privilegiando a criança como um ser ativo no processo de aprendizagem, capaz de construir o seu conhecimento, privilegia sim, formas de aprendizagem individualista, incentivadoras de competitividade (Díaz-Aguado, 2000; Oliveira-Formosinho, 2009).

Torna-se, pois, emergente que se opte por modelos de índole participativa em que se promova e estimule o envolvimento de todas as crianças no processo de aprendizagem, para que estas construam o seu próprio conhecimento através da cooperação, da interação, de forma a que assim se consigam resolver problemas por meio da reflexão e comunicação. Niza (1998) corrobora esta visão, salientando que a cooperação “tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (p.79).

Realça-se, por fim, que o conceito de Aprendizagem Cooperativa decorre dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, no sentido em que este considera que a criança não constrói o seu conhecimento de modo individual, mas que aprende mais e melhor quando trabalha em cooperação e em interação social com os que a rodeiam (Fontes & Freixo, 2004).

Refira-se que, no decorrer da intervenção pedagógica, pelo facto da problemática em estudo estar relacionada com as competências sociais, a aprendizagem cooperativa exerceu um papel de grande importância, na medida em que foram privilegiadas atividades tendo por base a cooperação e interação em grande e pequeno grupo, possibilitando o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências cognitivas e, simultaneamente, das competências sociais. Note-se que, não só foram feitos trabalhos que exigissem a interação entre pares, mas também se utilizou a demonstração diária de certos comportamentos e atitudes, uma vez que “as crianças aprendem em grande parte a comportar-se de certa maneira imitando as pessoas que admiram” (Lopes & Silva, 2008, p. 19).

Em suma, procurou-se efetivar a aprendizagem cooperativa, sempre que possível, através do incentivo à partilha, à cooperação, ao respeito pelas ideias do outro, negociação de ideias e ao saber ouvir.

2.2.4. Diferenciação pedagógica.

De acordo com Tomlinson (2008), as crianças aprendem de maneiras distintas, ao passo que umas aprendem através da audição, outras aprendem pela exemplificação dos demais e ainda, outras evidenciam mais facilidade em aprender de modo individual ou através da reflexão. É neste sentido, que Grave-Resendes e Soares (2002) realçam a importância do educador ter conhecimento das individualidades de cada criança, de modo a que possa adequar a sua prática de acordo com os seus “(...) pontos fortes, interesses necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p. 14), para que dessa forma se possa efetivar a aprendizagem centrada na valorização da criança. Apoiando esta visão, está o ME (1997), que fundamenta que a diferenciação pedagógica implica a existência de uma observação contínua das crianças, bem como das suas produções e diferentes formas de registo. Esse conhecimento permite compreender aquilo que a criança já sabe e possibilita “alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 1997, p.25).

Para Perrenoud (citado por Grave-Resendes & Soares, 2002), é crucial que se proporcione à criança a oportunidade de “progredir consoante o seu ritmo, na situação de aprendizagem mais favorável” para ela (p. 23).

Neste sentido, e de acordo com a perspectiva de Melo (2011), deve-se promover oportunidades de aprendizagem que mais se adequem às características, potencialidades e necessidades do grupo de crianças, sendo pertinente referir que, para que essas oportunidades se criem é crucial que se tenha conhecimento do grupo, incluindo cada criança num plano de trabalho que contemple as suas necessidades e potencialidades e não implementar certas estratégias que promovam a discriminação e não proporcionem oportunidades de atender às especificidades de cada uma.

Diferenciar, aqui, consiste em adaptar as nossas opções metodológicas às características de cada criança, tendo como principal finalidade tirar o máximo partido das suas potencialidades, para que todas alcancem o sucesso educativo, nunca descurando os ritmos e os estilos de aprendizagem individuais (Pacheco, 2008; Roldão, 2003).

Por outro lado, Cadima, Gregório, Pires, Ortega e Horta (citados por Melo, 2011) defendem que, para proporcionar momentos de aprendizagem de qualidade é fundamental que neles se inclua a diferenciação, ou seja, é determinante que se diferencie atividades tendo em atenção as necessidades evidenciadas pelo grupo. Além disso, é essencial que essas atividades se relacionem ao máximo com as preferências das crianças, garantindo deste modo aprendizagens ativas que tenham sentido para as mesmas. Neste sentido, o adulto tem de ter o

máximo conhecimento do grupo, conhecer os seus principais gostos e interesses para que assim as probabilidades do envolvimento e implicação das crianças nas atividades sejam maiores (Tomlinson & Allan, 2002).

É nesta linha de raciocínio que, a meu ver, tanto o período de observação do grupo, como o acesso às fichas biográficas das crianças foram fundamentais para ter conhecimento das suas principais características, ou seja, dos seus pontos fortes e dificuldades, podendo assim adequar a ação às necessidades de cada um e simultaneamente às do grupo.

Confrontando a explanação acima mencionada com a prática pedagógica realizada, é possível corroborar estas mesmas posições. Contudo, é de realçar que, apesar de nem sempre estarem especificadas as situações de diferenciação pedagógica nas planificações, estas ocorreram de acordo com o desenvolvimento das atividades. Assim sendo, importa referir que durante a intervenção pedagógica se procurou responder às necessidades das crianças adequando a ação sempre que necessário, respeitando as capacidades individuais das crianças e os seus diferentes ritmos de aprendizagem, procurando, assim, efetivar da melhor maneira uma pedagogia diferenciada.

Tal como já foi referido, a diferenciação pedagógica realizou-se consoante o desenrolar das atividades e com as necessidades das crianças. Um exemplo disso, foi a realização dos jogos da *Salada de Frutas* e o *Jogo do Balão*. Neles, houve a necessidade de adaptar as regras, que inicialmente se revelaram demasiado complexas para o grupo em questão. Neste sentido e de forma a respeitar as necessidades das crianças e ir ao encontro das suas capacidades, procurou-se adequar outras regras de forma a que todas compreendessem o propósito do jogo e que este fizesse sentido para as mesmas.

Outro exemplo prático de que a diferenciação pedagógica esteve presente na prática pedagógica refere-se à adaptação da linguagem e na gestão de alguns comportamentos. Nas atividades de roda, a diferenciação pedagógica, a nível da linguagem também esteve presente. Muitas vezes foi necessário adaptar o diálogo, adequando a linguagem de modo a que as crianças, que revelavam não entender o que era dito, percebessem a mensagem que lhes estava a ser transmitida.

A nível da gestão dos comportamentos também ocorreu diferenciação pedagógica. Ao longo da intervenção pedagógica houve a preocupação em gerir comportamentos de diferentes formas. Enquanto que, em algumas situações bastava um olhar ou uma simples palavra, outras, a meu ver mais difíceis, exigiram um discurso mais alargado, sendo que nele esteve sempre contemplado o reforço positivo e nunca o negativo. No meu caso, várias vezes tive a necessidade de, nas minhas práticas, parar a atividade e abordar as crianças em questão,

reforçando as suas capacidades, alegando que são capazes de estar sentadas como os outros colegas, que são capazes de estar em silêncio como os seus colegas ou até adotar estratégias em forma de jogo (*“Tenho uma missão para o Maurício. Vamos ver se ele consegue andar em ‘pezinhos de lã.’, por exemplo.*).

Para finalizar, com base nestas informações, facilmente se conclui que a diferenciação pedagógica exige um trabalho exaustivo por parte do educador aquando da planificação, mas também exige que este possua um conhecimento aprofundado do seu grupo para poder realizar os ajustes espontâneos, que considera necessários, no decorrer da sua ação.

2.3. Instrumentos Orientadores da Prática Pedagógica

Neste ponto serão expostos os instrumentos que regularam e orientaram a prática pedagógica, tendo eles um papel fundamental na sua organização e na adoção de uma postura cada vez mais firme e segura da minha parte.

2.3.1. Planificação: um instrumento regulador da intervenção pedagógica.

Escudero (1982, citado por Zabalza, 2003) afirma que a planificação é um instrumento orientador da prática do educador, onde este prevê o plano da sua ação. De certo modo, nela são refletidas as previsões, pretensões, os conteúdos, as estratégias e a sequência de tarefas a realizar, consoante os objetivos que se pretendem alcançar. Para Zabalza (2003) a planificação é “uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino que estiver a actuar” (p.72).

Segundo Arends (1995), a planificação constitui uma componente reguladora da prática do educador, onde são estabelecidos um conjunto de estratégias pedagógicas tendo em conta o grupo em questão e suas características, tendo como foco principal a criação de aprendizagens significativas. Todas as estratégias nela estipuladas devem ser estimulantes e motivadoras e, essencialmente, pensadas para responder às individualidades das crianças. Neste sentido, a observação assume-se como a base do planeamento, na medida em que é através dela que se conhecem as necessidades, capacidades e dificuldades do grupo, podendo dessa forma criar condições “(...) para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (ME, 1997, p.26).

Esta necessidade de planificar torna-se cada vez mais importante, uma vez que o educador ao mesmo tempo que satisfaz as suas necessidades, satisfaz também as necessidades da criança, da instituição e da família, isto é, não só lhe possibilita uma maior organização e auxílio na execução da sua ação, concedendo-lhe mais segurança e confiança, como também consegue inculcar nas crianças hábitos de organização e transmitir aos encarregados de educação aquilo que os seus educandos irão/estão a aprender, possibilitando assim uma participação ativa na educação das crianças (Clark & Yinger, 1979, citados por Zabalza, 2003; Mesquita-Pires, 2007).

De acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 “o currículo em educação de infância é concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação (...)” (p. 1). Essa planificação requer, por parte do educador, uma postura reflexiva e de abertura, na medida em que a ela está subjacente a flexibilidade. Assim, e tendo em conta que a “planificação escrita é um guia de ação e não um instrumento rígido de cumprimento obrigatório”, nem sempre é possível cumprir o plano nela previamente definido, uma vez que, muitas vezes deparamo-nos com imprevistos de índole variada, sendo primordial que o educador se disponha a realizar adaptações eventualmente exigidas (Mesquita-Pires, 2007, p.170).

Planificar tendo como foco a criança é primordial, pois estamos a possibilitar que esta saiba *o que* está a fazer e *porquê*, adquirindo gradualmente hábitos de organização. Note-se ainda que é emergente, nos dias de hoje, de acordo com as perspetivas construtivistas que a criança assuma um papel participativo na tomada de decisões e planificação do trabalho. Deve-se pois planificar conjuntamente com as crianças dando especial atenção às suas sugestões e desejos, pois assim, terá certamente uma intervenção mais ativa (Niza, 1998). Por fim, e de um modo geral, pode dizer-se que a planificação é muito importante pois permite organizar, orientar e gerir todo o processo educativo de forma eficaz, dinâmica e reflexiva.

A orientação da intervenção pedagógica foi sustentada pela planificação. Em todo o percurso de estágio procurou-se respeitar as particularidades deste instrumento, ou seja, sendo considerado flexível, aberto e dinâmico fez-se alterações/reajustes sempre que necessário.

Refira-se que se optou, em concordância com a educadora cooperante, pela adoção de roteiros de planificação utilizados em anos anteriores, onde são expressas as áreas de conteúdo, as competências de aprendizagem a desenvolver, os papéis do educador e da criança, que refletiam as estratégias e atividades pretendidas no desenrolar da ação, os recursos necessários à prática, bem como a avaliação. A esta grelha anexa-se um espaço destinado à contextualização, onde estão evidenciadas as justificações da emergência das

propostas e outro direcionado à descrição de algumas observações que refletem as situações que se consideraram dignas de destaque, ou seja, neste espaço são contemplados alguns apontamentos importantes sobre o decorrer da semana.

Todo o planeamento, todas as tarefas foram esboçadas tendo como base a recolha de informações de alguns documentos oficiais, nomeadamente das OCEPE (1997) e das “Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar” (2012).

Destaca-se ainda que em todas as planificações realizadas pretendeu-se abordar transdisciplinarmente as áreas de conteúdos e seus respetivos domínios e propor atividades diversificadas e estimulantes, tendo sempre em conta os interesses e necessidades das crianças, com a intencionalidade de proporcionar aprendizagens significativas. Apesar de muitas atividades terem sido propostas por mim, ou pela educadora cooperante, outras tiveram origem nos interesses e aspirações evidenciados pelas crianças em momentos de diálogo. Note-se que em todas elas se procurou que as crianças fossem envolvidas ativamente, respeitando dessa forma a visão construtivista e socioconstrutivista de que a criança é o centro da ação e aprende em interação com os outros, entendendo-a como coconstrutora do seu conhecimento (Mesquita-Pires, 2007).

No decorrer da ação encarei o papel de orientadora e mediadora das aprendizagens, apoiando as crianças nas suas descobertas e criando condições facilitadoras de aprendizagem.

Para além disso, a fase do planeamento em si foi caracterizada pela reflexão conjunta com a educadora cooperante. Todos os roteiros de planificação foram alvo de reflexão, feita antes e depois da ação, facto este que contribuiu para a melhoria progressiva da minha prática, na medida em que nessa reflexão era confrontada com os erros, lacunas e dificuldades que exigiram a criação de estratégias e reajustes, com vista à superação desses pontos fracos. Consequentemente a reflexão foi primordial no reforço dos pontos fortes.

2.3.2. A avaliação em Educação Pré-Escolar: um instrumento essencial na prática pedagógica.

Segundo Guerra (2003), a avaliação subentende-se a qualquer ação racional indispensável para ter conhecimento daquilo que se faz bem, mal e como melhorar essa ação.

Assim, enquadrando a avaliação em Educação Pré-Escolar, é de referir que esta se caracteriza pela ambiguidade, devido às diferentes conceções que lhe são atribuídas, o que suscita ainda muitas dúvidas e inseguranças por parte do educador. Para Castilho e Rodrigues

(2012) existe uma despreocupação em relação à avaliação, que está relacionada com o facto de à Educação Pré-Escolar não estar inerente, de uma forma clara, um programa a cumprir, bem como não haver uma “quantificação de resultados” que avaliem todo o processo educativo (p.79). Porém com o passar dos tempos a maioria dos países têm intensificado a sua atenção relativamente a este tema, no sentido de o tornar mais esclarecedor para o educador.

Especificando o caso de Portugal, a questão da avaliação passou a ter maior destaque, pela publicação das OCEPE, em 1997, e posterior publicação do *perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*, que consigna a avaliação e as competências segundo o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Nesta linha de pensamento pode dizer-se também que as perspetivas construtivistas, assim como a formação inicial e contínua dos educadores, contribuíram, e muito, para o reconhecimento da avaliação, como sendo uma dimensão primordial na educação de infância (Cardona & Guimarães, 2012; Castilho & Rodrigues, 2012; Parente, 2004). A partir de então, e segundo Hills (1992, citado por Castilho & Rodrigues, 2012), a avaliação passa a ser desenvolvida ao serviço da criança e do seu processo educativo, assumindo-se na ótica de vários autores como: diferenciada, construtiva e globalizante, passando a ser considerada como um elemento essencial na educação de infância.

É nesta perspetiva, de uma avaliação construtiva, que surge a avaliação formativa, como sendo um instrumento pedagógico necessário à prática do educador, caracterizado pela índole interpretativa, que se opõe a uma avaliação certificativa, cujo objetivo é contribuição da promoção de aprendizagens à criança (Pinto & Santos, 2006).

Clarificando as ideias acima expostas, Castilho e Rodrigues (2012) definem a avaliação formativa como sendo:

(...) um processo sistemático, interativo e interpretativo que se interessa pelo acompanhamento dos processos e não exclusivamente pelos resultados, e em que a criança é protagonista da sua própria aprendizagem, participando ativamente de modo a que seja possível tomar consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e de como as que vai ultrapassar (82).

Importa referir a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 que defende que a avaliação em Educação Pré-Escolar deverá recair sobre uma avaliação formativa, com uma permanente observação, onde se tenha em conta o processo de aprendizagem e as dificuldades que a

criança obteve. Para isto, é necessário aplicar um conjunto de estratégias adequadas não só ao grupo de crianças, mas também ter em conta as necessidades das mesmas.

Assim, de acordo com a circular acima referenciada, a avaliação em Educação Pré-Escolar deve ser considerada como um “(...) processo contínuo de registos dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utiliza procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas” (pp. 4-5).

Por outro lado, uma outra forma de avaliação em Educação Pré-Escolar definida pelo ME, presente na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 é a avaliação diagnóstica, que antecede a avaliação formativa. Esta geralmente deve ser definida no início do ano letivo, tendo como principal propósito o conhecimento das crianças, das suas capacidades, interesses e dificuldades. Esse levantamento servirá de base para a caracterização do grupo e de cada criança, assim como para delinear a ação do educador, de modo a que este adote as estratégias necessárias, favorecendo assim a diferenciação pedagógica. Desta forma, é de considerar que ao início da intervenção pedagógica, a observação, bem como as conversações formais e informais com a educadora cooperante foram cruciais para dar rumo à minha prática. Através delas, foi possível identificar quais as maiores lacunas do grupo, quais as suas potencialidades, o que permitiu orientar a minha ação, bem como realizar a caracterização do grupo, apresentada mais à frente neste relatório.

Em suma, é importante que o educador promova um ambiente educativo que forneça aprendizagens a todas as crianças. Para isto, deverá implementar várias estratégias de forma a diminuir as dificuldades que as crianças não conseguem ultrapassar. Contudo, é fundamental que se faça uma avaliação, quer do ambiente educativo, quer das crianças, para garantir a qualidade das aprendizagens.

Na intervenção pedagógica, para além da avaliação diagnóstica resultante na caracterização do grupo, realizou-se uma avaliação geral do grupo, esta fez-se com recurso à observação e registos efetuados num quadro, que reflete, em geral, as potencialidades e dificuldades do grupo, assim como as estratégias implementadas para o reforço das potencialidades e superação das dificuldades. Esta será explanada no ponto 1.3. do Capítulo I, da Parte II, do presente relatório.

PARTE II – PRÁTICA *IN LOCO*

PARTE II – PRÁTICA *IN LOCO*

A prática *In loco*, diz respeito à parte II do relatório e abarca um capítulo referente à intervenção pedagógica na vertente de Educação Pré-Escolar. Este mesmo capítulo divide-se em seis pontos centrais. O primeiro ponto refere-se à contextualização do ambiente educativo que inclui a caracterização do meio envolvente, seguindo-se a caracterização da instituição, do grupo, da sala, e suas rotinas. Far-se-á também uma breve caracterização da equipa pedagógica.

O segundo ponto, referente à intervenção pedagógica na sala da Pré 1, engloba todos os aspetos envolvidos na prática pedagógica, nomeadamente, a identificação das problemáticas levantadas e algumas atividades desenvolvidas na sala, que se agrupam em três temas centrais sendo eles, “*As regras da sala: uma construção partilhada através de atividades pedagógicas*”; “*Os jogos como meio de construir e desenvolver relações interpessoais*” e “*As Efemérides*”. No terceiro ponto é explanada a avaliação geral do grupo, seguindo-se as atividades desenvolvidas em conjunto com a comunidade educativa que se insere no quarto ponto.

Por fim é apresentada uma síntese referente às questões problemáticas, inicialmente apresentadas, e culmina com uma reflexão global sobre todo o percurso de estágio em contexto Pré-Escolar.

Capítulo I – Prática Pedagógica em Contexto Pré-Escolar

O presente capítulo engloba todos os aspetos referentes à prática pedagógica em contexto Pré-Escolar ocorrida na EB1/PE de São Filipe, durante os meses de outubro e novembro mais precisamente entre 8 de outubro e 29 de novembro, totalizando 120 horas, excetuando as dedicadas à reflexão e planificação conjunta com a educadora cooperante. Toda a intervenção foi realizada em concordância com o horário da educadora cooperante, ou seja, durante o turno da manhã perfazendo em cada dia cinco horas letivas.

Salienta-se que todas as informações referidas no presente capítulo, foram sustentadas nas conversações informais com a diretora do estabelecimento de ensino, com a equipa pedagógica, na consulta do PEE, do PCE e das fichas biográficas das crianças. As observações realizadas ao longo do período de estágio foram igualmente importantes na

recolha da informação, permitindo desenvolver uma prática assente nos interesses e necessidades do grupo.

1.1. Contextualização do Ambiente Educativo

O estágio na valência Pré-Escolar realizou-se na EB1/PE de São Filipe. Deste modo, torna-se importante fazer uma breve caracterização do ambiente educativo, uma vez que este se constitui como “(...) um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 31). Ter uma visão do contexto educativo, das acessibilidades e dos recursos existentes é uma mais valia, pois permite adequar a prática às necessidades e características do grupo.

1.1.1. Contextualização do meio envolvente.

Tendo em conta a análise realizada ao PEE, a EB1/PE de São Filipe, onde decorreu a minha prática pedagógica, encontra-se localizada no concelho do Funchal, na freguesia de Santa Maria Maior, mais precisamente na Rua de São Filipe n.º 33. Esta freguesia é considerada o berço da cidade do Funchal, pelo facto de aqui se ter formado o primeiro núcleo populacional. A área total da freguesia é de 4,88 km².

Tendo em conta os dados provisórios dos Censos de 2011, divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a população residente na freguesia de Santa Maria Maior é composta por 13352 habitantes.

Santa Maria Maior usufrui de um vasto conjunto de infraestruturas culturais, religiosas, desportivas, educativas e serviços.

Relativamente aos monumentos é de realçar as fortalezas de S. Tiago e de Gonçalo Aires, construídas com o intuito de proteger a cidade dos piratas e corsários que eram atraídos pelo património económico da ilha. O Museu da Eletricidade, o Museu de Arte Contemporânea, o Madeira *Story Center*, o Museu Clube Sport Marítimo, Casa do Pintor Danilo Gouveia, o Museu de História Natural, vários jardins e fontanários são também alguns dos pontos de interesse desta freguesia, assim como o vasto património religioso que esta contempla.

Relativamente ao comércio desenvolvido nesta zona destaca-se a restauração, com um grande aglomerado de cafés e bares. Atualmente a zona, denominada por “Zona Velha”,

encontra-se direcionada essencialmente para o turismo, verificando-se também a existência de restaurantes com animação, lojas de artesanato e oficinas abertas ao público. Destaca-se ainda o Mercado dos Lavradores, sendo um referencial turístico da Região. Encontram-se ainda outros estabelecimentos ligados ao comércio tais como, a Empresa da Eletricidade da Madeira, um conjunto de unidades hoteleiras e residenciais, um teleférico, farmácias, instituições bancárias, papelarias, cabeleireiros, sapatarias, floristas, pronto-a-vestir, restaurantes, entre outros.

No que diz respeito aos serviços públicos encontrados nesta freguesia, destaca-se a Secretaria Regional do Equipamento Social, Secretaria Regional de Educação – Direção Regional de Administração Educativa, a Polícia de Segurança Pública, o Centro de Saúde Dr. Agostinho Cardoso, o Centro de Assistência ao Alcoolismo e à Toxicodependência, o Gabinete de Proteção e Segurança Nuclear, os Serviços Meteorológicos e o Centro Cívico de Santa Maria Maior onde está integrada a sede da Junta de Freguesia, bem como o Centro de Dia das Murteiras da Associação Comunitária do Funchal.

Das infraestruturas desportivas desta freguesia fazem parte o Estádio do Nacional, o Pavilhão Gimnodesportivo do Funchal, o Campo do Pomar, o Campo Adelino Rodrigues e o Ginásio da Barreirinha.

Esta freguesia alberga ainda um conjunto de 19 estabelecimentos de ensino privados e públicos.

