Relatório de Estágio Sobre a Intervenção Pedagógica na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sara Filipa Camacho Monteiro
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

maio | 2014

UMa
N Rel
2

T/M UMA
37
MON REL
EX.2

J3209 KOHA

Relatório de Estágio Sobre a Intervenção Pedagógica na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sara Filipa Camacho Monteiro
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação

Sara Filipa Camacho Monteiro

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

Orientadora: Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e UMa, maio de 2014

Dedicatória

À minha família e namorado pelo tempo que não vos dediquei.

Agradecimentos

A realização do presente relatório conta com o apoio de várias pessoas, sem as quais não seria possível a sua elaboração. Desde já, o meu profundo agradecimento:

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira, pela partilha dos seus saberes científicos, pela sua constante preocupação e tempo despendido em esclarecer todas as dúvidas que surgiram durante a realização da intervenção pedagógica e do relatório.

Ao Professor Doutor Paulo Brazão, diretor do curso do Mestrado e também meu professor ao longo do curso, pela sua constante preocupação demonstrada com os alunos deste curso.

À Educadora Cooperante, Sónia Silva, pela disponibilidade em me receber, pela útil informação que me forneceu, pelo tempo dispensado em esclarecer todas a minhas dúvidas, pelas palavras de alento e otimismo nos momentos menos bons e pela preocupação demonstrada.

Às vinte e quatro crianças da sala da Pré I, pelo carinho e afeto que demonstraram ao longo deste estágio, a elas um obrigado muito especial.

À auxiliar da ação educativa da sala da Pré I, Maria Elisabete Pestana, pelo apoio e ajuda prestada durante toda a intervenção.

Ao pessoal docente e não docente da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira pelo carinho e respeito demonstrado durante a minha permanência nesta instituição.

Ao meu grupo de trabalho, Andreia Ascensão, Mary Faria e Yenny Ferreira, pelo carinho, amizade e pelos momentos maravilhosos que me proporcionaram durante estes cinco anos.

Por fim, à minha família, ao meu namorado e amigos pelo seu apoio incondicional e, compreensão que ao longo desta etapa foram decisivos, sobretudo nos momentos de maior stress e desânimo:

Aos meus pais, Américo Monteiro e Goreti Monteiro, pelo apoio incondicional, pelas palavras de carinho, otimismo e por estarem sempre disponíveis para me ajudar.

Aos meus irmãos, Sofia Monteiro e João Monteiro, por acreditarem nas minhas capacidades e pelas palavras de otimismo.

Aos meus sobrinhos, André Monteiro e Guilherme Monteiro, agradeço por compreenderem a minha indisponibilidade e pelo carinho nos momentos de maior cansaço.

Ao meu namorado, João Chaves, um agradecimento muito especial, pela compreensão, apoio incondicional, carinho e amor demonstrado nos momentos mais críticos ao longo destes cinco anos, obrigada por ouvires todas as minhas dúvidas, inquietações e desânimos.

À minha prima, Cláudia Monteiro, pela disponibilizada prestada ao longo deste percurso, pelos conselhos, pela partilha de saberes, pelas palavras de alento e otimismo.

Aos meus avós, América Monteiro e Jaime Monteiro, por acreditarem em mim.

Aos meus cunhados e cunhada, Emanuel Coelho, Magno Vieira e Sofia Nóbrega, pelo apoio incondicional e pelas palavras de alento.

A todos, meu sincero apreço e agradecimento!

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem por finalidade explanar a intervenção pedagógica desenvolvida na componente Educação Pré-Escolar, com um grupo composto por 24 crianças, com idades compreendidas entre os três e quatro anos de idade.

O relatório abarca o enquadramento teórico, onde é feita uma abordagem à construção da identidade profissional docente, à qualidade na educação e aos pressupostos teóricos da teoria de Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Neste relatório expõe-se as opções metodológicas consideradas ao longo do estágio e apresenta-se a fundamentação da intervenção pedagógica.

A última parte do relatório é dedicada ao contexto de estágio, onde se dá a conhecer a instituição e o meio envolvente, a caracterização do grupo de crianças, do espaço educativo, da equipa pedagógica e as rotinas da Pré I. Aborda-se ainda as temáticas trabalhadas com o grupo, os instrumentos que sustentaram a prática pedagógica, a resposta à questão problemática delineada inicialmente, a intervenção efetuada com a comunidade educativa e por fim apresenta-se a reflexão final.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Investigação-Ação, Aprendizagem pela Ação, Intervenção Pedagógica.

Abstract

This internship report was prepared for the Master degree in Preschool Teaching and First Year of Primary Education and aims to explain the pedagogical intervention developed through the Preschool Education component, with a group of 24 children, aged between three and four years old.

The report covers the theoretical framework, which explains the construction of the teacher professional identity, the quality of education and the theoretical hypotheses of the theorists Jean Piaget and Lev Vygotsky.

This report exposes the methodological options considered throughout the internship and presents the grounds of pedagogical intervention.

The last part of the report is devoted the context of the internship whereby it recognises the institution and its surrounding environment, the characterization of the group of children, the educational setting, the teaching team and the routines of Pre I. It approaches yet the themes worked on within the group, the devices which supported the teaching practice, the answer to the challenging issue outlined initially, the intervention achieved within the educational community and finally presents the final conclusion.

Keywords: Preschool Education, Research-Action, Learning for Action, Pedagogical Intervention

Índice Geral

Dedicatória i
Agradecimentos ii
Resumo iv
Abstract v
Índice Geral vi
Índice de Quadros ix
Índice de Figuras x
Lista de Abreviaturas xii
Introdução 1
Capítulo I – Enquadramento Teórico 3
1.1. A Identidade Profissional Docente 3
1.1.1. O docente reflexivo e investigador 4
1.2. A Qualidade na Educação 5
1.2.1. O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância 9
1.2.2. A gestão do currículo na educação pré-escolar 12
1.3. Pressupostos Teóricos da Teoria de Jean Piaget e Lev Vygotsky 14
Capítulo II – Opções Metodológicas 17
2.1. Investigação-Ação 17
2.1.1. Fases da investigação-ação 20
2.1.2. A questão problemática assinalada 21
2.2. Instrumentos de recolha de dados 23
2.2.1. Observação participante 23
2.2.2. Análise documental 24
2.2.3. Notas de campo 24
2.2.4. Registos fotográficos 25
Capítulo III – Fundamentação da Intervenção Pedagógica 26
3.1. Modelo High/Scope: a aprendizagem pela ação 26
3.2. Estratégias Inerentes à Intervenção Pedagógica 28
3.2.1. A aprendizagem cooperativa 28
3.2.2. A diferenciação pedagógica 30
Capítulo IV – Contexto de Estágio 33
4.1. Contextualização do Ambiente Educativo 34

4.1.1. Caracterização do meio envolvente 34
4.1.2. Caracterização da instituição 35
4.2. Caracterização da Pré I 36
4.2.1. Caracterização do grupo de crianças 37
4.2.2. Caracterização do espaço educativo e da equipa pedagógica 42
4.3. Intervenção Pedagógica com o grupo da Pré I 48
4.4. As Rotinas do Grupo da Pré I 51
4.5. Temáticas Trabalhadas 53
4.5.1. O outono 54
4.5.2. A água 62
4.5.3. A lenda de S. Martinho 66
4.5.4. A alimentação 70
4.5.5. O corpo humano 73
4.6. Instrumentos que Sustentaram a Prática 80
4.6.1. A planificação 80
4.6.2. Avaliação diagnóstica e final do grupo 81
4.7. Resposta à Questão Problemática Assinalada 91
4.8. Intervenção com a Comunidade Educativa 93
4.9. Reflexão Final 96
Referências 101
Referências Normativas 108
Apêndices – Índice do Conteúdo do CD-ROM 109
Pasta 1 – Relatório de Estágio (versão eletrónica em formato pdf) 109
Pasta 2 – Instrumentos construídos e usados durante a intervenção pedagógica 109
Apêndice A – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação 109
Apêndice B – Reflexões realizadas durante a intervenção pedagógica 109
Apêndice C – Planificação do mês de outubro 109
Apêndice D – Planificação do mês de novembro 109
Apêndice E – Planificação da 2ª semana de intervenção pedagógica 109
Apêndice F – Planificação da 3ª semana de intervenção pedagógica 109
Apêndice G – Planificação da 4ª semana de intervenção pedagógica 109
Apêndice H – Planificação da 5ª semana de intervenção pedagógica 109
Apêndice I – Planificação da 6ª semana de intervenção pedagógica 109
Apêndice J – Planificação da 7ª semana de intervenção pedagógica 109

Apêndice K – Planificação da 8ª semana de intervenção pedagógica 109
Apêndice L – Grelha de Avaliação do mês de outubro 109
Apêndice M – Grelha de Avaliação do mês de novembro..... 109
Apêndice N – PowerPoint apresentado aos pais 109

Índice de Quadros

Quadro 1. Aspetos-Chave para uma melhor qualidade 9
Quadro 2. Condição dos pais perante o trabalho 41
Quadro 3. Ano de escolaridade dos pais 41
Quadro 4. Rotinas diárias da Pré I 52
Quadro 5. Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular 53
Quadro 6. Fichas do SAC preenchidas durante o estágio 81
Quadro 7. Descrição dos níveis de bem-estar emocional e implicação 83
Quadro 8. Avaliação diagnóstica geral do grupo de crianças 84
Quadro 9. Análise e reflexão do grupo e contexto educativo 87
Quadro 10. Descrição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo 89
Quadro 11. Avaliação final do grupo 90

Índice de Figuras

Figura 1. Género das crianças da sala da Pré I 37
Figura 2. Frequência de um Estabelecimento de Ensino 37
Figura 3. Área de residência das crianças 38
Figura 4. Escalão do abono (Ação Social) do grande grupo 42
Figura 5. Planta da sala da Pré I 43
Figura 6. Crianças da Pré I a brincar na área do tapete 44
Figura 7. Materiais da área das construções e dos jogos 45
Figura 8. Atividade livre com os jogos de mesa 45
Figura 9. Atividade livre na área da garagem 45
Figura 10. Área da casinha 46
Figura 11. Área do desenho 47
Figura 12. Área da Biblioteca 47
Figura 13. Os frutos 55
Figura 14. Crianças a provar a fruta 56
Figura 15. Pintura dos frutos e colagens na castanha 57
Figura 16. Desenho da história 59
Figura 17. A Lengalenga 60
Figura 18. Construção do pictograma 61
Figura 19. Elaboração do cartaz 64
Figura 20. Ilustração do cartaz sobre o Ciclo da Água 64
Figura 21. Cartaz da água 65
Figura 22. Dramatização: *A lenda de S. Martinho* 66
Figura 23. Exploração das sombras chinesas 67
Figura 24. Elaboração do cartaz sobre *A lenda de S. Martinho* 68
Figura 25. Elaboração do cartaz sobre *A lenda de S. Matinho* 69
Figura 26. Cartaz dos alimentos 70
Figura 27. Escolha das imagens 72
Figura 28. Colagem das imagens na pirâmide 73
Figura 29. Imagem do género feminino e masculino 73
Figura 30. Crianças a pintar o corpo humano 74
Figura 31. Crianças a dançar ao som da música 75
Figura 32. Crianças a realizar o jogo 76

Figura 33. Recorte das imagens do género feminino e masculino 78
Figura 34. Colagem das imagens do género feminino e masculino 78
Figura 35. Trabalho final sobre o corpo humano 79

Lista de Abreviaturas

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

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório de estágio está inserido na fase final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como finalidade a obtenção do grau de mestre. O estágio foi realizado na componente Educação Pré-Escolar, na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira (EB1/PE da Ladeira), com um grupo de criança com idades compreendidas entre os três e quatro anos de idade. A intervenção foi orientada pela Orientadora Científica da Universidade da Madeira e pela Educadora Cooperante. Refere-se que por questões éticas os nome das crianças ao longo do relatório são fictícios e as fotos apresentadas têm a autorização dos respetivos encarregados de educação.

O relatório a nível de referências e das citações diretas e/ou indiretas, segue as normas da *American Psychological Association* (APA). Mas em termos de organização não segue nenhuma norma em particular. Realça-se ainda que, o presente relatório foi redigido tendo em conta o novo acordo ortográfico.

O trabalho que se segue está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, este inicia-se com uma perspetiva sobre a construção da identidade docente e a importância da reflexão com vista à melhoria das práticas. Aborda-se alguns aspetos a ter em conta com a qualidade na educação pré-escolar, segundo a ótica de Katz (1998) e de Zabalza (1998). Ainda no mesmo capítulo, faz-se referência ao *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância* e como é concebido e gerido o currículo na educação pré-escolar. O capítulo termina com uma abordagem aos pressupostos teóricos da teoria de Jean Piaget e Lev Vygotsky.

O segundo capítulo é dedicado às opções metodológicas, nele está presente a opção pela investigação-ação, onde se dá a conhecer o surgimento desta e a sua importância na prática pedagógica. É feito ainda neste capítulo, uma abordagem à questão problemática assinalada e os instrumentos de recolha de dados usados durante a intervenção pedagógica.

O capítulo três tem por objetivo dar a conhecer a fundamentação da intervenção pedagógica. Ao longo do capítulo apresenta-se, as linhas orientadoras do Modelo High/Scope e a sua influência ao longo do estágio. Posteriormente é apresentada as estratégias de intervenção adotadas com vista a colmatar as dificuldades do grupo de crianças, especificamente a aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica.

Neste sentido, apresenta-se a perspetiva de vários autores sobre a aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica. Refere-se, posteriormente como estas estratégias foram usadas durante a prática pedagógica.

O quarto capítulo incide na intervenção pedagógica realizada na EB1/PE da Ladeira, com o grupo de crianças da Pré I. O capítulo inicia-se com a contextualização do ambiente educativo, ou seja, a caracterização do meio envolvente e da instituição. Posto isto, dá-se a conhecer a caracterização do grupo de crianças, do espaço educativo e da equipa pedagógica. Seguidamente é apresentada a intervenção pedagógica com o grupo da Pré I, isto é, apresenta-se de um modo geral os turnos da intervenção pedagógica e as linhas orientadoras (observar, planificar, agir, refletir, avaliar e comunicar), recomendadas pelo Ministério da Educação (1997). É descrito ainda neste capítulo as rotinas do grupo, as temáticas abordadas e trabalhadas com o grupo.

É também referido neste último capítulo os instrumentos que sustentaram a intervenção pedagógica, mais precisamente a planificação e a avaliação. A avaliação do grupo foi feita tendo em conta o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) preconizado por Portugal e Laevers (2010) e o preenchimento das Grelhas de Avaliação e de Observação Participante de aquisição de competências do mês de outubro e de novembro, efetuadas pela aluna estagiária e pela Educadora Cooperante.

De seguida, expõe-se também a resposta à questão problemática assinalada e faz-se referência à intervenção com a comunidade educativa. Para findar o relatório apresenta-se a reflexão final.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

O capítulo que se segue tem como finalidade tecer algumas considerações sobre a construção da identidade docente e a importância de refletir na profissão docente.
No decorrer deste capítulo é feita também uma abordagem à qualidade da educação, mais precisamente na área da educação pré-escolar.

Seguidamente faz-se referência ao perfil do educador de infância, este considerado fundamental para o desempenho das suas funções.

Como forma, de compreender a construção e gestão do currículo na educação pré-escolar, apresenta-se inicialmente a perspetiva de alguns autores sobre o conceito de currículo. Posto isto, salienta-se então o que se entende por currículo na educação pré-escolar e como este é gerido pelo educador de infância. Para finalizar o capítulo, apresenta-se algumas linhas orientadoras da teoria de Jean Piaget e de Lev Vygotsky.

1.1. A Identidade Profissional Docente

O docente é um indivíduo em constante transformação, com experiências passadas,"(…) com um futuro de possibilidade (…)"(Alarcão & Tavares, 2003, p. 42), sendo também um ser portador de conhecimentos (Tavares, 1997).

Em conformidade com esta perspetiva, Moita (2000) diz-nos que a identidade profissional não é alheia à identidade pessoal, pelo contrário defende que nesta profissão as identidades edificam-se em interação. Considera-se que o educador no contexto educativo age de acordo com os seus valores e experiências feitas (Moita, 2000), isto é, a prática pedagógica é influenciada pela sua forma de ser enquanto indivíduo (Sacristán, 1995).

De igual modo, Oliveira (1997) defende que o docente é uma pessoa com sentimentos, com motivações, com atitudes e estes aspetos "(…) se interligam com o seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, o desenvolvimento pessoal do professor envolve processos reflexivos sobre si próprio, no contexto profissional, com previsíveis implicações ao nível do seu auto-conhecimento como pessoa e como profissional" (p. 95).

Portanto, para Moita (2000) a construção da identidade profissional é um processo gradual, em constante transformação, que se faz dentro e fora do contexto educativo e em interação com os outros. É também, na partilha de saberes e na formação constante que o

docente constrói a sua identidade profissional, pois o investimento que o docente faz a nível pessoal é determinante para delinear que tipo de professor anseia ser (Nóvoa, 1997; Alarcão & Roldão, 2010). Tal como reforça Nias (1991, citado por Nóvoa, 1997, p. 25) "O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor".

Desta forma, como elucida Goodson (2000), para compreender a forma de agir dos professores, no contexto educativo, é indispensável conhecer a vida destes fora deste contexto, uma vez que o desempenho do docente é influenciado pela vida do mesmo.

1.1.1. O docente reflexivo e investigador

Presentemente, o conceito de reflexão na área da educação tem sido referido e valorizado com maior frequência (García, 1997), pois importa entender, que a aptidão de refletir e de questionar de um docente é um dos fundamentos que contribui para a edificação da identidade profissional do mesmo (Alarcão & Roldão, 2010).

Assim, importa explicar o que se entende por reflexão nesta profissão, segundo Alarcão e Roldão (2010), "A reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional (…)" (p. 30), uma vez que através dela é possível o professor questionar-se constantemente sobre as suas práticas e a sua forma de agir como pessoa e é esta reflexão sistemática que permite o surgimento de novas questões consideradas importantes para melhorar a intervenção pedagógica.

Nesta ótica, segundo as mesmas autoras refletir nesta profissão possibilita que o docente seja mais exigente consigo próprio, fomenta a independência e o conhecimento de si, propicia a aquisição de novos conhecimentos e possibilita melhorar a prática. Portanto, neste ponto de vista, o docente deve ter conceção que não sabe tudo (Mialaret, 1981) e que o conhecimento não tem fim, assim, deve considerar-se um ser incompleto à procura de novos saberes e preparado para a mudança (Freire, 2009).

Pelos motivos mencionados acima, a profissão docente implica uma formação e reflexão incessante, com vista a melhorar o desempenho do professor no contexto real (Moreira & Alarcão, 1997), isto é, a formação " (…) deve portanto ser considerada como um dos elos da educação permanente e sempre voltada para o futuro (…)", visto que para se ser bom profissional é necessário mais do que a formação inicial (Mialaret, 1981, p. 12).

A reflexão torna-se importante porque é através da "(…) reflexão crítica sobre a prática", "(…) de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 2009,

p. 39). Neste sentido, a intervenção pedagógica do docente deverá ser sustentada por uma reflexão, pois esta permite avaliar a ação do educador, uma vez que no dia a dia ao refletir toma consciência da sua ação, corrigindo-a e adequando-a aos interesses e às necessidades do grupo em geral (Ministério da Educação, 1997).

Por outro lado, o docente tem que compreender que a troca de experiências positivas ou menos positivas e as conversas constantes com os outros enriquece os seus saberes, possibilita o aperfeiçoar das suas lacunas e ajuda-o a melhorar a intervenção (Alarcão & Tavares, 2003). Importa que este entenda que, a sua forma de agir enquanto professor está condicionada à sua forma de ser enquanto indivíduo, mas não faz dele um ser individualista (Alarcão & Roldão, 2010).

Nesta linha de pensamento, torna-se necessário a partilha, o trabalho e o diálogo recíproco entre todos os intervenientes do contexto educativo, pois se a escola funcionar como um todo a mudança será permissível (Alarcão & Tavares, 2003).

Para terminar, importa referir que refletir e questionar são aspetos que fazem parte da prática de um docente investigador (Moreira & Alarcão, 1997) porque ao utilizar a reflexão crítica e o questionamento como apoio indispensável do seu dia a dia tem consciência que a sua intervenção poderá ser sempre aperfeiçoada (Elliott, 1991).

Portanto, a investigação-ação emerge como componente essencial na profissão docente, uma vez que impulsiona "(…) um processo constante de reflexão, avaliação e inovação no trabalho profissional (…)" (Moreira & Alarcão, 1997, p. 123).

1.2. A Qualidade na Educação

A educação pré-escolar é o primeiro alicerce para um pleno desenvolvimento (cognitivo, motor, social), é ainda considerada, a primeira etapa da educação básica que se processa gradualmente ao longo da vida, "(…) sendo complementar da acção educativa da família (…)", esta estreita colaboração entre o educador e a família irá contribuir para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança seja harmonioso, facilitando, assim "(…) a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário" (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Capítulo II, Artigo 2.º, p. 670).

Neste sentido, e tendo em conta que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, foi delineado um conjunto de princípios gerais pedagógicos, com vista a

melhorar a qualidade neste nível de educação. Desta forma, a Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, Capítulo IV, Artigo 10.º, refere que a educação pré-escolar deve:

> a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
> b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
> c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
> d) Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
> e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
> f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
> g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
> h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
> i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (pp. 671-672).