1.1.2. Caracterização da instituição.

A EB1/PE de São Filipe, foi construída segundo as diretrizes do “Plano dos Centenários”, tendo sido inaugurada no mês de maio de 1951, sendo que o edifício onde atualmente funcionam as duas salas do Pré-Escolar, a cozinha e o refeitório foi inaugurado posteriormente pelo Sr. Marechal Carmona. Inicialmente, esta escola funcionou com dois edifícios (uma escola feminina e outra masculina) constituindo um núcleo escolar que no ano letivo 2005/2006, com o redimensionamento dos edifícios de São Filipe, se tornou *Escola Básica com Pré Escolar de São Filipe* que se encontra integrada no regime de Escolas a Tempo Inteiro (ETI).

Esta instituição é gerida e administrada pelo Conselho Escolar, pela Diretora Maria Manuela Pereira de Oliveira e pela Subdiretora Natércia Maria Velosa Gomes Lemos. Relativamente à comunidade educativa, a escola dispõe de dois grupos de crianças

pertencentes ao Pré-Escolar e quatro turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Por se tratar de uma escola que abrange as duas valências a população escolar abarca uma faixa etária que varia entre os 3 e os 11 anos de idade.

O PEE estará em vigor entre 2010-2014 e tem como tema “Uma escola para o futuro” cujos principais objetivos consistem em promover o sucesso escolar, melhorar os resultados educativos, promover a cidadania e capacitar a escola para responder aos desafios que se lhe apresentam numa sociedade em constante mudança, no fundo, formar cidadãos críticos e autónomos, sendo estes os princípios pelos quais irei orientar a minha prática.

No que diz respeito aos recursos humanos que estão ao serviço desta instituição podem encontrar-se cerca de vinte e sete pessoas divididas entre pessoal docente e pessoal não docente (Quadro 1).

Quadro 1. Recursos humanos que a EB1/PE de São Filipe usufrui.

Pessoal Docente	Pessoal Não Docente
Seis educadoras de infância	Um psicólogo
Quatro professoras do 1.º (CEB)	Um assistente técnico
Uma professora de Expressão Musical e Dramática	Duas ajudantes de ação socioeducativa de Educação Pré-Escolar
Uma professora de Expressão Plástica	Uma encarregada de pessoal auxiliar
Um professor de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	Sete assistentes operacionais
Um professor de Expressão Físico-Motora	
Um técnico superior de Biblioteca	

Deste modo é de referir que, segundo as informações contidas no PCE, o funcionamento deste estabelecimento de ensino realiza-se desde as 8h15m até às 18h30m . No que respeita ao funcionamento da vertente do 1º CEB, o turno da manhã é destinado às aulas curriculares do 1.º e 2.º ano de escolaridade e no turno da tarde funcionam as aulas curriculares do 3.º e 4.º ano de escolaridade. É de salientar que as disciplinas de enriquecimento curricular realizam-se no horário contrário ao das aulas curriculares. A vertente de Educação Pré-Escolar funciona a tempo inteiro, tal como se observa na tabela 1.

Tabela 1. Horário geral do Pré-Escolar.

Horas		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8h15m	9h00m	RECEÇÃO				
9h00m	10h15m					
10h15m	10h45m	LANCHE DA MANHÃ				
10h45m	11h45m					
11h45m	12h15m	ALMOÇO				
12h15m	14h30m					
14h30m	15h15m					
15h15m	15h45m	LANCHE DA TARDE				
15h45m	17h00m					
17h00m	18h15m					

Fonte: PCE (2010-2014, p. 6)

Quanto à sua constituição física, este estabelecimento de ensino possui um bloco de três edifícios, sendo o edifício principal construído segundo os ditames do “Plano dos Centenários”, composto por dois pisos, e dois edifícios anexos. Os seus interiores estão divididos em espaços que garantam uma boa gestão da instituição e um bom funcionamento das atividades curriculares e extra-curriculares, bem como espaços dedicados à refeição, aos arrumos, aos professores e aos funcionários, como se pode ver na figura 2. Relativamente ao espaço físico exterior destaca-se a existência de um campo polivalente, um parque infantil e jardins.

Figura 2. Esquema das instalações da EB1/PE de São Filipe.



Considero que se trata de uma escola com uma boa organização e com ótimos espaços que possibilitam a interação entre os alunos, fomentando o desenvolvimento psicológico e social dos mesmos, possibilitando também um leque variado de experiências ricas e produtivas. É de realçar que, nas observações efetuadas, consegui visualizar que os alunos têm acesso a uma grande variedade de recursos materiais, a meu ver de qualidade, que facilitam e motivam a sua aprendizagem nas diversas áreas. Foi também perceptível uma grande preocupação por parte dos funcionários, professores e educadoras de infância na manutenção dos espaços e materiais, visto que procuram inculcar nos alunos valores de respeito pelo ambiente escolar e fazê-los ver que não devem danificar o espaço escolar.

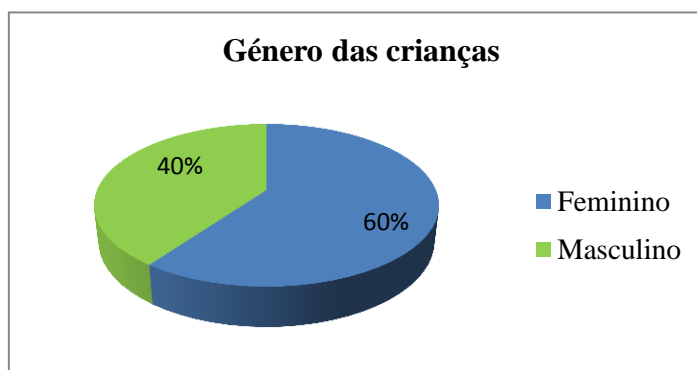
1.1.3. Caracterização da Pré 1.

Ter conhecimento do grupo de crianças e suas características foi primordial na medida em que permitiu delinear a intervenção pedagógica de forma a atender às necessidades e interesses do mesmo. Desta forma, seguidamente, será explanada a caracterização do grupo, da equipa pedagógica, do espaço físico no qual este se insere e as suas rotinas. Estas informações foram sustentadas em observações realizadas ao longo do estágio, na consulta das fichas biográficas das crianças e das conversas informais com a equipa pedagógica da sala.

1.1.3.1. Caracterização do grupo de crianças.

O grupo de crianças da sala da Pré 1, no período inicial do estágio, era composto por 14 crianças, sendo que na sexta semana de estágio integrou uma nova criança perfazendo assim, um grupo de 15 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade. Tal como se verifica na figura 3, neste grupo prevalece o género feminino com 60% (nove meninas), enquanto o género masculino apresenta 40% (seis meninos).

Figura 3. Género das crianças da sala da Pré 1 em percentagem.



Através das conversas informais com a educadora cooperante foi possível aferir que das 15 crianças apenas duas frequentavam a Educação Pré-Escolar pela primeira vez e, ainda, que, no grupo, não existiam crianças sinalizadas pela Educação Especial.

Relativamente à área de residência das crianças, seis residem na freguesia de Santa Maria Maior. Sendo que quatro crianças vivem em outras freguesias pertencentes ao Funchal, três vivem no Caniço, uma reside em Câmara de Lobos e outra em Machico.

Segundo a educadora cooperante o grupo caracteriza-se, sobretudo, por ser curioso, observador, participativo, ativo e muito interessado em fazer novas descobertas. É ainda caracterizado por evidenciar grande gosto em brincar nas áreas de atividades e por tudo aquilo que lhe desperte mistério, desafio e expectativa.

Neste sentido e de acordo com a observação participante realizada ao longo do estágio, através das reuniões reflexivas, das conversas informais com a educadora cooperante, assim como a partir da consulta das fichas biográficas das crianças, realizou-se uma caracterização do grupo segundo as áreas de conteúdo estabelecidas pelas OCEPE, que será apresentada de seguida.

Relativamente à área da Formação Pessoal e Social, verificou-se que o grupo, no geral, tem relativa autonomia para a faixa etária em questão, revela conhecer cada vez mais as rotinas da sala e realiza uma boa gestão dos materiais, havendo, contudo, alguma dificuldade na gestão do espaço físico. As crianças deste grupo sabem identificar e satisfazer as suas necessidades. Saliente-se, no entanto, que algumas crianças revelam alguma dificuldade no que concerne à arrumação dos materiais, à partilha dos brinquedos e ao respeito pelas regras básicas da comunicação, surgindo por esses motivos alguns conflitos relacionados com os diferentes interesses, sendo necessário, em alguns casos, a intervenção do adulto para gerir os mesmos. Relativamente à alimentação, algumas crianças ainda necessitam de auxílio do adulto para terminar a refeição.

No que se refere à área da Expressão e Comunicação e fazendo uma abordagem geral desta área de conteúdo, este grupo manifesta um grande gosto em executar qualquer tipo de atividades relacionadas com o domínio da expressão motora. Relativamente ao domínio da expressão dramática, pode dizer-se que as crianças da sala da Pré 1 revelam muito interesse em brincar na área do faz-de-conta, onde o jogo simbólico é vivido intensamente e gostam de realizar dramatizações. No que concerne ao domínio da expressão musical, é claro o gosto das crianças em ouvir e cantar músicas, sendo que aprendem com alguma facilidade as canções e associam-nas a épocas festivas, os jogos rítmicos também fazem parte do leque de interesses deste grupo, assim como a dança. No que respeita ao domínio da expressão

plástica, é possível referir que o grupo mostra interesse e gosta de participar em todo o tipo de atividades plásticas e evidencia muita curiosidade em explorar diferentes técnicas e materiais.

Fazendo referência ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, destaca-se que o grupo da sala da Pré 1 revela muito interesse em ouvir histórias e o seu discurso é adequado à faixa etária em questão, havendo, no entanto, algumas crianças que utilizam um discurso infantilizado e outras, que pela sua inibição, têm dificuldade na verbalização de diversas situações, emoções e desejos. Destaca-se ainda que por parte de algumas crianças (com 4 anos de idade) já se verifica a tentativa de imitar a escrita, nomeadamente, tentativas de escrever o seu nome. Realça-se que a maior parte do grupo procura participar nos diálogos, embora de forma desordenada.

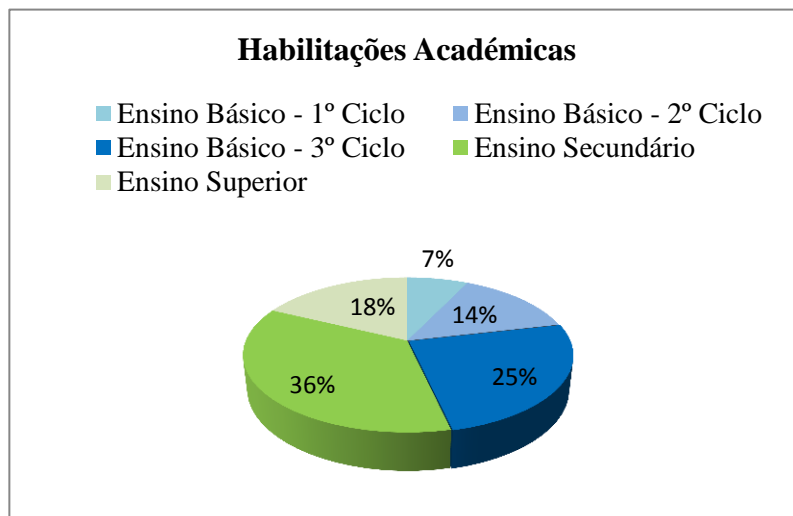
Relativamente ao domínio da matemática, no grupo já é notória a capacidade de contar até dez, de explorar e descrever propriedades dos objetos. Salienta-se que, nos vários momentos de atividade livre, foi visível que uma grande parte do grupo já consegue comparar objetos de acordo com as semelhanças e diferenças e fazer algumas seriações e classificações.

Por fim, a área do Conhecimento do Mundo permite verificar que se trata de um grupo curioso e interessado e que gosta de atividades ao ar livre, contudo, e segundo informações fornecidas pela educadora cooperante, as suas experiências de contacto com a natureza são limitadas, visto que as suas saídas baseiam-se em idas ao supermercado e a centros comerciais.

Segundo as OCEPE, a condição social das famílias influencia a educação das crianças (ME, 1997). Deste modo, torna-se fundamental caracterizar as famílias das crianças para poder delinear uma prática que se enquadre e respeite as individualidades das crianças, as suas necessidades e interesses. Este conhecimento da condição social familiar prende-se com os indicadores socioeducacionais e socioprofissionais que se encontram refletidos nas figuras 3 e 4. Para a obtenção dessa informação recorri a conversações com a educadora cooperante e à consulta das fichas biográficas das crianças.

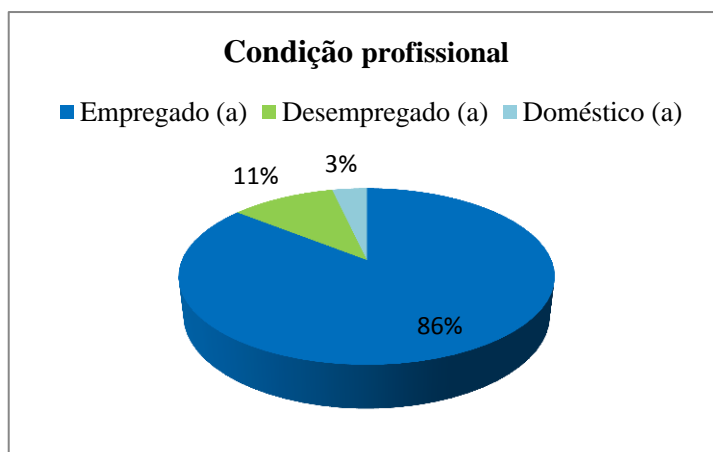
Relativamente aos dados socioeducacionais, observando a figura 4 verifica-se que grande parte dos pais/encarregados de educação concluíram o Ensino Secundário (36%), havendo porém um grupo correspondente a 25% que possui o 3.º CEB, seguindo-se o Ensino Superior (18%), depois o 2.º CEB (14%) havendo ainda uma minoria que possui escolaridade equivalente ao 1.º CEB (7%).

Figura 4. Indicadores socioeducacionais dos pais/encarregados de educação das crianças da sala da Pré 1, em percentagem.



Referente à condição dos pais/encarregados de educação perante o trabalho, e através da análise da figura 5, constata-se que a grande maioria (86%) encontram-se empregados, havendo um grupo menor que se encontra desempregado (11%) seguindo-se uma percentagem mínima (3%) que tem condição de doméstico(a).

Figura 5. Indicadores Socioprofissionais dos pais/encarregados de educação das crianças da sala da Pré 1, em percentagem.



1.1.3.2. A equipa pedagógica.

A equipa pedagógica da sala da Pré 1 é composta por três educadoras com horários rotativos entre si e por uma auxiliar da ação educativa.

Durante o período de estágio, através de observações e interações com a equipa pedagógica foi possível ter a percepção que há um ambiente de cooperação e entreajuda entre todos os elementos que dela fazem parte, sendo notável o cuidado por parte das educadoras em trocar informações importantes sobre as crianças aquando da mudança do turno, e ainda a preocupação de se reunirem periodicamente para planificarem, refletirem e tomarem decisões sobre determinadas situações de forma conjunta.

Apesar do PCG ainda estar em fase de construção, a equipa pedagógica deu-me a possibilidade de consultar as fichas biográficas das crianças, bem como as fichas de avaliação diagnóstica, de forma a poder ter uma percepção dos interesses, dificuldades e do contexto familiar do grupo.

Destaca-se ainda que o trabalho pedagógico das educadoras não assenta num modelo único, mas se apoia numa metodologia que concentra saberes de vários modelos com os quais contactaram e com cujos aspetos se identificam mais, sendo essa a metodologia que ao longo de vários anos de prática tem demonstrado resultados e satisfação pessoal. Neste sentido, a educadora cooperante formula os aspetos organizacionais e de estruturação do ambiente educativo com base no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM). Em relação a aspetos didático/pedagógico, assenta numa lógica de metodologia de projeto iniciada por Jonh Dewey, partindo do interesse da criança, para que este possa ser ampliado e onde a criança seja autora da construção do seu próprio conhecimento. Relativamente aos aspetos relacionais tem como suporte a teoria socioconstrutivista, preconizada por Lev Vigotsky.

1.1.3.3. Organização do espaço educativo.

A organização do espaço físico condiciona as aprendizagens das crianças. Tal como Barbosa (2006) defende, “o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aquele que o ocupa” (p.120). Seguindo a linha de pensamento da autora, importa que a organização do espaço seja feita de modo a possibilitar experiências diversificadas culminando num ambiente rico, confortável e apto a responder às diferentes necessidades e interesses das crianças (ME, 1997; Post & Hohmann, 2003). Zabalza (1998) acrescenta ainda que uma sala de educação infantil deve traduzir-se num espaço possibilitador de múltiplas experiências, ricas e estimulantes para a criança.

Neste sentido, a sala da Pré 1 caracteriza-se por ser um espaço amplo com ótimas condições de luminosidade e arejamento, resultantes das cinco janelas amplas existentes na sala. Destaca-se ainda um espaço anexo, destinado à higiene pessoal do grupo, bem como a arrumações. Neste anexo, encontram-se as casas de banho, para os dois géneros, um duche, duas arrecadações e os cabides onde as crianças penduram as suas mochilas e vestem as suas batas à chegada à sala.

Dado que a equipa pedagógica da sala se baseia em alguns aspetos organizacionais do MEM, a organização do espaço da sala da Pré 1 faz-se por diferentes áreas de atividades, dispostas ao redor da sala, tal como se pode ver na figura 6. No entanto, é de realçar que foram feitas algumas adaptações pela equipa pedagógica no que respeita às áreas preconizadas pelo respetivo modelo pedagógico, de forma a dar resposta aos interesses e necessidades das crianças.

Figura 6. Planta da sala da Pré 1.



Tal como se observa na figura 6, a sala da Pré 1 possui sete áreas de atividades, sendo elas a área das construções, a área da garagem, a área do faz-de-conta, a área da pintura, a área dos jogos de mesa, a área da biblioteca e ainda uma área polivalente.

A área das construções localiza-se ao lado da porta de entrada e oferece um conjunto diversificado de blocos (de diferentes cores, formas e tamanhos), jogos de encaixe, legos e algumas representações de animais. Neste espaço, todos os materiais são guardados em caixas que se encontram ao alcance das crianças, o que possibilita uma maior autonomia na escolha, na exploração e na arrumação da área por parte das mesmas.

A área da garagem localiza-se ao lado da área do faz-de-conta, e dispõe de diversos carros, motos e duas pistas. Todos os materiais desta área são guardados em caixas, que por sua vez, estão organizadas em prateleiras.

A área do faz-de-conta é uma área muito solicitada pelas crianças e, tal como a sua exploração exige, possui um espaço amplo permitindo uma exploração de qualidade. Esta área é delimitada por um biombo, que também é utilizado para outras atividades dramáticas. Este espaço, para além de uma cozinha (com um louceiro, um fogão e uma mesa com quatro cadeiras), e de um quarto (com a cama e mesa de cabeceira), dispõe de uma arca onde são guardadas as “roupas e os adereços que [ajudam as crianças] a compor as suas personagens para atividades de faz de conta (...)” (Niza, 2013, pp. 150-151). Note-se que a maioria dos materiais desta área são de plástico, de modo a evitar que alguma criança se magoe, sendo todos eles familiares às crianças e adequados às suas idades. Junto a esta área existe um espelho cuja exploração é feita pelas crianças não só quando usufruem desta área, mas também em outros momentos de atividade livre em que muitas se observam a si próprias e aos outros, explorando diversas expressões faciais, reproduzindo situações de jogo dramático, culminando assim em momentos ricos de descoberta de si e do outro.

A área da pintura integra materiais necessários à pintura, desenho e modelagem. Aqui pode-se encontrar um conjunto variado de tintas, canetas de feltro, lápis de cor e de cera. Encontram-se também à disposição das crianças uma grande diversidade de folhas, revistas, plasticina, tecidos, esponjas, tesouras, colas e materiais de desperdício, que são utilizados nas atividades livres ou orientadas.

Na área dos jogos de mesa, as crianças podem encontrar uma multiplicidade de puzzles, jogos de memória, dominós, jogos de encaixe e bonecos. Esta é uma área que possibilita múltiplas experiências, desde as relacionadas com o domínio da matemática, na realização da seriação, comparação e classificação, às relacionadas com o domínio da expressão dramática, através das diferentes situações de jogo dramático realizado na exploração livre de figuras representativas de pessoas e animais. Nesta área as crianças exploram os materiais nas mesas, havendo algumas que preferem realizar essa exploração no chão.

A área da biblioteca encontra-se localizada numa zona mais resguardada da sala, possibilitando um ambiente propício à concentração e tranquilidade. Note-se, que, ainda assim, esta área se encontra localizada numa zona bem iluminada favorecendo a exploração dos diferentes livros que esta área dispõe. Ainda nesta área é possível encontrar um tapete, pequenos bancos e almofadas compondo um ambiente apelativo à consulta dos livros, expostos numa pequena estante ao alcance das crianças (Niza, 2013.).

A área polivalente é a zona da sala onde se realizam todo o tipo de atividades em grande grupo, atividades estas privilegiadas pela troca de vivências, ideias, sentimentos e pela reflexão de determinadas situações ocorridas no dia a dia. Por outro lado, as crianças também utilizam esta área nas atividades livres, quando exploram a área da garagem e a área das construções, uma vez que se trata de uma área ampla e versátil, permitindo uma exploração de qualidade. Junto a esta área podemos encontrar, na parede, vários instrumentos reguladores da vida do grupo, mais precisamente, o quadro das presenças, o quadro dos aniversários e o quadro dos cartões de identificação (quadro dos nomes).

Ao lado da área polivalente encontram-se ainda duas estantes nas quais as educadoras arrumam os seus materiais, documentos e outros materiais que possam pôr em risco a segurança das crianças. Numa delas está uma televisão, na qual as crianças visualizam filmes e desenhos animados.

Para além das áreas de atividades, a sala usufrui de sete mesas e 18 cadeiras que, para além de serem utilizadas na exploração da área dos jogos de mesa e da área da pintura, servem de apoio a eventuais refeições e a uma panóplia de atividades, sendo elas em grande/pequeno grupo ou até individuais. Na sala existem ainda vários placards e locais destinados à exposição “das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura” perfazendo um ambiente agradável e muito estimulante (Niza, 2013, p.151).

Para finalizar, e de um modo geral, é possível referir que a sala da Pré 1 oferece em todas as áreas de atividades um variado leque de materiais que favorecem o desenvolvimento de competências diversificadas. Todos esses materiais se encontram bem conservados e são adequados à faixa etária do grupo.

1.1.3.4. Organização do tempo educativo: rotinas do grupo.

O tempo educativo na sala da Pré 1 está disposto de uma forma flexível e dinâmica. Refira-se ainda que a organização da rotina educativa, deste grupo em particular, foi

delineada tendo em conta a faixa etária do mesmo, os diferentes ritmos, interesses e necessidades do grupo, podendo ser reajustada sempre que necessário.

Segundo Hohmann et al. (1987), o adulto, ao organizar uma rotina flexível e dinâmica, possibilita à criança obter um conhecimento gradual do tempo e compreender a sequência do seu dia a dia no jardim de infância. Esta organização é crucial, pois faz com que a criança se sinta segura e confiante, aumentando a sua independência e autonomia (Oliveira-Formosinho, 2013).

Deste modo, e dando seguimento às ideias dos autores supracitados apresenta-se a rotina da sala da Pré 1 (Tabela 2).

Tabela 2. Rotina da sala da Pré 1.