Assim sendo, e sabendo que a infância é o período mais importante de qualquer ser humano, uma vez que é a base de um percurso para a vida futura, o Ministério da Educação (1997) elaborou um documento intitulado as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE).

Este documento tem como principal objetivo apoiar e orientar os educadores de infância durante as práticas educativas, com vista a proporcionar uma educação de qualidade às crianças (Ministério da Educação, 1997). É de realçar que as OCEPE, foram realizadas, tendo por base os objetivos referidos anteriormente na Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

A definição de qualidade tem sido alvo de algumas discordâncias, porém segundo Ruivo (1998), a qualidade na educação pré-escolar está associada principalmente às políticas desenvolvidas no contexto educativo, à qualidade dos programas desse contexto e às características dos intervenientes que lá trabalham.

Desta forma, para uma melhor compreensão da qualidade na educação pré-escolar, Katz (1998) apresenta cinco perspetivas que considera essenciais para "(…) a qualidade de vida das crianças e para o seu futuro em geral" (p. 15).

Nesta ordem de ideias, de acordo com a autora, a qualidade dos programas na educação pré-escolar está ligado à avaliação desses mesmos programas, assim sendo, têm que ser entendidos numa ótica *orientada de cima para baixo*, *orientada de baixo para cima*, *exterior-interna ao programa*, *interior ao programa* e por último, *exterior ao programa*.

Importa referir que as perspetivas expostas por Katz (1998), "(…) merecem consideração enquanto determinantes da qualidade dos programas de assistência e educação dirigidos às crianças em idade pré-escolar" (p. 16).

Neste sentido, na perspetiva da autora, a ótica *orientada de cima para baixo*, tem em conta alguns aspetos do programa considerados importantes, como por exemplo, as habilitações dos profissionais, o número de crianças por educador, a qualidade dos espaços e dos materiais, as condições de trabalho dos educadores e de outros intervenientes que desempenham as suas funções nesse contexto educativo e os equipamentos existentes nas instalações.

Ou seja, "(…) a qualidade dos programas de educação pré-escolar pode ser avaliada através da identificação de certas características do programa (…)"(p. 16), isto é, se os espaços são amplos e estimulantes para acolher um certo número de crianças, se os materiais são variados e estimulantes, se as condições de trabalho são as mais adequadas e se o estabelecimento encontra-se ou não equipado com os instrumentos necessários para prestar os cuidados necessários às crianças a nível de higiene, de segurança e de saúde.

Tal como afirma Fiene (1992, citado por Katz, 1998), os aspetos mencionados anteriormente, "(…) asseguram a qualidade dos programas na medida em que são formas directamente observáveis e realizáveis (…)" (p. 17) e possibilitam edificar um ambiente educativo de bem estar e de interação.

Quanto à perspetiva *orientada de baixo para cima*, esta tem em conta a forma como a criança se sente no ambiente e o seu ponto de vista sobre este, isto é, "(…) a forma real ou verdadeira de prever os efeitos de um programa é avaliar a qualidade de vida experimentada por cada criança que nele participa no dia-a-dia" (Katz, 1998, p. 19).

Assim, segundo a autora o importante é colocar uma questão central do tipo: " Como é ser criança neste ambiente?" (p. 19), de igual modo, torna-se necessário elaborar

um conjunto de perguntas, de forma a avaliar a qualidade do programa vivido pelas crianças.

As questões baseiam-se em obter respostas do tipo, sinto-me integrada, bem aceite e recebida, compreendida, respeitada e protegida pelos adultos da sala, as atividades e experiências que me proporcionam são necessárias, atraentes, motivadoras e satisfatórias. Neste pondo de vista, o educador deve ter consciência que as perguntas formuladas vão ao encontro "(…) do que se sabe sobre as influências significativas no crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança a longo prazo", por este motivo, quando trabalha com as crianças tem que compreender que a sua função é "(…) fazer mais do que mantê-las felizes e ocupadas ou até entusiasmadas" (Katz, 1998, p. 20).

A perspetiva *exterior-interna ao programa* é outra ótica importante para avaliar a qualidade do programa, uma vez que esta avalia as relações entre os pais e os educadores. Desta forma, é importante que os pais se sintam respeitados, ouvidos, compreendidos e incluídos no trabalho desenvolvido com os seus filhos, isto é, deve existir entre ambos (família/educador) uma relação recíproca, pois o que está em causa é o bem-estar da criança.

Relativamente à perspetiva *interior ao programa*, e segundo a mesma autora, esta diz respeito à qualidade do programa vivido pelos educadores e engloba três vertentes, sendo elas, as relações entre educadores, entre os pais e com o estabelecimento onde trabalha. Embora as perspetivas mencionadas até ao momento sejam fulcrais para a qualidade de um programa, se não persistir uma relação positiva entre os educadores, os pais e a instituição, não pode ser considerado um programa de grande qualidade.

Neste sentido, é essencial que educador tenha uma relação de colaboração, de respeito, de confiança, de aceitação com os colegas, os pais e o estabelecimento, de igual modo, é importante que se sinta bem e valorizado, uma vez que "(…) um programa de qualidade é aquele que proporciona, tanto às crianças como aos adultos responsáveis por elas, uma qualidade de vida satisfatória e interessante" (Katz, 1998, p. 26).

Por fim, a perspetiva *exterior ao programa*, tem a ver com a forma como a sociedade e a comunidade avalia os recursos, as leis, as políticas e os programas existentes no estabelecimento, isto é, se os recursos existentes, as políticas e as leis adotados pelo estabelecimento são as melhores para proporcionar segurança e bem-estar às crianças, a todos os que lá trabalham e garantir bons serviços às famílias.

Também Zabalza (1998) refere alguns aspetos em ter em conta, para que na educação pré-escolar haja qualidade. Deste modo, segundo o mesmo autor, existe dez

aspetos-chave (Quadro 1), que asseguram uma educação pré-escolar de qualidade. Estas vertentes, destacadas por Zabalza (1998), tornam-se ao mesmo tempo fundamentais para a realização e gestão do currículo na educação pré-escolar.

Dez Aspetos-Chave necessários para garantir uma boa qualidade na Educação
1. Organização dos Espaços.
2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planear e desenvolver as atividades.
3. Atenção privilegiada aos aspetos emocionais.
4. Utilização de uma linguagem enriquecida.
5. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades.
6. Rotinas estáveis.
7. Materiais diversificados e polivalentes.
8. Atenção individualizada a cada criança.
9. Sistemas de avaliação, anotações. Que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças.
10.Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente que o autor designa de escola aberta.

Quadro 1. Aspetos-Chave para uma melhor qualidade (Fonte: Zabalza, 1998, pp. 50-54)

1.2.1. O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância

Para garantir um pleno desenvolvimento à criança é necessário que o desempenho do educador seja rigoroso e coerente. Para tal, a qualidade das práticas pedagógicas é um aspeto imprescindível a ter em conta no dia a dia. Desta forma, e com o intuito de melhorar o desempenho dos docentes na educação pré-escolar, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, aprovou os *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.*

No Decreto supracitado é apresentado um conjunto de linhas orientadoras que ajudam o educador de infância durante o processo educativo. Nesta ordem de ideias, para

garantir uma aprendizagem significativa, satisfatória e integrada, bem como um desenvolvimento global, o educador deverá construir e gerir o currículo através de três aspetos fundamentais, o planeamento, a organização e avaliação do contexto educativo, "(…) bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas" (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Anexo n.º 1, p. 5572; Ministério da Educação, 1997).

Neste sentido, compete ao educador organizar o espaço físico da sala e os materiais com a finalidade de proporcionar ao grupo com quem trabalha experiencias integradas (Ministério da Educação, 1997; Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Anexo n.º 1).

Estes espaços podem ser diversos, sendo que a forma como estão dispostos condicionam as aprendizagens das crianças (Ministério da Educação, 1997). De acordo com Hohmann e Weikart (2009) a organização do espaço educativo é primordial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que a organização e disposição dos materiais contribuem para que a criança tenha experiências de aprendizagem ativa que possibilita a construção o seu conhecimento.

Nesta linha de pensamento, é da responsabilidade do educador durante a intervenção usar e disponibilizar uma panóplia de materiais seguros, estimulantes, acessíveis e funcionais, bem como dispor uma grande diversidade de recursos, mais precisamente no âmbito das novas tecnologias da informação e comunicação, uma vez que este recurso possibilita sensibilizar as crianças para o código informático e proporciona outro tipo de aprendizagem (Ministério da Educação, 1997; Hohmann & Weikart, 2009).

Cabe, também, ao docente na educação pré-escolar proporcionar às crianças uma rotina diária diversificada e flexível que as ajude a ter perceção dos vários momentos do dia (Zabalza, 1998) e adquiram noções temporais. Compete, ainda, ao educador criar e manter um clima de apoio, de segurança, de participação, de atenção, de cooperação, de bem-estar e de interação afetiva e social (Hohmann & Weikart, 2009), de forma que as crianças se sintam bem, felizes, valorizadas, compreendidas e escutadas.

Portanto, antes da intervenção é da responsabilidade deste observar o grupo com a finalidade de planear atividades que vá ao encontro dos interesses, aptidões, potencialidades e necessidades do grande grupo, pois ter perceção das características das crianças possibilita que o educador planeie de forma flexível e integrada. Como faz notar o Ministério da Educação (1997), "A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo" (p. 25).

Como já foi referido no tema do docente reflexivo, a reflexão faz parte da prática do educador, uma vez que possibilita que este melhore a sua intervenção, desta forma, o educador de infância deve refletir e avaliar a sua ação, isto é, pensar se as atividades trabalhadas foram impulsionadoras de aprendizagens e as mais adequadas para dar resposta às necessidades do grupo (Ministério da Educação, 1997).

Por outro lado, compete ao educador de infância estimular a curiosidade da criança por tudo o que a rodeia; promover a cooperação desta no decorrer das atividades, a autonomia e o desenvolvimento, social, cívico e pessoal; apoiar as iniciativas, as escolhas e a participação das crianças; envolver todas as crianças durante a prática educativa e estabelecer interações sociais e afetivas positivas com o grupo em geral. (Hohmann & Weikart, 2009).

O educador deve também promover a colaboração da comunidade e das famílias em todos os projetos que ambiciona desenvolver (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Anexo n.º 1; Ministério da Educação, 1997), uma vez que "O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação" (Ministério da Educação, 1997, p. 23).

Está explícito também no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Anexo n.º 1 e nas OCEPE prescritas pelo Ministério da Educação (1997), que o educador deve desenvolver o currículo de forma integrada tendo em conta a articulação entre a área de expressão e comunicação e do conhecimento do mundo.

No que concerne ao âmbito da expressão e comunicação, é da responsabilidade do educador de infância organizar um ambiente educativo onde as crianças tenham desejo de comunicar e de interagir com os colegas, com o educador e com os outros adultos da sala; estimular e desenvolver a linguagem oral e promover o gosto pela leitura e pela escrita; proporcionar atividades e experiências de aprendizagem tendo em conta as diversas expressões (expressão musical, expressão plástica, expressão motora e expressão dramática).

Quanto ao âmbito do conhecimento do mundo ao educador compete fomentar a curiosidade natural de cada criança, desenvolver atividades que estimule a observação, a descrição e a exploração, isto é, que a criança descreva os materiais e explore quantidades; promover atividades que desperte o interesse das crianças pelas tradições e ajude o grupo a obter noções temporais e espaciais; fomentar atitudes de respeito pela cultura como

também pelo ambiente (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Anexo n.º 1; Ministério da Educação, 1997).

1.2.2. A gestão do currículo na educação pré-escolar

Segundo Roldão (1999), embora o conceito de currículo seja polissémico, uma vez que tem sido sujeito de inúmeras alterações ao longo do tempo e entendido de diversas maneiras, podemos entendê-lo como "(…) o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar" (p. 24).

Assim, emerge a ideia de *projeto curricular contextualizado*, este que possibilita que a gestão do currículo de cada estabelecimento de ensino seja flexível e autónomo, isto é, cada escola deverá adaptar o currículo nacional tendo em conta a realidade do contexto educativo (Roldão, 1999).

Nesta mesma linha, Serra (2004) diz-nos que, não há estabelecimentos de ensino, contextos, professores e aprendizes idênticos, por isso o currículo tem que ser adaptado tendo em conta estes aspetos. Neste sentido, a gestão do currículo ganha grande flexibilidade.

Nesta perspetiva, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho (Capítulo I, Artigos n.º 2 e 3, p. 3477) salienta que o currículo nacional deverá ser "(…) adequado às características das turmas, através de programas próprios (…) e integrado no respetivo projeto educativo (…)". Sacristán (2000) acrescenta ainda que, o currículo pode ser entendido como "(…) o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada" (p. 34).

Quanto ao currículo na educação pré-escolar, de acordo com Portugal (1997), todos os momentos vivenciados pelas crianças no estabelecimento fazem parte do currículo, "(…) desde cuidados a prestar à criança (alimentares, higiénicos, etc) até às actividades de jogo livre ou dirigido" (p. 79).

Para Ribeiro (1990, citado por Serra, 2004) o currículo na educação pré-escolar é estruturado tendo em conta as brincadeiras das crianças, as experiências inatas, as experiências ou atividades que o educador propõe a estas. Desta forma, quando se fala de currículo na educação pré-escolar deduzimos que dele fazem parte "(…) todas as

actividades (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).

Como já foi mencionado, na educação pré-escolar é da responsabilidade do educador de infância construir e gerir o seu próprio currículo. Embora não haja um currículo nacional, o educador para desenvolver a intervenção pedagógica tem como suporte as OCEPE elaboradas pelo Ministério da Educação (1997). Desta forma, concebe e desenvolve o currículo tendo em conta o planeamento, a organização dos vários momentos do dia, do espaço, dos materiais e a avaliação (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Anexo n.º 1; Ministério da Educação, 1997; Serra, 2004).

De acordo com Ministério da Educação (1997), os aspetos supramencionados "(…) constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflicta sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças (…)" (p. 41). Outro aspeto que ajuda na educação da criança é a relação que o educador estabelece com os pais e com todos os indivíduos que fazem parte do estabelecimento de educação (Ministério da Educação, 1997; Serra, 2004). Reforçando a importância da relação que o educador estabelece com a comunidade educativa, o Ministério da Educação (1997) diz-nos que, é importante a interação e colaboração de todos (educador/família/estabelecimento) na educação da criança, uma vez que a troca de informações, "(…) é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem" (p. 45).

Nesta perspetiva, o educador ao construir e ao gerir o currículo tem que ter em conta que a escolha do modelo curricular tem que se adequar ao grupo, para tal é imprescindível conhecer as características das crianças, isto é, o meio familiar, as necessidades e os interesses, pois este conhecimento possibilita garantir às crianças um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à aquisição de aprendizagens que sejam significativas para estas (Ministério da Educação, 1997).

Por outro lado, as opiniões e as propostas das crianças têm que ser respeitadas, visto que a construção do currículo implica a participação do adulto e das crianças (Ministério da Educação, 1997). Desta forma, a criança deverá ser encarada "(…) como sujeito e não como objecto do processo educativo" (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

1.3. Pressupostos Teóricos da Teoria de Jean Piaget e Lev Vygotsky

É importante conhecer como se processa o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, pois este conhecimento contribui para uma intervenção pedagógica de qualidade. Desta forma, considera-se indispensável fazer uma abordagem à *teoria de desenvolvimento cognitivo* de Jean Piaget e à *teoria socioconstrutivista* de Lev Vygotsky.

O desenvolvimento cognitivo da criança, segundo a teoria de Jean Piaget, desenvolve-se numa sequência lógica de estádios (Papalia, Olds & Feldman, 2001), em que a passagem de um estádio para outro "(…) constitui uma transformação fundamental dos processos de pensamento" (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 102). Deste pondo de vista, importa referir que a sequência de cada estádio é determinante para o desenvolvimento cognitivo da criança, visto que a criança progride a nível do pensamento e do conhecimento, por isso devem ser respeitados e não acelerados pelos educadores.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), para Jean Piaget é através de um contacto direto, ativo e interativo com o meio envolvente que, a criança constrói o seu próprio conhecimento. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo é fomentado e aperfeiçoado pela ação que o sujeito tem com o meio (Serra, 2004) e a forma como se adapta ao mundo (Mendonça, 1994). Esta adaptação é feita através de dois processos, a *assimilação* e a *acomodação*, estes mecanismos permitem que a criança progrida a nível cognitivo e adquira novos saberes (Papalia et al., 2001). Como elucida Mendonça (1994):

> A assimilação é a actividade da criança quando esta se apropria dos elementos da realidade, de acordo com a percepção que deles tem, enquanto a acomodação é a influência que o meio exerce sobre a criança obrigando-a a modificar uma conduta a fim de se adaptar (p. 28).

Assim, considera-se a ação o motor do desenvolvimento cognitivo, isto é, o aprendiz ao estar exposto a novas e variadas experiências irá interiorizar estas novas situações e ajustá-las aos conhecimentos que já possui e ao ser capaz de assimilar novas experiências, os conhecimentos antigos são substituídos pelos novos, ou seja, acomoda-os (Papalia et al., 2001; Sprinthall & Sprinthall, 1993; Mendonça, 1994), desta forma, a criança expande e melhora a sua forma de pensar e de responder ao meio.

Bruner (1984, citado por Vasconcelos, 1997) considera que a perspetiva de Jean Piaget sobre o desenvolvimento confere à criança uma atitude solitária no processo de aprendizagem e atribui ao educador um papel redutor durante a aprendizagem da mesma.

Contrariamente à ideia de Bruner, Papert (1997) defende que Jean Piaget foi o mais importante na questão da educação construtivista, em que "(…) Compreender é inventar" e o educador desempenha uma tarefa indispensável na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, na medida em que, deve criar situações e proporcionar um ambiente diversificado, para que o aprendiz possa aperfeiçoar saberes já existentes (p.75).

Nesta linha de pensamento, Sprinthall e Sprinthall (1993) referem que a função do educador é "(…) desenvolver um leque de experiências tal que proporcione o maior desenvolvimento cognitivo possível" (p. 117). Na mesma ótica, Serra (2004) reforça a ideia da importância do papel do adulto no desenvolvimento cognitivo da criança, dizendo que "O educador tem como função incentivar a acção, partindo do princípio de que a experiência promove o desenvolvimento cognitivo" (p. 57).

Tendo em conto a teoria de Jean Piaget, as crianças do pré-escolar encontram-se inseridas no estádio *Pré-Operatório (2 aos 7 anos de idade)* (Papalia et al., 2001). Neste estádio, o pensamento da criança tem grande progresso, pois o uso do pensamento torna-se mais sofisticado (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Papalia et al., 2001). Embora haja uma transformação no pensamento, é de destacar que, existe neste estádio algumas limitações, tais como: *irreversibilidade*, *egocentrismo*, *centração*, *raciocínio transdutivo* e *foco nos estados* (Papalia et al., 2001).

Por outro lado, aos pressupostos enunciados acima, sobre a teoria de Jean Piaget, Lev Vygotsky é apologista que a construção do conhecimento é um processo social, pois considera que a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito desencadeia-se através da interação que o indivíduo tem com os outros que o rodeiam e com o meio social (Fontes & Freixo, 2004).

Com efeito, Vygotsky defende que a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados, uma vez que "(…) a aprendizagem é um processo social complexo, (…) universal e necessário ao processo de desenvolvimento" e o desenvolvimento é "(…)um processo sociogenético (…), que resulta da aprendizagem social, da interiorização de sinais sociais, da cultura e das relações sociais" (Fontes & Freixo, 2004, pp. 15-17).

Neste sentido, os autores sublinham que na perspetiva de Vygotsky a aprendizagem é que fomenta o desenvolvimento, porém estes dois processos progridem gradualmente em interação, ou seja, a criança desenvolve-se porque aprende, e esta aprendizagem é promovida através de uma interação mútua, isto é, a interação do sujeito com meio sociocultural, em interação e em cooperação com os outros. Reforçando este pensamento, "Vygotsky acreditava que a aprendizagem originava processos internos de

desenvolvimento que apenas operavam quando a criança interagia com outros e em cooperação com colegas" (Fontes & Freixo, 2004, p. 21).

Convém clarificar que, contrariamente à teoria de Jean Piaget, Vygotsky não quer saber dos mecanismos já apreendidos pela criança, mas sim o que esta é capaz de vir a aprender em interação com os outros, num contexto social (Vasconcelos, 1997).

Neste sentido, segundo a teoria de Vygotsky, o desenvolvimento da criança deve ser encarado como uma *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), isto é, o que a criança consegue atingir com a ajuda de alguém (Papalia et al., 2001). O conceito de ZDP é explicado por Vygotsky como sendo a:

> (…) distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança (ZDP) – realização independente de problemas – e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes (ZDP) (Fontes & Freixo, 2004, p. 18).

Ou seja, o adulto ou o par que tem mais competência, ajuda e orienta a criança na resolução de uma tarefa, esta cooperação entre ambos possibilita que amanhã a criança seja capaz de resolver uma determinada tarefa sem necessitar da sua orientação (Fontes & Freixo, 2004; Papalia et al., 2001).

Fino (2001), acrescenta, ainda, que a ZDP consiste numa espécie de "(…) janela de aprendizagem em cada momento do desenvolvimento cognitivo (…)" da criança, por este motivo, se numa sala há várias crianças então existe, também, várias janelas (p. 6).

Neste sentido, é imprescindível o educador facultar um vasto leque de atividades e de recursos, que se adeque à necessidade de cada criança, para que esta possa aprender (Fino, 2001). Segundo o mesmo autor é importante orientar, acompanhar e apoiar a criança, pois é através desta orientação e colaboração com o adulto que ela irá aprender e realizar o que não era capaz de aprender e realizar por si só.

Nesta ótica, tendo em conta a teoria de Vygotsky "(…) exercer a função de professor (considerando uma ZDP) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda" (Fino, 2001, p. 7).

Capítulo II – Opções Metodológicas

Neste segundo capítulo, apresenta-se em linhas gerais o que é a investigação-ação, tendo em conta a perspetiva de alguns autores, refere-se, ainda, a importância desta no campo da educação, mais precisamente na prática do docente.

De seguida, expõe-se as fases da investigação-ação e a sua utilidade para melhorar a ação do professor no contexto educativo. Ao longo do capítulo, dá-se a conhecer a questão problemática assinalada, bem como as estratégias delineadas para ultrapassar as dificuldades das crianças.

Para terminar o capítulo, faz-se referência aos instrumentos de recolha de dados usados durante o estágio.

2.1. Investigação-Ação

Segundo Máximo-Esteves (2008), foi nos Estados Unidos que surgiu a questão da investigação-ação e o seu aparecimento e aplicação na área da educação e na área das ciências sociais possibilitou grandes progressos nestes dois campos.

De acordo com o mesmo autor, o grande percursor da investigação-ação foi Kurt Lewin, pois preocupou-se em realizar projetos de investigação-ação, tanto a nível social, como a nível industrial, com vista a melhorar a conjuntura social e económica existente nos Estados Unidos na década de 30.

Neste sentido, importa referir que Kurt Lewin envolveu-se principalmente em projetos de cariz social, cujo objetivo era encontrar as melhores soluções para as problemáticas sociais decorrentes nos anos 30 (Máximo-Esteves, 2008). A implementação destes projetos deu origem aos "(…) princípios da investigação-acção e concebeu um modelo para a sua operacionalização" (Máximo-Esteves, 2008, p. 29).

Kurt Lewin define a investigação-ação "(…) como uma actividade levada a cabo por um grupo de pessoas expostas a um problema social comum e que procuram envolver-se directamente na melhoria das condições em que vivem" (Máximo-Esteves, 2008, p. 29).

Isto é, para Kurt Lewin a investigação-ação resume-se a identificar um problema que seja comum a um grupo, delinear estratégias e implementá-las, com vista a resolver o

problema, ou seja, melhorar ou até mesmo mudar o contexto real através de uma intervenção direta (Máximo-Esteves, 2008).

Para uma melhor compreensão da definição de investigação-ação é pertinente dar a conhecer a perspetiva de vários autores sobre esta.

Segundo Cohen e Manion (1990), a definição de investigação-ação torna-se difícil de clarificar, pois a sua aplicação em contexto real, varia consoante o espaço, o tempo e o cenário.

Como refere Máximo-Esteves (2008), o conceito de investigação-ação é ambíguo, visto que a investigação-ação pode ser entendida de diversas óticas. Isto é, devido à "(…) vastidão das suas áreas de aplicação, a variedade de perspectivas filosóficas que procuram sustentar este conceito e as correspondentes vias metodológicas que são propostas para a respectiva investigação" (Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Contudo, nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), "A investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais" (p. 292).

Na opinião de Elliott (1991) a investigação-ação baseia-se em estudar um problema real, com a finalidade de melhorar a ação que advém do próprio contexto. Segundo Máximo-Esteves (2008), a definição mencionada acima, é entendida como:

> (…) o desejo de melhorar a qualidade do que ocorre numa determinada situação e a necessidade, para tal, de investigar essa situação. Esta noção remete para o conceito de desenvolvimento (pessoal, profissional) para o qual se requer a compreensão dos ambientes e das acções cuja mudança se deseja, mediante a prática de investigação dos mesmos (p. 18).

Tendo em conta a citação acima, importa referir que, no campo da educação, o grande mentor da investigação científica, foi atribuído a John Dewey, pois defendia que a aprendizagem devia estar centrada na criança e não no currículo e no docente. Por outro lado, visava um professor mais ativo, em que deveria recorrer à investigação em educação porque as mudanças nesta área dependiam do seu envolvimento (Máximo-Esteves, 2008).

Acreditava que o envolvimento do professor "(…) através do uso continuado de um processo de investigação, de uma atitude experimental e científica dirigida para a resolução de problemas práticos (…)" era essencial para uma melhoria e mudança na educação (Máximo-Esteves, 2008, p. 26).

Contudo, foi apenas nos anos 80 (século XX) que a investigação-ação teve grande impacto no campo da educação, uma vez que se procurou aperfeiçoar a qualidade nesta área, como por exemplo, questionar a existência de um currículo único e o desempenho do docente (Máximo-Esteves, 2008).

Assente nesta ideia, e devido à conjuntura atual na área da educação, em que a imagem do docente como transmissor de conhecimentos caiu em desuso (Alarcão & Roldão, 2010), a investigação-ação torna-se um recurso fundamental para apoiar a prática do professor (Máximo-Esteves, 2008). Uma vez que, a aplicação da investigação-ação na profissão docente possibilita que o professor adquira uma atitude reflexiva da sua intencionalidade educativa, melhore as suas competências e tome consciência das situações problemáticas emergentes no dia a dia (Zeichner, 1987; Somekh, 1993, citado por Moreira & Alarcão, 1997).

Máximo-Esteves (2008), reforça as ideias transcritas acima, referindo que "(…) o conhecimento profissional constrói-se praticando e reflectindo sobre ele, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional do professor e para a sua acção na sala de aula" (p. 37).

Na mesma linha de pensamento, dos autores já citados, Bell (2002) diz que a investigação-ação, no campo da educação, "Consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, (…) e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período de tempo" (p. 22).

Neste sentido, o docente que aplica a investigação-ação no decorrer do processo educativo, melhora as suas aptidões e minimiza situações problemáticas existentes no local de trabalho, pois a investigação-ação "(…) tem um papel muito relevante na formação do profissional docente reflexivo. (…) que ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem [das crianças]" e inovar a realidade profissional (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, pp. 8-9).

2.1.1. Fases da investigação-ação

Segundo Grundy e Kemmis (1988):

> Investigação-acção educacional é um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificações e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeadas as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas as actividades (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

Esta citação remete para os princípios do processo em espiral sugerido por Kurt Lewin. Assim, tendo em conta esses princípios, a investigação-ação desencadeia-se em momentos cíclicos de planeamento, ação, observação e reflexão de todo o processo (Belarmina, 2004).

Desta forma, o modelo de Kurt Lewin enfatiza uma sequência de ciclos que permitem definir e avaliar "(…) um conjunto de estratégias de acção (…)", ou seja, primeiramente encontra-se o problema, seguidamente planeia-se um conjunto de estratégias inovadoras para colmatar a problemática, posto isto, coloca-se em prática as estratégias delineadas inicialmente, observa-se a ação e reflete-se sobre os resultados da intervenção, por fim há uma "(…) repetição do ciclo para melhorar a acção anterior (…)" (Máximo-Esteves, 2008, p. 78).

Nesta ordem de ideias, e tendo em conta a definição de investigação-ação educacional mencionada no início deste ponto, a investigação-ação é um processo que envolve o docente e as crianças, pois para se poder melhorar a prática é indispensável a participação de todos. Em conformidade com esta perspetiva Máximo-Esteves (2008) reforça que a "Melhoria e envolvimento são conceitos indissociáveis, pelo que a tomada de decisões é uma competência de todos, é um processo participativo e colaborativo" (p. 21).

2.1.2. A questão problemática assinalada

Na primeira semana de intervenção pedagógica, através de conversas informais com a Educadora Cooperante, da análise das fichas de avaliação diagnóstica individual, das fichas individuais das crianças, da observação participante e das conversas realizadas com o grupo, verificou-se que as crianças da sala da Pré I apresentam, de modo geral problemas a vários níveis de desenvolvimento, supostamente adequados a estas faixas etárias (3/4 anos).

As crianças evidenciavam falta de concentração, de atenção, demonstravam dificuldades ao nível do cumprimento das regras da sala, como por exemplo, no aguardar a sua vez para falar, pois quando estavam em conversa de grande grupo interrompiam-se mutuamente tentando dar as suas opiniões, evidenciando, ainda, muitas dificuldades na partilha e cooperação entre pares.

Por outro lado, apresentam dificuldades na linguagem oral, pois no geral o grupo é pouco comunicativo, interventivo e expressivo, seja em grande grupo ou individualmente. Esta problemática foi observada durante as conversas em grande grupo, no decorrer das atividades propostas pela Educadora Cooperante e quando as crianças brincavam nas áreas. Durante estes momentos, presenciou-se que as crianças articulam mal as palavras, possuíam um vocabulário pouco rico e as frases proferidas por estas eram desorganizadas e pouco claras. Também demonstraram grandes dificuldades em manipular o lápis, o pincel e a tesoura.

Perante um leque alargado de problemáticas e tendo consciência que em sete semanas não seria de todo possível ultrapassar estas dificuldades, considerou-se que o mais apropriado seria assinalar a linguagem oral, como principal problemática, pois é neste domínio que as crianças apresentavam maior dificuldade.

É de referir que se escolheu a linguagem oral porque é considerada uma ferramenta imprescindível para se comunicar, interagir e estabelecer relações com os outros, tal como afirma Lima (2011), a linguagem oral "(…) representa um fenómeno social e cultural que permite a comunicação com os outros e nós mesmos (…)" (p. 25). Assim, através da linguagem oral seria possível, ao mesmo tempo, minimizar as outras dificuldades.

A questão problemática guia da investigação-ação, ao longo da intervenção pedagógica foi a seguinte:

De que forma as histórias e interações estabelecidas no ambiente educativo podem promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças?

Após a identificação e análise do problema do grupo em geral com a Educadora Cooperante, foi delineado inicialmente um conjunto de estratégias, tendo em conta não só as dificuldades a nível da linguagem oral, como também as restantes dificuldades e indo ao encontro dos interesses das crianças (ouvir histórias, lengalengas, músicas, dançar, pintar, colar, brincar nas diversas áreas, fazer puzzles, ver desenhos animados, ajudar os adultos na realização de tarefas e em situações de rotina).

Neste sentido, as estratégias definidas foram as seguintes, através dos contos de histórias reais ou imaginárias, trabalhar o reconto e registo das mesmas, trabalhar as lengalengas que ajudam muito ao nível da oralidade e da articulação das palavras, promover momentos de diálogo em grande/pequeno grupo e individualmente, criar momentos de atividades orientadas entre pares e em pequeno/grande grupo (aprendizagem cooperativa), bem como a sós, proporcionar atividades nas diversas áreas de conteúdo, mais precisamente na área de Expressão e Comunicação porque esta é fulcral para se colmatar as necessidades das crianças a nível da linguagem oral e minimizar as outras necessidades, visto que é considerada "(…) uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo" (Ministério da Educação, 1997, p. 21).

Outra estratégia que em conjunto com a Educadora Cooperante foi adotada e considerada fundamental foi recorrer à diferenciação pedagógica, uma vez que se considera que este grupo é heterogéneo, no que respeita à idade (3/4 anos), às necessidades e à aquisição de conhecimentos, competências e comportamento. No capítulo seguinte, será explanado esta estratégia, bem como a aprendizagem cooperativa.

Embora a questão problemática assinalada seja a dificuldade na linguagem oral, considerou-se adequado interligar em simultâneo com as outras problemáticas já referidas, pois constata-se que é de todo impossível separá-las, pois tal como se encontra referenciado na Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, Capítulo IV, Artigo 10.º, uma das finalidades da educação pré-escolar é " Estimular o desenvolvimento global de cada criança (…)" (p. 671). Assim, é fulcral interligar as diversas áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE, uma vez que são vistas "(…) como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes de saber-fazer" (Ministério da Educação, 1997, p. 47).

2.2. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados usados no início e no decorrer do estágio foram a observação participante, a análise documental, as notas de campo e os registos fotográficos, foi tido ainda em conta, as conversas informais e reuniões realizadas com a Educadora Cooperante. Importa referir que a utilização destes instrumentos possibilitou conhecer as características das crianças, bem como o contexto educativo.

2.2.1. Observação participante

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a observação é a ferramenta mais importante para se compreender, de uma forma direta, os comportamentos dos indivíduos e o contexto real onde estes comportamentos acontecem.

Com efeito, o mesmo autor refere que, para que não haja uma dispersão da realidade a ser observada, é necessário que a observação seja treinada, pois é importante saber selecionar o que vai ser observado. Em conformidade com as ideias transcritas acima, Carraher (1983) diz que "Observar é algo mais difícil do que se pensa. Aprender a observar (…) constitui um esforço enorme para a maiorias das pessoas porque é necessário que tendemos abandonar nossa perspectiva particular, o nosso modo de ver as coisas" (p. 9).

Para a intervenção foi utilizada a observação participante, o seu uso possibilitou conhecer a dinâmica do grupo, estabelecer relações, trabalhar e partilhar experiências com as crianças, com a equipa pedagógica, com as famílias e com outros intervenientes do contexto educativo. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), a observação participante é um instrumento usado quando o pesquisador se insere como elemento do grupo que está a observar, isto é, "(…) quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado" (Estrela, 1994, p. 31), "(…) partilhando as suas experiências", "(…) vivendo com as pessoas e partilhando as suas actividades" (Fino, 2008, p. 47).

Desta forma, todos os momentos foram alvo de uma observação participante, como por exemplo, a hora da higiene, da refeição, do recreio, a atividade de enriquecimento curricular Expressão Físico-Motora orientada por outro docente, as atividades livres ou

orientadas ocorridas na sala. É de referir que esta observação participante ajudou a elaborar a caracterização do grupo da Pré I, uma vez que esta não estava feita quando foi iniciado o estágio. Porém, este aspeto será explanado no capítulo IV quando se abordar a caracterização do grupo.

2.2.2. Análise documental

Conhecer o contexto educativo é um aspeto fundamental para se preparar uma intervenção com qualidade, pois "Para compreender o comportamento das pessoas e dos grupos, é necessário analisar todo o campo em que se movimentam" (Máximo-Esteves, 2008, p. 30). Ou seja, para uma melhor compreensão do comportamento do grupo, é necessário conhecer o contexto em que se insere, visto que o comportamento do sujeito é influenciado pelo meio envolvente, isto é, pelo contexto educativo e familiar (Máximo-Esteves, 2008).

Desta forma, a análise documental envolveu a consulta do Projeto Educativo de Escola, as fichas de avaliação diagnóstica individual e as fichas individuais das crianças, pois a análise destes documentos é considerada fulcral para se obter alguns dados (Johnson, 1984, citado por Bell, 2002), dados esses que serviram de auxílio à intervenção.

2.2.3. Notas de campo

As notas de campo foi outro instrumento usado no decorrer do estágio, o seu uso possibilitou registar os dados da observação participante (Máximo-Esteves, 2008), isto é, registar a forma de agir das crianças, relatar momentos e acontecimentos pertinentes, refletir sobre a própria intervenção e registar a evolução do grupo. Tal como realça Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo "(…) dão uma descrição das pessoas, (…) acontecimentos, actividades e conversas", permitem, ainda, registar "(…) ideias, estratégias, reflexões (…), bem como os padrões que emergem", ou seja, o pesquisador relata o que "(…) ouve, vê, experiencia e pensa (…)" (p. 150).

É de referir que as notas de campo encontram-se explícitas no decorrer do capítulo IV, mais precisamente quando é feita a caracterização do grupo, quando se faz referência às temáticas trabalhadas, quando se expõe as Fichas do SAC de Portugal e Laevers (2010), nomeadamente a ficha 1g e 2g preenchidas durante a intervenção e por último quando se

menciona as grelhas de avaliação e de observação participante de aquisição de competências do mês de outubro e de novembro elaboradas pela mestranda e pela Educadora Cooperante.

2.2.4. Registos fotográficos

Os registos fotográficos são um excelente instrumento de recolha de dados, pois o seu uso possibilita completar informações já recolhidas e permite, ainda, analisar pormenores que não foram percetíveis durante a observação participante (Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo, os registos fotográficos foram um auxílio importante para se fazer a caracterização do espaço físico da sala, para mostrar as crianças durante as atividades e analisar os trabalhos realizados pelas mesmas. Importa referir que, "A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável (…)" para se entender "(…) as suas transformações através do tempo" (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

Antes de terminar este capítulo, convém referir que por questões éticas foi solicitado aos pais uma autorização para fotografar as crianças e utilizar as fotos para ilustrar o relatório. Foi tido ainda em conta, o direito à privacidade de cada criança, por isso o nome verdadeiro foi mantido em anonimato, como defende Tuckman (2000).

Pelas questões éticas assinaladas acima, é de salientar que a folha que contém as assinaturas dos encarregados de educação a autorizar a utilização das fotos ao longo do relatório pode ser visualizada no apêndice A. Porém, a coluna dos nomes foi tapada porque aquando da sua autorização os nomes das crianças eram os verdadeiros. No presente relatório os nomes são todos fictícios, como defende Máximo-Esteves (2008).

Capítulo III – Fundamentação da Intervenção Pedagógica

Este capítulo tem como finalidade dar a conhecer as linhas orientadoras do Modelo High/Scope e a sua influência na intervenção pedagógica. No decorrer deste capítulo, faz-se ainda referência a algumas estratégias de intervenção, mais precisamente a aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica.

3.1. Modelo High/Scope: a aprendizagem pela ação

Segundo Serra (2004), o modelo curricular High/Scope desenvolvido por Weikart, tem por base a teoria de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget.

O modelo privilegia, a aprendizagem pela ação; as interações entre o educador e as crianças; a criação de um ambiente educativo seguro e estimulante em que a preparação dos materiais e a organização do espaço físico são indispensáveis para proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem ativa; e a estruturação de uma rotina diária flexível que ajuda a criança a ter noção dos vários momentos do seu quotidiano (Hohmann & Weikart, 2009).

Numa abordagem High/Scope, a aprendizagem pela ação é considerada o eixo central (Serra, 2004), uma vez que "A aprendizagem pela acção é (…) a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos" (Hohmann & Weikart, 2009, p. 22). Assim, tendo em conta a definição de aprendizagem pela ação acima citada, considera-se que o ato de aprender reside na criança, pois o conhecimento é construído por ela (Hohmann, Banet & Weikart, 1987).

De acordo com este mesmo modelo, o contexto educativo é organizado e dividido por áreas de interesse de modo a proporcionar às crianças um leque variado de atividades e brincadeiras. As áreas encontram-se apetrechadas com materiais diversificados, estimulantes, seguros, acessíveis às crianças e devidamente rotulados (Hohmann & Weikart, 2009).

Hohmann e Weikart (2009) referem que os espaços e os materiais estão organizados de forma a fomentar a autonomia da criança. Esta independência que a criança tem sobre os espaços e os materiais vai ao encontro da perspetiva que Jean Piaget tem da

construção do conhecimento, pois defende que a criança constrói o seu conhecimento estando em contacto com a realidade (Oliveira-Formosinho, 2013). Para reforçar esta ideia, a autora refere que as áreas existentes, no modelo referido até ao momento, devem estar apetrechadas com "(…) materiais variados que permitam a ação independente e estimulante com o mundo físico proporcionando à criança (Segundo Piaget) a construção do seu próprio conhecimento (…)" (p. 83).

Ao educador compete então observar as crianças, de forma a ter perceção dos interesses e necessidades das mesmas, preparar o espaço, os materiais, planear uma rotina consistente e atividades em pequeno/grande grupo para que as crianças possam explorar novos materiais (Hohmann & Weikart, 2009).

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), como forma de dar resposta às necessidades, aos interesses e às capacidades das crianças, o educador sugere atividades impulsionadoras de novos conhecimentos. Ou seja, o educador proporciona um conjunto de atividades para que a criança possa construir conhecimentos (Hohmann & Weikart, 2009), isto é, "(…) para que a criança faça experiências de aprendizagem" (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 75).

Neste sentido, estas experiências-chave são antes de mais "(…) oportunidades permanentes para aprender" que permitem o desenvolvimento global (cognitivo, social, físico, emocional) da criança (Hohmann & Weikart, 2009, p. 454). Para que estas experiências ocorram, compete ao educador preparar um ambiente rico, estimulante e facilitador "(…) no qual estas experiências, tão importantes do ponto de vista do desenvolvimento, possam ocorrer (…), quando ocorrem, o de as reconhecer, apoiar e sobre elas construir aprendizagens" (Hohmann & Weikart, 2009, p. 32).

Importa referir que segundo o modelo High/Scope, as experiências-chave organizam-se da seguinte forma: *linguagem e literacia*; *movimento*; *representação criativa*; *número*; *música*; *seriação*; *iniciativa e relações interpessoais*; *classificação*; *tempo* e *espaço* (Hohmann & Weikart, 2009, p. 30-31).

Num contexto de aprendizagem ativa, cabe, ainda, ao adulto conversar, orientar, escutar atenciosamente as crianças, apoiar os seus interesses e as suas decisões, respeitar as suas ideias, estimular a sua participação e promover, essencialmente, os alicerces para a socialização (autonomia, empatia, iniciativa, autoconfiança), pois tais alicerces são considerados imprescindíveis para o desenvolvimento da criança (Hohmann & Weikart, 2009). Assim, neste ponto de vista, a relação que o adulto estabelece com a criança tem que ser autêntica, afetiva, positiva e recíproca, uma vez que "A aprendizagem pela acção

depende das interações positivas entre os adultos e as crianças" (Hohmann & Weikart, 2009, p. 6).