Horas	Rotina
08h15m - 09h15m	Acolhimento Atividades livres Arrumação da sala
09h15m - 09h30m	Higiene
09h30m - 09h45m	Momento de reunião em grande grupo Realização de atividades orientadas ou livres
09h45m- 10h45m	Lanche/Recreio Brincadeira no pátio exterior ou visualização de um filme
10h45m-11h00m	Higiene Beber água
11h00m- 11h45m	Atividades Orientadas
11h45-12h00m	Higiene
12h00m- 13h00m	Almoço Preparação para o descanso
13h00-15h30	Repouso
15h30-15h50	Atividades
15h50m-16h00	Higiene
16h00-17h00	Lanche/Recreio Brincadeira no pátio exterior ou visualização de um filme
17h00-18h15	Atividades livres Saída das crianças/ Diálogo com os pais

Destaca-se que, durante a semana, à rotina da sala da Pré 1 se juntam atividades de enriquecimento curricular orientadas por docentes com formação específica nestas áreas (Tabela 3). Estas atividades desenrolam-se em espaços próprios, exteriores à sala da Pré 1, como é o caso da sala de expressão musical e dramática, a sala de TIC e o campo desportivo.

Tabela 3. Horário das atividades de enriquecimento curricular.

Dias da semana	Horas	Atividades de enriquecimento curricular
Segunda-feira	9h45m - 10h45m	Expressão Musical
	11h15m - 11h45m	Biblioteca
Terça-feira	9h45m - 10h45m	TIC
Quarta-feira	11h15m - 12h15m	Expressão Físico-Motora
Quinta-feira	11h15m - 12h15m	Inglês

1.2. Intervenção Pedagógica na Sala da Pré 1: Período de Observação

A intervenção pedagógica na sala da Pré 1 foi iniciada com um período destinado à observação da vida diária do grupo, visto que este período é necessário antes do início da intervenção pedagógica propriamente dita (Estrela, 1994). Tal como já foi referido no presente relatório, a observação constitui a base para a edificação de uma ação educativa adequada e contextualizada, pois é através dela que se adquire o conhecimento do contexto no qual iremos agir, bem como se adquirem informações cruciais para a planificação de atividades sustentadas e com sentido para as crianças (Oliveira-Formosinho, 1998).

Apesar da observação nunca ter sido descurada durante toda a intervenção pedagógica, houve um período destinado apenas à observação da vida diária do grupo, que decorreu ao longo de três dias, 8, 9 e 11 de outubro de 2013, de forma a que a integração ao grupo fosse feita de forma progressiva.

Neste período de observação deu-se início ao conhecimento mútuo e gradual do grupo que possibilitou às crianças aceitarem-me como membro do mesmo. Ao longo desses dias procurei criar laços de afetividade, acompanhando as crianças em brincadeiras nas áreas de atividades e no recreio, comunicando com elas de modo informal, escutando-as e incentivando-as nas suas explorações. Assim, foi possível o desenvolvimento de um ambiente

de apoio e confiança, que me permitiu conhecer os principais interesses, necessidades e dificuldades das crianças. Na minha opinião, estes momentos de contacto direto com as crianças foram muito importantes, uma vez que possibilitaram o diálogo e o conhecimento dos principais interesses das mesmas.

Nesta fase, foi também possível conhecer a equipa pedagógica da sala, que prontamente me recebeu e me fez sentir desde início como membro do grupo. Ao longo desses dias, verifiquei que, na sua metodologia, a educadora respeitava as preferências das crianças e que as utilizava na sua prática como um ponto de partida para exploração de variados temas, sendo que à criança era atribuído o papel de construtora do seu próprio conhecimento, de modo a que fossem efetivadas aprendizagens significativas.

Deste modo, após refletir com a educadora cooperante, e através deste diagnóstico, procurei desenvolver atividades em que os interesses das crianças se aliassem às suas necessidades, de forma a proporcionar ambientes ricos e estimulantes, promovendo a aprendizagem ativa e significativa para as crianças (ME, 1997). Propus-me então a seguir as mesmas linhas metodológicas da educadora cooperante englobando todas as áreas de conteúdo e articulando-as entre si, dando especial ênfase àquelas que suscitasse mais interesse das crianças, sem descuidar as outras.

Assim, a minha prática assentou em alguns pressupostos dos modelos pedagógicos de índole participativa, como a aprendizagem pela ação, aprendizagem cooperativa e alguns pressupostos inerentes à Pedagogia-em-Participação, para que se criassem situações em que a criança fosse um sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento e não um mero recetor de informação, sendo que o meu papel durante todo o estágio consistiu em ajudar a criança a aprender, mediando a sua aprendizagem e facilitando o desenvolvimento integral do grupo.

Por fim, considero que este período de observação foi de extrema importância porque permitiu-me “(...) conhecer o grupo, as suas capacidades, interesses e dificuldades (...)”, como é referido pelo ME (1997, p.25). Escutar as crianças e observá-las atentamente no seu contexto educativo foi crucial, visto que me deu um suporte para adequar as minhas práticas seguintes às necessidades do grupo e planificar dessa forma atividades que proporcionassem ambientes de aprendizagens significativas.

1.2.1. Identificação da problemática e questões orientadoras da investigação-ação.

O projeto de investigação-ação realizou-se tendo por base uma problemática relacionada com a área de conteúdo Formação Pessoal e Social, mais precisamente no que diz respeito às competências sociais. No período inicial de estágio, através da observação participante e através de uma série de conversas informais com a educadora cooperante e com as crianças, foi possível fazer um levantamento das principais necessidades do grupo e verificar que neste grupo em específico, de um modo geral, a principal dificuldade identificada estava relacionada com as competências sociais, nomeadamente no que se refere à negociação de ideias, à aceitação da autoridade/vontade do adulto, às atitudes manifestadas com os pais, a situações de ganha/perde, à partilha do mesmo espaço e de brinquedos e ao cumprimento de algumas regras convivência, sendo evidente a grande dificuldade por parte das crianças em respeitar os colegas quando estes estavam a falar, as suas opiniões e em respeitar algumas regras da sala. Estas dificuldades, quando contrariadas, originavam reações sociais inadequadas (birras), que pela sua incidência e intensidade constituíam uma dificuldade para o ambiente educativo.

Deste modo, entendendo as competências sociais, também denominadas por competências interpessoais, competências de colaboração, aptidões para permanecer em grupo ou competências de comunicação, como “(...) competências necessárias para realizar eficazmente uma tarefa em grupo. São exemplos de competências sociais: escutar atentamente os outros, desempenhar um papel, partilhar materiais e ideias, entreajudar-se, entre outros”, considerou-se importante estimulá-las na medida em que essas atitudes e valores permitirão que as crianças se tornem indivíduos socialmente competentes e solidários, com capacidade para a resolução de problemas da vida e que saibam adequar o seu comportamento a diferentes situações (Lopes & Silva, 2008, pp. 6-7; ME, 1997).

Para os mesmos autores são exemplos de competências sociais: “respeitar a sua vez, partilhar, ajudar, ouvir atentamente (...) aprovar com um aceno de cabeça, chamar as pessoas pelo nome, felicitar, expressar educadamente um desacordo, negociar (...)” (Lopes & Silva, 2008, p. 18).

Neste sentido, houve a necessidade de determinar questões, abaixo indicadas, e estratégias que norteariam a investigação. As questões definidas foram as seguintes:

- Como promover a Formação Pessoal e Social em crianças entre os 3 e 4 anos de idade?

- Será que a construção cooperada das regras da sala/ negociação de regras contribuirá para a aquisição de competências sociais?

1.2.2. A intervenção pedagógica assente em práticas promotoras da formação pessoal e social em crianças.

Conhecidas as dificuldades das crianças, procedeu-se à reflexão conjunta com a educadora cooperante, de forma a delinear momentos, estratégias e atividades, com o objetivo principal de promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças, uma vez que é dever da “(...) educação pré-escolar promover a aprendizagem da vida democrática” (ME, 1997, p. 36), sendo para isso muito importante que se criem situações múltiplas de aprendizagem e de respeito pelo outro, pois é durante o período Pré-Escolar que a criança constrói a sua identidade e começa a compreender o seu papel no contexto social, como é referido por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2011), “a criança aprende regras e normas sociais, significados culturais da sociedade em que se integra e desenvolve o seu autoconceito e que poderão persistir ao longo da sua vida” (p.55).

Neste sentido, durante a intervenção pedagógica, para minimizar as dificuldades das crianças procurou-se proporcionar ao grupo atividades que fossem ao encontro dos interesses, das capacidades, das necessidades e da faixa etária, sendo as atividades delineadas em torno de três dimensões: das crianças, da equipa pedagógica e das famílias.

Com as crianças, a promoção das competências sociais fez-se a diversos níveis, desde o recurso a jogos, à implicação das crianças em todas as decisões, momentos de negociação/construção cooperada de regras, de histórias e dramatizações, sendo que em todas elas se procurou articular diversas áreas de conteúdo, na medida em que “(...) a área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo” (ME, 1997, p. 21), o que possibilita uma transversalidade de conhecimentos.

Com a equipa pedagógica realizaram-se reuniões de reflexão para a concertação de atitudes. Nestas reuniões refletia-se sobre as atividades realizadas, sobre os seus aspetos positivos e negativos, fazendo sempre que necessário reajustes da prática.

Com as famílias procedeu-se à dinamização de uma ação de sensibilização destinada a todos os pais/encarregados de educação onde foram abordadas temáticas comportamentais.

Estas estratégias sustentaram-se nas observações realizadas ao longo da intervenção pedagógica, em teóricos de referência como Piaget, Vygotsky e Bruner, e na aprendizagem cooperativa. O conjunto de estratégias passadas aos pais salienta a importância das interações interpessoais no desenvolvimento da criança, neste caso concreto, das competências sociais.

Destaca-se ainda que as rotinas e a dinâmica do grupo que foram momentos fundamentais para concertar alguns comportamentos e encorajar as crianças a respeitarem algumas regras, sem que estas fossem induzidas de forma obrigada, constituindo um fator determinante na vida do grupo e uma forma privilegiada para que as crianças tivessem um papel ativo na construção dessa disciplina (Vasconcelos, 1997).

1.2.3. Os momentos da rotina diária como meio de promover o desenvolvimento pessoal e social.

A intervenção pedagógica na sala da Pré 1 não incidiu apenas na orientação de atividades previamente planificadas, com objetivos delineados, dela fez parte todo o acompanhamento do grupo ao longo dos vários momentos do dia.

Segundo o ME (1997), o modo como o educador estabelece as interações com cada criança e com o grupo, como concretiza os valores subjacentes à sua prática, a forma como apoia as crianças e as suas relações, constituem exemplos para as relações que as crianças deverão estabelecer entre si. Neste sentido, importa referir que essa orientação e acompanhamento foram baseados em interações entre as crianças e os adultos, o que possibilitou que as crianças fossem adquirindo ao longo do tempo referências de comportamento. Para Vaz (2012), essas interações são fundamentais para o desenvolvimento social das crianças, uma vez que elas se vão apropriando da cultura do grupo, interagindo e negociando, aumentando o seu conhecimento social. Assim, a vida diária do grupo constituiu uma importante fonte de desenvolvimento das competências sociais, na medida em que as atividades desenvolvidas, as rotinas e os momentos de interação existentes permitiram que, gradualmente, as crianças fossem desenvolvendo habilidades sociais, reconhecendo e dando sentido a determinadas regras e valores.

A dinâmica do grupo foi visível em vários momentos da rotina diária da sala da Pré 1, que se encontra organizada por vários momentos destinados a atividades em grande grupo, em pequenos grupos e individuais. Ao longo do meu estágio tive contacto com todos esses

momentos, que, a meu ver, foram determinantes para observar mais de perto as interações entre crianças, envolvendo-me também em algumas delas.

No período de acolhimento, primeiro momento pedagógico, caracterizado por ser um momento onde as crianças exploravam o espaço, os materiais e realizavam atividades livres segundo os seus interesses, foi possível desenvolver e promover oportunidades ricas para o entendimento e compreensão de certas competências sociais como, o saber partilhar, o saber arrumar os materiais que já não precisavam, cooperar com os colegas, compreender e respeitar o outro e as suas diferenças, isto, através das interações estabelecidas com os pares. Neste momento inicial, cada criança tinha possibilidade de escolher a área de atividade pretendida, colocando o cartão na área respetiva e comunicando, inicialmente, a sua decisão ao adulto, ou seja, a criança assumia um papel ativo na sua aprendizagem e, simultaneamente, adquiria mais autonomia (Figura 7). Brazelton (1995) refere que “a criança aprende melhor quando aprende para si e não para os outros” não porque lhes é exigido, mas sim, quando descobre por si só o que resulta para si própria (p.251).

Figura 7. Utilização dos cartões de identificação, na escolha das áreas de atividade.



Realça-se que, muitas vezes, havia a necessidade de negociar com a criança quando esta não podia ir para a área escolhida por já não caberem mais cartões no porta cartões daquela área, sendo por esse motivo que lhe era explicado que só poderia brincar e explorar essa área caso um amigo retirasse o cartão.

Ao início do estágio estas negociações através das interações verbais eram realizadas entre a criança e o adulto, no entanto, com o passar do tempo eram as próprias crianças a resolver os pequenos problemas que surgiam relativamente a este aspeto.

Ao longo do estágio procurei interagir mais de perto com as crianças, nos momentos de atividade livre, observando e participando nas suas brincadeiras, o que me possibilitou ter um

conhecimento mais aprofundado de cada criança criando-se, ao mesmo tempo, um clima securizante e de confiança. Nestes momentos, os principais interesses das crianças prendiam-se com a realização de desenhos e com brincadeiras nas áreas do faz-de-conta, da garagem, dos jogos de mesa e das construções (Figura 8). Nestes momentos foram visíveis diversas situações de jogo simbólico onde a reprodução de comportamentos respeitantes ao ambiente familiar era notória, através de bonecos ou até mesmo representando verdadeiramente o papel de mãe, pai, avô ou avó, sendo que as crianças permaneciam um longo período de tempo concentradas e implicadas nas suas brincadeiras. Assim, “a ação imaginária contribui no desenvolvimento das regras de conduta social, onde as crianças, através da imitação, representam papéis e valores necessários à participação da mesma vida social por elas internalizada durante as brincadeiras em que imitam comportamentos adultos” (Vygotsky, 1987, p. 53).

Figura 8. Crianças em exploração livre das diferentes áreas de atividade.



Nota-se que estas brincadeiras ao início eram realizadas, muitas vezes, de modo individual, sendo que algumas crianças rejeitavam a presença de outras no mesmo espaço e partilhar os mesmos materiais e brinquedos, surgindo por vezes alguns conflitos e agressões. Geralmente a sua resolução nunca era feita de forma autónoma, havendo a necessidade da intervenção de um adulto. Segundo Baranita (2012), o facto de quererem brincar de forma

individualizada é próprio da idade, principalmente no início do estágio pré-operatório, caracterizado pelo comportamento egocêntrico da criança, que aos poucos se vai tornando num ser social e comunicativo.

No entanto, considera-se que estes comportamentos se foram modificando ao longo do período de estágio, na medida em que as crianças, aos poucos, já começavam a tolerar a presença de outras no mesmo espaço e partilhavam os materiais sem grandes problemas. Considero que para isso contribuiu o facto de, tanto eu quanto a educadora cooperante, procurarmos que a regulação dos conflitos fosse feita através do diálogo e da negociação em que cada envolvido expunha o seu ponto de vista e pedia desculpa pelos seus atos, consciencializando-se gradualmente sobre os atos errados e os certos.

Ainda, em relação à rotina, salienta-se que, aquando da minha entrada na sala da Pré 1, na semana de observação participante, não havia quadro das presenças, daí que, em reflexão com a educadora cooperante, se tenha chegado à conclusão da necessidade de o introduzir na primeira semana de intervenção pedagógica. Esta necessidade surgiu pelo facto das crianças manifestarem interesse constante em saber em que dias tinham informática e ginástica.

Deste modo, construiu-se um quadro de presenças em que cada dia da semana estava associado a uma cor e imagem, de modo a facilitar à criança o seu reconhecimento (Figura 9). Na parte superior do mesmo havia uma seta para que fosse mais fácil à criança “construir a consciência do tempo” (ME, 1997, p. 14) e saber a sucessão dos dias, isto porque, tal como preconizam as OCEPE “as referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente e futuro (...)” (ME, 1997, p. 40).

Salienta-se, ainda, que a forma escolhida para o seu preenchimento foi clara para as crianças, sendo que a maioria compreendeu e colocou a fotografia no dia correspondente, havendo, no entanto, outras que necessitaram de ajuda. Com a sucessiva exploração do quadro, as dificuldades do seu preenchimento foram desaparecendo, sendo visível ainda que, quando as crianças chegavam, eram de imediato lembradas por outras para marcarem a sua presença e nas vezes em que revelavam alguma dificuldade eram auxiliadas pelos colegas, ou por algum adulto.

Figura 9. Quadro das presenças.



Ainda referente às rotinas da sala da Pré 1 destaca-se o momento dos bons dias ao qual sucedia um tempo destinado ao diálogo, onde era dada a cada criança oportunidade de partilhar vivências e ideias. Estes momentos caracterizavam-se pela escuta das crianças que participavam ativamente na vida do grupo, constituindo assim pontos de partida para a planificação de atividades, como é o caso da planificação da gincana, de jogos diversos, da celebração do Dia das Bruxas, da apresentação de uma canção à Pré 2, entre outros.

Depois do lanche da manhã havia lugar para as atividades orientadas que abrangeram diversas temáticas e objetivos a elas subjacentes. Nessas atividades foi possível um acompanhamento a nível do grande grupo, pequeno grupo e individual.

Nos momentos de roda era mais visível a dificuldade do grupo em não respeitar a opinião do outro, a sua vez para falar, falar em tom inadequado ao contexto, daí se terem delineado algumas estratégias para a gestão e concertação de certos comportamentos das crianças, de forma a torná-las mais cooperativas e participativas nas atividades desenvolvidas.

Deste modo, ao longo da intervenção e sempre que o grupo se mostrava muito agitado, as canções, acompanhadas pela flauta de bisel, por mímica e os ritmos musicais, foram estratégias essenciais na gestão do grupo, mais precisamente, para captar a atenção das crianças, possibilitando o seguimento da atividade (Figura 10). A construção das regras da sala foi outra estratégia utilizada, assim como a utilização de mediadores de discurso, instrumentos musicais, algumas dramatizações e histórias.

A hora da refeição revelava-se para algumas crianças um desafio, na medida em que, no geral, apresentavam grande relutância em comer vegetais. Como estratégia recorri ao animismo, referindo, por exemplo, que os olhos estavam muito agradecidos pelo facto da criança lhes ter dado um legume tão bom, recorria muitas vezes à frase “*come para eu ver os teus olhos a brilhar*”. Estas estratégias funcionavam, sendo que a maioria das vezes as crianças comiam tudo só para saber “se os seus olhos estavam a brilhar mais”. Por fim, no momento da sesta algumas crianças tinham dificuldades em adormecer havendo a necessidade de um adulto estar por perto.



Figura 10. Retorno à calma através da utilização da flauta de bisel.

Ao longo de toda a minha intervenção procurei dar resposta às necessidades das crianças procurando renovar, sempre, as estratégias na regulação de certos comportamentos, isto porque, ao utilizar sempre a mesma, esta deixaria de fazer efeito.

1.2.4. Atividades desenvolvidas ao longo da intervenção pedagógica.

Tal como já explanado no presente relatório, mais precisamente no ponto 2.3.1. do capítulo II, da parte I, a planificação consistiu num instrumento deveras importante na regulação da minha prática, sendo por esse motivo que, e como forma de organizar e orientar a minha ação, foram planificadas atividades para cada semana de estágio, onde em todas as semanas era proposta uma diversidade de atividades e respetivas competências a serem desenvolvidas.

Refira-se que todas as planificações (Apêndices B-H) contaram com a orientação da educadora cooperante e todas as atividades foram planeadas com o intuito de dar resposta às questões inicialmente elaboradas, pretendendo-se com isso o desenvolvimento de competências tendo por base as interações entre as crianças, a aprendizagem pela ação, aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica.

Neste sentido procurei planificar atividades que correspondessem aos interesses e necessidades do grupo, uma vez que, tal como Tompkins (1991) defende as crianças aprendem mais se forem “(...) encorajadas a explorar, a interagir, a ser criativas, a seguir os seus próprios interesses e a brincar” o que lhes possibilita a prática de aprendizagens ativas e com significado” (p. 6).

Em todas as atividades, tal como em todo o meu período de estágio, estive sempre presente o mesmo espírito de desenvolver as competências sociais, através da utilização de estratégias que facilitassem a regulação de certos comportamentos e aliando-as sempre com outras áreas de conteúdo, visto ser esta a principal lacuna do grupo. Deste modo e uma vez que o grupo evidenciava muito interesse pela área de Expressão e Comunicação, nomeadamente nos domínios da expressão motora, expressão plástica, expressão dramática e expressão musical, procurei ser fiel ao máximo aos seus interesses que, muitas vezes, eram evidenciados nos momentos de roda, em conversas informais ou até mesmo no decorrer de algumas atividades. Assim sendo, a intervenção pedagógica ao longo deste período foi baseada na área de dificuldade, referida no ponto 1.2.1. do presente capítulo, porque, para que

possam existir aprendizagens significativas, é necessário que exista uma boa dinâmica de grupo e um clima de bem-estar na sala, onde a criança se sinta acolhida, valorizada e escutada quer pelos colegas, quer pelos adultos.

De seguida, serão destacadas as atividades desenvolvidas, que estão agrupadas, não por semanas, mas sim em três grandes temas, sendo eles; “*A regras da sala: uma construção partilhada através de atividades pedagógicas*”; “*Os jogos como meio de construir e desenvolver relações interpessoais*” e “*As efemérides*”, que se dividem em subtemas correspondentes às atividades e estratégias desenvolvidas nesses âmbitos. Note-se que a seguinte explanação das atividades foi feita não de forma descritiva, mas sim, de uma forma reflexiva e fundamentada onde se confronta teoria com a prática.

1.2.4.1. A regras da sala: uma construção partilhada através de atividades pedagógicas.

No início do estágio, perante as dificuldades, já mencionadas, em reflexão com a educadora cooperante considerou-se pertinente construir regras da sala, de modo a melhorar e a proporcionar momentos de maior qualidade para a criança, bem como a potencializar a gestão do grupo e do espaço.

Para Piaget (citado por Pereira & Caetano, 2012), o educador tem um poder preponderante para a construção de seres autónomos, capazes de atuar de forma positiva em relação a si mesmos e aos outros. Deste modo, é dever do educador proporcionar situações e espaços para a negociação de regras, de modo a consciencializar a criança do que está errado e alertar que certas atitudes têm determinadas consequências.

Segundo Montês, Gaspar e Piscalho (2010), a criança “atua de acordo com o seu código de valores que, progressivamente, se vai construindo” (p.43). A criança nesta faixa etária, não é ainda capaz de refletir sobre as ações desenvolvidas por si, sendo por esse motivo muito importante que, tanto a família como o educador, procurem auxiliá-la na construção de valores e normas. Isto porque a criança aprende segundo modelos com os quais interage, sendo eles colegas, adultos ou membros da sociedade.

Neste sentido, o facto da criança ter uma participação democrática na vida do grupo é fundamental para a sua formação pessoal e social, pois possibilita a construção de autonomia

coletiva, através da elaboração e negociação conjunta de regras, negociando e compreendendo-as, fomentando assim, a “vivência de valores democráticos, tais como a participação, a justiça, a responsabilização, a cooperação”, a tolerância, o respeito pela diferença e compreensão dos outros, que proporcionam um ambiente de bem estar coletivo (ME, 1997, p. 54; Montês et al., 2010).

Foi nesta linha de pensamento que se procurou, desde a primeira semana, abordar temas e diálogos que dessem origem às regras, de forma a que estas não fossem impostas, mas que surgissem de forma natural e que fossem ao encontro das necessidades do grupo. Neste sentido, fez-se um levantamento sobre as principais dificuldades comportamentais das crianças e procurou-se abordá-las de forma gradual, para que as mesmas compreendessem a sua finalidade e as tornassem rotineiras pelo seu uso constante.