Partindo do pressuposto que a criança é sujeito do processo educativo, construtora do seu próprio conhecimento (Ministério da Educação, 1997; Hohmann & Weikart, 2009) e que a sua aprendizagem ocorre em interação com os outros e com os objetos, num ambiente acolhedor, estimulante e de bem-estar (Hohmann & Weikart, 2009; Portugal & Laevers, 2010). Foi necessário adotar uma prática que se centrasse nos interesses, nas capacidades e nas necessidades do grupo. Salienta-se ainda que, foi fundamental conceder também às crianças um papel ativo e participativo, para que estas pudessem construir as suas próprias aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2009; Ministério da Educação, 1997; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Portugal & Laevers, 2010).

Ao longo da intervenção pedagógica, deu-se particular atenção às interações e às relações entre adultos-crianças, crianças-adultos e crianças-crianças, uma vez que estas "(…) sustentam atividades que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações" (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 19). Para além, de implicar as crianças ativamente em todo o processo educativo e de estabelecer relações positivas com estas, ao longo do estágio, adotou-se algumas experiências-chave preconizadas pelo modelo curricular High/Scope, mais precisamente, linguagem e literacia; iniciativa e relações interpessoais; classificação; seriação; número e a música (Hohmann & Weikart, 2009).

Salienta-se ainda que, um modelo pedagógico não tem de ser seguido à risca, não tem de ser rigorosamente aplicado, isto é, o educador opta pelos critérios que melhor se adequam ao seu grupo.

3.2. Estratégias Inerentes à Intervenção Pedagógica

3.2.1. A aprendizagem cooperativa

Falar de aprendizagem implica compreender que a construção do conhecimento é um processo eminentemente social como defende Vygotsky. Ou seja, a aquisição do conhecimento depende da relação do indivíduo com os outros sujeitos e com o meio social, cultural e histórico em que está inserido (Fontes & Freixo, 2004). Como enfatiza Luria

"(…) o que distingue os seres humanos dos outros seres é a inserção social e o atravessamento cultural" (citado por Costas & Ferreira, 2011, p. 209).

Neste sentido, a teoria de Vygotsky sobre a construção do conhecimento, contribuiu para o surgimento e implementação de estratégias educativas inovadoras, particularmente a aprendizagem cooperativa (Fontes & Freixo, 2004).

A aprendizagem cooperativa é considerada uma excelente estratégia educativa utilizada para atender à especificidade das crianças pertencentes a um mesmo grupo, "(…) onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será (…)" conseguida em interação e cooperação com os colegas (Pujolás, 2001, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 26).

Para Bessa e Fontaine (2002) a aprendizagem cooperativa é a aprendizagem na qual, as crianças cooperam umas com as outras para aprender. Os mesmos autores referem que a aprendizagem cooperativa é fundamental para a aprendizagem de cada criança e do grupo em geral, uma vez que as "(…) contribuições individuais de cada sujeito faz depender o sucesso do grupo do sucesso de cada um dos indivíduos e vice-versa" (p. 67).

Fontes e Freixo (2004), enfatizam que " A aprendizagem cooperativa implementa-se utilizando-se grupos pequenos em que os alunos trabalham juntos para melhorarem a sua própria aprendizagem e a de todos os elementos do grupo" (pp. 26-27).

Lopes e Silva (2008) defendem que a opção por esta estratégia é uma mais-valia para o desenvolvimento da criança, pois as crianças que realizam atividades de aprendizagem cooperativa obtêm e desenvolvem competências sociais e cognitivas.

Desta forma, segundo os mesmos autores, as crianças que trabalham em grupos cooperativos aprendem a compartilhar materiais, opiniões e ideias, a respeitar a opinião dos outros, a esperar a sua vez, a interagir, a cooperar com os colegas e a ouvi-los. Salienta-se que na educação pré-escolar "(…) a aprendizagem cooperativa assenta na responsabilidade individual, elemento que torna a contribuição de cada criança necessária para o bom desempenho do grupo" (Lopes & Silva, 2008, p. 6).

Torna-se importa salientar que, o que distingue o trabalho de grupo tradicional do cooperativo é a interação existente entre os vários elementos do grupo e a participação ativa de cada criança durante as atividades (Lopes & Silva, 2008).

Quando se trabalha com crianças do pré-escolar as estratégias cooperativas utilizadas não devem ser as mesmas que as usadas com crianças do 1.º ciclo, uma vez que as crianças do pré-escolar possuem características próprias que as inibem ou facilitam a sua cooperação. Neste sentido, de acordo com Lopes e Silva (2008) as características que

impossibilitam que as crianças cooperem são as seguintes, egocentrismo, impulsividade, concentração de curta duração, aptidão de leitura limitada, competências sociais em desenvolvimento, aptidões linguísticas restritas e necessidade de obter resultados imediatos. Quanto às características que facilitam a cooperação das crianças são organizadas do seguinte modo, grande à vontade durante as atividades, facilidade em participar em atividades devido às poucas ideias que têm da escola, curiosidade pelo que a rodeia, pouca perceção da diferença entre géneros, sociabilidade natural que facilita a interação e necessidade de se moverem com frequência de um lado para o outro.

Para terminar, refere-se que a aprendizagem cooperativa foi uma estratégia que esteve presente no decorrer do estágio, pois criou-se momentos a pares, em pequeno/grande grupo, com vista a fomentar a interação, a ajuda mútua, a partilha de ideias, de opiniões e de materiais.

3.2.2. A diferenciação pedagógica

Está explícito na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, Capítulo I, Artigo 2.º, que todas as crianças têm o direito e o acesso à escolaridade. A mesma Lei no Artigo 3.º e o Ministério da Educação (1997) referem que, deve ser assegurado às crianças as mesmas igualdades de oportunidades e uma aprendizagem que vá ao encontro das suas capacidades, necessidades e interesses.

Segundo a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) o princípio básico da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer diferenças, estilos, ritmos de aprendizagem ou dificuldades que possam ter. A mesma declaração salienta ainda que para proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças é necessário, de igual modo, adaptar estratégias, currículos e estruturas organizacionais para atender às necessidades individuais.

Os princípios mencionados na Lei e na Declaração supracitadas, lançam aos docentes um novo desafio, em que é necessário incluir todas as crianças no processo educativo, de forma a construir uma escola inclusiva (Grave-Resendes & Soares, 2002). Para tal, é necessário ter consciência que as crianças são todas diferentes, pois possuem diferentes saberes, interesses e necessidades (Ministério da Educação, 1997).

Deste modo, o conceito de escola inclusiva pressupõe que o educador planifique e adeque a intervenção pedagógica à realidade do grupo em geral, tendo em conta as

características das crianças. Desta forma, durante a ação educativa esse planeamento deverá ser "(…) adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem" (Ministério da Educação, 1997, p. 19). Ou seja, ao educador compete "(…) prever a contingência e preparar-se para lhe dar resposta caso a caso" (Roldão, 1999. p. 39).

Nesta ordem de ideias, torna-se imprescindível efetuar uma diferenciação pedagógica, com a finalidade de garantir o sucesso na aprendizagem de todas as crianças (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, Capítulo IV, Artigo 10.º).

Roldão (1999) afirma que "Não é possível continuar a conceber o currículo [e a prática pedagógica] de uma forma estática, definida (…) a partir de um único padrão (…)" (p. 29). Ou seja, devido à diversidade de interesses e dificuldades, torna-se cada vez mais necessário ter em conta que nem todas as crianças aprendem da mesma maneira e nem possuem iguais capacidades.

Tendo em conta o que foi dito anteriormente, diferenciar não é "rotular" as crianças que possuem dificuldades é sim romper com o dogma que as crianças aprendem todas da mesma forma, até porque nem todos gostamos das mesmas coisas e devemos, por isso dar igualdades de oportunidades, mas com sentido de escolha.

Nas palavras de Roldão (1999), diferenciar é delinear e percorrer caminhos e opções curriculares diferentes de acordo com as dificuldades das crianças, para que as aprendizagens sejam bem-sucedidas. Importa referir que, a mesma autora diz-nos que diferenciar é definir diferentes caminhos, "(…) mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida" (p. 53).

Segundo Grave-Resendes e Soares (2002):

> A diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de [um grupo], de forma que as [crianças], numa determinada [sala] não necessitem de [fazer] as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma (p. 22).

As mesmas autoras acrescentam ainda que " [as crianças] aprendem melhor quando o [educador] toma em consideração as características próprias de cada [uma], visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes" (p. 14). Desta forma, ao respeitar a especificidades de cada criança segundo as suas necessidades e interesses, estas aprendem melhor.

Partindo do pressuposto que as crianças têm características próprias, a melhor forma de efetuar a diferenciação pedagógica para proporcionar a cada criança uma aprendizagem significativa é ter em conta a heterogeneidade e optar por uma aprendizagem cooperativa (Grave-Resendes & Soares, 2002). Como já foi referido no ponto anterior, a aprendizagem cooperativa é a aprendizagem na qual, as crianças cooperam umas com as outras para aprender, por isso torna-se fulcral a utilização desta estratégia (Bessa & Fontaine, 2002).

Neste sentido, durante a intervenção pedagógica houve um cuidado acrescido de atender às necessidades individuais, de forma automática mas objetiva, uma vez que na prática diária de um educador esta diferenciação deve ser espontânea, pois é do seu dever "(…) adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada (…)", orientar e apoiar cada criança atendendo à sua necessidade (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

Nesta ordem de ideias, diariamente respeitou-se a especificidade e ritmo de cada aprendiz e envolveu-se todas as crianças nas atividades, tal como o Ministério da Educação (1997) defende.

Convém, salientar que ao longo da intervenção tornou-se importante orientar e acompanhar cada criança, esta ajuda por parte do adulto possibilitou que esta alcançasse níveis mais elevados de desenvolvimento e de aprendizagem, pois se o desenvolvimento da criança é olhado como uma ZDP (Fontes & Freixo, 2004), então o papel do adulto é de um ser mediador durante as atividades tornando-se indispensável, para que as crianças possam "(…) atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis" (Vasconcelos, 1997, p. 35). Como já foi indicado no capítulo I, na opinião de Fino (2001) é importante orientar e apoiar a criança, pois é através desta orientação e colaboração com o adulto que ela irá realizar o que não era capaz de realizar por si só.

Capítulo IV – Contexto de Estágio

Este capítulo visa dar a conhecer o contexto onde decorreu o estágio, bem como o grupo de crianças e as temáticas desenvolvidas e trabalhadas com este durante a intervenção pedagógica.

O estágio foi realizado na EB1/PE da Ladeira. A intervenção teve a duração de dois meses (outubro e novembro), foi realizada três vezes por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira) com a duração de cinco horas diárias. Esta prática foi orientada pela Orientadora Científica da Universidade da Madeira e pela Educadora Cooperante.

Para a realização deste capítulo foi imprescindível a consulta do Projeto Educativo de Escola, das fichas de avaliação diagnóstica individual, das fichas individuais das crianças, a observação participante, bem como as reuniões e as conversas informais com a Educadora Cooperante sobre o grupo.

O capítulo está organizado em quatro momentos, num primeiro momento, apresenta-se a caracterização do meio envolvente e da instituição, a caracterização da Pré I, mais precisamente a caracterização do grupo de crianças, do espaço educativo e da equipa pedagógica.

Num segundo momento faz-se referência à intervenção pedagógica. Este momento espelha, o dia a dia das crianças e dá-se a conhecer as temáticas desenvolvidas durante a intervenção.

Ao longo deste segundo momento refere-se, ainda, os instrumentos que sustentaram a prática, mais precisamente a planificação e a avaliação. No decorrer deste segundo momento é feita uma abordagem à avaliação diagnóstica e final do grupo que teve por base as Fichas do SAC de Portugal e Laevers (2010) e as grelhas de avaliação e observação participante efetuadas pela mestranda e pela Educadora Cooperante. Para findar este momento dá-se resposta à questão problemática colocada anteriormente no capítulo II.

Posteriormente, num terceiro momento, expõe-se a intervenção com a Comunidade Educativa que assentou nas reuniões realizadas e a elaboração da caracterização do grupo com a Educadora Cooperante. A colaboração da mestranda no Projeto Eco-Escolas, a participação dos encarregados de educação em atividades e a apresentação de um PowerPoint a estes no fim do estágio. Por último, a realização de uma dramatização com a aluna estagiária da sala da Pré II. Num último momento, apresenta-se a reflexão final.

4.1. Contextualização do Ambiente Educativo

4.1.1. Caracterização do meio envolvente

A intervenção pedagógica foi desenvolvida na EB1/PE da Ladeira localizada na freguesia de Santo António, no Concelho do Funchal, mais concretamente no Caminho da Terra Chã, nº 17, 9020-124. Esta freguesia faz fronteira com as seguintes freguesias, São Roque, São Pedro, Curral das Freiras, São Martinho e o Estreito de Câmara de lobos (Projeto Educativo de Escola, 2011/2015).

Santo António é considerada uma das freguesias mais amplas da Região Autónoma da Madeira com cerca de 2221 hectares e fazem parte desta freguesia as "(…) paróquias de Santo António, dos Álamos, da Graça, da Visitação e de Santo Amaro" (Projeto Educativo de Escola, 2011/2015, p. 6). Por ser considerada uma freguesia de grande extensão, coexiste dois níveis de vida divergentes, um com características urbanas e outro com características rurais, pois a população da parte sul de Santo António desempenha funções na área dos serviços, enquanto, que a agricultura é predominante na parte norte.

Tendo em conta o Projeto Educativo de Escola (2011/2015), a freguesia dispõe de monumentos de interesse histórico e turístico, como por exemplo, " (…) a Igreja Paroquial, (…) a Capela de Santo Amaro, (…) belos exemplos de arquitectura civil, o mosteiro das Irmãs Clarissas, (…) o centro Cultural de Santo António, (…) a Quinta de Santo António, (…) o moinho de água (…) " (pp. 7-8).

Outro aspeto a focar é a magnifica vista que o Miradouro do Pico dos Barcelos oferece sobre a cidade do Funchal, atraindo, por isso, turistas e residentes. Os turistas e os residentes ficam deslumbrados não apenas com os monumentos e o miradouro, como também pelas ribeiras, vales e montanhas existentes nesta freguesia.

A instituição está situada num espaço residencial, onde subsistem zonas habitacionais, bairros sociais e áreas de serviços e comércio. Neste local podemos encontrar padarias, supermercados, infantários, centro de formação profissional, lojas de pronto-a-vestir, cabeleireiros, entre outros.

Como forma de satisfazer as necessidades da população, a freguesia, dispõe de uma oferta diversificada de serviços sociais, públicos, atividades recreativas e culturais em diversas áreas, como por exemplo, o Centro de Saúde, a Casa de Saúde Psiquiátrica, a

Universidade da Madeira, o Centro de Formação Profissional, a Junta de Freguesia, a Casa do povo (disponibiliza uma multiplicidades de atividades de lazer e desportivas), uma Estação de Correios, Instituições Bancárias, a RTP/Madeira, a Estação de Rádio (RDP), um Campo de futebol que pertence ao S. C. Marítimo, entre outros (Projeto Educativo de Escola, 2011/2015).

A população residente nesta freguesia é considerada heterogénea a nível cultural, social e económico. Segundo o Projeto Educativo de Escola (2011/2015) existem casos de grande pobreza moral, cultural, social e económica, " (…) registando-se situações limite de desintegração social, nomeadamente toxicodependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar" (p. 5).

4.1.2. Caracterização da instituição

A EB1/PE da Ladeira como já foi supracitado está situada na freguesia de Santo António e é um Estabelecimento de Ensino de natureza pública. Esta instituição foi inaugurada em 2007 pelo atual Presidente do Governo Regional, Dr. Alberto João Jardim e desde a sua abertura funciona em regime de escola a Tempo inteiro, das 08h15 às 18h15.

É de referir que os alunos que frequentam a escola podem usufruir de atividades de componente e de complemento curricular.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (2011/2015), a temática do projeto "REGRAS PARA A CIDADANIA: uma construção a caminho do Futuro!" (p. 11), emergiu devido às conversas informais realizadas com o pessoal docente e não docente, em que estes referiram que existe falta de regras por parte dos alunos, mais precisamente dentro da sala, nos corredores e casas de banho, na hora das refeições e no recreio.

Neste sentido, como forma de resolver tal problemática, foi necessário delinear um conjunto de estratégias a adotar e de metas a alcançar. Contudo, para que seja possível alcançar as metas delineadas o Projeto Educativo de Escola (2011/2015) refere que é fundamental "(…) desenvolver trabalhos com toda a comunidade escolar, desde os mais novos até os mais velhos (…)" (p. 11).

Outro aspeto a referir é o apoio dado às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), pois para as ajudar a escola usufrui de uma sala com um programa de ensino estruturado "TEACCH".

Importa referir que segundo o Projeto Educativo de Escola (2011/2015), esta escola aderiu ao Projeto Eco-Escolas no ano letivo 2011/2012.

O espaço físico interior é constituído por quatro andares, o piso um, o piso zero, o andar menos um e dois. No primeiro piso, existe um gabinete da direção, três salas do 1.º Ciclo, uma sala TEACCH, uma sala de trabalho para o pessoal docente e uma casa de banho. O piso zero é composto por uma sala de Expressão Musical, uma sala de secretaria, três casas de banho, duas para os alunos do 1.º Ciclo e uma para o pessoal docente e não docente. É ainda neste piso que se situa o refeitório. Quanto ao andar menos um, existem três salas de Pré, uma sala de Expressão Plástica, uma casa de banho para as crianças e uma sala de trabalho para as educadoras. Para terminar, no piso menos dois há um polivalente usado pelas crianças quando está a chover. É de referir que a instituição usufrui também de um elevador.

Em relação ao espaço exterior, a instituição possui um parque amplo para as crianças da Pré, um campo desportivo, jardins e uma casa das máquinas onde é colocado o lixo.

Os recursos humanos desta escola, segundo o Projeto Educativo de Escola (2011/2015) dividem pelo "Pessoal docente e não docente, alunos, pais e encarregados de educação, preletores e comunidade educativa" (p. 19).

4.2. Caracterização da Pré I

O Projeto Curricular de Grupo não estava elaborado quando foi iniciada a intervenção, por este motivo a equipa pedagógica da sala da Pré I solicitou a colaboração da aluna estagiária. Nesta ordem de ideias, importa realçar que a caracterização do grupo foi feita em conjunto com a Educadora Cooperante e teve por base as fichas de avaliação diagnóstica individual, as fichas individuais das crianças e a observação participante.

Quanto à caracterização do espaço educativo, da equipa pedagógica e a organização do dia a dia do grupo, a sua realização teve como base a observação participante, as conversas informais e as reuniões efetuadas com a Educadora Cooperante.

4.2.1. Caracterização do grupo de crianças

A intervenção foi realizada com o grupo da Pré I, constituído por 24 crianças, com idades compreendidas entre os três e quatro anos de idade, sendo 14 do género feminino e 10 do género masculino (Figura 1). É de referir que seis crianças perfizeram os três anos entre julho e dezembro.

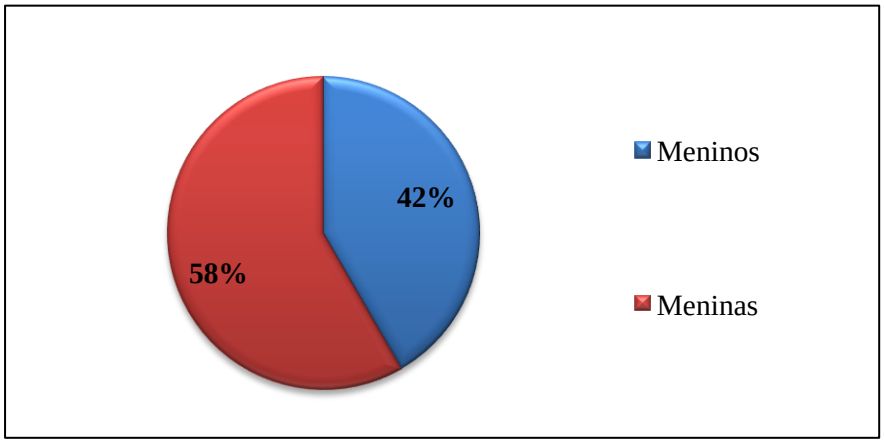

Figura 1. Género das crianças da sala da Pré I

No grupo, 11 crianças estão a frequentar pela primeira vez um Estabelecimento de Ensino (Figura 2) as restantes crianças vieram de outros Estabelecimentos. Até ao momento não estão referenciadas crianças com NEE.

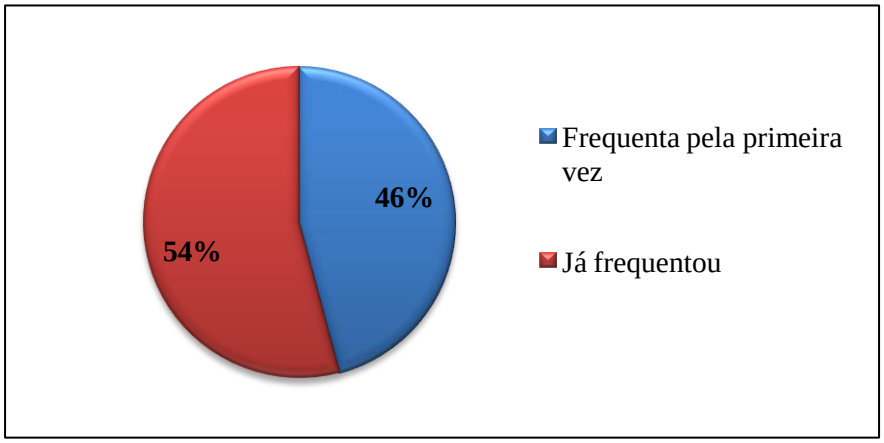

Figura 2. Frequência de um Estabelecimento de Ensino

As crianças são todas de nacionalidade portuguesa e residem nos concelhos do Funchal, Santa Cruz e Câmara de Lobos, vinte e uma são da freguesia de Santo António, duas crianças são da freguesia do Caniço e outra reside em Câmara de Lobos (Figura 3).

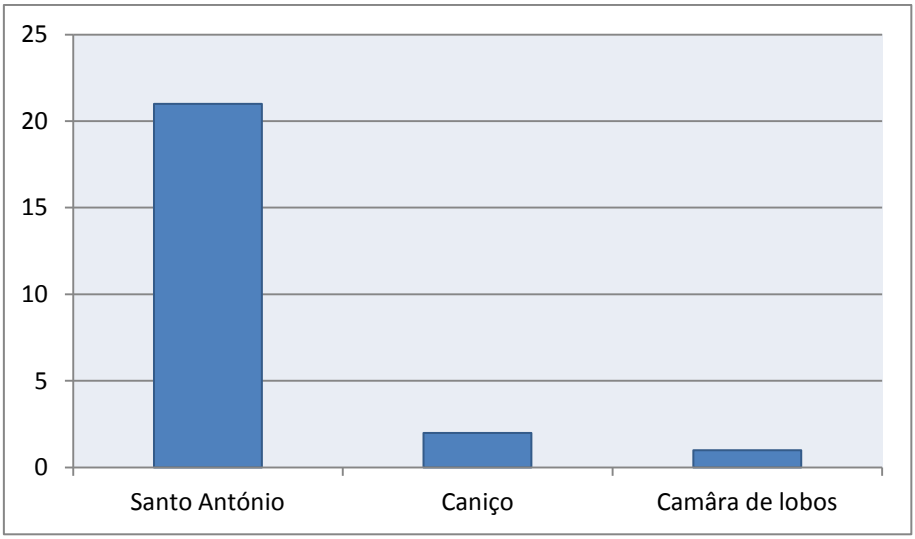

Figura 3. Área de residência das crianças

Segundo a Educadora Cooperante, no geral é um grupo muito distraído e falador, isto devido à pouca atenção e concentração que apresenta, facto aceitável devido à sua faixa etária (3/4 anos). Considera-se que se trata de um grupo heterogéneo, no que concerne à aquisição de conhecimentos, competências, comportamento, capacidade de atenção/concentração e memorização.

Para um melhor conhecimento do grupo, de seguida é feita uma apreciação global do mesmo segundo as áreas de conteúdo referidas pelo Ministério da Educação (1997) presentes nas OCEPE, e tendo em conta as reuniões, as conversas informais efetuadas com a Educadora Cooperante e a análise das fichas de avaliação diagnóstica individual, as fichas individuais das crianças e a observação participante.

No que concerne à área de Formação Pessoal e Social é um grupo que se relaciona bem com os adultos e entre si, no entanto, revelam imaturidade na resolução de problemas do dia a dia. As crianças evidenciam muitas dificuldades em partilhar e cooperar com os outros e em cumprir as regras, denotando diariamente alguma teimosia.

É de referir que devido à sua faixa etária (3/4 anos), este grupo não é autónomo na higiene (ida à casa de banho), na alimentação necessitando, por isso da ajuda permanente dos adultos, ainda é de salientar que três crianças precisam de auxílio para subir as escadas.

No que diz respeito, à alimentação quatro crianças precisam de auxílio para comer e nove crianças são vagarosas precisando de estímulo por parte dos adultos. As restantes crianças conseguem comer sozinhas mas, por vezes, solicitam ajuda ao adulto.

Para além disto, grande parte do grupo releva maus hábitos durante as refeições, como por exemplo, não gostar de alguns alimentos (peixe, carne, legumes), estar sentado incorretamente, comer com as mãos e conversar constantemente quando estão a mastigar os alimentos.

Quanto à área de Expressão e Comunicação, de acordo com o Ministério da Educação (1997):

> Esta é a única área em que se distinguiram vários domínios. Domínios que se consideraram dever estar intimamente relacionados, porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia (p. 56).

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no geral o grupo é pouco comunicativo e expressivo, evidenciando, por isso dificuldades em relatar acontecimentos, intervir dando a sua opinião de forma clara, organizada e coerente.

Neste grupo, 11 crianças possuem dificuldade na articulação de algumas palavras e letra (“r”) ou suprimem outras, ou a sua linguagem não é percetível e apenas duas crianças escrevem o seu nome.

Quanto ao Domínio da Matemática, grande parte das crianças já consegue contar até cinco, à exceção de duas crianças. Identificam algumas cores (amarelo, castanho, castanho claro, laranja, verde, vermelho), à exceção de seis crianças que não reconhecem as cores. Verificamos também que grande parte do grupo é capaz de reconhecer formas e tamanhos.

No que toca ao Domínio das Expressões, neste distinguimos quatro vertentes, sendo elas a Expressão Musical, a Expressão Motora, a Expressão Dramática e por último a Expressão Plástica, “ que têm a sua especificidade própria, mas que não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se complementarem mutuamente” (Ministério da Educação, 1997, p.57).

Desta forma, em relação ao Domínio da Expressão Musical, este grupo revela gosto em cantar, em ouvir músicas e de aprender novas músicas.

No que concerne ao Domínio da Expressão Motora, o grupo manifesta gosto pelas atividades referentes a este domínio, à exceção de uma criança que chora porque não gosta de realizar atividades. Todavia algumas crianças demonstram dificuldades em perceber os conceitos espaciais de à frente/atrás, em cima/em baixo. A nível da motricidade fina as crianças apresentam algumas dificuldades, mais precisamente, no manuseamento do lápis, do pincel e da tesoura.

Quanto ao Domínio da Expressão Dramática, as crianças no geral evidenciam gosto por este domínio. Quando estão a brincar nas áreas da casinha, da garagem e dos jogos, nota-se muita motivação e desinibição, inclusive é do interesse do grupo brincar ao faz-de--conta, com bonecas, com carros, com animais e com outras crianças.

Relativamente ao Domínio da Expressão Plástica, as crianças gostam desta área, especialmente da pintura (pintar imagens, fazer desenhos, em que envolva tanto o lápis como o pincel) e fazer colagens. No desenho a generalidade das crianças não representam a figura humana. É de salientar que segundo a Educadora Cooperante e as observações feitas, grande parte do grupo devido à sua faixa etária encontra-se na fase da Garatuja, todavia, um pequeno grupo já se encontra na fase da Pré-Esquemática.

Por último, na área do Conhecimento do Mundo, as crianças apresentam interesse em conhecer coisas novas. No entanto, a sua falta de concentração e atenção faz com que estejam muitas vezes falando e brincando com o colega do lado distraindo-se. Embora o grupo seja pouco comunicativo e expressivo, como já foi mencionado anteriormente na área Expressão e Comunicação, mais precisamente no Domínio da Linguagem Oral, quando é trabalhado um tema novo observamos que grande parte do grupo gosta de intervir, porém, esta intervenção, na maioria das vezes é desorganizada e pouco coesa, uma vez que é confusa e fora do contexto do tema que está a ser trabalhado. Para terminar, importa salientar que a maioria das crianças não têm noções temporais, pois não reconhecem os dias da semana, meses e as estações do ano, contudo, têm interesse pelas épocas festivas.

Caracterizadas as crianças apraz-nos olhar, para a situação das famílias pela importância reconhecida e influência em todo o processo educativo e desenvolvimento. Assim, a condição dos pais perante o trabalho e o seu ano de escolaridade são fatores imprescindíveis para um melhor conhecimento da situação familiar e do grupo em geral.

Desta forma, como se pode observar no quadro 2, grande parte dos pais estão empregados, um pequeno grupo encontra-se desempregado, um pai é inválido e seis não referiram qualquer condição perante o trabalho.

	Condição perante o trabalho dos pais	
	Mãe	**Pai**
Empregados	17	13
Desempregados	6	5
Inválido	0	1
Não referiram	1	5

Quadro 2. Condição dos pais perante o trabalho

O quadro 3 dá uma perspetiva da distribuição da escolaridade dos pais, cuja observação nos permite concluir que o Ensino Secundário e o 3.º Ciclo são os níveis que predominam, um pequeno grupo de pais possui o 1.º Ciclo e a Licenciatura, apenas dois pais têm o 2.º Ciclo, um fez um curso profissional e oito pais não referiram.

Ano de Escolaridade	**Pais**
1.º Ciclo	7
2.º Ciclo	2
3.º Ciclo	10
Ensino Secundário	15
Licenciatura	5
Curso profissional	1
Não referiram	8

Quadro 3. Ano de escolaridade dos pais

Para terminar, de um modo geral, as crianças pertencem a um meio socioeconómico médio/alto, tal como se pode visualizar na figura 4.

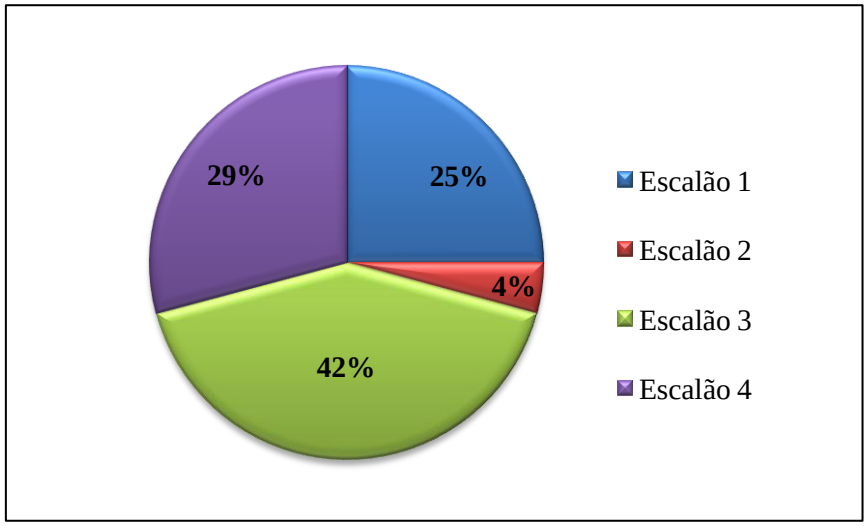

Figura 4. Escalão do abono (Ação Social) do grande grupo

4.2.2. Caracterização do espaço educativo e da equipa pedagógica

A sala onde decorreu a intervenção pedagógica, está organizada de forma a proporcionar às crianças experiências e ações diversificadas e "(…) oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista de desenvolvimento" (Hohmann & Weikart, 2009, p. 19).

Como refere Zabalza (1998), "Uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação" pois é através destas inúmeras ações que as crianças vão "(…) ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências (de aprendizagem, afinal) " (p. 53).

De modo a conhecer o espaço educativo desta sala, apresenta-se a planta da sala da Pré I (Figura 5).

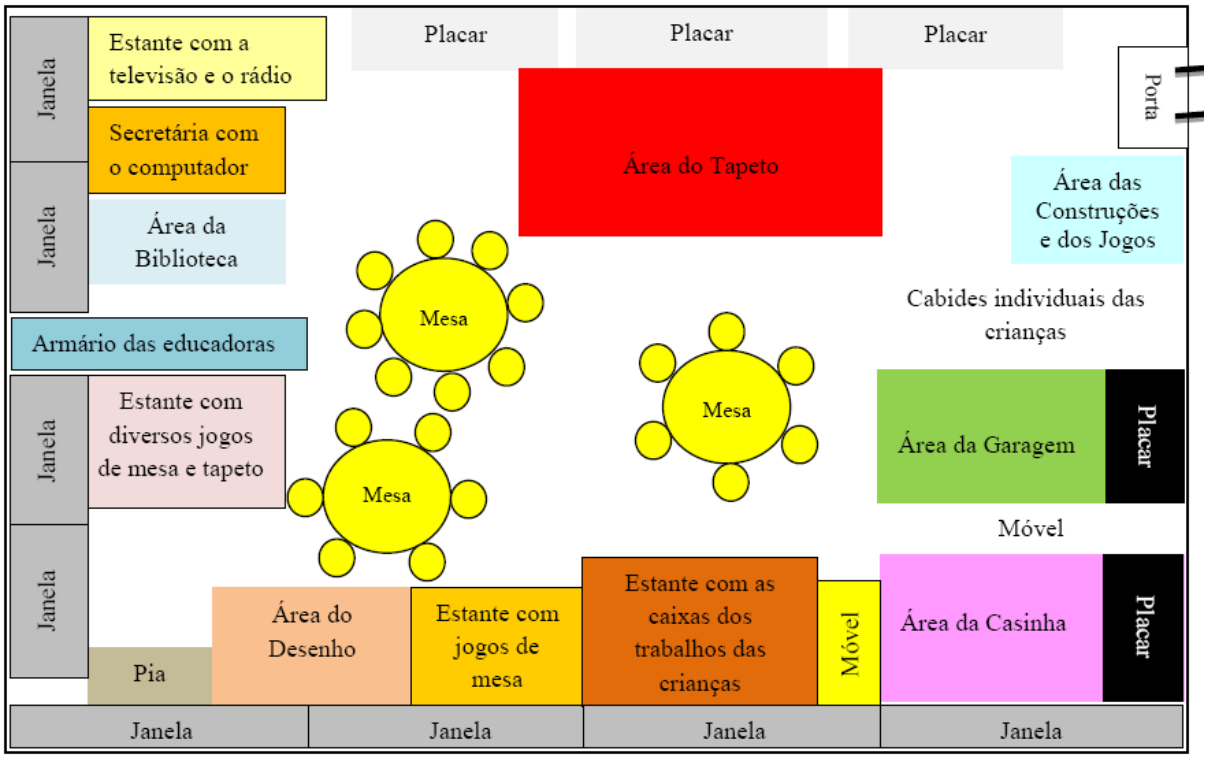

Figura 5. Planta da sala da Pré I

Observando a figura 5, pode-se verificar que a sala está dividida por seis áreas, sendo estas, a área do tapete, a área das construções e dos jogos, a área da garagem, a área da casinha, a área do desenho e a área da biblioteca.

A divisão da sala por áreas, "(…) além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas" (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83). Nesta ordem de ideias, tendo em conta que as áreas contribuem para o desenvolvimento global das crianças (Ministério da Educação, 1997), as áreas da sala da Pré I, estão equipadas com materiais diversos, são suficientes de forma que as crianças possam brincar sós ou acompanhadas, adequados para a faixa etária (3/4 anos) do grupo, (Hohmann & Weikart, 2009) e encontram-se alcançáveis de forma que seja a criança a ir buscar sempre que necessitar e arrumar quando terminar (Oliveira-Formosinho, 2013).

Todavia, o material que possa pôr em causa a segurança da criança está ao alcance unicamente dos adultos da sala, tal como Freeman e Brunson (1996) defendem. É de realçar que as crianças são seres ativos e em constante movimentação, por isso os móveis foram colocados de forma que as crianças pudessem circular livremente sem se magoar e ter visibilidade sobre todo o espaço.

Nesta perspetiva, o espaço educativo desta sala possibilita que a criança possa agir autonomamente, em segurança, e está organizado de modo que o educador possa ter um olhar mais atento sobre cada criança e do grupo em geral durante as atividades (livres ou orientadas) (Hohmann & Weikart, 2009).

A área do tapete é utilizada para o trabalho em grande grupo, onde se conta e ouve-se histórias, músicas e dança-se, vê-se desenhos animados, troca-se ideias, opiniões, sentimentos e partilha-se experiências, é também onde se reflete sobre as atitudes do dia a dia e aprende-se a ouvir os outros. Durante as atividades livres as crianças brincam nesta área com alguns materiais da área das construção e dos jogos, uma vez que necessitam de espaço para brincar (Figura 6).

Figura 6. Crianças da Pré I a brincar na área do tapete

Quanto à área das construções e dos jogos, aqui o grupo tem à sua disponibilidade uma panóplia de materiais (Figura 7), como por exemplo, vários tipos de legos e cubos para serem usados no tapete, visto que é uma área ampla, vários jogos, como por exemplo, puzzles, dominó, peças de várias cores e tamanhos que servem para encaixar e desencaixar e ordenar tal como Hohmann e Weikart (2009) propõem. É de salientar que os materiais referidos acima podem ser usados tanto no tapete como nas mesas (Figura 8).

Figura 7. Materiais da área das construções e dos jogos

Figura 8. Atividade livre com os jogos de mesa

Na área da garagem, o grupo pode brincar com uma pista, vários carros e motas. É de realçar que esta área é escolhida quase sempre pelas mesmas crianças (Figura 9).

Figura 9. Atividade livre na área da garagem

No que diz respeito à área da casinha, nesta a criança pode usufruir dos seguintes materiais, bonecas, uma cama, um sofá, uma mesa, quatro cadeiras e um armário de cozinha em tamanho pequeno, vários utensílios de cozinha, como por exemplo, pratos, copos, talheres, banheira, panela e cafeteira, estes materiais são de plástico para evitar que a criança se magoe, ainda neste espaço há um espelho, um móvel e algumas peças de vestuário (Figura 10).

Figura 10. Área da casinha

Esta diversidade de materiais possibilita que a criança se envolva em inúmeras "(…) atividades de exploração, [de] imitação (…)" (Hohmann & Weikart, 2009, p. 187), "(…) de papéis e de situações do quotidiano (…)"(Mendonça, 1994, p. 35). É uma área muito requisitada, em particular, pelas crianças do género feminino.

Na área do desenho, o grupo poderá pintar, recortar, colar, fazer moldagens, desenhos, manipular e utilizar uma variedade de materiais, tais como, tintas, tesouras, lápis de cera, cores de paus e filtro, pincéis, plasticina, folhas A4 de desenho, papéis de texturas diversificadas, esponjas, colas e material reciclado (Figura 11).

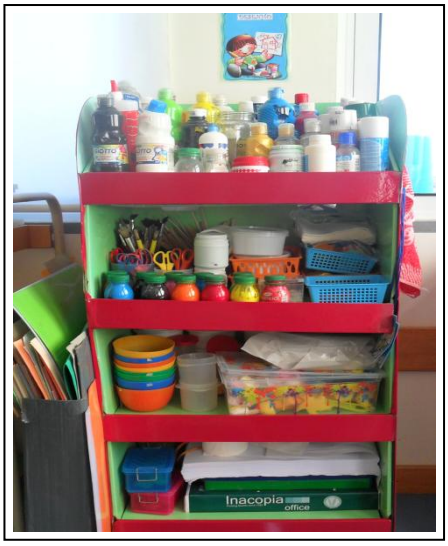

Figura 11. Área do desenho

Por último, na área da biblioteca as crianças têm ao seu dispor diversas histórias, que permitem que a criança desenvolva o gosto pela escrita e pela leitura (Ministério da Educação, 1997) (Figura 12).

Figura 12. Área da Biblioteca

Importa referir que a equipa pedagógica possui um armário e uma secretária com um computador e as crianças uma estante onde colocam os seus trabalhos numa caixa designada de dossier e cabides onde colocam a sua mochila com uma muda de roupa.

A sala tem uma boa luminosidade devido à existência de oito janelas. Existem também três mesas e vinte e uma cadeiras, cinco placares para expor os trabalhos realizados pelas crianças, em grupo ou individualmente.

Segundo a Educadora Cooperante, nesta sala o pavimento do espaço físico é revestido de alcatifas plásticas, pois possibilita uma melhor limpeza e desinfeção. Quanto ao mobiliário da sala verificamos que se encontra em bom estado de conservação e é adequado para a faixa etária das crianças.

A sala da Pré I tem uma equipa pedagógica formada por duas educadoras de infância e duas auxiliares da ação educativa. As educadoras têm um horário fixo, isto é, uma educadora faz o turno da manhã (08h15 às 13h15) e a outra o turno da tarde (13h15 às 18h15). Quanto às auxiliares da ação educativa o seu horário é rotativo.

Em conversa com a Educadora Cooperante, esta salientou que não segue nenhum modelo pedagógico puro. Contudo, a sua prática é influenciada por alguns aspetos do Modelo High/Scope e da Pedagogia de Situação.

4.3. Intervenção Pedagógica com o grupo da Pré I

Conforme já mencionado, o estágio foi realizado na EB1/PE da Ladeira com um grupo composto por 24 crianças e teve a duração de dois meses (outubro e novembro de 2013).

Durante o estágio cumpriu-se o horário da Educadora Cooperante (13h15 às 18h15).

Embora o horário desta (Educadora Cooperante) fosse no turno da tarde, devido a questões pessoais a educadora que desenvolve a prática no turno da manhã teve que se ausentar no mês de novembro. Por este motivo, importa referir que a intervenção pedagógica desenvolveu-se em dois turnos. Ou seja, no mês de outubro a intervenção realizou-se no horário da tarde (13h15 às 18h15) e no mês de novembro no turno da manhã (08h15 às 13h15). Salienta-se ainda, que inicialmente o grupo era composto por 23 crianças e no mês de novembro, na primeira semana deste mês entrou mais uma nova criança para esta sala. É de realçar, também, que uma das auxiliares da ação educativa por razões de saúde não esteve presente aquando do meu estágio.