Neste sentido, as atividades relacionadas com a construção das regras foram sempre feitas em grande grupo para que, assim, todas tivessem uma voz ativa na sua elaboração, o que possibilitou momentos de confronto de ideias e solução de conflitos, favorecendo sempre o respeito pela diferença e pela opinião do outro. Tal como preconizam as OCEPE “estas normas e outras regras indispensáveis à vida comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração (...)” (ME, 1997, 36).

As atividades seguidamente apresentadas serviram como ponto de partida para a negociação de regras da sala. Essas mesmas atividades foram integradas nas planificações semanais assegurando a transversalidade de aprendizagens, tal como defende o ME (1997), “(...) precisa-se o sentido da Formação Pessoal e Social como área de conteúdo integradora pois, correspondendo a uma intencionalidade própria, inscreve-se em todas as outras [áreas de conteúdo]” (p.55).

▪ *Construção de um Puzzle*

O jogo do puzzle foi elaborado com o intuito de introduzir duas regras de convivência: partilhar os brinquedos e colocar os cartões de identificação na área correspondente. Este jogo surgiu pelo facto de o grupo evidenciar grande interesse na área dos jogos de mesa, sendo que se procurou aliar os seus interesses às suas necessidades. Considerou-se pertinente a exploração destas duas regras uma vez que, em semanas anteriores, o facto de as crianças não as cumprirem motivava quezílias entre elas. As crianças pareciam não compreender que não podiam brincar todas em simultâneo na mesma área, pois isso levaria à falta de espaço

para uma exploração com qualidade, e que cartões de identificação serviriam para mostrar graficamente a quantidade de crianças que poderiam brincar em simultâneo numa área. A escolha do puzzle como forma de explorar essas regras baseou-se no facto de as crianças gostarem desse tipo de jogos e uma vez que as aprendizagens das crianças são facilitadas pelo jogo e pela atividade lúdica e acima de tudo através da experiência (Pitamic, 2010). Para Cunha (2007), é também a brincar que a criança desenvolve a sociabilidade, aprende a relacionar-se com os outros e a aceitar as regras estabelecidas com o grupo.

Neste sentido, considero que o facto de ter iniciado a atividade com dois grupos a construir um puzzle foi muito produtivo e interessante, pois despertou-lhes o interesse e a curiosidade, ao mesmo tempo que possibilitou momentos de interação, diálogo e aceitação da opinião dos outros, sendo isso perceptível através de afirmações como: “*É a Ivone que está a brincar com a Margarida*” (Joana), “*É a Margarida e a Leonor a fazer um puzzle*” (Luísa), “*É a área das construções*” (Teresa).

Após as construções dos puzzles e da exploração das imagens que eles formaram (imagem de duas crianças a brincar e de uma criança a colocar o cartão de identificação na respetiva área de atividade), orientei um diálogo de forma a enfatizar a importância de brincarmos todos juntos e de partilharmos os brinquedos. A exploração da segunda imagem foi mais dificultada, uma vez que as crianças deixaram de ter concentração, daí ter sido necessária a intervenção da educadora cooperante.

Depois da maioria do grupo retomar a concentração, com auxílio da educadora cooperante, retomei o diálogo sobre a brincadeira nas diversas áreas e a importância das crianças cumprirem as regras estipuladas por elas (as crianças) e pelo adulto, ou seja, foi elucidado que sempre que fossem brincar nas áreas de atividade, era necessário levar os cartões de identificação e colocá-los onde estavam a brincar, para que os seus colegas soubessem quem estava a brincar e se haveria o espaço para todos. Deste modo, surgiram algumas frases como “*Não podemos brincar todos na casinha, não cabe*” (Letícia), “*Não podemos todos fazer todos os jogos*” (Luísa).

Após o diálogo foram mostradas às crianças duas carinhas, uma feliz e outra triste. De seguida, foi-lhes sugerido que expressassem as diversas ações que estavam a visualizar em suporte fotográfico (uma criança a colocar o cartão de identificação na respetiva área e outras duas a partilharem o mesmo brinquedo), isto é, tinham que dizer se essas ações os deixavam tristes ou contentes sendo que todas as crianças referiram que ficavam contentes com as ações ilustradas. Seguidamente, foi pedido às crianças que estivessem atentas e tentassem levar

sempre consigo os cartões, quando mudavam de área. Neste momento, destaca-se a frase do João: “*Os cartões têm de andar sempre connosco!*”.

Em reflexão com a educadora cooperante, e analisando as frases proferidas pelas crianças durante esta atividade, conseguiu-se depreender que algumas crianças conseguiram compreender as regras exploradas. Contudo, o facto de se terem explorado duas imagens numa só atividade não foi a melhor opção, uma vez que dificultou a compreensão da mensagem pela maioria do grupo, pois, aquando do diálogo acerca da segunda imagem as crianças já estavam desinteressadas no tema. Seria mais significativo para as crianças utilizar apenas uma imagem, onde numa primeira fase se desse espaço para cada uma explorar livremente a imagem e só depois refletir sobre ela (com orientação do adulto), uma vez que nestas idades o tempo de concentração numa determinada tarefa não é suficientemente prolongado.

Destaco a importância que a reflexão conjunta com a educadora cooperante teve nesta situação, pois possibilitou-me reajustar e pensar em determinados pormenores cruciais no decorrer de uma atividade, como por exemplo, o tempo dado para a exploração livre, ter uma segunda opção “na manga” caso a primeira não esteja a resultar e não se alongar nos diálogos, pois nestas idades as crianças interessam-se mais pela experiência real.

▪ ***Dramatização: “Rita Não Grita”***

A atividade intitulada “Rita, não grita” surgiu devido aos problemas de comportamento social apresentados pelas crianças, nomeadamente em situações que implicassem o respeito pela sua vez de falar, a adequação do tom de voz à situação e ao ambiente e à partilha de brinquedos.

De forma a captar a atenção das crianças e a utilizar outros meios de exploração do conto de histórias, a atividade foi feita através da dramatização da história, onde eu representava as atitudes da Rita (uma criança que apresentava os problemas acima mencionados). A dramatização assentava no diálogo entre a personagem e as crianças, sendo colocadas questões sobre as atitudes da Rita. Neste sentido, a escolha pela dramatização recaiu no facto de a expressão dramática constituir um meio privilegiado para o desenvolvimento da personalidade e expressão de sentimentos (Sousa, 2003).

Nesta atividade verificou-se a participação de todas as crianças, com perguntas relevantes para o tema, bem como o evidente interesse na atividade. Após a dramatização, foi sugerido

que cada criança poderia encarar o papel de “Rita” por uns instantes, no entanto, todos apresentaram, numa primeira fase, alguma relutância por não querer representar *“uma menina muito feia, que falava muito alto e não partilhava os brinquedos com os amigos”* (Ivone, Luísa e Joana), no entanto, as crianças acabaram por fazer pequenas representações da personagem como se pode ver na figura 11.

Figura 11. Dramatização pela estagiária e pelas crianças.



Nessas representações prevaleceram as caretas e os gritos, característicos da personagem, sendo curioso a reação das crianças que assistiam, que alertavam a personagem para a importância de falar baixo e de partilhar os brinquedos para poderem fazer amigos.

O papel lúdico desta dramatização permitiu que cada criança se identificasse com a personagem representada por mim, levando a que cada criança refletisse acerca dos seus comportamentos sem que estes tivessem sido postos em causa diretamente, uma vez que a dramatização possibilitou o distanciamento afetivo necessário para tal.

A dramatização cumpriu o seu propósito, uma vez que as crianças perceberam qual era o problema da Rita e encontraram alternativas para o solucionar, também foi notório que as crianças compreenderam que, para manter o bom ambiente na sala, não devem ser caprichosas nem impertinentes.

Devo salientar que esta dramatização se assumiu como mais valia para o decorrer de todo o estágio pois, sempre que as crianças se apercebiavam que os colegas tinham atitudes idênticas às da Rita, chamavam-lhes a atenção. No geral, verificou-se que o grupo melhorou o comportamento e procurava não ser comparado com a Rita, ainda assim, algumas crianças continuaram a apresentar alguns comportamentos inadequados que considero normais, uma vez que a integração de novas regras e comportamentos é um processo de lenta progressão.

▪ ***Exploração de fotografias: composição do mural das regras da sala***

Após todas as atividades realizadas em torno da temática “regras da sala” e em resultado de todos os diálogos a ela subjacentes, eu e a equipa pedagógica da sala considerámos pertinente elaborar o registo das regras transmitidas, de forma a que servisse de referencial para as crianças. Neste sentido, escolheu-se o registo fotográfico, de modo a que as crianças se revissem nos comportamentos apresentados e pudessem identificar facilmente a forma adequada ou inadequada de atuar quando estão no grupo. As fotografias utilizadas foram tiradas ao longo do estágio, nos momentos em que as crianças interagiam naturalmente.

Note-se que esta atividade foi feita com a colaboração de toda a equipa pedagógica e contou com a participação das crianças na elaboração das flores. Como a equipa pedagógica já tinha programado realizar algumas regras da sala, em conjunto delineamos que seria uma boa opção utilizar imagens reais das crianças. Deste modo, e depois de decidida a forma como se iriam expor essas imagens, ficou estipulado que eu introduziria as regras na sala, relembrando todas as atividades feitas em torno desta temática, e a restante equipa pedagógica tinha como tarefa orientar as crianças na decoração das flores, que demorou alguns dias.

Note-se que, anteriormente à exploração das imagens propriamente dita, as crianças já tinham conhecimento das flores, visto que participaram na sua elaboração, contudo, devido às obras que se efetuaram na sala a sua colagem, que devia ser gradual, foi feita de uma só vez. Nos diversos momentos de roda e após as atividades anteriormente mencionadas, as crianças, em conjunto, sugeriam fotografias/regras para serem afixadas nas respetivas flores. Pode dizer-se que a atividade de exploração das fotografias foi a consolidação dos conhecimentos adquiridos pelas crianças no que respeita às regras e aos bons e maus comportamentos.

Deste modo, a atividade de construção do mural das regras da sala iniciou-se com um momento destinado à exploração livre das fotografias por parte das crianças. De seguida, deu-se início a um diálogo sobre as fotografias e sobre dois elementos decorativos que estavam expostos na parede, uma flor triste e uma flor contente. Neste diálogo foram realçadas as ações positivas, que seriam incluídas na flor feliz, e as ações negativas, que seriam colocadas ao redor da flor triste. Destaca-se que na flor triste, em concordância com a educadora cooperante, optou-se por não colocar fotografias relativas às crianças, de modo a evitar que esses comportamentos fossem associados apenas a uma criança em específico. Deste modo, em negociação com as crianças, ficou estipulado que na flor triste seriam afixadas as fotografias da “Rita”, e do rinoceronte Rodrigo, personagem de uma história,

caracterizada por negar tudo o que lhe pediam, por gritar e por ter dificuldade em ter amigos devido às suas atitudes. De um modo geral, todos participaram no diálogo. Depois de afixadas todas as ações, comprometemo-nos a fazer tudo o que estava na flor amarela e não fazer o que estava na flor cor-de-rosa, pois “*eram coisas que deixavam as pessoas tristes*” (Ana Maria) (Figura 12).

Nos restantes dias foi visível o comprometimento das crianças em relação às regras da sala, na medida em que sempre que faziam algo errado eram alertadas pelos colegas.

Figura 12. Mural das regras da sala.



1.2.4.2. Os jogos como meio de construir e desenvolver relações interpessoais.

Segundo a teoria socioconstrutivista de Vygostsky (citado por Lucci, 2006), para um indivíduo se constituir como ser humano tem de estar em contacto com uma determinada cultura, isto é, um indivíduo que nasce numa determinada cultura só se constitui e constrói conhecimento se houver interação outros membros integrantes dessa cultura. Essa interação irá permitir que o indivíduo melhore o seu nível de aprendizagem, atinja o conhecimento e compreenda o mundo, isto, através das trocas interpessoais com o meio. Para o autor, se não houver interação entre indivíduos, os mesmos, nunca se irão desenvolver na íntegra. Deste modo, essa mesma interação realiza-se através da linguagem que funciona como mediador do indivíduo com a cultura. Corroborando com esta visão está o ME (1997), que defende que a criança deverá ser exposta a condições que permitam que interações sociais aconteçam. Também, Pinheiro, Splett, Militz e Franco (2012) defendem que “a ludicidade e a aprendizagem não devem ser consideradas ações com objetivos distintos” (p.3). Assim, e

tendo por base que as interações interpessoais são cruciais para o desenvolvimento da criança, procurou-se proporcionar momentos em que essas interações fossem possíveis, em contextos lúdicos, possibilitando aprendizagens ricas e cooperativas.

▪ *Atividade sobre “A amizade”*

O facto de haver comportamentos menos positivos por parte de algumas crianças, algumas zangas entre si, a falta de respeito pela opinião dos outros, não saber ouvir o outro e de se verificar que muitas crianças não deixavam que outras integrassem os seus grupos de amigos, despertou a minha atenção e, em reflexão com a educadora cooperante, considerou-se emergente abordar o tema “A amizade”. Neste sentido, as atividades programadas para a semana da alimentação tiveram de ser adiadas, uma vez que considerámos que seria mais importante e teria mais significado para as crianças abordar esse tema primeiramente.

No decurso da abordagem ao referido tema, procurei preparar estratégias de modo a facilitar o retorno à calma, nomeadamente, canções, ritmos musicais e utilização de fantoches como mediadores do discurso.

Para iniciar esta temática contei a história “*Vamos Fazer Amigos*”, de Adam Relf, uma vez que, segundo Oliveira (1994, citado por Vaz, 2012) é importante que o educador selecione “(...) textos da Literatura para a Infância que contenham, nas atitudes das personagens, ações que possam desencadear reflexões sobre dilemas cognitivo-morais (...)” (p.50). Esta leitura foi realizada através de imagens que iam sendo mostradas às crianças à medida que os acontecimentos decorriam. De um modo geral, na leitura da história todo o grupo estava atento, interessado e participativo, sendo que à medida que eram questionados pelos acontecimentos respondiam com entusiasmo.

Seguidamente, após a leitura e exploração das imagens elaborou-se um diálogo relativo à compreensão da história, nomeadamente, quanto à moral da mesma. À medida que o diálogo decorria, as frases das crianças eram anotadas pela educadora cooperante de modo a serem anexadas às imagens das passagens mais importantes da história. Segundo Zanotto (2003) é crucial que se oriente a criança no reconto de uma história, para além disso, possibilitar uma ajuda no que concerne à identificação dos eventos principais da história, permite verificar o seu desenvolvimento linguístico, sendo para isso muito importante que se tenha em atenção a forma com a criança se expressa. Em grupo organizámos as imagens de acordo com a

sequência da história, formando um livro que foi colocado na área da biblioteca por sugestão de todas as crianças (Figura 13).

No reconto, como estratégia, e servindo de mediador do discurso, foi utilizado um fantoche, ao qual as crianças decidiram chamar “Emília”, o que as incentivou a participar ativamente no diálogo, opinando acerca do que é ter amigos. Apesar do auxílio do mediador do discurso, foi notória a dificuldade de algumas crianças em esperar a sua vez para falar e em aceitar a opinião do colega, por exemplo, a Joana queria ser a única a expressar a sua opinião, não dando espaço aos amigos para falar. Perante esta situação, através do diálogo e utilizando a “Emília” como mediador do discurso tentei alertar o grupo para a importância de darmos oportunidade a todos para falar.

Considero que a abordagem desta obra foi deveras significativa na medida em que se conseguiram explorar temas muito centrais e que se relacionam com a relação/interação com os outros, nomeadamente, a importância de termos amigos e de trabalharmos em equipa e de que forma podemos fazer amigos e de que forma nos podemos relacionar com eles. Ao longo deste dia, algumas crianças lembraram a história e fizeram um paralelismo entre esta e o seu comportamento, dizendo que brincaram com os amigos, tal como a raposa da história.

De modo a promover alguns valores que as crianças não estavam a reconhecer, fez-se o jogo da teia da amizade que consistia em cada criança passar um novelo de lã a um amigo dizendo o seu nome. Inicialmente estava estipulado para que cada criança ao passar o novelo ao amigo dissesse uma coisa que gostava de fazer com esse amigo, no entanto, essa parte do jogo não aconteceu a conselho da educadora, pelo facto das crianças estarem um pouco agitadas.

Neste momento originou-se alguma confusão, talvez porque as crianças tinham acabado de ter expressão motora, e houve alguma dificuldade da minha parte no retorno à calma. Iniciei o jogo utilizando o fantoche, no entanto, em reflexão com a educadora cooperante, deveria ter sido mais breve nessa abordagem inicial, de modo a não dispersar a atenção das crianças. O desenvolvimento do jogo correu bem, observando-se que as crianças atribuíram o novelo de lã ao amigo sem qualquer tipo de resistência, muitas delas não atribuíram ao amigo habitual, sendo este um aspeto interessante. As crianças revelaram interesse e motivação em

Figura 13. Livro construído pelas crianças na área da biblioteca.



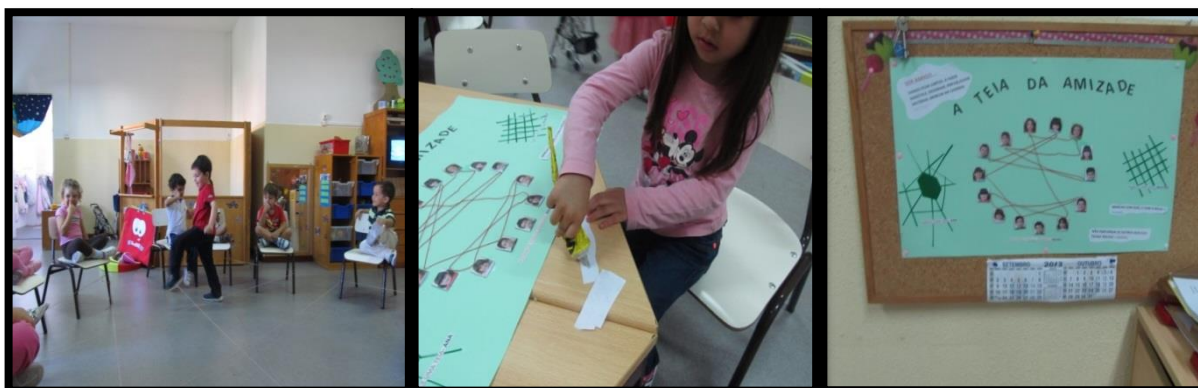
querer participar. No final da atividade surgiram frases como “*Estamos ligados.*”, “*Parece uma rede.*” e “*Parece uma teia.*”.

Neste último momento foi ainda dada a oportunidade das crianças andarem entre a teia e foi muito interessante visualizar as diferentes formas de deslocamento utilizadas pelas crianças (umas mais delicadas, outras apressadas...). Após este último momento, as crianças ficaram um pouco excitadas e, devido a esta agitação e pelo facto de estarem a saltar na teia, podendo magoar-se, eu referi que a teia estava a dormir e que não podíamos mexer nos seus fios pois íamos acordá-la. Esta estratégia surtiu efeito, uma vez que as crianças começaram a andar mais devagar, sendo alvo de elogio por parte da educadora cooperante.

Numa segunda fase e como forma de refletir as aprendizagens adquiridas nesta atividade procurámos recriar a teia da amizade em cartolina, que reuniu os comentários expressos pelas crianças. Esta atividade foi feita individualmente e cada criança deveria ligar a linha à fotografia de outra, tal como no jogo anteriormente realizado.

Neste momento ia estabelecendo pequenos diálogos com as crianças de modo a que dissessem se para elas era importante ter amigos (Figura 14).

Figura 14. Jogo da teia da amizade e recriação da teia da amizade em cartolina.



Para concluir a atividade, realizou-se um diálogo em grande grupo sobre a teia da amizade. No geral todas as crianças participaram no diálogo, sendo que algumas que não estavam interessadas no mesmo, havendo por vezes necessidade de interromper a conversa. Neste diálogo reforçou-se a ideia de que estávamos todos ligados pela linha da amizade, que devíamos ser todos amigos e que era muito importante brincar com todos e partilhar os brinquedos. Por último, em conjunto negociámos onde colocar a cartolina na sala e propusemo-nos a olhar para ela todos os dias, de modo a nunca esquecer aquilo que tínhamos aprendido com a atividade.

No decorrer desta atividade confesso que em algum momentos senti uma grande dificuldade em gerir certos comportamentos do grupo sendo que a educadora cooperante foi um grande apoio, pois ajudou-me a esse nível.

▪ *Jogos cooperativos*

Ao longo da intervenção pedagógica foram vários os momentos onde foram visíveis algumas situações de rivalidade entre crianças, manifestadas pela recusa de outras nas suas brincadeiras, na “defesa” do que é seu e na recusa da partilha dos brinquedos. Deste modo, através dos jogos cooperativos pretendia-se que as crianças fossem desenvolvendo de forma gradual valores indispensáveis a uma boa dinâmica de grupo e a um clima de bem estar na sala como, partilhar, ser amigo do outro, respeitar o outro, a empatia e a cooperação.

Escolheu-se os jogos por estes constituírem um meio facilitador do desenvolvimento da criança e por serem importantes para a criação e reordenação das ideias da criança e das coisas do mundo (Freud, 1983 citado por Gioca, 2001). Segundo Teixeira (2001, citado por Blanco, 2007) realizar jogos cooperativos nas escolas é uma forma importante para a construção de “ (...) cidadãos capazes de conviver, cooperar e refletir” (p.66).

Neste sentido um dos jogos realizados foi o *Jogo do Balão*, em que o grupo tinha de manter dois balões no ar, não podendo deixá-los cair ao chão. Assim, numa primeira abordagem procurei contextualizar a atividade através de uma pequena situação, referindo que a sala tinha sido invadida por pequenos “picos” que se tinham instalado no chão, no entanto, os nossos sapatos tinham-se tornado especiais, pois não deixavam que os picos magoassem-nos os pés. Tínhamos então uma missão, através do trabalho em equipa não poderíamos deixar os balões cair, sendo que apenas podiam ser dados pequenos toques nos balões (Figura 15). Considero que esta contextualização foi essencial para captar a atenção das crianças, motivando-as para a realização da atividade. Ao dar início ao jogo, percebi que o propósito não foi bem conseguido, na medida em que todos queriam o balão para si e rejeitavam lançar ao ar com medo que outra criança o agarrasse. Por este motivo, a educadora cooperante teve a necessidade de intervir e sugerir que se fizesse o jogo por partes, ou seja, que se fizessem em pequenos grupos de três crianças, em que não poderiam deixar os dois balões cair ao chão. Após esta adaptação, o jogo correu muito melhor extinguindo-se os problemas inicialmente levantados. O facto da atividade não ter sido um sucesso à primeira acabou por ser natural, na medida em que, “a cooperação, como qualquer outro processo,

necessita de um tempo de aprendizagem, necessariamente diferente de umas pessoas para as outras (...)" (Jares, 2007, citado por Santos, 2013, p.47).

Figura 15. Jogo do Balão.



Assim, apesar do obstáculo inicial e graças ao caráter flexível da planificação, o jogo cumpriu o objetivo proposto depois de adaptado à realidade do grupo. Tal como se pretendia, este jogo proporcionou ao grupo a “construção de uma relação positiva”, a “empatia”, a “cooperação”, “a comunicação”, “a participação”, e ainda “a alegria” (Jares, 2007, citado por Santos, 2013, p.47).