Relembra-se que para uma melhor perceção do contexto educativo e do grupo da Pré I foi necessário uma análise de todos os documentos considerados fundamentais.

Neste sentido, foi consultado o Projeto Educativo de Escola, as fichas de avaliação diagnóstica individual e as fichas individuais das crianças.

Para além, desta consulta, a observação participante, os diálogos informais, as reuniões realizadas com a Educadora Cooperante e as conversas com as crianças nos primeiros dias de prática, foram, de igual modo, importantes para melhor conhecer os interesses e as necessidades de todo o grupo, o seu quotidiano e estabelecer os primeiros laços de afeto e confiança com as crianças e com os adultos da sala.

Assim sendo, e tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, tornou-se mais fácil planear e proporcionar uma diversidade de experiências e de atividades que incluísse as diversas áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), pois como tem sido salientado ao longo do relatório, um dos propósitos da educação pré-escolar é fomentar o desenvolvimento integral de cada criança e para tal, o educador tem que planear atividades tendo "(…) em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação (…)" (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Nesta sequência de ideias, e tal como foi supramencionado no primeiro capítulo, a qualidade das práticas pedagógicas é um aspeto imprescindível a ter em conta no dia a dia, assim, a intervenção pedagógica desenvolveu-se em torno dos interesses e das necessidades do grupo. Importa referir que a intervenção educativa ao longo dos dois meses, teve por base as seguintes linhas orientadoras, observar, planificar, agir, refletir, avaliar e comunicar, recomendadas pelo Ministério da Educação (1997).

A observação foi o alicerce da intervenção pedagógica, pois permitiu identificar os interesses, as capacidades e as dificuldades das crianças, tornando-se, desta forma, "(…) a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade (…)" (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Como defende Oliveira-Formosinho (2013):

> Através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, (…). Em resumo, o que pensa, o que sente, (…) o que pode vir a saber. Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É que isso permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança (p. 77).

A seguir à reflexão, procedeu-se ao planeamento das atividades. As atividades planeadas durante a intervenção pedagógica tiveram como finalidade proporcionar experiências diversificadas e promover aprendizagens motivadoras, variadas e significativas (Ministério da Educação, 1997). Quando se planeou as práticas pedagógicas

houve o cuidado de preparar os espaços, os materiais e atividades que fossem ao encontro dos interesses, das capacidades e das necessidades do grupo em geral, por outro lado, que se adequassem à faixa etária do grande grupo.

Desta forma, ao longo do estágio preparou-se e proporcionou-se um ambiente acolhedor, seguro e uma panóplia de materiais estimulantes para que as crianças pudessem manusear, explorar e ter a oportunidade de escolha, tal como o Ministério da Educação (1997) e Hohmann e Weikart (2009) preconizam. É de salientar que a organização do espaço pedagógico e dos materiais teve, ainda, como finalidade proporcionar à criança um papel ativo e autónomo enquanto realizava as atividades (Hohmann & Weikart, 2009).

Em concordância com o que foi dito anteriormente, Oliveira-Formosinho (1998), salienta que "(…) o papel do adulto é gerar oportunidades e propostas de atividades para que a criança realize experiências de aprendizagem. O adulto faz essas propostas, criando-as dentro de um ambiente educativo estimulante em cuja preparação trabalhou previamente" (pp.147-148).

Ainda é de realçar que, no decorrer do estágio houve sempre uma preocupação em questionar frequentemente as crianças sobre os seus interesses, por outro lado, as atividades propostas tiveram em conta essencialmente as dificuldades do grande grupo.

Nem sempre foi possível cumprir com o planeamento proposto, agir de acordo com o que estava planeado, por vezes devido ao surgimento de outros interesses por parte das crianças, ou por haver consciência por parte da aluna estagiária que a atividade planificada para um determinado momento não se adequava, ou esta prolongar-se por mais tempo, ou devido a acontecimentos imprevistos. Fortifica estas ideias Azevedo (2002, citado por Melo, 2011) ao aludir que "(…) é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo" (p. 21).

Pelos motivos mencionados acima, a reflexão tornou-se um apoio indispensáveis, durante e após as práticas, pois foi através desta que se adequou da melhor maneira a ação pedagógica e se teve consciência dos erros e lacunas para as aperfeiçoar ao longo das intervenções. Como elucidam Marques et al. (2007), "(…) a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança" (p. 130).

Refletir sobre os efeitos da intervenção educativa e avaliar essa ação, possibilita tomar consciência da própria prática para a adequar às necessidades do grupo e de cada criança (Ministério da Educação, 1997; Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007; Circular n.º4 /DGIDC/DSDC/2011). Nesta perspetiva, está aludido no *Perfil Específico de Desempenho*

Profissional do Educador de Infância que o educador "Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo" (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Anexo n.º 1, ponto 3, alínea e, p. 5573).

Neste sentido, a avaliação é feita tendo em conta todos os aspetos que fazem parte da intenção e da ação pedagógica, isto é, as atividades planeadas, o ambiente pedagógico proporcionado, as estratégias adotadas durante a intervenção, o progresso do grupo e de cada criança a nível das aprendizagens.

Deste modo, durante o estágio através da observação participante, recolheu-se informações importantes sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças que permitiu avaliar as competências planeadas nas diversas áreas e domínios presentes nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) e nas *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2012).

Importa referir que as competências avaliadas encontram-se nas grelhas de avaliação e de observação participante de aquisição de competências. Ainda como forma de avaliar o grupo preencheu-se as Fichas do SAC (Portugal & Laevers, 2010). É de realçar que estas avaliações serão explanadas com mais minuciosidade quando se abordar a avaliação utilizada durante a intervenção pedagógica.

A partilha de informações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, posterior à avaliação, fez-se com a Educadora Cooperante diariamente e com os pais.

Tal como já exposto no presente relatório, no decorrer da prática pedagógica privilegiou-se as interações entre o adulto-crianças e a participação ativa das crianças.

4.4. As Rotinas do Grupo da Pré I

O tempo pedagógico na Pré I está organizado de maneira a atender aos interesses e às necessidades das crianças, por isso é distribuído de forma flexível, porém há "momentos que se repetem com uma certa periodicidade" (Ministério da Educação, 1997, p. 40) (Quadro 4).

Horário	Rotina Semanal
08h15 – 09h15	Acolhimento/Atividades livres
09h15 – 09h30	Higiene
09h30 – 10h00	Lanche
10h00 – 10h30	Recreio
10h30 – 11h45	Atividades Orientadas
11h45 – 12h00	Higiene
12h00 – 12h30	Almoço
12h30 – 12h45	Higiene
12h45 – 14h15	Descanso
14h45 – 15h00	Higiene
15h00 – 15h30	Lanche
15h30 – 16h00	Recreio
16h00 – 16h15	Higiene
16h00 – 17h30	Atividades livres e/ou orientadas
17h30 – 18h00	Arrumar a Sala
18h15	Encerramento

Quadro 4. Rotinas diárias da Pré I

As rotinas são essenciais para as crianças desta faixa etária (3/4 anos), servem de ajuda e de orientação, pois permitem que a criança tenha perceção da atividade em que se encontra ou a passagem à seguinte. Através delas é exequível a aquisição de noções de tempo. A existência de uma rotina diária consistente, possibilita que as crianças ajam com confiança e autonomia durante a sua permanência no espaço educativo (Hohmann & Weikart, 2009).

Nesta linha de pensamento, Zabalza (1998) salienta que:

> As rotinas desempenham, (…) um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movem e agem (…). As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido (…). O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia (p.52).

O dia deste grupo está organizado em diversos momentos, uns são fixos e outros flexíveis devido aos interesses, capacidades e necessidades das crianças. Importa salientar que em todos os momentos, como forma de favorecer o bem-estar à criança há uma

constante interação entre os adultos e as crianças e assiste-se a uma supervisão cuidada e flexível por parte da Educadora Cooperante.

Os momentos inerentes ao acolhimento, às atividades livres e orientadas realizadas individualmente, a pares ou em pequeno/grande grupo são flexíveis, pois dependem dos interesses e das necessidades do grupo em geral. Os momentos referentes à higiene, à refeição, ao descanso e ao recreio são repetitivos e fixos. Estes momentos estão estruturados tendo em conta essencialmente as necessidades das crianças, isto é, a higiene é feita várias vezes ao dia e as crianças descansam após o almoço, visto que são pequenas (3/4 anos).

O recreio é realizado no exterior, uma vez que o estabelecimento usufrui de um parque exterior amplo que possibilita que as crianças possam andar de escorrega, de baloiço, correr, saltar e interagir com as crianças e adultos da Pré II e III. Porém, nos dias chuvosos ou de muito frio as crianças têm que permanecer na sala, visto que a instituição não possui um parque interior.

O grupo usufrui duas vezes por semana (segunda-feira e quinta-feira) de atividades de enriquecimento curricular orientadas por outros docentes (Quadro 5).

É de referir que a Expressão Físico-Motora é realizada no campo deste estabelecimento ou no polivalente quando está a chover, a Expressão Musical e o Inglês são efetuados na sala da Pré I, visto que não há salas disponíveis.

Atividades de Enriquecimento Curricular		
Dia da Semana	**Atividades**	**Horário**
Segunda-feira	Expressão Físico-Motora	10h30 – 11h30
Quinta-feira	Expressão Musical	09h00 – 10h00
	Inglês	11h00 – 12h00

Quadro 5. Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular

4.5. Temáticas Trabalhadas

Os temas abordados ao longo do estágio já estavam delineados desde o início do ano pela equipa pedagógica e referidos no plano anual, como será referido no ponto da planificação. Volta-se a sublinhar que no mês de outubro a intervenção pedagógica

realizou-se no horário da tarde (13h15 às 18h15) e no mês de novembro no turno da manhã (08h15 às 13h15), acompanhando sempre o horário da Educadora Cooperante. Deste modo, torna-se imprescindível clarificar as temáticas abordadas em cada mês.

No mês de outono abordou-se o tema do outono (os frutos da época, as folhas de outono e a lengalenga). Importa mencionar que as atividades desenvolvidas neste mês já tinham sido delineadas pela equipa pedagógica. Porém, foi-me dado a possibilidade de efetuar as alterações necessárias para explorar de diferentes formas lúdicas este tema.

No que diz respeito ao mês de novembro as temáticas desenvolvidas foram a água, S. Martinho, a alimentação e o corpo humano.

É de referir que ao longo da intervenção pedagógica, nem todas as atividades planeadas foram desenvolvidas ou concluídas devido ao surgimento de imprevistos.

Importa dizer que as atividades livres são um momento privilegiado e importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que "Através da actividade do brincar, em que a criatividade, a expressão, o movimento e a ludicidade são privilegiados, a criança apreende também um conjunto de regras e significações sociais dos seus comportamentos que lhe permite adaptar-se à sua cultura (…)" (Condessa, 2009, p. 39).

Mas torna-se, de igual modo, fulcral propor e orientar atividades, pois é através destas que o educador desenvolve capacidades consideradas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança (Zabalza, 1998).

Um aspeto a salientar é que durante a intervenção pedagógica houve sempre o cuidado de articular os interesses e as necessidades individuais do grupo em geral. De seguida, é explanado o desenvolvimento das atividades orientadas.

4.5.1. O outono

O tema do outono abordado e trabalhado com as crianças durante o mês de outubro estava dividido em três temáticas, sendo elas os frutos, as folhas de outono e a lengalenga, por fazerem parte da exploração da estação do outono, e por uma questão lógica, achou-se mais adequado não separar as temáticas, mas sim interligar.

Após observar o grupo, ter conhecimento dos seus interesses e dificuldades, bem como o tema a ser abordado durante este mês achei pertinente inicialmente proporcionar atividades sobre os frutos desta estação do ano (outono). Com o intuito de fomentar o

diálogo e a interação, optei por atividades em grande grupo, onde a comunicação assumiu um papel primordial no decorrer das mesmas.

Optou-se por estimular o diálogo, uma vez que através deste seria permissível facilitar "(…) a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (…)" (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

Para a primeira atividade realizada com o grupo, considerou-se mais apropriado preparar um momento mais lúdico para lançar a atividade. Neste sentido, como forma de captar a atenção e despertar a curiosidade das crianças foi mostrado uma caixa surpresa.

No desenrolar da atividade houve oportunidade para vivenciar as diversas etapas. Num primeiro momento, mostrou-se ao grupo uma caixa que continha diversos frutos (laranja, maçã, pera, banana, figos frescos e secos, castanhas, nozes e romã) (Figura 13).

Figura 13. Os frutos

Após mostrar a caixa, em grupo, conversamos sobre a cor desta e o que estaria no seu interior. Durante este momento, verifiquei que algumas crianças demonstraram-se recetíveis e entusiasmadas, durante o diálogo, mas outras mostraram-se pouco recetíveis e não estavam a participar. Este facto é compreensível devido às dificuldades que o grupo apresenta na linguagem oral, mais precisamente em comunicar e em se expressar. Por este motivo, torna-se importante realizar este tipo de atividades que ajudam as crianças a enriquecer o vocabulário, a expressar-se perante os adultos e o grande grupo, desenvolvendo mais a sua autoestima.

Depois do diálogo, as crianças tiveram que identificar os frutos, respetivas cores, bem como prová-los, como forma de dar a conhecer e a explorar novos sabores (Figura 14).

Figura 14. Crianças a provar a fruta

Na identificação dos frutos e respetivas cores, observei que a laranja, a maçã, a pera e a banana é do conhecimento geral do grupo, a castanha só algumas crianças identificaram e a noz só uma criança é que identificou. É de acentuar que a criança que identificou a noz já esteve no pré-escolar, por fim, nenhuma criança conseguiu identificar a romã como fruto, mas um pequeno grupo identificou a cor desta. Na sua maioria, as crianças identificaram as cores dos frutos, mais precisamente a cor vermelha, amarela, laranja e verde.

Como estive a estagiar no período da tarde, senti alguma dificuldade em concluir esta atividade devido ao horário de saída das crianças com os seus familiares a partir das 16h00 horas pelo que nem todas as crianças tiveram a oportunidade de provar os frutos ou experienciar as atividades propostas para esse dia. Mas apercebi-me que as crianças estavam interessadas em provar os frutos e no dia seguinte, dei seguimento à atividade logo no início da tarde.

Como forma de dar continuidade a este tema (os frutos), sugeri às crianças que escolhessem entre o desenho livre observando e recriando os frutos, que pintassem os frutos, que realizassem colagens com papéis coloridos e deferentes texturas num molde de castanha em cartão.

O grupo aderiu entusiasmado, pois foi-lhe dada a oportunidade de escolha (Figura 15). As crianças que escolheram decorar a castanha com o meu auxílio e da Educadora Cooperante, cortaram e colaram livremente.

Figura 15. Pintura dos frutos e colagens na castanha

O meu papel durante este momento foi o de observar, dialogar e auxiliar/orientar as crianças que mais demonstraram dificuldades em pegar e manusear a tesoura, o pincel, o lápis, ou até mesmo na escolha das cores dos papéis e em colá-los na castanha. Salienta-se que estes momentos de diálogo individual são importantes para se conhecer melhor a criança e incentivá-la a falar e a partilhar os seus sentimentos no desenrolar das atividades. De acordo com Zabalza (1998) "(…) é preciso manter, (…) contatos individuais com cada criança. É o momento da linguagem pessoal, (…) de orientar o seu trabalho e dar-lhe pistas novas, de apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas" (p. 53).

Uma outra atividade realizada com o grupo, consistiu no conto e exploração de uma história intitulada *O senhor João e a folha de outono*. A ideia de contar a história surgiu devido ao facto das crianças demonstrarem grande interesse por histórias e quererem saber mais sobre as folhas de outono mudarem de cor e depois caírem.

Assim sendo, lancei esta atividade com a história acima referida utilizando fantoches de pau e através deste método contei a história dando algumas respostas às dúvidas das crianças. Enquanto contava a história senti que grande parte das crianças até estavam interessadas em ouvi-la, porém, alguns elementos dispersavam constantemente, brincando com o colega do lado ou interrompiam fazendo perguntas sobre as personagens da história.

Perante tal situação, tentei não interromper para responder às perguntas das crianças para não perder a sequência da história e porque é importante que a criança também saiba ouvir e aguardar para fazer as perguntas no final, no momento da exploração da história. Senti necessidade de mudar de estratégia, por isso dei outro tipo de entoação à voz durante algumas partes, contudo não foi suficiente para captar a atenção de todo o grupo.

Na minha opinião, esta constante interrupção por parte das crianças, deve-se à dificuldade ainda em concentrar-se por um longo período de tempo, mas considero que este facto é aceitável tendo em conta a sua faixa etária (3/4 anos), daí a importância deste tipo de atividades para a pouco e pouco irem ganhando essa maturidade do saber ouvir e saber esperar.

Como já foi referido anteriormente, a saída das crianças com os seus familiares dá-se a partir das 16h00 horas. Assim, para que todas as crianças possam usufruir das atividades, estas têm que ser proporcionadas entre as 14h30 e as 15h00, para então dar seguimento às atividades mais individualizadas, pois nem todas as crianças as realizaram da mesma maneira.

Durante a exploração da história, presenciei que uma minoria de crianças foi capaz de identificar as personagens da mesma. Por outro lado, importa referir que algumas crianças não quiseram expressar a sua opinião. Perante o sucedido, tornou-se essencial manter uma conversa mais dirigida realizando perguntas diretas para as crianças que não queriam participar na exploração da história, tentando deste modo que tivessem uma maior participação no grupo.

Este diálogo mais dirigido teve como finalidade "(…) alargar intencionalmente as situações de comunicação (…)" (Ministério da Educação, p. 68). Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) acrescentam ainda que "(…) espaços para o diálogo, (…) favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular" (p. 35).

Após a exploração da história, foi perguntado às crianças se gostariam de realizar um desenho livre sobre a história para depois fazermos o registo escrito da mesma.
Registo este que ajuda o adulto a perceber o que a criança interiorizou da história e também com que a criança se expresse mais através da oralidade.

Apenas uma criança de livre vontade expressou a sua opinião dizendo que queria fazer um desenho e aí as restantes crianças também quiseram faze-lo (Figura 16).

Aquando da realização do desenho, observei que as crianças têm de facto algumas dificuldades ao nível da concentração. Apenas cinco das dez crianças desenharam aspetos

referentes à história, como por exemplo as ovelhas, a menina e o senhor João, as outras desenharam elementos que não pertenciam à história.

Figura 16. Desenho da história

Embora tenha consciência que deva deixar as crianças desenharem livremente, tive o cuidado de dialogar junto das crianças perguntando-lhes o que faziam, pois é necessário que a criança perceba e tenha consciência do solicitado, uma vez que a finalidade daquele desenho era registar o que captaram da história mesmo que de uma forma lúdica.

É, ainda de salientar, que através da atividade do desenho, estive atenta em estimular a motricidade fina, tendo em conta que é através da exploração do espaço da folha e o manuseamento da mão e do lápis que possibilita uma abordagem inicial à escrita.

Após concluído os desenhos, em conversa com cada criança sobre o que ela tinha desenhado registei no seu desenho o que esta dizia. "Ao escrever diante da criança o que esta dita, o educador permite que a criança observe e constate que: a) tudo o que se diz se pode escrever; b) os sons são codificados em letras; (…)" (Vasconcelos et al., 2012, p. 71), e também está a demonstrar a funcionalidade/direção e um modelo de escrita.

Para findar o tema do outono, foi proporcionado ao grande grupo uma lengalenga intitulada *O outono*. Destaca-se que a escolha da lengalenga, recaiu no facto do grande grupo ter dificuldades ao nível da oralidade e da articulação, por este motivo, pretendia estimular a linguagem, a comunicação, a memorização, a concentração e enriquecer o vocabulário

A atividade foi iniciada com um breve diálogo sobre o que já tinham aprendido sobre este tema e conversamos sobre as características desta época do ano, os frutos, as

cores, as folhas de outono, dando uma perspetiva geral dos conhecimentos apreendidos pelo grupo.

Torna-se imprescindível valorizar o diálogo nesta faixa etária, uma vez que é através deste que a criança expõe o seu ponto de vista, treina as palavras e adquire novo vocabulário e conhecimentos através da partilha com os colegas, bem como com os adultos da sala. Sim-Sim et al. (2008) corrobora o que foi dito em cima, ao destacar que "Quando as crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral (…)" (p. 35).

Após uma breve conversa em grande grupo propus uma lengalenga, na qual utilizei a sua demonstração através da leitura e de um cartaz mais atrativo e didático, como forma de despertar a atenção, o interesse e a motivação das crianças. Neste sentido, escrevi numa cartolina a lengalenga e substitui algumas palavras-chave por imagens reais para melhor ajudar as crianças na sua interpretação, pois devido à sua faixa etária não sabem ler, mas é importante que interpretem as imagens, oiçam repetidamente o texto e estejam em interação com a linguagem escrita para que se familiarizem com a mesma (Figura 17).

Figura 17. A Lengalenga

O grupo ficou interessado com a atividade da lengalenga e aderiu com muito entusiasmo. No decorrer da atividade, observei que as crianças estavam interessadas e motivadas querendo repetir e sentindo prazer em "brincar" com as palavras e frases.

Cada criança explorou a lengalenga, manuseando as imagens e colocando-as na sua posição e reproduzindo a lengalenga.