Em suma, a planificação deve ser adaptada ao grupo e às situações que surgem ao longo da interação com as crianças, sem que sejam impostos momentos desagradáveis e que marquem de forma negativa a aprendizagem do grupo.

Outro jogo desenvolvido no decorrer do estágio foi o *Jogo do lençol*. Neste jogo os recursos materiais necessários foram um lençol e dois balões. Numa primeira fase disponibilizei um espaço para que todos explorassem o lençol, à medida que o faziam íamos dialogando sobre as suas características. Inicialmente algumas crianças referiram que se tratava de uma toalha de cozinha, outras de uma toalha de praia e só posteriormente é que concluíram que se tratava de um lençol. Aqui, foi possível explorar a sua textura onde todos concluíram que se tratava de um lençol bem macio. Seguidamente, foram explicadas as regras do jogo que se resumiam em não deixar os balões cair no chão, através de movimentos realizados com lençol. Nesta abordagem surgiu a máxima de termos de trabalhar em equipa, já há algum tempo proferida pelas crianças (Figura 16).

Figura 16. Exploração do lençol e do jogo por parte das crianças.



A realização do jogo foi muito interessante e engraçada. Todos evidenciaram empenho na participação e a cooperação foi uma constante, evidenciada quando as crianças se alertavam umas às outras quando o balão estava prestes a cair. No entanto, para além da única regra inicialmente proposta (não deixar cair o balão no chão), surgiu a necessidade de se propor outra que consistia em não abanar o lençol com muita força. De um modo geral todos respeitaram as regras à exceção de duas crianças que por momentos tiveram de ser retiradas do jogo, por estarem a perturbar o desenrolar do mesmo.

Destaca-se que esta minha opção, de voltar a realizar um jogo cooperativo mesmo que o anterior não tivesse corrido da maneira esperada, prendeu-se com o facto de em vários momentos as crianças evidenciarem interesse na realização de jogos semelhantes. Fazendo um paralelo entre *o jogo do lençol* e *o jogo do balão* pode dizer-se que foi notável alguma evolução por parte do grupo, na medida em que o último jogo decorreu sem grandes problemas e cumpriu o propósito inicial. Os comentários positivos, realizados pelas crianças, os comportamentos e atitudes cooperativas durante o jogo, são exemplos que tive o privilégio de registar e observar.

Outra atividade realizada com vista à socialização das crianças, à cooperação e ao respeito pelas regras foi a Gincana. Esta atividade surgiu a pedido das crianças, num dos vários momentos de diálogo realizados e estava organizada por 4 estações, sendo que a exploração de cada uma delas era assegurada pela supervisão de um adulto (Apêndice I).

De forma a possibilitar uma melhor gestão das estações, inicialmente, foram construídas as equipas, que se distinguiam por cores (azul, laranja, verde e vermelho), ao distribuir o mesmo número de crianças por cada estação seria possível uma exploração de maior qualidade por todas elas.

Salienta-se que apesar dos jogos estarem planejados para serem elaborados segundo determinadas regras, o facto das crianças evidenciarem grande interesse e entusiasmo em experimentar e visto que o tempo era limitado, decidiu-se deixá-las explorar livremente, segundo os seus interesses. Esta alteração de regras ocorreu mais especificamente na estação da corrida de sacos, onde a crianças teriam de correr com os sacos até determinado ponto, previamente definido, e efetuar a troca dando oportunidade a outra criança, regra esta que não se concretizou, deixando a criança realizar a corrida de forma livre (Figura 17).

Na estação do labirinto, em que a criança teria de empurrar a bola seguindo o traçado do labirinto até atingir o final, houve a necessidade de simplificar o percurso que se revelou difícil para as crianças ao início, sendo que o percurso foi feito de forma livre e não aos pares como estava inicialmente planejado (Figura 18).

Figura 17. Estação- “Corrida de Sacos”.



Figura 18. Estação – “ O Labirinto”



Esta alteração inesperada de regras por um lado foi positiva, na medida em que possibilitou que as próprias crianças, em pequenos grupos, determinassem as suas próprias regras. Na estação dos balões perguntadores, onde as crianças teriam de rebentar o balão que estava preso à perna do colega e corresponder a pergunta, lida pelo adulto, à imagem, associando-a a uma carinha triste ou contente (Figura 19), não houve dificuldades de maior e todos conseguiram fazer a associação pretendida, no entanto, houve algumas crianças que não conseguiram rebentar o balão, sendo necessária a ajuda do adulto, surgindo por esse motivo alguns comportamentos (choro) que tive dificuldade em gerir.

Figura 19. Estação - "Balões Perguntadores".



Por fim, é de salientar que a Gincana estava pensada para ser realizada no jardim Almirante Reis, situado no meio envolvente da instituição, no entanto, devido à instabilidade do tempo, tal não foi possível. Deste modo, só houve possibilidade de dar início à atividade às 11h30m, por ser a hora em que o recreio estava livre, acabando por não existir tempo suficiente para uma exploração de qualidade de todos os jogos.

Nesta atividade foi bem visível o carácter flexível da planificação, na medida em que surgiram algumas alterações, dependentes das oportunidades existentes no contexto que se revelaram muito pertinentes.

Apesar de todas as contrariedades, foi muito gratificante presenciar o gosto que as crianças tiveram na realização da atividade, demonstrado com expressões como “*Uau! Foi a melhor festa que tive na escola*” (Ivone).

▪ *Jogo das expressões*

A escolha do tema “As expressões faciais” incidiu no facto de ser um tema muito importante a desenvolver no pré-escolar, visto que ajuda a criança a explorar o seu próprio corpo e a ver refletido o seu estado de espírito numa exteriorização não verbal. Relativamente a este grupo em específico, a realização desta atividade surgiu para que se pudessem criar momentos de interação entre as crianças, onde fosse possível identificarem as suas emoções e as dos colegas aprendendo a perceber e a conhecer os sentimentos dos outros e também os seus.

Com este tipo de atividades, a criança começa a utilizar melhor o seu corpo adquirindo progressivamente a sua imagem. É também com atividades deste género que possibilitamos às crianças formas de socialização, de aceitação e de compreensão das regras, assim como o alargamento da linguagem.

A introdução do jogo foi feita através da canção “Canção do Bom Dia”, iniciando-se assim a sessão. Primeiramente fez-se um diálogo sobre as diferentes emoções conhecidas pelo grupo onde prevaleceram o estar contente, zangado, admirado e triste. Depois desta análise, demos lugar à exploração do dado, realçando o número das faces e o significado das respetivas imagens. Seguidamente disponibilizou-se um conjunto de acessórios para que a criança pudesse representar uma determinada personagem segundo a expressão correspondente no dado. Deste modo, a criança lançava o dado das expressões, identificava a emoção presente na face voltada para cima e interpretava-a, sendo que os colegas imitavam a expressão correspondente, caso fosse sua vontade, criança poderia enunciar algum momento ou motivo que lhe provocasse aquela emoção (Figura 20).

Figura 20. Jogo das expressões.



De um modo geral, o jogo funcionou muito bem, as crianças participaram ativamente, reconhecendo as diferentes expressões faciais. Todas as crianças quiseram participar com exceção de duas que não quiseram usar os acessórios. Nesta atividade foi notória a entreatajuda, nomeadamente para com as crianças que revelaram mais timidez, sendo visível que os colegas ajudavam estas crianças através da explicação por gestos.

Após refletir com a educadora cooperante, concluímos que eu deveria ter dado oportunidade de todos escolherem o acessório que mais lhe agradasse, assim, não seria

gerada a desordem inicial e a ação das crianças não teria sido tão limitadas. Há que destacar que, apesar de ao início ter “imposto” os acessórios, ao longo da atividade procurei mudar a minha postura, dando mais importância à vontade da criança. Assim, procurou-se ouvir as preferências das crianças negociando com outras a troca de acessórios.

Em sequência desta atividade foi explorada uma canção “*Fui Morar numa casinha*”. Numa primeira fase, essa exploração incidiu na aprendizagem da letra e dos gestos relativos à mesma e na atividade propriamente dita foram disponibilizados novamente os acessórios, mas desta vez procurou-se atender às preferências das crianças, sendo evidente uma clara melhoria na iniciação da atividade. O desenrolar da atividade não se realizou conforme o planificado, na medida em que as crianças sugeriram uma nova abordagem. Assim, formamos uma roda e uma personagem ocupava o centro da mesma e decidia em conjunto com os colegas a expressão que iria reproduzir. Depois de cantarmos a canção em conjunto cada criança fazia a expressão que negociou ao início. Várias foram as expressões sugeridas sendo elas, entre outras, assustadas, contentes e tristes.

Considero que esta atividade foi muito estimulante, pois no geral todos participaram e evidenciaram muito interesse no desenrolar da mesma, para isso, considero que contribuiu o facto de ter valorizado as suas capacidades e preferências.

▪ *Construção de um jogo para o recreio*

Ao longo do estágio foi possível verificar que a maioria das crianças sentiam necessidade em levar um brinquedo de casa para a escola, contudo, sabiam que só poderiam brincar com eles na hora do recreio. Com o passar da fase da adaptação e uma vez que as disputas pelos mesmos eram cada vez mais constantes e pelo facto de alguns deles aparecerem estragados e sujos ao final do dia, facto este que desagradava aos pais, levou a que a educadora cooperante tomasse a decisão de evitar que levassem para a escola os brinquedos de casa. Numa primeira fase, foi difícil as crianças aceitarem, no entanto, como estratégia, procurávamos dizer que o brinquedo precisava de descansar e que ficaria na caixa dos brinquedos até à hora de saída. Com o passar do tempo foi notória que as crianças já compreendiam que não deveriam trazer e muitas delas à sua chegada na sala afirmavam de forma satisfatória que não tinha trazido brinquedo. Contudo, no horário do recreio era visível a necessidade das crianças em ter um brinquedo para brincar, sendo que neste momento era-lhes explicado que poderiam brincar com os outros colegas, a outras brincadeiras inventadas por eles. Foi devido a estas

observações no recreio, que sugeri à educadora cooperante que se propusesse às crianças que fizéssemos brinquedos e jogos que pudessem ser realizados no exterior, que fossem comuns a todos.

Após a aceitação da educadora cooperante por esta iniciativa, a proposta foi feita ao grupo de crianças onde todos evidenciaram interesse em participar e em construir novos brinquedos.

Na medida em que o tempo de intervenção na sala da Pré 1 estava a terminar, houve apenas a possibilidade de realizar um jogo, *o jogo das argolas*, com garrafas de plástico. A escolha deste jogo fez-se em conjunto com as crianças, onde foram mostradas várias imagens de diferentes possibilidades de jogos com garrafas de plástico e em grupo decidiram o jogo que queriam construir. Após a escolha, procurámos decorar as garrafas e fazer as argolas. Essa decoração foi feita em pequenos grupos, onde foi disponibilizado à criança um conjunto de materiais, que escolhiam de acordo com as suas preferências, sendo que todas elas evidenciaram preferência pelos brilhantes. Esta decoração foi feita em vários momentos, para que assim fosse dada oportunidade de todos poderem participar na sua elaboração (Figura 21).

Realço que esta foi uma forma lúdica de estimular algumas competências sociais. Em conjunto, as crianças dialogaram e negociaram sobre as cores e os materiais a utilizar na decoração das garrafas, trabalhando em cooperação, distribuíram tarefas entre si, sendo que não foram visíveis conflitos. Tudo foi feito através da comunicação e da ajuda mútua, sendo que as crianças conseguiram compreender que não podiam trabalhar todos ao mesmo tempo e que tinham de respeitar a sua vez.

Figura 21. Decoração das garrafas para o jogo e realização das argolas, feita pelas crianças.



Depois do período de decoração e realizadas as argolas, foi possível a sua exploração no recreio (Figura 22). Apesar das regras terem sido delineadas em grupo muito por alto ao início, “não estragar as garrafas”, “fazer fila para lançar a argola”, “deixar todos brincarem”

“enquanto uns amigos brincam os outros podem fazer outras brincadeiras”, foi na exploração propriamente dita que estas se concretizaram. Durante a exploração foi curioso presenciar à negociação autónoma por parte das crianças que brincavam, levando à criação de novas regras sendo elas, “cada criança ficar com um argola” e “ficar um pedacinho afastados das garrafas”. Para mim foi positivo visualizar que as crianças já tinham alguma perceção de que há certas situações que necessitam de ter regras para poderem ocorrerem de forma positiva. Na realização do jogo propriamente dito, nos últimos dias de estágio, não houve problemas de maior, foi dada a oportunidade de todos explorarem, sendo que os pequenos conflitos existentes foram resolvidos pelas próprias crianças, o que demonstra que muitas das atividades realizadas ao longo de toda a intervenção em torno das regras e das interações surtiram efeito e começam fazer a diferença .

Figura 22. Exploração do jogo no recreio.



Considero que esta iniciativa foi uma mais valia, na medida em que permitiu fomentar as relações interpessoais, visíveis no relacionamento entre pares, na negociação de regras, na partilha das argolas e na formação de laços. Assim e tal como Moreira e Oliveira (2003) preconizam, os jogos são excelentes formas possibilitadoras de aprendizagens múltiplas, para a interação e integração social, através deles a criança aprende a respeitar o outro.

1.2.4.3. As Efemérides.

Neste ponto serão evidenciadas as atividades desenvolvidas em torno das festividades ocorridas ao longo do estágio, mais precisamente relacionadas com o Pão por Deus, com o Dia das Bruxas, com o dia de São Martinho e com o Natal. Destaca-se ainda que apesar destas atividades não estarem integradas nos pontos anteriores, na sua abordagem a Formação Pessoal e Social nunca foi descurada, havendo sempre a preocupação de proporcionar momentos onde as competências sociais fossem gradualmente estimuladas, articulando assim as diferentes áreas de conteúdo e os domínios correspondentes a cada uma, de modo a proporcionar aprendizagens que correspondessem aos objetivos inicialmente propostos, favorecendo uma transversalidade de aprendizagens.

O desenvolvimento das temáticas seguintes surgiu a pedido da educadora, contudo, as atividades desenvolvidas em torno destas tiveram sempre em consideração as pretensões das crianças e as suas necessidades, sendo que, muitas delas, foram sugeridas pelas próprias crianças em momentos de diálogo. Considerou-se esta exploração importante, na medida em que, de acordo com o Perfil específico de desempenho de educador de infância, o educador deve estimular “o interesse pelas tradições da comunidade, organizando actividades adequadas para o efeito” (Ponto III, alínea f).

▪ *Pão por Deus*

A equipa pedagógica da sala propôs que na segunda semana se iniciasse a abordagem ao tema *O Pão por Deus* visto que na semana seguinte se iria comemorar essa data festiva. Deste modo, em colaboração com a educadora cooperante, foram planificadas várias atividades, consoante os interesses das crianças, que se desenrolaram ao longo de duas semanas.

De forma a introduzir o tema e de maneira a que este não fosse imposto, procurou-se de certa forma dar continuidade à exploração dos frutos realizada pela educadora cooperante na semana de observação, que se baseou no reconhecimento dos frutos de uma história. Assim, a escolha das atividades em torno desta temática prendeu-se com o facto das crianças mostrarem grande interesse em provar/conhecer o sabor de diferentes frutas exploradas nessa atividade.

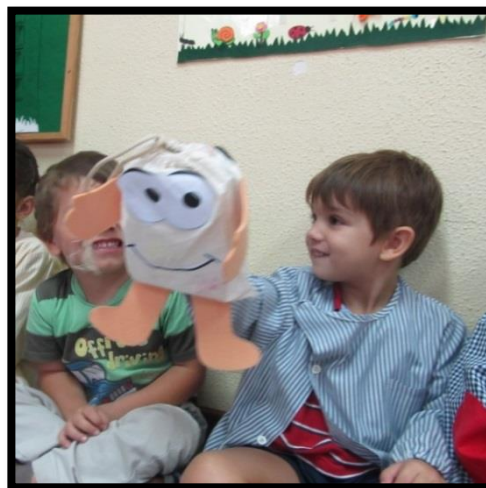
Assim, para iniciar o tema procurei orientar um diálogo em grande grupo, sugerindo que as crianças relembassem os frutos que se costumam partilhar e a verdadeira “essência” desta festividade, que se prende com a partilha. Neste diálogo, foi utilizado um fantoche, como mediador do discurso, de forma a motivar as crianças para a discussão dos diferentes pontos de vista. Esta estratégia deveu-se ao facto das crianças sentirem-se, ainda, um pouco inibidas para falar comigo. Deste modo, procurou-se motivar a sua participação, fazendo com que cada uma manipulasse o fantoche revelando que frutos colocariam dentro do seu saquinho e o que para elas significava o Pão por Deus. Isto possibilitou a que as aprendizagens a nível da expressão oral, fossem significativas para as crianças favorecidas pelo carácter lúdico da atividade.

De um modo geral todas as crianças evidenciaram interesse em dialogar, ouvir e manipular o fantoche (Figura 23). Foi evidente a participação ativa das crianças na identificação e nomeação dos diferentes frutos do outono, contudo sentiram alguma dificuldade em identificar os frutos: noz e castanha. Sabiam também o valor implícito na comemoração desta festividade. Isso verificou-se através de algumas frases ditas pelas crianças que referiram que no Pão por Deus “*As mães trazem os frutos e comemos todos na rua*” (Letícia). Havendo outras que através das suas expressões não pareciam saber. Assim, foi dada oportunidade às crianças que sabiam para explicar àquelas que não sabiam, através da manipulação do fantoche.

É nesta linha que se impõe a importância da interação entre crianças com saberes diversificados, na medida em que se tornam momentos ricos de aprendizagens cooperadas. Tal como preconizam as OCEPE “o educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (ME, 1997, pp. 35-36).

Dando seguimento à atividade elaborou-se o reconhecimento dos frutos através do tato (Figura 24). Nesta atividade, as crianças de olhos vendados teriam de descobrir através do tato de que fruto se tratava. Numa primeira fase, procurei exemplificar para que as crianças compreendessem o que se pretendia com a atividade. Depois disso, foi dada oportunidade de

Figura 23. Exploração do fantoche.



cada criança experimentar, na qual foi notória a satisfação das crianças e a vontade em querer participar.

De um modo geral, todas as crianças conseguiram adivinhar os frutos através do tato, evidenciando mais dificuldade em reconhecer a noz, uma vez que não conheciam a sua casca, apenas o miolo. Nesta exploração foi possível verificar algum espanto por parte das crianças pelo facto da sua casca ser tão dura. Realça-se que muitas vezes as crianças acabavam por dizer o nome do fruto, mesmo antes da que estava a realizar a atividade adivinhar, mas isso não invalidou o facto das crianças manipularem e (re)conhecerem os frutos.

Com esta atividade para além de se ter uma perceção do conhecimento das crianças em relação aos diferentes frutos, foi possível verificar que algumas não sabiam distinguir o duro e mole, isto verificou-se quando eram colocadas questões àquelas que tinham mais dificuldade que pelas suas respostas permitiu-nos chegar a esta conclusão.

Todos evidenciaram interesse em participar/experimentar, mas pela escassez de tempo e por já estarem demasiado agitados não foi possível prosseguir a atividade, daí ter-se negociado com as crianças dar continuidade a atividade no próximo dia de estágio, onde todos teriam oportunidade de explorar. Assim aconteceu, no dia de estágio seguinte, continuou-se a atividade, dando oportunidade de outras crianças participarem. A atividade correu igualmente bem e foi claro o entusiasmo do grupo e a curiosidade em provar os diferentes frutos.

Como forma de transição para a atividade seguinte, em concordância com a educadora cooperante, considerou-se pertinente repetir o jogo da *Salada de Frutas*, realizado na primeira semana de estágio, uma vez que foi uma atividade que as crianças gostaram bastante, mas que na verdade, não foi explorada da melhor forma por mim, havendo a necessidade da educadora cooperante intervir. Assim sendo, em comparação com a primeira exploração do jogo, é possível referir que esta correu muito melhor, na medida em que foram explorados mais movimentos que na primeira vez, houve uma interação direta da minha parte com as crianças, que não tinha havido na primeira vez, e foram exemplificadas, por mim,

Figura 24. Reconhecimento dos frutos através do tato.



diversas formas de explorar o corpo (rebolar, saltitar, rastejar, andar de joelhos, dança livre, andar de “gatas”) o que na primeira vez eu não fiz.

Comparando as duas explorações, é possível referir que nesta atividade houve um maior envolvimento das crianças, que compreenderam muito melhor o propósito da mesma. Foi perceptível o interesse e satisfação das mesmas na participação do jogo (Figura 25).

Durante todo o estágio o grupo mostrou muito interesse em repetir o jogo em vários momentos e, sempre que possível, este era realizado.

Figura 25. Jogo da Salada de Frutas.



Seguidamente, para a realização da atividade de reconhecimento das frutas pelo paladar, foram utilizadas várias frutas que estavam tapadas, de forma a que as crianças não as vissem. O decorrer da atividade correu de forma satisfatória (Figura 26). Ao início gerou-se alguma confusão, pois todos queriam participar, sendo necessário realizar um exercício de relaxamento, “o senhor polegar” para que as crianças baixassem o grau de excitação. A partir desse momento foi muito mais fácil dar continuidade à atividade.

Salienta-se que é importante que se realize exercícios de relaxamento com crianças em idade pré-escolar, uma vez que através deles a criança começa a suportar com mais facilidade as tensões diárias, permitindo ao mesmo tempo um conhecimento progressivo do seu corpo, dos seus sentimentos e emoções, que por sua vez facilitará a sua integração no

Figura 26. Reconhecimento dos frutos pelo paladar.



grupo (Cerezo, 1997).

Ao iniciar a atividade as crianças eram escolhidas de forma aleatória, ao início, e depois procurei dar liberdade àquelas que queriam participar.

No geral, na degustação dos frutos, todos acertaram, havendo alguns menos comuns para eles sendo que, por esse motivo não acertaram. Destaca-se que apesar da noz ter sido o fruto que suscitou mais dificuldade em ser reconhecido pelo tato, nesta atividade, foi identificado com alguma facilidade.

Ainda relacionando com o tema e como forma de expor os frutos decorados pelos pais, decidiu-se, em grande grupo, realizar um cesto que seria colocado no painel decorativo da sala. A realização deste cesto contou com a participação de todas as crianças da sala, que em pequenos grupos, colaboraram para a construção e pintura do mesmo (Figura 27).

Figura 27. Construção do cesto decorativo.



Como estávamos a explorar os frutos, procurei aliar o facto das crianças evidenciarem alguma relutância em comer vegetais, à hora do almoço, e considerei importante fazer uma abordagem à alimentação saudável. Deste modo, recorreu-se às TIC para a exploração de uma história “O Capuchinho Vermelho e o Lobo Bom”, esta atividade teve um início um pouco conturbado, na medida em que as crianças estavam bastante agitadas levando à dificuldade em controlar o grupo, em certos comportamentos. Neste sentido, foi necessário recorrer a uma atividade de relaxamento que permitiu gerar uma acalmia na sala reunindo as condições para poder prosseguir. Na visualização do vídeo foi notório o entusiasmo e

concentração demonstrados pelo grupo, para isso, muito contribuiu a utilização das TIC, na medida em que, segundo Amante (2007), constitui um recurso educativo que permite oportunidades diversificadas de aprendizagens num ambiente promotor de práticas inovadoras e significativas para as crianças.

Salienta-se, no entanto, que o auge da abordagem desta temática recaiu na dramatização da história pelas crianças (Figura 28).

Figura 28. Dramatização: "O Capuchinho Vermelho e o Lobo Bom".



Numa primeira fase, realizou-se um diálogo sobre a história, evidenciando aspetos relativos à alimentação saudável e não saudável. Numa segunda fase, e de forma a que as crianças realizassem a dramatização, negociámos sobre o que necessitávamos para tal.

De um modo geral, as crianças reconheceram as personagens, e à medida que as caracterizavam tiravam de um cesto os adereços específicos de cada uma. Seguidamente, em conversa, decidiram que os legos seriam os doces e que as frutas da área da casinha seriam os alimentos saudáveis.

Após termos todos os adereços para as personagens, passamos à negociação acerca dos lugares para a floresta, para a casa do Capuchinho Vermelho, para Casa da Avozinha e para o Consultório Dentário. De seguida, passamos, à escolha das crianças que iam dramatizar. Esta escolha foi feita através de uns cartões, que se encontravam dentro de um saco (uns vazios, outros com imagens das personagens) e que as crianças tinham de tirar à sorte.

As crianças ao tirarem o cartão vazio (significava que não ia dramatizar uma personagem) ficaram frustradas e tristes, jogando os cartões para o chão danificando-os. Perante esta situação, tentei dialogar com elas, sossegando-as e fazendo-as ver que depois dos colegas, elas também teriam oportunidade de experimentar, estratégia esta que não resultou muito e a revolta por parte de algumas persistiu, o que me deixou nervosa e insegura. Refletindo sobre

este momento, conclui-se que esta estratégia não foi a mais adequada, sendo de certa forma encarada como uma atitude diretiva, na medida em que foi imposta e não partiu do interesse e das vontades da criança. Após esta situação nas atividades posteriores tive mais atenção aquando da planificação na delineação de estratégias.

Devia ter sido, sim, dado mais importância, tal como Onofre (2004) defende, ao conhecimento e interpretação das necessidades da criança, uma vez que, tal como o próprio refere “(...) a criança só aprende experimentando e jogando essas realidades, complexas e distantes, se as atuar à sua maneira” (p.25). Neste sentido, para o mesmo autor, o adulto deve ser pouco intervencionista e motivar essencialmente a tomada de consciência das descobertas feitas pela criança através das suas experiências e vivências, permitindo uma evolução de acordo com o seu ritmo. Outro aspeto a melhorar prende-se com o facto de não ter sido dada total liberdade à criança na dramatização em si, pois dei muita relevância a que as crianças reproduzissem a história que tinham visto.

Neste sentido, a dramatização não foi encarada como um atividade expressiva e criativa que apela à improvisação, para isso, e tal como Sousa (2003) defende:

A dramatização de uma história não tem de ser obrigatoriamente a reprodução fiel do argumento. A história é apenas o ponto de partida para a dramatização e não algo fixo e imutável que é necessário cumprir, devendo as crianças ter inteira liberdade para interpretarem a história à sua maneira e de a representarem conforme a desejarem (pp. 69-70).

Por outro lado, e segundo o mesmo autor, a dramatização deverá possibilitar oportunidades para a linguagem e este aspeto não foi descurado. Apesar de umas crianças terem mais à vontade que outras, todas elas expressaram-se utilizando linguagem verbal ou não verbal, sendo isto evidenciado através de pequenas frases, de gestos e emoções.

Ainda relacionado com o tema do Pão por Deus, é pertinente aqui salientar a festa, organizada pela escola a fim de comemorar esta data festiva, que constituiu num ótimo momento de interação e partilha entre os vários membros da comunidade educativa. O contentamento das crianças era evidente pelas suas expressões de felicidade.

A festa iniciou-se com a apresentação de uma canção, por parte das crianças da sala da Pré 1 e Pré 2, seguindo-se um momento em que os alunos pertencentes ao 1.º CEB apresentaram outras canções tradicionais, que em conjunto cantámos. Seguiu-se um momento de partilha dos diferentes frutos, entre as crianças que guardavam com grande satisfação nos saquinhos

decorados por si. Considero que este foi um momento deveras significativo para as crianças, na medida em que permitiu fomentar atitudes de partilha e momentos ricos de interação e convivência entre as crianças.

▪ *Dia das Bruxas*

As atividades planejadas em torno da temática do Dia das Bruxas basearam-se nos interesses evidenciados pelas crianças em semanas anteriores, resultante da preparação de atividades associadas a esta festividade na área extra curricular de Inglês. As crianças mostraram vontade em fazer uma abóbora *Jack O'Lantern* que constituiu o ponto de partida para as atividades seguintes. De início, tinha-se pensado realizar as atividades no dia 31 de outubro, em conjunto com a professora de inglês, no entanto, por diversos motivos não foi possível.

A realização da *Jack O'Lantern* iniciou-se com a exploração das características da abóbora. Neste momento, revestido do fator surpresa, foi dada oportunidade de cada criança tentar adivinhar o que se encontrava dentro do saco. Desta exploração surgiram aprendizagens múltiplas, resultantes da identificação das diferentes características do alimento: da cor, do peso, consistência e do tamanho.

Seguidamente, e porque ainda não tinham conseguido adivinhar do que se tratava, foi mostrada uma parte da abóbora o que fez com que algumas crianças adivinhassem. Ao retirar a abóbora do saco a expressão “*uau!*” foi geral. De seguida orientei um diálogo de forma a que as crianças sugerissem uma finalidade para aquele alimento. Deste diálogo surgiram algumas propostas como: “*Vamos cortar os olhos, um nariz, e uma boca para fazer uma abóbora da halloween. Eu vi na sala da professora Cristina*” (Letícia) e “*Vamos comer*”(Davide). Neste sentido, e aproveitando as propostas das crianças passou-se à elaboração da abóbora *Jack O'Lantern* denominada pelas crianças de “*abóbora do halloween*”. Neste momento, em conjunto, negociou-se que forma teria os olhos, o nariz e a boca da abóbora e chegou-se à um consenso em que os olhos deveriam ser triângulos, o nariz um triângulo invertido e a boca em ziguezague.

Na planificação da atividade estava previsto explicar, apesar que de forma muito sucinta e simples, o significado do *Jack O'Lantern*. No entanto a educadora cooperante considerou, que para a idade em questão isso não seria o mais importante e que poderíamos passar logo para experimentação, que nestas idades é que o têm mais significado para as mesmas.

Depois das formas, previamente decididas pelas crianças, serem desenhadas na abóbora, as crianças puderam retirar, com recurso a uma colher, o seu interior, finalizando assim a abóbora do *halloween*, tal como a chamavam (Figura 29).

Figura 29. Construção da "abóbora do Halloween".



Neste momento foi evidente o grande entusiasmo e interesse em participar, havendo, porém, alguns conflitos pelo facto de terem dificuldade em esperar pela sua vez, que facilmente foram resolvidos através da negociação dialogada, onde foi lembrado que devemos esperar pela nossa vez. Segundo Vasconcelos (1997), esta resolução de conflitos, através da interação verbal, permite que as crianças sejam induzidas a respeitarem as regras, sem que isso seja feito de uma forma forçada, fazendo com que, aos poucos, comecem a dar sentido às mesmas. Para Bruner e Haste (1990, citados por Vasconcelos, 1997) utilizar o diálogo na regulação de certos comportamentos possibilita a que a criança “em conjunto com as outras, [crie] uma referência comum” (p.144).

Posteriormente, foi sugerido às crianças que se fizesse uma sopa com o interior da abóbora utilizada na atividade anterior, ao que todas corresponderam de forma positiva e interessada. Optou-se pela confeção de uma sopa, uma vez que na hora da refeição a dificuldade em comer vegetais e este tipo de prato era muito evidente. Assim, e seguindo a opinião de Santos e Precioso (2012) que defendem que as instituições escolares são os locais privilegiados para sensibilizar, com eficácia, as crianças para os bons hábitos alimentares, procurou-se dar continuidade a essa sensibilização, iniciada com a visualização da história o “Capuchinho Vermelho e o Lobo Bom”. Na sua preparação, procurou-se dar oportunidade de todas as crianças participarem, sendo que, com auxílio de um adulto todas tiveram a oportunidade de lavar, cortar um ingrediente e deitá-lo na panela (Figura 30).

Depois disto, as funcionárias da cozinha terminaram a sua preparação e no final todas as crianças tiveram oportunidade de saborear a sopa à hora do almoço. Curiosamente, neste dia, não houve qualquer tipo de problema em comerem à hora da refeição, afinal estavam todos orgulhosos do seu trabalho e queriam provar a tão esperada sopa de abóbora.

Figura 30. Confeção da sopa de abóbora.



Ainda relacionada com esta atividade, realizou-se o registo da preparação da sopa. Este registo foi iniciado com um diálogo, ao longo do mesmo, a maioria do grupo participou lembrando os ingredientes e o modo como a preparámos. Neste registo, as crianças deveriam colar numa panela, colada numa cartolina, os ingredientes utilizados. Neste momento todos voluntariaram-se para colar na panela as imagens dos diferentes ingredientes. Contudo, em reflexão com a educadora cooperante chegou-se à conclusão que a atividade prolongou-se por muito tempo, isto porque, apesar de todas terem participado na colagem, esta prolongou-se mais do que devia, fazendo com que à medida que as crianças colavam as restantes se distraíam e falavam umas com as outras, acabando por não resultar numa atividade muito rica e com significado para as crianças. Deste modo, em conversa com a educadora cooperante, chegou-se à conclusão que a planificação desta atividade não teve em conta os diferentes ritmos da criança o que prejudicou o desenrolar da mesma.

De forma a concluir a abordagem a esta temática encarnei o papel de Bruxinha da Felicidade e visitei a sala da Pré 1 de forma a poder realizar a poção mágica. As crianças ao entrar na sala depararam-se com uma nova pessoa a “Bruxinha da Felicidade”.

Num primeiro impacto todas as crianças abordaram a “bruxinha” de forma positiva, com expressões como “*Tu és boa!*” (Maurício) e “*Tu és linda!*” (Marta).

Em roda, à frente de um caldeirão, a “Bruxinha da Felicidade”, apresentou-se e explicou aquilo que fazia na vida, que consistia em fazer as pessoas felizes, aqui, foi realçado para que

as crianças não tivessem medo pois não se tratava de uma bruxa má, como estavam habituados a ouvir.

Ao longo do discurso, foi sempre pedido para que as crianças sorrissem e que auxiliassem a bruxinha na realização da poção mágica, que tinha como finalidade espalhar a felicidade na sala da Pré 1 (Figura 31).

Figura 31. Visita da Bruxinha da Felicidade.



Na apresentação dos ingredientes para a poção mágica foram pedidas sugestões às crianças, para que atribuíssem significados aos mesmos, sendo que ao sabão atribuíram muitas gargalhadas (à medida que a criança deitava o ingrediente todas as outras davam gargalhadas), ao vinagre, muitos sorrisos (à medida que deitava todos sorriamos) e aos corantes atribuíram o sol, e às flores alegando que “*as flores deixam-nos contentes!*” (Verónica), ao bicarbonato denominaram de pó mágico. Ao verem a espuma a subir a expressão de surpresa foi enorme e muitos disseram: “*É magia! É magia!*”

Seguidamente a este momento, fez-se uma roda à volta do caldeirão, com a “poção” a transbordar, onde cantaram e experimentaram vassoura da bruxinha à volta da roda (Figura 32). Considero que esta atividade teve muito sucesso e significado para as crianças.

Concluindo, é possível dizer que as atividades em torno desta temática foram promotoras do desenvolvimento das competências sociais, na medida em que possibilitou “situações em que a criança

Figura 32. Exploração da vassoura da bruxa.



puдesse participar e usufruir de atividades conjuntas, dando-lhe oportunidade para construir

interações sociais simples e positivas e apoiando a criança nos seus contactos sociais” (Portugal & Leavers, 2010, p.124).

- ***Dia de São Martinho***

Das atividades realizadas em torno da festividade de São Martinho destaco a História da Maria Castanha e o reconto da mesma, como também a exploração de um galho de castanheiro.

A história da Maria Castanha, emergiu dos interesses das crianças que demonstravam muito gosto em ouvir histórias. Neste sentido, e uma vez que há múltiplas formas de se contar histórias, utilizou-se imagens em suporte *PowerPoint*. Destaca-se que ao longo da história as crianças eram convidadas a participar na contagem dos dias da semana, na reprodução de sons da natureza (chuva, trovões e do vento), e a cantar a canção dos duendes. Contudo, apesar de ter utilizado um tom de voz apropriado às diversas situações da história e de existir uma grande adesão do grupo nesta participação, em reflexão com a educadora cooperante, concluiu-se que a história não possuía uma variedade de imagens o que tornou o seu conto um pouco massudo, para um pequeno grupo de crianças, isto foi evidente através de algumas expressões de algumas crianças e de um comentário “*Estou cansada!*” (Leticia).

Em seguimento desta atividade realizou-se o reconto da historia através da organização de vinhetas. Cada criança teve oportunidade de observar de perto as imagens e depois, à vez, organizavam-nas segundo a sequência da história (Figura 33).

Figura 33. Reconto da história, através da organização de vinhetas.



No geral, a maioria das crianças organizaram sem grandes dificuldades o que mostrou que a história foi bem compreendida. Todos puderam participar e revelaram interesse para isso.

No entanto ao refletir com a educadora cooperante sobre esta atividade chegou-se à conclusão que, para o reconto não deveriam ser utilizadas tantas vinhetas, algumas delas com imagens repetidas, deveria, sim, ter sido disponibilizado apenas uma imagem representativa, do início, meio e fim da história. As atividades anteriormente explanadas são a prova de que ler e recontar histórias não se resume apenas a aprendizagens relativas à linguagem, podem também ser, sim, um meio de fomentar aprendizagens matemáticas, nomeadamente relacionadas com a construção da noção de tempo e de sequências temporais (ME, 1997).

Depois da história foi mostrado um galho de um castanheiro e um ouriço, para que as crianças conhecessem onde nascem as castanhas (Figura 34).

Figura 34. Exploração de um galho de castanheiro e de um ouriço.



Considerou-se importante esta exploração, uma vez que este grupo possui poucas experiências com o ambiente natural. Assim, pela impossibilidade de observar castanheiros no seu meio natural, e pelo facto das crianças relatarem que as castanhas eram provenientes do supermercado, esta exploração revelou-se muito significativa para elas, na medida em que, para além de conhecerem a origem das castanhas, permitiu estimular a curiosidade das crianças e o desejo de saber através “(...) de novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (ME, 1997, p.79).

Associado a este tema desenvolveu-se outras atividades emergentes dos interesses das crianças, nomeadamente, a aprendizagem de uma canção e de um trava-línguas.

- *Natal*

Na última semana de estágio, a pedido da educadora cooperante desenvolveu-se atividades relativas à temática do Natal. Para além do facto das crianças evidenciarem muito interesse nesta temática, refletido nos seus comentários sobre a visita do Pai Natal no *shopping* e sobre a escrita da carta ao Pai Natal, considerou-se pertinente motivar as crianças para esta festividade, uma vez que esta é caracterizada por valores de partilha e amizade.

Deste modo, o tema foi iniciado com a exploração da história “*Ratos, Ratolas*”, de Cristina Proença, que se caracteriza por ser uma história *pop up*, escrita em verso. A leitura da história foi acompanhada por alguns objetos reais que apareciam na aventura dos ratos, como é exemplo do sino e dos confetes. Considero, que o facto de se tratar de uma história *pop up* e de utilizar os objetos à medida que se contava a história, foi uma mais valia para manter as crianças focadas na mesma.

Durante a exploração da história foi dada oportunidade de todos manipularem o sino (Figura 35) e deslocamo-nos para o exterior, de modo a recriar um momento da história, no qual os ratos rebentavam um bombom do qual saía muitas serpentinas e confetes.

Confesso que este foi um momento mágico para as crianças que expressaram grande alegria naquele momento, através de frases como “*Uau! É magia!*”, “*Uau! É a melhor festa da escola*”, bem como através das suas expressões, bem visíveis na figura 36.

Figura 35. Exploração do sino.



Figura 36. Recriação de um momento da história.



Da exploração da história resultou também a realização de uma árvore utilizando apenas os pés. Esta foi uma atividade que as crianças gostaram muito de fazer e contou com a participação de todas (Figura 37). À medida que as crianças contribuíam para a realização da árvore de natal, o restante grupo realizava outros trabalhos, sendo que o apoio da educadora cooperante neste momento foi fundamental.

Figura 37. Realização da árvore de Natal.



Por se tratar de uma festividade que desperta muito interesse no grupo, todas as crianças mostraram empenho e criatividade na elaboração dos trabalhos, sendo que algumas solicitavam repetir. Nota-se ainda, que apesar de estar planeado decorar a árvore com diversos materiais de desperdício, a pedido da educadora cooperante deu-se outra finalidade à mesma, que serviu como calendário do advento (Figura 38).

Figura 38. Calendário do advento.

Após estas atividades e a exploração de uma canção denominada “*Broas de Mel*”, foi sugerida às crianças que se fizesse bolachinhas de manteiga, em que todas responderam afirmativamente e com grande êxtase.

Para tal e reforçando os convívios familiares e a confeção dos doces de natal, apresentei a minha prima, responsável, juntamente com a minha tia, pela confeção dos doces para a família nesta época natalícia. Assim, a confeção das bolachinhas de manteiga, orientada pela Verónica Fernandes (Figura 39), foi uma situação de múltiplas aprendizagens, sendo que será dado realce às aprendizagens



relacionadas com a área de Expressão e Comunicação, mais precisamente com o domínio da matemática e o domínio da linguagem oral.

Com esta atividade pretendia-se dar, novamente, ênfase à criança como sujeito ativo do seu processo educativo, proporcionando experiências matemáticas de acordo com o seu nível de compreensão e através de atividades que fossem do seu agrado (Hannibal, 1991). Nesta atividade foi possível promover momentos de contagem (contagem das cadeiras necessárias para o número de crianças existentes na sala, número de ovos e de embalagens de manteiga a utilizar, entre outros aspetos) de medição de quantidades (comparar a quantidade de farinha e de açúcar, entre outros aspetos).

Figura 39. Confeção das bolachas de manteiga.



Deste modo, ao proporcionarmos o uso de utensílios presentes no quotidiano da criança, esta consegue estabelecer uma ligação entre a matemática e as tarefas do dia a dia, o que irá permitir que comece a aperceber-se da abrangência e da utilidade da matemática (ME, 1997).

Neste sentido, é possível afirmar que, através desta atividade, possibilitámos um desenvolvimento da matemática informal, ou seja, neste momento as crianças desenvolveram conhecimentos matemáticos de forma espontânea e recorrendo a atividades lúdicas e não de uma forma formal e transmissiva.

Por outro lado, com esta atividade para além de aprendizagens matemáticas foi possível desenvolver capacidades ligadas à linguagem. No início da atividade foi proporcionado momentos de diálogo entre a Verónica Fernandes e as crianças, onde estas realizaram diversas perguntas.

No decorrer da elaboração da receita, o diálogo estava sempre presente. Assim, e tal como Hohmann (1991) defende, as crianças foram encorajadas a falar "(...) empregando as suas

próprias palavras (...)”, sobre o que estavam a fazer, sobre os seus sentimentos em relação à atividade e também sobre como queriam contribuir para a receita (p.64).

Seguidamente, procedeu-se à decoração das bolachas com canetas de tinta comestível (Figura 40). Neste momento as crianças sugeriram decorar duas bolachas, uma para a mãe e outra para o pai, para que fossem entregues como brinde no final da reunião de pais e assim aconteceu.

Figura 40. Decoração das bolachinhas de manteiga.



Por fim, foi realizado um pictograma com os ingredientes da receita. Aproveitando as dicas da educadora cooperante aquando do registo da receita da sopa de abóbora, que não correu tão bem, esta atividade foi realizada em pequenos grupos para que os diferentes ritmos da criança fossem respeitados, sendo que assim, a atividade correu de forma bem mais favorável.

Concluindo, é possível afirmar que ao longo das atividades desenvolvidas em torno desta temática respeitaram-se interesses e necessidades das crianças, tornando assim a minha prática pedagógica e as aprendizagens das crianças de certa forma mais ricas e pertinentes.

1.3. Avaliação Geral do Grupo

Tendo em consideração a conceção de avaliação já referenciada neste relatório é possível referir que se trata de um instrumento deveras importante na prática do educador, uma vez que lhe permite ter a perceção das aprendizagens das crianças e as suas maiores dificuldades. Para além disso, constitui-se como um instrumento regulador da sua prática, na medida em que possibilita que este tenha uma maior consciência das suas intervenções, para assim, poder melhorá-las.

Deste modo, e considerando as ideias de Gaspar (2005, citado por Portugal, 2012, p. 237) “avaliar é tomar consciência para adaptar”, acompanhando esta ideia, pode dizer-se que é através do processo de avaliação que o educador pode refletir e reajustar a intervenção pedagógica de acordo com as necessidades do grupo (Portugal & Laevers, 2010). Posto isto, a avaliação deverá ser encarada como a “monitorização dos processos das aprendizagens efectuadas pelas crianças” e não como a medição dos resultados alcançados (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p.2).

Neste sentido, e assumindo que cada educador poderá utilizar técnicas e instrumentos de registos diversificados, enquadrando-os consoante as suas opções metodológicas, considerei pertinente, juntamente com a educadora cooperante, delinear uma avaliação descritiva, baseada nos objetivos preconizados nas OCEPE e Metas de Aprendizagem, para cada área de conteúdo e seus respetivos domínios, inter-relacionando o processo de avaliação com a planificação. Ter as OCEPE e as Metas de Aprendizagem como referenciais teóricos permitiu identificar quais as competências e desempenhos que as crianças deveriam alcançar o que facilitou, e muito, a planificação da ação, bem como a estipulação das estratégias mais adequadas ao grupo.

Neste sentido, e em conformidade com a ideia de Portugal (2012) de que a avaliação deverá ser vista “como um processo contínuo de registo dos progressos realizados pelas crianças, utilizando procedimentos de natureza descritiva (...)”, para avaliar o progresso do grupo, ao longo da intervenção pedagógica, recorri a um quadro, elaborado em conjunto com a educadora cooperante (p.234). O preenchimento desse mesmo quadro fez-se de forma descritiva e exigiu uma recolha sistemática de informação sobre as potencialidades e dificuldades das crianças, procurando assim, adotar uma avaliação baseada na observação e reflexão, rejeitando dessa forma, uma avaliação convencional, assente em instrumentos “estandardizados consubstanciados em *checklists* de capacidades isoladas e atomizadas” característicos de uma avaliação objetiva, que nada tem de útil e autêntica (Bagnato, citado por Portugal, 2012, p.235).

Após o levantamento e análise das principais dificuldades e potencialidades do grupo, delineei estratégias para o reforço das potencialidades e superação das dificuldades, contudo, e após a análise dos progressos das crianças, no final da intervenção pedagógica, foi possível verificar que as dificuldades não desaparecem de forma imediata, e que em alguns casos foi visível pequenas melhorias, sendo que algumas delas ainda persistem (Apêndice J).

Salienta-se que a edificação desta avaliação teve por base a observação participante das crianças, mas também do grupo em geral, como também exigiu a reflexão sistemática o que

permitiu (re)estabelecer novas estratégias e adaptar a ação de acordo com as necessidades do grupo.

Deste modo, e como forma de dar a conhecer a avaliação geral do grupo aqui enfatizada, realizada ao longo de todo o estágio, apresenta-se de seguida a descrição dessa avaliação consoante as áreas de conteúdo e seus respetivos domínios.

1.3.1. Avaliação geral do grupo segundo as áreas de conteúdo e respetivos domínios.

▪ Área da Formação pessoal e social

Na área da formação pessoal e social, verificou-se, durante o período de observação que, no geral, as crianças têm relativa autonomia para a faixa etária em questão. As crianças deste grupo sabem identificar e satisfazer as suas necessidades, conseguindo despir-se, comer e fazer a higiene de forma autónoma. Também foi visível que as crianças percebem quais os materiais de que necessitam e onde podem localizá-los.