Considero, que esta exploração feita pelas crianças possibilitou o contacto com os materiais, promovendo assim a aquisição do conhecimento de uma forma divertida e desenvolvendo uma atitude positiva relativamente à aprendizagem.

Durante a exploração da lengalenga nem todas as crianças conseguiram de forma autónoma reproduzir do princípio ao fim, uma vez que são tímidas e por vezes não têm iniciativa própria, por isso, necessitaram de um maior estímulo e encorajamento. Após, transmitir atitude positiva e de confiança dizendo à criança que ela era capaz e deixando-a livre, brincando com o material da lengalenga. Verifiquei que individualmente e abstraindo-se do contexto grupo consegue reproduzir a lengalenga, ou seja, a sua atitude e falta de iniciativa são anulados. Salienta-se que " Ao encorajar as crianças (…) os educadores promovem (…) competência e sucesso dessas crianças. Elas habituam-se a dizer e a acreditar " Eu sou capaz de fazer isso"" (Hohmann & Weikart, 2009, p. 181).

Foi importante elogiá-la para que sentisse que realmente era capaz. Os elogios nesta faixa etária (3/4 anos) são fulcrais e apoiantes no desenvolvimento integral duma criança, pois as crianças estão a desenvolver a capacidade referente à autoconfiança, e esta é desenvolvida "(…) quando as crianças vivem em contextos que as apoiam (…)" (Hohmann & Weikart, 2009, p. 68).

Por reparar que uma minoria mostrou interesse, pois queriam escrever a lengalenga apresentada, no dia seguinte, dei continuidade propondo a construção do pictograma da mesma (Figura 18).

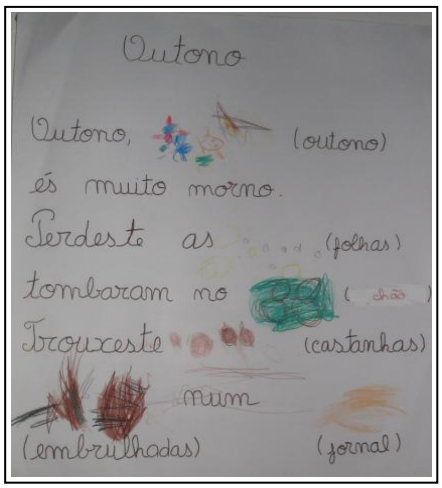

Figura 18. Construção do pictograma

Aquelas crianças que tinham demonstrado interesse pelo desenho e escrita, foram essas que realizaram o mesmo, enquanto as outras estavam a brincar nos diversos espaços da sala.

Para a construção do pictograma facultei papel e lápis de cores, iniciei a escrita da lengalenga com as crianças dando-lhes depois a possibilidade de desenhar as imagens das palavras à sua maneira. No decorrer desta atividade realizada em pequeno grupo, fui dialogando e repetindo a lengalenga, brincando com as letras e palavras e escutando as crianças sobre a sua ação.

4.5.2. A água

Durante o mês de novembro recebemos uma nova criança na sala, por isso, foi necessário acolhê-la facilitando assim a sua integração. Esta situação é sempre um momento de alguma tensão, tanto para a criança que entra de novo para este mundo, como para as restantes crianças alterando um pouco toda a rotina diária.

O acolhimento/adaptação deste novo elemento foi feita pela Educadora Cooperante. Porém, para mim também foi uma mais-valia observar e cooperar nesta integração, visto que é uma aprendizagem como aluna estagiária e futura educadora.

Durante este mês, como estive a desenvolver a prática pedagógica no turno da manhã, dei uma particular atenção à área do tapete, visto que é um momento em grande grupo onde se troca opiniões, se debatem ideias, se partilham vivências e trabalha-se com o grande grupo competências ao nível da linguagem, da expressão e da comunicação e as regras: respeitar os outros, a aguardar pela sua vez e o estar sentado aumentando assim o grau de atenção/concentração. Embora não tenha sido fácil a gestão do grande grupo, quando nos reuníamos no tapete, procurei sempre que cada criança participasse na conversa, pois considero fundamental este momento de interação, uma vez que "(…) a criança necessita, (…) de se envolver em interacções sociais e de estar exposta à comunicação verbal" (Sim-Sim et al., 2008, p. 31).

Como já foi dito, as crianças têm grande interesse por histórias, por este motivo, a Educadora Cooperante e eu achamos adequado sugerir a história *A gotinha de água* como forma de contextualizar a temática da água, e propor a ilustração da mesma numa cartolina. Através da história, da ilustração da mesma e de diálogos em grande grupo, pretendia-se

que de uma forma lúdica as crianças fossem capazes de perceber a importância da água, de onde é que a água surge e como poupá-la de forma a proteger o nosso planeta.

Para contar a história utilizei um meio mais atrativo (PowerPoint). Enquanto contava a história observei que, todo o grupo estava interessado em ouvi-la, pois estavam com os "olhos postos no ecrã" e mantiveram-se em silêncio. Este interesse deveu-se ao facto de ter usado outro tipo de recurso para contar a história. Apresentar às crianças diversos materiais, como por exemplo, recorrer às novas tecnologias é uma mais-valia porque o uso destas "(…) pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem (…)" e possibilita sensibilizar a criança para outro tipo de código, isto é, o código informático (Ministério da Educação, 1997, p. 72).

Durante a exploração da história senti, num primeiro momento, que as crianças pouco diziam, mas reformulando as perguntas com uma pequena explicação sobre o que viram e ouviram, consegui que algumas dissessem o que aprenderam com a história.

No dia seguinte, dei continuidade à exploração da história, perguntando às crianças quem gostaria de recontar a história para o novo amigo, que como estava em adaptação permanecia apenas duas horas na sala, não tendo por isso ouvido contar a história. Apenas uma criança ofereceu-se para fazer o reconto e logo após da criança recontar a história, dei continuidade à exploração da mesma, mas recorri a outro tipo de material, imagens que ilustravam a história. Depois desta exploração averiguei que uma maioria tinha uma melhor perceção da personagem e da mensagem da história.

Gostaria, por outro lado, de sublinhar que na minha opinião estimular a encorajar as crianças a serem elas a fazer um reconto da história possibilita que estas se sintam integradas, aperfeiçoem a comunicação e percam a sua timidez para se exporem diante do grupo.

Dando continuidade ao tema, perguntei às crianças como gostariam de registá-la, mas não recebi feedback. Perante tal situação, sugeri que construíssemos numa cartolina a viagem da gotinha de água utilizando materiais e desenhos criados pelas crianças. Todo o grupo mostrou interesse em participar.

Importa referir que este registo tinha como finalidade ilustrar com as crianças a viagem da gotinha de água e que estas compreendessem de forma lúdica o ciclo da água.

Antes de elaborar o cartaz, decidimos os materiais, as cores a serem usadas e o papel de cada criança na ilustração do mesmo. Desta forma, algumas crianças pintaram as gotas, as nuvens, e outras ilustraram o cartaz. Com o intuito de promover a cooperação e a interajuda entre as crianças, estas trabalharam em pares e em pequenos grupos. Os

materiais estavam disponíveis para que as crianças partilhassem e cooperassem umas com as outras (Figuras 19 e 20). De acordo com Lopes e Silva (2008), as crianças que trabalham a pares e em grupo desenvolvem competências sociais, pois através de atividades de aprendizagem cooperativa aprendem a partilhar materiais, entreajudar-se, interagir e a ouvir os colegas.

Figura 19. Elaboração do cartaz

Figura 20. Ilustração do cartaz sobre o Ciclo da Água

De forma a concluir o tema, e de termos o cartaz pronto, conversamos em grande grupo sobre a importância da água. Neste sentido fui perguntando às crianças o que sabiam sobre a água, porque esta é tão importante para a nossa vida, o que elas e os pais costumam fazer para poupar a água. Este diálogo foi sustentando por imagens alusivas ao tema e por uma cartolina que continha duas regras básicas de poupar água no dia a dia (Figura 21).

Figura 21. Cartaz da água

Durante a conversa obtive uma grande variedade de resposta, tais como "a água é importante porque se não morremos", a "água serve para tomar banho", "lavar a loiça", "os dentes", "os frutos", "a roupa", "as mãos", "regar a relva", "limpar a casa".

Verifiquei que as crianças conhecem as regras básicas de poupar água e têm consciência que esta é um bem essencial para a nossa vida. Refere-se que este diálogo teve como finalidade estimular a linguagem oral e sensibilizar as crianças para a importância da água.

Este momento de conversa orientada é sem dúvida imprescindível para o desenvolvimento da criança, uma vez que "(…) quando os adultos entram directamente (…) numa conversa, estão a utilizar uma das formas mais importantes de que dispõem para contribuir para o desenvolvimento da criança" (Powell, 1996, p. 27).

Segundo a Educadora Cooperante há aspetos a melhorar, tais como contar a história mais pausadamente e deveria ter dado indicação que estava a ler. É de salientar, ainda, que inicialmente tive algumas dificuldades em liderar o diálogo em grande grupo e em orientar os pequenos grupos, uma vez que é necessário estar atenta às crianças que estavam a trabalhar, mas também às restantes, momento este um pouco complexo para mim, por isso

a cooperação da Educadora Cooperante foi essencial, visto que me ajudou a orientar as crianças.

Para terminar, gostaria de realçar que tendo em conta a área de Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo, durante as conversas no tapete encorajei as crianças com mais dificuldades a se expressarem sobre o tema trabalhado. Pretendia que as crianças superassem as dificuldades de comunicar, de estar, para que pudessem realizar atividades de exploração e aprendizagem através do corpo e da voz e, em simultâneo, que estivessem em interação com os outros.

4.5.3. A lenda de S. Martinho

Para abordar a temática referente ao São Martinho foi realizada uma dramatização com sombras chinesas sobre *A lenda de S. Martinho* em conjunto com a colega estagiária da sala da Pré II (Figura 22). A ideia de efetuar esta dramatização surgiu das Educadoras Cooperantes. A dramatização foi realizada na sala da Pré III, uma vez que tem pouca luminosidade facilitando, deste modo, o efeito das sombras e contou com a presença das três salas da Pré (I, II, III). Com este momento pretendia-se que as crianças vivenciassem esta época festiva (S. Martinho) e que tivessem uma experiência educativa diferente.

Figura 22. Dramatização: *A lenda de S. Martinho*

Após a dramatização exploramos a história com as crianças e verifiquei que a maioria das crianças interagiam e dialogavam sobre a história de uma forma espontânea e demonstraram vontade em querer manipular as sombras e contar a história (Figura 23).

Por não ser possível todas as crianças explorarem as sombras chinesas no mesmo dia porque eram três salas, foi sugerido que cada sala ficava um dia com as mesmas para puderem manuseá-las.

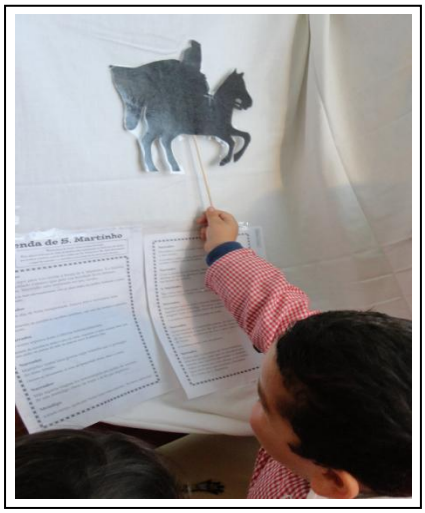

Figura 23. Exploração das sombras chinesas

Torna-se importante dar esta abertura às crianças para poderem manipular espontaneamente os materiais, visto que se tornam elementos ativos, possibilitando a criatividade e a imaginação, bem como aperfeiçoar a comunicação e linguagem verbal e não verbal entre os pares.

Tendo em conta que o grande grupo necessita que seja estimulada a linguagem oral é necessário criar este tipo de atividades para que as crianças tenham desejo de comunicar. A capacidade do educador proporcionar vários momentos e atividades interessantes promove o desejo de comunicar da criança, pois "É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominar a linguagem (…) adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação" (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

Como não foi possível dar continuidade à exploração da história quando voltamos à sala, no dia seguinte, as crianças quiseram falar novamente da história até agora referida. Enquanto conversávamos, observei que a maioria das crianças não tinham perceção da

história que foi contada, facto este compreensível porque o nível de concentração e de memorização deste grupo são baixos devido à sua faixa etária (3/4 anos).

Devido a este acontecimento, achei oportuno recontar a história, para depois explorá-la em grande grupo e escolhermos a parte da história mais significativa para ser registada e exposta. Para registar a história sugeri a ilustração de um cartaz, sendo que, em conjunto delineamos como seria a sua realização e qual a tarefa de cada um na ilustração do mesmo. Desta forma, as crianças trabalharam individualmente, a pares e em pequenos grupos. Para esta organização tive em conta a heterogeneidade e as dificuldades das crianças, uma vez que tinha como objetivo fomentar a aprendizagem cooperativa, tentando dar apoio a todos os grupos de trabalho, melhorando assim um dos aspetos anteriormente referidos pela Educadora Cooperante.

Considera-se que aprender em cooperação vai para além da formação de pares e pequenos grupos, pois o essencial desta estratégia nesta faixa etária (3/4 anos) é a partilha de conhecimentos, de materiais, de ideias, de opiniões e a ajuda recíproca entre as crianças, aspetos estes que contribuem ao mesmo tempo para o desenvolvimento pessoal e social da criança e dos outros tal como corroboram Lopes e Silva (2008).

Aquando da ilustração do cartaz disponibilizei uma panóplia de materiais para que as crianças pudessem escolher, mas ao mesmo tempo forneci um número limitado de cada material, com o intuito de promover a partilha, as interações e o saber aguardar pela sua vez como defendem Lopes e Silva (2008) (Figuras 24 e 25).

Figura 24. Elaboração do cartaz sobre *A lenda de S. Martinho*

Figura 25. Elaboração do cartaz sobre *A lenda de S. Matinho*

Foi notável o bem-estar e implicação das crianças no decorrer desta atividade, uma vez que estavam a realizar as atividades com satisfação, concentrados e a solicitar mais coisas para fazer. É óbvio que afirmar que as crianças estavam bem e implicadas requereu uma observação constante durante as intervenções pedagógicas, pois tal como afirmam Portugal e Laevers (2010) "Obviamente, há situações que são extremamente difíceis de avaliar em termos de [bem-estar e] de implicação (…) é importante que o observador mobilize a sua capacidade (…), de observação e de interpretação" (p. 31).

No decorrer desta atividade dei um apoio mais individualizado segundo as necessidades das crianças, visto que existe algumas crianças com dificuldades em pegar no pincel, no lápis de cor e na cola.

No término da atividade, reunimo-nos no tapete para conversar sobre este trabalho e no decorrer desta conversa pude constatar que todo o grupo gostou de realizar a ilustração do cartaz, já se expressa e comunica com mais facilidade, até as crianças mais tímidas já manifestam a sua opinião.

O desenvolvimento integral duma criança dá-se no dia a dia como resultado de todas as aprendizagens e aos poucos vão ganhando maturidade e vontade de saber mais e mais e cabe ao adulto estimular as crianças cada vez mais, sempre atento às suas limitações e capacidades.

4.5.4. A alimentação

O tema da alimentação teve como finalidade consciencializar as crianças para uma alimentação saudável, isto é, os alimentos que elas devem comer em maior quantidade e mais vezes e os que devem comer em poucas quantidades e menos vezes.

Abordando a atividade, esta foi iniciada com um diálogo no tapete em grande grupo, onde perguntei às crianças quais eram os seus alimentos preferidos e os que ingerem diariamente durante as refeições. Em geral, pude verificar que metade do grupo tem preferência por "massa, arroz e fruta", um pequeno grupo por "batatas fritas e bolo", apenas quatro crianças referiram que gostavam de "carne, peixe, ervilhas e geleia" e outras duas têm preferência por "papa". Pude ainda perceber que grande parte deste grupo não come antes de se dirigir para a escola, devido a este acontecimento achei por bem falar da importância de tomar sempre o pequeno almoço antes de sair de casa para que se sintam bem e com vitalidade.

Na sequência desta conversa, mostrei às crianças um cartaz com imagens alusivas dos alimentos, que devemos ingerir de modo saudável e outros menos adequados à nossa alimentação (Figura 26).

Figura 26. Cartaz dos alimentos

As crianças falaram sobre os alimentos expostos no cartaz, exploraram as imagens brincando com as mesmas, tirando e colocando-as no cartaz. O tempo de exploração de cada criança foi respeitado. Porém importa referir que devido às rotinas diárias, esta

exploração teve que se prolongar. Considero que é importante dialogar, mas também explorar com as crianças a disposição das imagens para ajudá-las a compreender o que devemos ou não comer com mais frequência, pois assim torna estas aprendizagens mais significativas.

Embora tivesse sido planeado propor às crianças o registo sobre os alimentos que estas gostam mais num gráfico, quando sugeri a construção deste as crianças não demonstraram muito interesse no momento, uma vez que o seu interesse estava voltado para o cartaz alusivo aos alimentos. Por este motivo, sugeri às crianças a construção de uma pirâmide alimentar e todo o grupo aderiu com entusiasmo.

Muitas vezes temos de sair do "planeado" acolhendo as ideias e interesses das crianças de modo a facilitar a sua aprendizagem.

Para a realização deste trabalho, a pirâmide alimentar, peguei no material que anteriormente já tinha solicitado a colaboração aos pais e familiares para trazerem imagens de alimentos variados (verduras, frutas, carne, peixe entre outros) e rótulos (garrafa de água, do pacote de massa, de arroz, da bolacha, da batata frita, dos chocolates entre outros), de modo a envolvê-los como membros ativos no desenvolvimento e aprendizagens dos filhos.

Nem todos os pais colaboraram com o material pedido, e é de reforçar que é de extrema importância este cuidado que a família deve ter perante esta situação, pois a criança sente-se mal, desencadeando por vezes sentimentos negativos, uma vez que percebe que os colegas da sala trouxeram as imagens e ela não.

Cabe ao educador falar com os pais para os envolver mais nas propostas da sala para que percebam a importância deste momento para a criança.

Como já foi supramencionado no capítulo I, a relação entre o educador e os pais deve ser positiva e colaborativa, e cabe a este incentivar a participação das famílias na educação das crianças, uma vez que este envolvimento tem efeitos positivos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, Capítulo IV, Artigo 10.º; Ministério da Educação, 1997; Katz, 1998).

Perante a tristeza de algumas crianças, uma vez que não tinham trazido as imagens, recolhi todas as imagens e dispus em cima da mesa numa caixa, de forma que todas as crianças escolhessem duas imagens e todos juntos construímos a pirâmide e desta forma foi possível fomentar a partilha (Figura 27).

Figura 27. Escolha das imagens

Apesar de algumas crianças partilharem as suas imagens entre si foi complicado estas perceberem a importância de partilhar dizendo constantemente aos colegas "essa imagem foi eu que trouxe", "a imagem é minha".

Esta situação é normal nesta faixa etária (3/4 anos), uma vez que se encontram no estádio *Pré-Operatório* e uma das limitações deste estádio é o egocentrismo em que as crianças estão focalizadas apenas e unicamente para o seu ponto de vista, "(…) que não conseguem considerar o ponto de vista dos outros" (Papalia, et al., 2001, p. 316).

Dando seguimento à atividade, como ainda não há por parte das crianças uma espontaneidade em dizer como desejariam realizar a atividade, sugeri que trabalhassem a pares e que cooperassem uns com os outros.

Falamos um pouco sobre o que é colaborar, porém senti dificuldades porque as crianças são ainda pequenas e uma característica inibidora que influencia a cooperação das mesmas é o *egocentrismo*, como já foi referido quando se abordou a questão da aprendizagem cooperativa.

Mas é necessário promover estas atividades cooperativas, visto que as crianças estão na fase de desenvolver competências pessoais e sociais (Lopes & Silva, 2008).

Com a minha ajuda e com a da equipa da sala, as crianças trabalharam a pares, enquanto uma deitava cola a outra colava a imagem na pirâmide e assim foram construindo o projeto final (Figura 28).

Figura 28. Colagem das imagens na pirâmide

4.5.5. O corpo humano

Conforme já mencionado ao longo destes pontos, os temas abordados e desenvolvidos com o grupo já estavam escolhidos, pois encontram-se contemplados no plano anual da equipa pedagógica da sala.

Como forma de contextualizar o novo tema do corpo humano, iniciei-o com a apresentação de dois amigos novos para a sala, um menino e uma menina, só que estes ainda não tinham nome (Figura 29).

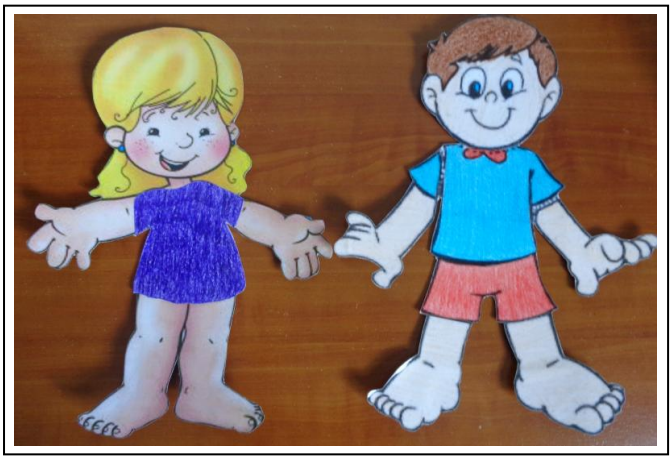

Figura 29. Imagem do género feminino e masculino

O grande grupo demonstrou logo muito interesse em comunicar e sugerir nomes para estes novos amigos, como também começaram a referir aspetos de igualdade e distinção entre as duas figuras, mostrando assim que já conhecem algumas das diferenças entre os géneros e que há membros do nosso corpo que são iguais e que estão mais despertos.