A par das áreas fortes, foram também observadas algumas áreas a melhorar, nomeadamente, a arrumação das áreas e materiais, a não utilização do cartão de identificação para a utilização das áreas, desrespeito pelas regras básicas da comunicação (aguardar pela sua vez de falar, respeitar a opinião dos colegas, partilhar os brinquedos e utilizar um tom de voz adequado ao contexto) e a utilização simultânea das áreas por mais crianças do que o recomendado para que pudesse existir uma exploração adequada do espaço e dos materiais. Por outro lado as crianças do grupo, em geral não aceitam a derrota e revelam pouca tolerância à frustração.

De forma a colmatar as dificuldades referidas, foram desenvolvidos vários diálogos com as crianças no sentido de frisar a importância da arrumação dos materiais que não iriam utilizar e foram também desenvolvidas as regras da sala, sendo de realçar a atividade intitulada “puzzle” que serviu para explorar a necessidade e importância dos cartões de identificação e a dramatização “Rita, não grita!” que foi uma forma bastante eficaz de exemplificar tons de voz inadequados por oposição aos tons de voz adequados, ainda realizou-se decoração das flores - personificadas (SIM/NÃO) para identificarem comportamentos e atitudes. Por outro lado os jogos a partir das fotografias que registaram as crianças em situações de comportamento diverso e histórias sobre a adequação de comportamentos, foram estratégias fundamentais na superação de algumas dificuldades apontadas. Os resultados das estratégias utilizadas revelaram-se positivos uma vez que os

objetivos iniciais foram atingidos, ou seja, na reta final do estágio as crianças levavam o cartão de identificação ao mudar de área, arrumavam o material sem se verificar a necessidade constante de as lembrar dessas regras.

Verificaram-se ainda situações típicas referentes ao estágio de desenvolvimento das crianças, principalmente a necessidade constante de atenção e o egocentrismo. Estas situações não foram corrigidas de forma ativa, no entanto, de acordo com a sua ocorrência, as crianças eram alertadas para a necessidade de considerar também a presença dos outros elementos do grupo e as suas opiniões, além destes diálogos, foram também realizados jogos de cooperação que pretendiam, através da união do grupo, despertar a consciencialização da presença e das necessidades do outro.

▪ **Área de Expressão e Comunicação**

- Domínio da expressão motora

Durante a fase de observação inicial, verificou-se bastante interesse por parte das crianças na área da motricidade, nomeadamente em jogos de movimento. O interesse pelo movimento leva, naturalmente, a que exista facilidade em diferentes formas de utilizar e sentir o próprio corpo – correr, rodopiar, saltar a pés juntos e andar de costas seguindo o ritmo da música. A nível da motricidade fina, é também notório que a manipulação de lápis e pincéis e peças pequenas é feita sem dificuldades pela maioria das crianças, tendo uma preensão adequada à idade.

As principais dificuldades do grupo prendem-se com a manipulação da tesoura e com os momentos em que há necessidade de calma motora e de relaxamento, principalmente nos momentos de roda.

De forma a atenuar estas dificuldades e a potenciar as capacidades foram desenvolvidos jogos de movimento que implicassem diferentes deslocamentos e momentos de agitação interrompidos com momentos de calma (jogo do apito e jogo da salada de fruta), atividades de expressão plástica, bem como estratégias para captar a atenção das crianças que dispersavam: utilização de fantoches, ritmos, canções e lengalengas. Apesar das estratégias utilizadas, as dificuldades nos momentos de retorno à calma persistem o que poderá ser justificado pela agitação motora característica da faixa etária do grupo.

- Domínio da expressão dramática

No domínio da expressão dramática, as crianças deste grupo não revelam dificuldades evidentes. Observou-se participação nas situações de jogo simbólico e jogo dramático e representação de eventos imaginários que contam uma história.

Este domínio foi utilizado de forma a reforçar outros domínios onde se verificavam áreas a melhorar, nomeadamente, através de situações de jogo simbólico (Rei manda, jogo das expressões) e de jogo dramático (dramatização da história “Rita, não grita” e do “O Capuchinho Vermelho e o Lobo Bom”).

- Domínio da expressão plástica

A área da expressão plástica é outra das áreas onde as crianças revelam interesse e facilidade, explorando espontaneamente diferentes materiais e técnicas e compreendendo a organização dos diferentes materiais.

As questões onde poderão verificar-se melhorias são a partilha de materiais e o respeito pelo trabalho das outras crianças. De forma a que se verifiquem melhorias nestas questões, foram desenvolvidos vários diálogos com o intuito de alertar as crianças para a diversidade de opções que cada um pode tomar e para a importância de partilhar materiais, procurou-se valorizar o trabalho de todas as crianças. Dar espaço para que cada uma delas se expressasse e falasse sobre o seu trabalho. Foram também realizados diálogos sobre o respeito, levando as crianças a perceberem que o desenho é pessoal e por esse motivo cada um faz como gosta e quer, não para agradar aos outros. Algumas estratégias utilizadas nesta área não tiveram efeitos que pudessem ser observados ao longo do estágio, uma vez que as dificuldades persistem, no entanto, houve uma evolução no interesse e participação, as crianças não deixam passar a sua oportunidade de experimentar.

- Domínio da expressão musical

No domínio musical observou-se que as crianças revelam gosto em cantar e facilidade em associar gestos à letra da música. Ao longo de algumas atividades (história da maria castanha e jogos de movimento realizados pela educadora), verificou-se que as crianças identificam e

reproduzem sons da natureza. Nas canções de Natal e da formiguinha foi confirmado que as crianças gostam de dançar, exprimindo a forma como sentem a música. Nos momentos em que foram manipulados instrumentos musicais, as crianças revelaram grande entusiasmo.

- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

As crianças desta sala têm um discurso adequado à idade, utilizando frases simples dos vários tipos (afirmativa, negativa e interrogativa). Conseguem também interpretar e relembrar partes de uma história, debater regras de grupo e expressar-se através de gestos. Os momentos de conto de histórias revelaram-se agradáveis para as crianças que mostram interesse por ouvir o momento do conto e por explorar a área da biblioteca livremente.

Nesta área, as principais dificuldades são inerentes à idade, nomeadamente, expressar-se tendo em conta o ambiente circundante, respeitar a sua vez de falar e utilizar um discurso pouco infantilizado, com articulação correta e vocabulário variado e adequado aos objetos. Para auxiliar o desenvolvimento das crianças nesta área, promoveram-se diálogos e partilhas de vivências em grupo.

- Domínio da matemática

Nas vivências das crianças transparecem as noções matemáticas já adquiridas, por exemplo, distinção entre dentro/fora, cima/baixo e grande/pequeno; formação de conjuntos; noção de quem está presente e quem está em falta; organização de sequências temporais; consciência do desenrolar do dia; compreensão do significado de contar e capacidade de contar até 10.

As dificuldades apresentadas pelas crianças nesta área podem estar relacionadas com algumas dificuldades a nível da linguagem. Ainda assim, são de realçar algumas dificuldades mais evidentes, como são exemplos dificuldades em associar símbolos a quantidades e resolução de problemas (que poderá estar associada a questões que se prendem com dificuldades na área de formação pessoal e social). Sendo importante persistir no exercício das atividades.

- **Área do Conhecimento do Mundo**

Este grupo de crianças é curioso e interessado (em saber mais), demonstrando vontade em saber mais acerca dos diversos temas. As experiências de saídas baseiam-se essencialmente em idas ao supermercado e a centros comerciais, não se verificando contacto regular com a natureza. A maioria das crianças tem dificuldade em reconhecer e nomear as cores.

Ao longo do estágio foram planeadas e proporcionadas novas experiências às crianças, no entanto, não foi possível concretizar a atividade de saída ao jardim. Ainda assim, foram exploradas novas situações, nomeadamente experiências na formação de cores a partir das cores primárias, realização da sopa e das bolachinhas e observação de lagartas e borboletas no recreio.

1.4. Intervenção com a Comunidade Educativa

O estágio em valência Pré-Escolar na EB1/PE de São Filipe não incidiu apenas no desenvolvimento de atividades direcionadas ao grupo da sala da Pré 1, nele, procurou-se envolver a comunidade educativa, enriquecendo assim, o processo educativo e contribuindo de igual forma para o desenvolvimento integral das crianças. Por outro lado, a intervenção com a comunidade educativa permitiu reconhecer a importância da colaboração entre os agentes educativos, tendo em vista a concretização de práticas verdadeiramente significativas para crianças.

Deste modo, o estágio abarcou três momentos de interação com a comunidade educativa, sendo eles, a organização da festa de São Martinho desta instituição, a participação na reunião de pais e a organização de uma ação de sensibilização intitulada de “querida mãe, querido pai... então que tal?!”

1.4.1. Festa de São Martinho

A intervenção com a comunidade educativa consistiu na organização e participação da festa de São Martinho direcionada aos professores, educadores, alunos do 1º e 2º anos de escolaridade e à diretora da instituição. Esta organização fez-se em cooperação com o grupo de docentes, destacados no Plano Anual de Atividades da Escola como responsáveis pela

organização desta festividade. Segundo o ME (1997), ao existir uma colaboração entre os vários elementos da comunidade, ao haver uma troca de ideias e saberes é uma mais valia, na medida em que possibilita que as situações de aprendizagens sejam mais ricas e diversificadas.

Como tal, a organização desta festividade envolveu um conjunto de procedimentos que passaram desde o planeamento das atividades, à divulgação, ensaios e apresentação.

Em reunião com os docentes, foi-nos proposto, a mim e à minha colega Cláudia Gonçalves, a preparação de algumas atividades que antecedessem o tradicional magusto, sendo elas a apresentação da Lenda de São Martinho no refeitório da cantina e a organização de uma exposição de construções com castanhas no hall de entrada do edifício principal da escola. Neste sentido, e sempre em concordância com os mesmos, planeamos uma apresentação da Lenda de São Martinho com recurso ao teatro de sombras chinesas e uma exploração de uma canção alusiva ao dia de São Martinho.

De forma a envolver as famílias nesta festividade foi-lhes pedido que fizessem juntamente com as crianças construções de trabalhos com castanhas, para comporem uma exposição com todos os trabalhos realizados, que seria aberta ao público no dia da festa. Considerámos pertinente criar esta iniciativa juntamente com as famílias, uma vez que a “família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (ME, 1997, p.43). De um modo geral, a adesão das famílias a esta iniciativa foi muito grande, resultando numa exposição com uma multiplicidade de construções (Figura 41).

Figura 41. Exposição das construções de castanhas.



A organização das atividades exigiu um trabalho prévio, caracterizado pela colaboração, que consistiu na elaboração do cenário, das sombras chinesas, bem como da gravação áudio da peça. Atendendo que a minha colega, juntamente com a equipa pedagógica da sua sala, estavam a desenvolver um projeto relacionado com a linguagem, considerou-se pertinente

integrar duas crianças da sua sala, que se voluntariaram em participar na narração das falas das personagens da lenda. É pertinente aqui 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, 1997, p.42). Note-se, que a nossa vontade era possibilitar a participação de um maior número de crianças, no entanto, e pelo facto do tempo ser limitado não nos foi possível desenvolver essa pretensão. No que diz respeito à gravação áudio, esta foi feita com a colaboração do professor de TIC, contudo, pela falta momentânea de equipamento adequado, a qualidade de som não resultou da melhor forma, o que dificultou a compreensão de algumas palavras por parte de algumas crianças aquando da apresentação da lenda.

Termos recorrido às sombras chinesas na apresentação da lenda foi uma mais valia para nós pois possibilitou compreender a complexidade que a manipulação deste tipo de material acarreta. O facto de se tratar de uma lenda curta, mas constituída por diversos enredos dificultou a manipulação das várias sombras chinesas. Em reflexão conjunta com a minha colega e com as educadoras cooperantes, considerou-se que o ideal seria não terem sido usadas tantas figuras, o que facilitaria a manipulação das sombras chinesas, tornando, ao mesmo tempo, o momento dramático mais espontâneo e de melhor compreensão para as crianças. No entanto, aquando da exploração da peça foi possível depreender que as crianças na sua grande maioria 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 42).

Figura 42. Apresentação da lenda de São Martinho.



Após o reconto da história e de forma a proceder à exploração de uma canção alusiva à data festiva apresentámos o convidado acordeonista Francisco Rodrigues às crianças, momento este em que estas tiveram oportunidade de estabelecer pequenos diálogos com o

mesmo, através da elaboração de pequenas questões, maioritariamente relacionadas com o instrumento musical que este toca. Dando seguimento à festa contámos com a colaboração do acordeonista que acompanhou a canção, à medida que todos a cantávamos. No decorrer deste momento, foi perceptível o grande interesse e participação de todas as crianças e adultos na realização dos gestos (Figura 43).

Figura 43. Exploração da canção alusiva ao São Martinho.



De seguida, deu-se o convívio com os idosos convidados ao qual se juntou o nosso convidado. Nele, predominaram canções de repertório cultural português que apelavam às danças de roda, sendo este um momento intergeracional onde prevaleceu a troca de vivências e a alegria. Posto isto, as crianças tiveram a oportunidade de realizarem o tão aguardado magusto e de explorarem os jogos preconizados pelos docentes responsáveis pela dinamização da festividade de São Martinho, momento este marcado por muita diversão e satisfação evidente nas expressões das crianças e alunos.

Por fim, a participação na organização desta intervenção para a comunidade educativa revelou-se uma mais-valia, na medida em que permitiu ter uma perceção dos procedimentos a que lhe estão inerentes, assim como, possibilitou conferir a importância do trabalho colaborativo na educação, caracterizado pela reflexão conjunta, pela troca de ideias e pela tomada de decisões, que segundo Roldão (s.d) é uma mais valia, pois permite alcançar com mais sucesso as aprendizagens pretendidas.

1.4.2. Ação de sensibilização: “Querida mãe, querido pai... então que tal?!”

Antes de se dissecar acerca da ação de sensibilização direcionada aos pais/encarregados de educação, importa referir que considero de extrema importância um trabalho mais do que paralelo, conjunto, entre os pais e os educadores. A criança deve ser vista como um todo e esse todo contempla os mais variados mundos, desde o familiar até ao social. Assim, crê-se fundamental que se estabeleçam períodos de comunicação, trocas de informação e até momentos de formação de forma a que se dissipem mitos e que se esclareçam dúvidas acerca da criança.

Deste modo e fundamentando as ideias supracitadas, as OCEPE defendem que é fundamental que haja uma relação entre as famílias e as instituições escolares, na medida em que ambos contribuem para a educação das crianças (ME, 1997). A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro) corrobora com esta visão, defendendo também que se devem estabelecer relações entre a família e as instituições de Educação Pré-Escolar possibilitando o desenvolvimento integral da criança e a sua integração na sociedade.

Durante o estágio procurei estabelecer desde início uma relação positiva com os pais/encarregados de educação, para tal, na primeira semana estabeleci pequenos diálogos com os mesmos, de modo a contextualizar a minha intervenção pedagógica e de maneira a solicitar autorização para fotografar os seus educandos. Estes diálogos fizeram-se essencialmente no momento do acolhimento e foram privilegiados pela troca de informações sobre as crianças, como também para os pedidos de colaboração para determinadas atividades, sendo algumas delas, a decoração dos frutos do Pão por Deus e a realização das construções com castanhas para serem expostas no dia de S.Martinho, possibilitando desta forma o seu envolvimento nas aprendizagens das crianças.

Ao longo do estágio, através da observação de algumas birras por parte das crianças aquando da separação dos pais e pelo facto dos mesmos evidenciarem alguma preocupação em lidar com certos comportamentos, procurou-se organizar uma ação de sensibilização integrada no dia da reunião de pais/encarregados de educação, que abordasse aspetos relacionados com as suas inquietações. A reunião realizada no dia 28 de novembro de 2013 dividiu-se em três momentos, sendo que a ação de sensibilização constituiu o início da reunião, seguindo-se a apresentação de algumas informações referentes ao grupo, bem como a comunicação das linhas orientadoras do PCG, por parte da educadora cooperante, finalizando-se com a apresentação de um vídeo (Apêndice K), feito por mim, com a compilação das atividades realizadas ao longo da intervenção pedagógica.

Esclarecida assim a pertinência e o propósito da ação de sensibilização, interessa também refletir sobre o tema da mesma.

Os momentos formais de comunicação devem ser momentos previamente organizados e com um objetivo bastante claro. Depois de verificadas as necessidades do grupo, e aferidas as questões mais prementes dos pais, foi decidido, pela equipa pedagógica, o tema a ser trabalhado. Assim, convocaram-se os pais da sala da Pré 1 (Apêndice L e M) a comparecerem numa sessão de formação ministrada por uma psicóloga, Cheila Martins, que pretendia abordar temáticas comportamentais. As necessidades eram conhecidas, é um tema sobejamente popular, os pais possuem sempre uma opinião pessoal sobre o assunto e é um tema com que se debatem quase diariamente, quer seja com a prole, quer seja com as inúmeras crianças com que se cruzam diariamente.

A sessão, intitulada “Querida mãe, querido pai... então que tal?!” teve uma duração aproximada de uma hora e foi pautada por uma abordagem bastante próxima e promotora da partilha e troca de informação pelos pais. O grupo, inicialmente pequeno, foi ganhando forma e, a pouco e pouco, partilhando as suas inquietações, os seus métodos e as suas questões. A escolha do título promoveu inicialmente descontração por parte dos pais, que foram intervindo no discurso e enriquecendo a formação com os contributos individuais. A oradora em alguns momentos assumiu um papel de moderadora, avaliando a necessidade de comunicar e de partilhar por parte dos pais (Figura 44).

Figura 44. Ação de sensibilização.



Os temas abordados referiam-se essencialmente às regras e limites e todos os subtemas subjacentes a este sistema (Anexo A). A oradora primou por ter um discurso bastante claro e acessível, fazendo recurso a exemplos e a metáforas ilustrativas da realidade que os pais conhecem diariamente. Desconstruíram-se grandes temas como: a gestão da frustração, as regras e limites, as birras e a importância intrínseca à palavra “não”. De um modo geral pareceu-me um percurso bem trilhado, onde os pais viram-se e reviram-se muitas vezes. No entanto, como em qualquer circunstância, interessa olhar de fora e analisar situações a manter e a melhorar.

É de assinalar a fraca adesão dos pais, ainda que se tivesse feito um trabalho prévio de sensibilização para o tema e para o contexto, e que nestes momentos os pais se mostrassem bastante interessados, muitos não marcaram presença. A baixa implicação dos pais nestes contextos parece ser uma constante, que merece uma reflexão em virtude de situações futuras.

Outro dos aspetos a melhorar prende-se com o facto dos conteúdos da ação de sensibilização se poderem perder no tempo, isto significa que ainda que tenha sido um momento deveras enriquecedor, as dúvidas e inquietações dos pais, que surgem a posteriori, ainda que sejam no âmbito da conferência, não se veem resolvidas. Assim, é de ponderar de alguma forma a continuidade destes momentos, que nos parecem bastante redutores quando vistas numa só oportunidade.

A melhorar também serão as questões prévias à conferência. Colocando-nos no lugar do outro, entendemos facilmente que, ainda que tenham numerosas questões, há pais que têm imensa dificuldade em expô-las (e expor-se) junto de um grupo de pais. Crê-se que também estes pais merecem o seu espaço, tempo e dedicação. Torna-se então necessário contornar este facto e criar alternativas mais confortáveis e facilitadoras da comunicação pais-oradora.

Não menos importantes, há aspetos positivos a guardar e manter. Um desses aspetos foi o facto de se ter privilegiado uma abordagem não exaustiva, científica mas de fácil acesso a todos os intervenientes que, de alguma forma, tinha objetivado proporcionar uma maior aproximação com os pais. Desde o escolher do título da apresentação, ao discurso propriamente dito, algumas estratégias foram tidas em conta, como o recurso a exemplos, a linguagem coloquial, uma aproximação no espaço físico e ainda o proporcionar de aprendizagens significativas, uma vez que a oradora recorreu várias vezes aos exemplos dos pais no seu discurso.

De assinalar também foi a envolvência de toda a comunidade escolar, quer nos preparativos do evento, quer no decorrer do momento da ação de sensibilização. Se os pais são importantes na educação das crianças, não podemos esquecer também todo o trabalho da comunidade educativa, agentes basilares no desenvolvimento cognitivo, social e educacional da criança.

Refletidos acerca de todos os aspetos, e ainda que se tenham assinalados momentos menos positivos, considera-se que também esses, são importantes para uma continuidade mais positiva e mais pensada. Porque todos estes momentos provocam uma aprendizagem aos mais variados níveis, é de grande valor dar seguimento a iniciativas que visem esclarecer dúvidas, aproximar todos os núcleos onde a criança está inserida, e ainda criar momentos de

comunicação, troca e partilha. Para que cada vez mais, haja momentos e espaços para se poder fazer uso da pergunta: “querida mãe, querido pai... então que tal?!”

1.5. Síntese Inerente às Problemáticas Inicialmente Apresentadas

Apesar das respostas às questões inicialmente expostas terem sido já respondidas, de forma implícita ao longo do presente capítulo, através da descrição e reflexão das atividades realizadas, neste ponto ser-lhes-á atribuído maior destaque.

Relembre-se que no início do estágio se formularam duas questões relacionadas com a área de conteúdo Formação Pessoal e Social, cuja resolução se baseou na adoção de uma prática assente na articulação das diferentes áreas de conteúdo e seus domínios, preconizados pelas OCEPE, colmatando assim numa aprendizagem globalizante e articulada.

Uma vez que a área de conteúdo Formação Pessoal e Social se caracteriza por ser uma área integradora, que integra todas as outras áreas, a minha ação foi delineada tendo como referência os interesses das crianças, no que diz respeito às diferentes áreas e domínios, de forma a promover aprendizagens significativas e com sentido para as crianças, dotando-lhes o poder de serem construtoras do seu próprio conhecimento através da participação, exploração, comunicação e interação. A Pedagogia-em-Participação, a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem pela ação tiveram um papel preponderante em toda a intervenção pedagógica, que envolveu a escuta, observação, cooperação, interação entre pares e essencialmente, a visão da criança como ser ativo, capaz de construir o seu próprio conhecimento.

Deste modo, torna-se importante sintetizar de que forma foi dada resposta às problemáticas inicialmente levantadas ao longo de toda a intervenção pedagógica, que consistiram como pontos de partida/linhas orientadoras da minha ação.

A resposta à 1ª questão, “**Como promover a Formação Pessoal e Social em crianças entre os 3 e 4 anos de idade?**”, envolveu uma intervenção contínua. Esta abordagem envolveu toda a dinâmica de grupo no seu dia a dia, desde os momentos de rotina, as atividades livres e orientadas, as interações e brincadeiras realizadas no recreio, e não só. Assim, ao longo de todo o estágio foram estimuladas formas das crianças desenvolverem a sua autonomia, através da marcação da sua presença, da colocação dos cartões de identificação nas respetivas áreas, arrumação dos materiais e brinquedos, jogos cooperativos e realização da higiene. Por outro lado, ao proporcionar momentos de interação, socialização

e cooperação promoveram-se competências como a partilha, o respeito pelas ideias do outro e pelas suas ideias, tudo isto pois “é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 1997, p. 49). Ou seja, procurou-se, ao longo de toda a intervenção, promover a aquisição de valores essenciais à vida em grupo.

No que diz respeito à 2ª pergunta: **Será que a construção cooperada das regras da sala/negociação de regras contribuirá para a aquisição de competências sociais?** Pode responder-se afirmativamente, ou seja, o facto de se construir/negociar regras certamente contribuiu para a promoção de competências sociais por parte das crianças. Note-se que esta construção procurou fazer-se de forma gradual e não de forma imposta. Como tal, recorreu-se a dramatizações, diálogos mediados por fantoches, jogos cooperativos, histórias, entre outros recursos. Considero que estas foram excelentes formas de promover as regras, na medida em que permitiram que as crianças vissem refletidas nas personagens, os maus e os bons comportamentos e de que maneira devemos agir, procurando que o comportamento seja o mais adequado para a situação social em que se insere. Para além disso, a negociação e o diálogo foram uma excelente forma de levar as crianças a respeitar as regras sem que estas se sentissem forçadas a tal (Vasconcelos, 1997).

Ao nível de aprendizagens das crianças, considero que a negociação de regras se mostrou deveras significativa para o grupo, que evidenciou relativas melhoras no que concerne à partilha dos mesmos brinquedos e espaço, à adequação da voz e à arrumação dos materiais, contudo, e pelo facto destas não se desenvolverem rapidamente, algumas dificuldades persistem, nomeadamente, o respeito pela sua vez para falar e o cumprimento de algumas regras.

1.6. Reflexão Global: Uma Retrospectiva da Experiência na Prática Pedagógica

A reflexão aqui apresentada alude uma perspetiva reflexiva acerca da evolução e percurso pessoal ao longo do período de estágio realizado em contexto de Educação Pré-Escolar, relevando algumas aprendizagens, as dificuldades, e reestruturação de conhecimentos.

A realização do estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar caracterizou-se por ser uma experiência rica e sobretudo desafiadora, onde foi possível colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos em todo o percurso académico, bem como seguir os valores e crenças nos quais defendo e acredito.

Apesar de em outros momentos da licenciatura e do mestrado já ter tido contacto com outras realidades educativas, o certo é que o estágio final foi sem dúvida a experiência mais desafiadora do meu percurso académico, pois, pela primeira vez, assumi por inteiro o papel de educadora de uma sala, o que me permitiu ter perceção da realidade da minha futura profissão, exigindo uma atenção amplificada a todo o desenvolvimento da ação.

Adotar uma pedagogia participativa, em que a criança fosse entendida como construtora da sua própria aprendizagem, em que os seus interesses e necessidades nunca fossem descurados e, principalmente, proporcionar ambientes em que a criança tivesse uma atitude ativa em todo o processo de ensino-aprendizagem era o meu objetivo inicial. No entanto, no primeiro dia, da primeira semana de intervenção pedagógica em reflexão com a educadora concluiu-se que a orientação das atividades se enquadrava num modelo comportamentalista orientado para a aquisição e interiorização de determinados conceitos (Spodek & Brown, 1998).

Neste sentido, e após refletir em conjunto com a educadora cooperante sobre esse aspeto, constatámos que deveria adotar uma postura em que a criança tivesse um papel ativo, que fosse construtora da sua aprendizagem, sendo para isso importante proporcionar momentos de jogo e situações em que a criança manipulasse diretamente os materiais, isto porque, a criança “aprende nas suas experiências e vivências” (Moura, 1997, p. 241).

Foi baseado nesta vontade de querer proporcionar momentos de aprendizagem ativa que a minha ação foi repensada e reajustada de imediato, dando lugar a atividades em que as crianças fossem incentivadas a explorar os materiais e a expressarem-se sem se sentirem pressionadas. A partir daí foram privilegiados momentos de diálogo, de escuta e negociação em que criança se expressasse livremente, sendo estes momentos primordiais para a planificação de posteriores atividades que se basearam sempre nas necessidades e interesses das crianças, de forma a respeitar o seu tempo, o seu espaço e a sua individualidade.

Considero que adaptar a minha postura inicial foi muito positivo tanto para mim, que me senti mais realizada e mais confiante na minha intervenção, como para as crianças, que se mostravam mais implicadas e mais predispostas a participar nas atividades.

É-me possível então depreender que, na generalidade das atividades, a influência das perspetivas teóricas de índole construtivista e sócio-construtivista teve um papel fundamental na aprendizagem das crianças, na medida em que se valorizou o facto da aprendizagem ser facilitada quando as crianças se sentem envolvidas e integradas no processo de aprendizagem, assim como o facto de se fomentar a produção de conhecimento através da relação entre educador/criança e criança/criança. É por esse motivo que considero que, nos

dias de hoje, é fundamental que se opte por pedagogias participativas e se deixem de lado as pedagogias transmissivas que entendem a criança como mera recetora de conhecimento. Neste sentido é cada vez mais emergente que se aposte na formação de docentes críticos reflexivos e investigativos, que tenham em vista a melhoria constante da sua ação, dos seus conhecimentos, mas acima de tudo tenham como principal objetivo o desenvolvimento global das crianças.

Ao longo de toda a intervenção pedagógica procurou-se fomentar o desenvolvimento e aquisição de competências sociais por parte das crianças através de interações e atividades significativas e flexíveis, sempre de acordo com os interesses, desejos e necessidades. Para isso, os roteiros de planificação foram uma mais valia na medida em que permitiram prever de forma ponderada o modo de agir e a na forma como deveria atuar, assim como nas atividades que mais se adequavam ao grupo em questão. Importa referir que para o planeamento da ação muito contribuiu o conhecimento do grupo e os momentos de reflexão com a educadora cooperante. Sendo passível afirmar que apesar de se ter em consideração a articulação dos conteúdos a área de Formação Pessoal e Social, área integradora e transversal, foi aquela em que se deu mais destaque estando presente em todos os momentos da prática.

Para além das atividades planeadas privilegiaram-se também os momentos de atividades livres, como sendo momentos facilitadores de aprendizagens a diversos níveis. Não posso deixar de mencionar a relação com a comunidade educativa, que se revelou uma mais valia, na medida em que me permitiu estabelecer relações com outros intervenientes da comunidade, perceber todo o processo que a organização de uma sessão de sensibilização e de uma festividade acarreta.

Ao longo de toda a prática pedagógica a avaliação geral do grupo fez-se em colaboração com a educadora cooperante permitindo dessa forma ter o conhecimento das crianças, do seu progresso, das suas necessidades e interesses, exigindo a recolha sistemática de informação. Considero que o processo de avaliação do grupo foi deveras importante na medida em que para além de conhecer o grupo me permitiu refletir sobre a prática realizada e fazer os reajustes que se consideraram necessários.

Neste sentido importa aqui salientar a importância que a reflexão exerceu em todo o período de estágio. O facto de em todas as semanas reunir com a educadora cooperante e refletir sobre a minha intervenção permitiu-me ter consciência da minha ação, mas acima de tudo, possibilitou o melhoramento e a adequação gradual da minha prática em função das especificidades das crianças e do contexto educativo em que estas se inserem. Estas reuniões eram caracterizadas pelo questionamento, pela exposição das dúvidas, das inseguranças e

dificuldades, sendo que a reflexão conjunta, mas também a meta-reflexão se revelaram essenciais para reformulação de estratégias e procedimentos, uma vez que, tal como Medeiros (2010) defende, a reflexão só é favorável se produzir a meta-reflexão, ou seja, se refletirmos sobre as formas de refletir, uma vez que assim melhoramos os nossas formas habituais de reflexão que nos apoiam a aprendizagem neste processo. Refletir sobre a ação permitiu, assim, ajustar constantemente a minha ação de maneira a torná-la, contextualizada, fundamentada e com sentido, tanto para mim, como para as crianças. Ao refletir sobre a prática, o nosso “(...) conhecimento amplia-se, analisa-se, reestrutura-se e adquirem-se novos conhecimentos que podem vir a ser úteis em situações futuras” (Silva, 2011, p. 24). Após estas reflexões senti-me um pouco mais confiante e mais esclarecida, uma vez que, através das várias críticas foi possível perceber que, tal como refere Freire (1991, citado por Silva, 2011) “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p.22).

Não poderia deixar de mencionar o papel da orientação da educadora cooperante ao longo de todo o período de estágio, que se revelou crucial no meu desenvolvimento enquanto profissional e na aquisição e aperfeiçoamento de competências. Importa aqui referir que todo o período de estágio foi dotado pelo trabalho em equipa, por um ambiente de confiança e segurança, que se revelou uma mais valia na resolução de todos os obstáculos. Desde início a educadora cooperante encarou-me como um membro da equipa pedagógica, o seu espírito de abertura, a sua sinceridade, cooperação e as suas críticas foram fundamentais e fizeram com que eu melhorasse a minha assertividade e a minha capacidade de gerir os comportamentos de algumas crianças, ajudando-me também a lidar com a dificuldade e permitindo-me distinguir boas práticas de más práticas e perceber que é possível aprender com os erros.

Assim sendo, considero que como futuras educadoras/professoras temos de saber trabalhar em cooperação e saber partilhar conhecimentos e experiências, contribuindo, assim, para um fortalecimento e renovação do conhecimento, como também para o progresso individual e de grupo.

Tal como já referido, no desenrolar do estágio foi-me possível desenvolver algumas competências, sendo que a minha maior dificuldade prendeu-se com a gestão das rotinas e de certos comportamentos, sendo que esta última ainda persiste. Por vezes tinha dificuldade em me impor agindo de acordo com “o coração”, no entanto a educadora cooperante procurou elucidar-me, e tal como defendem Brás e Reis (2012), e Maia (2011), que o educador na sua abordagem disciplinar deve basear-se no uso da razão e numa postura assertiva, evitando

fazer cedências em relação à sua posição inicial, sem abdicar daquilo que considera ser o mais correto, havendo, no entanto, a necessidade de se respeitar sempre os direitos e os pontos de vista da criança. Isto, possibilita que as crianças compreendam o que pretendemos delas.

Por outro lado é também essencial que se ofereça modelos de comportamentos socialmente aceites e adequados às regras e normas da comunidade educativa, uma vez que o educador é um modelo para a criança e os seus comportamentos servirão de exemplo para o tipo de relação que as crianças estabelecerão entre si (Maia, 2011).

Para além disso, há que considerar outras aprendizagens que se realizaram tanto a nível profissional como pessoal. Profissionalmente, apercebi-me que é essencial conhecer o grupo para ser possível planificar atividades segundo as suas personalidades e interesses. A nível pessoal devo referir que adquiri capacidade de ouvir as críticas, agindo em conformidade com estas, e melhorei a minha assertividade, mantendo as minhas decisões quando considerava estar a fazer o correto.

Não posso deixar de destacar que, neste período, a reflexão constituiu um ótimo instrumento para desconstruir estereótipos e o conhecimento profissional baseado no senso comum, contribuindo positivamente para a minha formação como futura profissional de educação.

Fazendo uma retrospectiva de todo o percurso, estagiar em contexto de Educação Pré-Escolar foi um processo muito enriquecedor para mim, enquanto pessoa e profissional e caracterizou-se pela articulação entre teoria, prática e crenças.

Considero que todo o conhecimento adquirido ao longo do curso foi imprescindível para o desenvolvimento de uma prática sustentada/fundamentada, contextualizada e de qualidade.

Posso concluir que o estágio constituiu um importante espaço de aprendizagens, que me permitiu construir e reconstruir estratégias e práticas participativas centradas na criança, que me possibilitaram conceber uma visão mais realista do papel e desempenho profissional do docente. Tendo a consciência que para a sua efetiva melhoria nunca poderei descurar de uma atitude investigativa e reflexiva que me permitirá aprofundar conhecimentos e evoluir enquanto pessoa e profissional

Referências

- Alarcão I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago
- 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. Retirado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT04.pdf>
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Baranita, I. M. C. (2012). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Retirado de: <http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/3254/Dissertacao.pdf?sequence=1>
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. (2.^a ed.). (A. Silveira, Trad.). Lisboa: Edições Gradiva. (Obra original publicada em 1993).
- Bento, A. V. (2013). *10 tópicos (e dicas) sobre investigação*. (1.^a ed.). Funchal: Universidade da Madeira.
- Blanco, M. R. (2007). *Jogos cooperativos e Educação Infantil: limites e possibilidades*. (Dissertação de mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Retirado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10122007-155211/pt-br.php>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brás, T., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for educators, teachers and trainers*, 3, 135-147.
- Brazelton, T. B. (1995). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. (4.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). Apoio à aprendizagem activa. In *Aprendizagem Activa*. (pp-3-4). (E. F. Rocha, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Campos, R. F. (2003). Do professor reflexivo ao professor competente. In Moraes, M. C., Pacheco, J. A., & Evangelista, M. O. (Org.). *Formação de professores. Perspetivas educacionais e curriculares* (pp. 83-104). Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 20-24). (1.^a ed.) Viseu: Psicosoma.
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em Educação de Infância: evidências de uma investigação naturalista em três Jardins de Infância diferentes. In Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 78-96). (1.^a ed.) Viseu: Psicosoma.
- Cerezo, S. (1997). A Criança e o seu Corpo. In *Enciclopédia de Educação Infantil: recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. (Vol. 1, pp.) a. Rio de Mouro. Nova Presença.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 355-480. Retirado de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Cunha, N. H. S. (2007). *Brinquedoteca. Um mergulho no brincar*. São Paulo: Aquariana Editora.
- Diáz-Aguado, M. J. (2000). *A Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Dionísio, M. L., & Pereira, I. (2007). *A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas*. Lisboa: Casa da Leitura. Retirado de: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/000715_EP.pdf
- Dolle, J. M. (1999). *Para compreender Jean Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.

- Fernandes, M. A., (2006). *Projecto ser mais. Educação para a sexualidade online*. (Dissertação de mestrado). Porto: Universidade do Porto. Retirado de: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação, Vol. 14*, 273-291. Retirado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 25-60). (1.^a ed.) Viseu: Psicosoma.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). (4.^a ed.) Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática* Lisboa: Instituto Piaget.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gioca, M. I. (2001). *O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos*. Belém: Universidade da Amazônia. Retirado de: http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/O_JOGO_E_A_APRENDIZAGEM.pdf
- Gomes, A. A. (2008). A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de pedagogia. In *VI congresso português de Sociologia. Mundos sociais: saberes e práticas, 25 a 28 de junho de 2008* (pp. 1-15) Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Retirado de: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, M. Á. S. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Hannibal, S. (1991). Tornar a aprendizagem da matemática um processo natural. In Brickman, N. A., & Taylor, L. S. *Aprendizagem ativa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*, (pp. 87-95) (E. F. Rocha, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1987). *A criança em acção*. (2.^a Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. (1991). Experiências-chave: principais aspectos do apoio ao despertar de capacidades nas crianças em idade de infantário. In Brickman, N. A., & Taylor, L. S. *Aprendizagem ativa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*, (pp. 63-71). (E. F. Rocha, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança* (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trad.). (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J., & Silva, H.S. (2008). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Professorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11. Retirado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>
- Maia, L. (2011). *Educar sem bater. Um guia prático para pais e educadores*. Lisboa: Pactor Edições.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Retirado de: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Atuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Medeiros, K. M. (2010). *A Comunicação na formação inicial de professores de matemática. Concepções e práticas de explicação na sala de aula.* (Dissertação de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2339/1/ulsd059437_td_Katia_%20Medeiros.pdf
- Medina, M. I. R. (2011). *Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán, Sinaloa, México.* (Dissertação de doutoramento). Sinaloa: Universidad Autónoma De Sinaloa. Retirado de: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/index.htm>
- Melo, L. C. L. R. (2011). *Currículo, práticas educativas e diferenciação pedagógica no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo.* (Relatório de estágio de mestrado). Açores: Universidade dos Açores. Retirado de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1251/1/DissertMestradoLuisaCLRMelo2011.pdf>
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância. teorias e práticas.* (1.ª Ed.). Porto: Profedições
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar.* Lisboa: Ministério de Educação.
- Ministério da Educação. (2012). *Metas de aprendizagem na educação pré-escolar.* Retirado de: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>
- Montês, A. Gaspar, S., & Piscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância. *Revista Interações*, 6 (15), 41-54. Retirado de: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/425/379>
- Moita, M. C. (1995). Percursos de formação e de transformação. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores*(pp.111-140). (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Sá-Chaves, I. (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância.* Lisboa: Universidade Aberta.

- Moura, H. M. C. (1997). *Actividades expressivas – um espelho que fala: Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação. Educação Pré-escolar. Modelos, Investigação e Práticas Educativas*. Lisboa. (pp. 239-242).
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação* (pp. 141-160). (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação, 11*, 77-98. Retirado de:
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Nóvoa, A. (1995). Professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa A. (Org.). *Vidas de Professores* (pp.11-30). (2.^a ed.) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projecto infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Aprender em companhia: uma pedagogia participativa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Limoeiros e Laranjeiras - Revelando as aprendizagens* (pp. 5-13). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Contextualização do modelo curricular *High-Scope* no âmbito do projecto infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 61-108). (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-60). (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Onofre, P. S. (2004). *A criança...e a sua psicomotricidade: uma pedagogia livre e aberta em intervenção motora educacional*. Lisboa: Trilhos Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. (4.^a ed.). *14(28)*, 178-187.

- Pacheco, J. A., Flores, M. A., & Paraskeva, J. M. (2008). Marco epistemológico. In Pacheco, J. A. (Org.). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo* (pp. 12-23). Braga: Livraria Minho
- Pádua, G. L. D. (2009). A Epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*, 2, 22-35. Retirado de <http://www.facevv.edu.br/Revista/02/A%20EPISTEMOLOGIA%20GENETICA.pdf>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). O mundo da criança. (8.^a ed.). Amadora: McGraw-Hill.
- Parente, C. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem*. (Dissertação de doutoramento) Braga: Universidade do Minho. Retirado de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf
- Pereira, M. R., & Caetano, L. M. (2012). A construção de regras e o desenvolvimento moral da criança: o papel do educador. *Anais da semana de pedagogia da UEM*, 1(1), 1-12. Retirado de: <http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T6/T6-002.pdf>
- Pereira, M. G. G. R. (2012). *O Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA*. (Dissertação de doutoramento). Funchal: Universidade da Madeira.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A Psicologia Da Criança*. (1.^a ed). Porto: Edições ASA. (Obra originalmente publicada em 1966)
- Piaget, J. (1967). *A Construção Do Real*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pinheiro, E. C., Splett, E. S., Militz, M. L. & Franco, S. M. (2012). Alfabetização Matemática através de Atividades Lúdicas. In *1.º encontro Nacional PIBDIC-Matemática, 1- 3 agosto de 2002 (pp- 1-8)*. Escola de Inverno de Educação Matemática. Retirado de: http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/CC/CC_Pinheiro_Eliana.pdf
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Pitamic, M. (2010). *Vamos Brincar. Jogos e atividades baseados no método Montessori para bebês e crianças*. (C. Coutinho, Trad.). Lisboa: Amaia Inglesias Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora
- Portugal, G. (2012). Avaliar o Desenvolvimento e as Aprendizagens das Crianças - Desafios e Possibilidades. In Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234-253). (1.ª ed.) Viseu: Psicossoma.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantário. Cuidados e primeiras aprendizagens* (S. Bahia, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Curricular de Escola - Educar para os valores*. (2010/2014). Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe.
- Projeto Educativo de Escola - Uma escola para o futuro*. (2010/2014). Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional: O estigma das mãos mais do que a cabeça*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. C. (s.d.). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In *Dossier Trabalho Colaborativo de Professores* (pp. 24-29). Direção Geral de Educação. Retirado de: <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=189>
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens. As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M.C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In Rodrigues, D. (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 151-166). Porto: Porto Editora.
- Rosário, C. (2013). Investigar o social - reflexões sobre investigação aplicada. In Rosário, C., Granjo, P., & Cahen, M.(coord.). *O que é investigar?* (pp. 9-24). Lisboa: Escolar Editora.

- Santos, E. A. A. (2004). *A formação de professores para a integração das TIC no ensino da matemática. Uma experiência na Região Autónoma da Madeira*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade do Porto.
- Santos, M. B. G., & Precioso, J. A. G. (2012). *Educação alimentar na Escola. Avaliação de uma intervenção pedagógica dirigida a alunos do 8.º ano de escolaridade*. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge. Retirado de: file:///C:/Users/Andreia/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o%20alimentar%20na%20escola_e-book.pdf
- Santos, D. A. F. (2013). *O contributo do jogo cooperativo no processo de aprendizagem*. (Relatório de estágio de mestrado). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Retirado de: <http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1283>
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora
- Silva, M. C. C. P. A. M. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. (Dissertação de mestrado). Retirado de: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/176/1/Da%20pr%C3%A1tica%20colaborativa%20e%20reflexiva%20ao%20desenvolvimento%20profissional%20do%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – drama e dança*. (vol.II). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. (2.ª ed.). Lisboa: Editora Livros Horizonte.
- Sousa, J. C. M. (2012). *A formação contínua de professores: modelos políticas e percursos*. Fafe: Editora Labirinto.
- Spodek, B., & Brown, P. C. (1998). Alternativas curriculares na educação de infância: Uma perspectiva histórica. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-50). (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1990). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw-Hill.

- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2011). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. ´
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica* (F. Alves, Trad.). Porto: Edições ASA.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Tompkins, M. (1991). Aprendizagem activa: como a incorporar no seu programa. In Brickman, N. & Taylor, L. *Aprendizagem Activa* (pp. 5-13).(E. F. Rocha, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Troadec, B., & Martinot, C. (2009). *O desenvolvimento cognitivo: teorias actuais do pensamento em contextos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica
- Vaz, I. C. P. (2012). *A Importância do Desenvolvimento de Competências Sociais e da Relação de Pares em Contexto Escolar. A Literatura para a Infância como veículo pedagógico de sensibilização para as competências sociais*. (Relatório de estágio de mestrado). Braga: Universidade do Minho. Retirado de:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21105/1/Iv%C3%A2nia%20Cristiana%20Pedroso%20Vaz.pdf>
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia de infância. In Oliveira-Formosinho J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (Org.) *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artemed.
- Vygotsky, L. (1987). *Formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1996). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

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

Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zanotto, M. A. C. (2003). Recontar histórias. Atividade é importante para a formação das crianças pré-escolares. *Revista do professor*, 19 (74), 5-9. Porto Alegre.

Referências Normativas

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – (Lei de Bases do Sistema Educativo – Estabelece o quadro geral do sistema educativo). Retirado de:

<http://dre.pt/pdf1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Portugal).

Retirado de: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – (Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário). Retirado de: <http://www.dre.pt/pdfgratis/2001/08/201A00.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).

Retirado de: <http://www.dre.pt/pdfgratis/2001/08/201A00.pdf>

Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 – (Aprova a Avaliação em educação pré-escolar).

Retirado de: <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=34>

Apêndices - Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta 1- Documentos gerais

Relatório de Estágio de Mestrado (versão eletrônica em formato pdf)

Pasta 2 - Instrumentos de trabalho construídos e utilizados pelo investigador

Apêndice A – Diário de bordo

Apêndice B – Planificação da 1.^a semana de intervenção pedagógica

Apêndice C – Planificação da 2.^a semana de intervenção pedagógica

Apêndice D – Planificação da 3.^a semana de intervenção pedagógica

Apêndice E – Planificação da 4.^a semana de intervenção pedagógica

Apêndice F – Planificação da 5.^a semana de intervenção pedagógica

Apêndice G – Planificação da 6.^a semana de intervenção pedagógica

Apêndice H – Planificação da 7.^a semana de intervenção pedagógica

Apêndice I – Planificação da Gincana

Apêndice J – Quadro de avaliação geral do grupo

Apêndice K – Vídeo com a compilação de imagens apresentado na reunião de pais

Apêndice L – Convites da ação de sensibilização “*Querida mãe, querido pai... então que tal?!*”.

Apêndice M - Cartaz de divulgação da ação de sensibilização “*Querida mãe, querido pai... então que tal?!*”

Anexos - Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta 3 –Instrumentos de trabalho utilizados pelo investigador

Anexo A- *PowerPoint* realizado pela doutora psicóloga Cheila Martins, apresentado na ação de sensibilização “*Querida mãe, querido pai... então que tal?!*”