Algumas crianças disseram logo que ambos têm "duas pernas", "dois braços" e "cabelo". Uma criança referiu que "a menina tem cabelo cumprido", "usa um vestido" e uma outra que "o cabelo do menino é mais curto" e "tem uns calções".

De uma forma lúdica foi perguntado às crianças quantos dedos temos em cada mão, se cada um dos pés têm cinco dedos e se elas eram um menino ou uma menina. Durante esta conversa apercebi-me que um pequeno grupo de crianças têm dificuldades em contar até cinco e uma criança não conseguiu identificar o seu género.

Após explorar as imagens e as partes do seu corpo, propus às crianças pintar o corpo humano (este feito em cartão) e qual seria a cor mais apropriada, estas escolheram pintar de cor-de-rosa (Figura 30).

Figura 30. Crianças a pintar o corpo humano

No fim desta atividade solicitei aos pais que decorassem o corpo humano com os filhos durante o fim de semana, para depois ser colocado no placar. Como tenho vindo a realçar, o grupo tem dificuldades na linguagem oral e em expressar-se. Todavia, ao longo destas intervenções, observei uma evolução gradual.

O grande grupo demonstrou grande interesse e entusiasmo neste tema, por causa desse interesse demonstrado pelas crianças, na última semana de intervenção dei

continuidade ao mesmo. Para dar continuidade, a semana foi iniciada com um diálogo sobre o fim de semana, e se trabalharam com os pais sobre o corpo humano. Ao longo da conversa de tapete matinal, as crianças partilharam as suas experiências e como fizeram o trabalho com a ajuda dos pais.

Como tenho vindo a salientar, os momentos de diálogo e de interação são de extrema importância, porque através destes as crianças expõem as suas intenções, ideias, preferências e vão desenvolvendo e adquirindo competências a nível pessoal e social, que contribuem para um pleno desenvolvimento (cognitivo, motor e social), (Ministério da Educação, 1997). Tenho que enfatizar que as crianças ao falarem e mostrarem o trabalho que realizaram com os pais, sentem-se orgulhosas e competentes, uma vez que os colegas dizem que está giro e fazem perguntas sobre o trabalho. Verificando que nem todas as crianças trouxeram a figura do corpo humano decorada, achei por bem deixar a decoração do placar para o dia seguinte, assim poderia falar com todo o grupo acerca da decoração deste e de quem poderia participar na sua decoração e talvez mais pais pudessem ainda trazer o trabalho.

Neste sentido, e sabendo que as crianças gostam de dançar propus ao grande grupo ouvir e dançar ao som de uma música intitulada *Eu mexo um dedo*, trabalhando assim o movimento do corpo (Figura 31).

Figura 31. Crianças a dançar ao som da música

No decorrer da música, observei que as crianças estiveram muito implicadas e alegres, mostrando interesse pela mimica e musicalidade. As crianças mais tímidas dançaram de uma forma espontânea.

Depois da música realizámos um jogo em grande grupo no tapete. O jogo consistiu em identificar as partes constituintes da cabeça e do rosto. Primeiramente, de uma forma lúdica e para que fosse mais significativo para as crianças sugeri que explorassem a sua cabeça e a cara, por assim dizer, a cor, o tamanho do cabelo, quantos olhos, o nariz, a boca e suas respetivas cores.

Posto isto, ainda em grande grupo, foi colocado no tapete o desenho de um rosto e vários olhos, narizes e bocas que continham diversas cores. Assim sendo, cada criança explorou a imagem, identificando e colocando os olhos, o nariz e a boca na imagem (Figura 32).

Figura 32. Crianças a realizar o jogo

Durante o jogo como forma de explorar as cores fui conversando com a criança sobre as cores dos olhos, da boca, do nariz e brincava com esta dizendo “esta menina tem olhos verdes, nariz cor-de-rosa e boca vermelha. Num primeiro momento, estive apenas numa posição de observadora porque, a meu ver, é fundamental dar espaço e liberdade para a criança explorar e tentar sozinha.

Depois num segundo momento, como verifiquei que a criança não conseguiu executar a tarefa na totalidade, interferi de forma a apoiá-la e orientá-la, para que fosse capaz de a concluir.

Este apoio e orientação teve por base a conversa e exemplos concretos, tocando no seu próprio corpo. De acordo com Papalia et al. (2001), "Quanto mais dificuldades uma criança tiver, mais apoio necessita o adulto de dar" (p. 36).

Na generalidade, grande parte do grupo foi capaz de identificar os elementos que constituem a cabeça e o rosto, todavia houve crianças que manifestaram algumas dificuldades a identificar as cores.

Outro aspeto a referir, foi que algumas crianças do grupo demonstraram muita falta de concentração estando grande parte do tempo distraídos, na conversa com o colega do lado, ora mexendo nos sapatos, ora aborrecendo os amigos. Nesta atividade destaco, uma vez mais, a minha dificuldade em controlar o grande grupo.

Por outro lado, tenho consciência que a organização da atividade influenciou a minha dificuldade em controlar o grupo, visto que a atividade propriamente dita, foi realizada individualmente, por isso é normal que o grupo se distraia com facilidade.

Após refletir com a Educadora Cooperante, ficou claro que deveria ter adotado outro tipo de estratégia, como por exemplo, quando cada criança explorou a imagem as restantes deveriam ter escolhido uma atividade livre, porque evitaria grandes distrações e ao mesmo tempo tinha dado margem de escolha para realizarem atividades segundo os seus interesses.

A última atividade desenvolvida com o grupo refere-se à escolha e recorte de imagens do género feminino e masculino. No decorrer desta, já tive em atenção que a dinâmica de grupo tinha que ser mudada.

Assim, primeiramente foi perguntado às crianças o que elas gostariam de fazer enquanto alguns colegas selecionavam e recortavam as imagens. As crianças escolheram ver um filme intitulado *A Pipi das meias altas*.

No decorrer desta atividade, observei que havia crianças com grandes dificuldades em manipular a tesoura, por isso houve necessidade de apoiá-las (Figura 33).

Figura 33. Recorte das imagens do género feminino e masculino

Devo referir que gostaram de manipular a tesoura porque quiseram recortar várias imagens e pediram inclusive se podiam cortar mais papel. Esta atividade foi realizada na mesa e em pequeno grupo. Conversei com as crianças onde e como colocar as imagens que tinham selecionado enquanto as apoiava no recorte e sugeri que, este trabalho de recorte e colagem sobre o corpo humano poderia vir a fazer parte do mesmo placar com os trabalhos realizados em casa com os pais. A escola onde realizei a minha prática pedagógica é uma Eco-Escola e frequentemente há um reaproveitamento dos materiais, daí que a Educadora Cooperante ter sugerido forrar o placar com papel de cenário já utilizado usando a face contrário para colocar o trabalho das crianças (Figura 34).

Figura 34. Colagem das imagens do género feminino e masculino

Quando terminamos esta atividade a Educadora Cooperante propôs colocar este cartaz no placar da entrada da sala para que os pais pudessem ter conhecimento do projeto realizado sobre o corpo humano envolvendo a escola/família (Figura 35).

Figura 35. Trabalho final sobre o corpo humano

Antes de terminar o estágio achei adequado dialogar com as crianças sobre a minha permanência durante os dois meses e quais as atividades que tinham gostado mais. O diálogo teve que ser muito estimulado, uma vez que as crianças por serem pequenas não conseguem, ainda, verbalizar de forma organizada e coerente o seu discurso.

Porém, ao logo desta conversa, verifiquei que a maioria das crianças gostaram das atividades referentes ao mês de outubro, mais precisamente, sobre os frutos. Verbalizaram emoções como: "adorei os frutos porque tinham um sabor bom", "pintar a castanha", "pintar a maçã", "a banana", "a laranja". Observei ainda que há crianças que simplesmente reproduzem o que os colegas dizem, uma vez que estão numa fase de imitação.

Contudo, houve crianças que disseram que gostaram de pintar, das histórias contadas e trabalhadas, da pirâmide dos alimentos e da água. Sobre a água averiguei que algumas crianças têm perceção de como poupar a água, uma vez que verbalizaram que "quando se lava os dentes temos que deixar a torneira fechada" e "puxar o autoclismo só uma vez".

Todas as crianças referiram gostar muito das atividades referentes ao corpo humano, ao que lhes perguntei porque tinham gostado deste tema e responderam "porque é giro", "gostei de dançar" e "o boneco que fiz com a mamã".

4.6. Instrumentos que Sustentaram a Prática

Os instrumentos que sustentaram a intervenção pedagógica foram as planificações, a avaliação efetuada a cada criança e as reflexões feitas ao longo do estágio. Refira-se que as reflexões serviram de base para desenvolver as temáticas que já foram explanadas (Apêndice B).

4.6.1. A planificação

A planificação é um instrumento indispensável para a intervenção pedagógica, visto que serve de suporte orientador à ação educativa. Esta possibilita delinear os objetivos a alcançar, as estratégias de atuação, o seguimento das atividades a efetuar e a forma que se pretende avaliar, ou seja, através da planificação prevê-se a intervenção a ser feita (Zabalza, 1987, citado por Pacheco, 2001). Para Pacheco (2001), "(…) a função principal da planificação é a de orientar e prever, de um modo flexível (…)", na medida em que está sujeita a alterações (p. 105).

No mesmo sentido Zabalza (1994) esclarece que planificar:

> (…) trata-se de prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, plano para as concretizar (pp. 47-48).

Para a intervenção pedagógica desenvolvida com o grupo da Pré I foi necessário planear mensalmente e semanalmente. Importa referir que as planificações mensais foram feitas a pedido da equipa pedagógica da sala segundo os temas já espelhados no plano anual e as semanais a pedida da Orientadora Científica da Universidade da Madeira.

Nas planificações mensais (outubro/novembro) está comtemplado o tema e o enquadramento do mesmo, as áreas de conteúdo e respetivos domínios, as competências a

desenvolver (crianças/educador), as atividades e estratégias, os recursos materiais necessários para a intervenção e a avaliação/observação (Apêndices C e D). Salienta-se que as planificações mensais tiveram por base a estrutura e o conteúdo das planificações realizadas pela equipa pedagógica.

As planificações semanais apresentam uma estrutura um pouco diferente das mensais. Estas contemplam o tema e o enquadramento das atividades, as áreas de conteúdo e respetivos domínios, as competências a desenvolver (crianças), o papel do educador e das crianças no decorrer das atividades, os recursos materiais necessários para a intervenção e a avaliação/observação. Refira-se que as competências apresentadas em ambas as planificações (mensais e semanais), tiveram por base as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) e as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2012). Ainda é de referir que, em cada semana de intervenção pedagógica planeou-se diversas atividades (Apêndices E, F, G, H, I, J e k), tendo em conta temas, interesses e competências propostas. O trabalho desenvolvido em todo o percurso de estágio foi sempre delineado em conjunto com a Educadora Cooperante.

4.6.2. Avaliação diagnóstica e final do grupo

Para se avaliar o grupo de crianças da Pré I recorreu-se às Fichas do SAC preconizadas por Portugal e Laevers (2010) e às grelhas de avaliação e observação participante efetuadas pela mestranda e pela Educadora Cooperante.

O quadro 6 dá uma visão global das fichas preenchidas durante o estágio. É de realçar que os autores mencionados acima, dão total liberdade aos educadores de usá-las e adaptá-las ao grupo com quem trabalham. De seguida, elucida-se cada uma das avaliações.

Fichas do SAC preenchidas durante o estágio	**Data de preenchimento**
Ficha 1g – Avaliação diagnóstica geral do grupo de crianças	14/10/13
Ficha 2g – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto	16/10/13
Ficha 3g – Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo	19/10/13
Ficha 1g – Avaliação final do grupo tendo em conta a ficha 1g	27/11/13

Quadro 6. Fichas do SAC preenchidas durante o estágio

A escolha do SAC para avaliar o grupo, recaiu no facto de ser considerado um instrumento de apoio à prática pedagógica, pois o seu uso permite conhecer todo o grupo e identificar as crianças que carecem de um apoio individualizado. A sua utilização possibilita, ainda, identificar aspetos a serem melhorados durante a prática do educador (Portugal & Laevers, 2010).

O SAC privilegia o bem-estar emocional da criança durante o dia no contexto educativo e a implicação desta no decorrer das atividades. Neste sentido, o bem-estar emocional pode ser definido:

> (…) como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades (…) físicas, (…) de afecto, (…), de segurança, (…) de se sentir competente, (…) e de valores (…) (Portugal & Laevers, 2010, pp. 20-21).

A implicação é definida pelos autores "(…) como uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia" (p. 25).

Segundo Portugal e Laevers (2010) o bem-estar emocional e a implicação da criança são avaliados numa escala de 1 a 5 valores (Quadro 7).

Escala dos níveis	
Bem-estar emocional	Implicação
Nível 1: Muito baixo – Crianças que apresentam diariamente desconforto, isto é, choram, gritam, magoam outras crianças e evidenciam raiva, tristeza e medo.	**Nível 1:** Muito baixo **–** As crianças apresentam diariamente total desinteresse pelas atividades.
Nível 2: Baixo – Crianças que evidenciam pouca vitalidade, magoam ou aborrecem os colegas, apresentam desconforto com a presença de desconhecidos e quando se despedem dos pais.	**Nível 2:** Baixo – Neste nível, as crianças evidenciam, pouca concentração e estão mentalmente ausentes. A atividade é interrompida com frequência.
Nível 3: Médio/Neutro ou flutuante – As crianças evidenciam, algum desconforto,	**Nível 3:** Médio – Durante a atividade a criança evidencia alguma falta de

mas na maioria das vezes apresentam vitalidade e bem-estar. Este nível é atribuído, ainda, às crianças que apresentam agressividade perante outras crianças e estão constantemente desligados do contexto.	concentração, de prazer e de interesse. Contudo, é capaz de realizar uma atividade mais ao menos continuada.
Nível 4: Alto – Neste nível, as crianças apresentam sinais de felicidade, satisfação e bem-estar.	**Nível 4:** Alto **–** A criança consegue realizar uma atividade até ao fim, evidencia interesse, motivação e usualmente está ativa.
Nível 5: Muito alto – As crianças, evidenciam autoestima, vitalidade, autoconfiança e tranquilidade. As relações que estabelecem com os outros são positivas e no dia a dia apresentam alegria.	**Nível 5:** Muito alto **–** Neste nível, as crianças apresentam total implicação nas atividades, pois evidenciam elevada concentração, criatividade, vontade e persistência.

Quadro 7. Descrição dos níveis de bem-estar emocional e implicação (Fonte: Portugal & Laevers, 2010)

Como forma de avaliar o nível de bem-estar e de implicação das crianças, foi preenchida a ficha 1g, que diz respeito à avaliação diagnóstica geral do grupo (Quadro 8).

Nesta ficha, está patente os níveis atribuídos a cada criança, bem como alguns comentários feitos às crianças que suscitavam preocupação. Importa referir que, segundo Portugal e Laevers (2010) quando uma criança está entre um nível ou outro, isto é, entre o nível 2 e 3, deve-se assinalar ambos os níveis e considerar este caso como interrogado (?). Por outro lado, de acordo com os níveis, é atribuída uma cor ao nome da criança, sendo elas o vermelho, o laranja e o verde. Assim sendo, segundo Portugal e Laevers (2010) o:

> vermelho: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos – 1 ou 2) (…); Laranja: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis (…) médios (3) ou médios baixos [2], (…). São crianças que necessitam de uma maior atenção (…); Verde: assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos – 4 ou 5) (pp. 77-78).

Fase 1 – Avaliação diagnóstica geral do grupo de crianças (Ficha 1g)

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1. Adriana			x					x					Apresenta algumas dificuldades em se manter concentrada
2. Ana				x	x	?				x	x	?	
3. Andreia			x					x	x			?	Demonstra muitas dificuldades em se concentrar
4. Anita			x						x	x		?	
5. Barbara			x						x				
6. Beatriz				x						x	x	?	
7. Benvinda				x						x	x	?	
8. Bianca			x						x				
9. Bruna		x	x			?		x	x			?	Apresenta pouca vitalidade e concentração
10.Carla			x						x				
11.Daniel			x					x	x			?	Apresenta pouca concentração
12.Filipe			x						x				
13.Joana				x	x	?				x	x	?	
14.Laura		x	x			?			x				Chora com frequência quando pergunta pela avó
15.Lídia				x	x	?				x	x	?	
16. Maria		x	x			?			x				Expressa desconforto com a presença de estranhos na sala
17. Mário			x						x				
18. Paulo			x						x				
19. Pedro		x	x			?			x				Evidencia pouca vitalidade
20. Rafael			x						x				
21. Rui			x						x				
22. Salvador		x	x			?		x	x			?	Está constantemente "desligado" do contexto
23.Tiago		x	x			?			x				Apresenta comportamentos agressivos perante outras crianças

Quadro 8. Avaliação diagnóstica geral do grupo de crianças (Fonte: Portugal & Laevers, 2010)

O quadro 8 mostra que cinco crianças estão assinaladas a verde, quer isto dizer que os níveis de bem-estar e de implicação são altos (4 e 5), as restantes crianças estão assinaladas a laranja, ou seja, os seus níveis de bem-estar e de implicação são médios (3) ou médios baixos (2). Quando os níveis são médios ou médios baixos as crianças necessitam de uma maior atenção, porém "(…) antes de passar propriamente a uma abordagem individualizada, será melhor atender a uma abordagem dirigida a todas as crianças (Ficha 2g),(…)" (Portugal & Laevers, p. 78).

Deste modo, foi preenchida a ficha 2g (Quadro 9). A ficha 2g faz referência à análise e reflexão em torno do grupo e contexto, ou seja, nesta ficha está exposto o que me agradava e preocupava, os aspetos positivos e negativos do ambiente educativo, os interesses ou desejos mencionados pelas crianças, e os aspetos positivos do estabelecimento e das famílias.

Fase 2 – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto educativo (Ficha 2g)

1. Análise do grupo
O que me agrada: De modo geral, grande parte do grupo está adaptado à instituição, importa referir que 11 crianças estão a frequentar pela primeira vez um Estabelecimento de Ensino. O grupo interage facilmente com os adultos e os espaços. Em geral, as crianças quando estão a realizar atividades livres (áreas) interagem positivamente com os colegas. Demonstram facilidade em identificar as diferentes áreas e evidenciam as suas preferências pelas áreas, da casinha, dos jogos e da garagem. As áreas da sala estão bem organizadas possibilitando que as crianças possam usufruir com facilidade de todos os espaços, bem como utilizar os materiais com autonomia, uma vez que estão arrumados e localizados de modo que seja a criança a ir buscar. Este grupo, revela ter já algum cuidado com os materiais da sala, visto que deixam as áreas arrumadas, para que possam ser usadas pelos colegas.
O que me preocupa: O que mais me preocupa é a falta de concentração que o grupo apresenta no decorrer das atividades, bem como atender às regras, como por exemplo, as crianças não sabem aguardar a sua vez para falar, respeitar os colegas quando estão a falar e as suas opiniões, em partilhar e cooperar com os outros e evidenciam teimosia.

Outro aspeto preocupante é o facto de grande parte do grupo apresentar dificuldades na linguagem oral fazendo com que a sua comunicação não seja clara, organizada e concisa. Demonstram grandes dificuldades a manipular o lápis, o pincel e a tesoura, assim como em se expressar e participar nos diálogos em grande/pequeno grupo e individualmente.

É de referir que grande parte do grupo demonstra imaturidade na resolução de problemas do dia a dia necessitando, por isso, de ajuda por parte do adulto.

Por outro lado, inquieta-me o facto de uma criança expressar desconforto com a presença de desconhecidos na sala e uma outra ter constantemente comportamentos agressivos perante as outras crianças.

Os níveis de bem-estar e implicação de algumas crianças encontram-se entre os níveis 2 e 3 (níveis médios ou médios baixos).

2. Análise do contexto

Atender a: aspetos da sala/instituição; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.

Aspetos positivos:

O estabelecimento usufrui de um parque exterior amplo que possibilita que as crianças possam andar de escorrega, de baloiço, correr, saltar e interagir com as crianças e adultos da Pré II e III.

O espaço físico da sala encontra-se organizado de modo que as crianças possam usufruir de materiais diversificados e brincar nas áreas com facilidade, aspeto este muito benéfico, uma vez que permite trabalhar a autonomia. Há uma excelente luminosidade na sala.

A boa relação existente entre as crianças e a equipa pedagógica.

A rotina diária está estruturada tendo em conta as necessidades das crianças, isto é, a higiene é feita várias vezes ao dia e as crianças descansam após o almoço, uma vez que são pequenas (3/4 anos).

Aspetos negativos:

A sala está localizada ao pé do parque exterior que é utlizado após o almoço pela Pré II e III o que implica algum barulho na hora de repouso deste grupo. Tal acontecimento implica que seja necessário fechar as janelas tornando a sala muito quente.

A não existência de um parque interior para as crianças brincarem nos dias chuvosos ou de muito frio.

3. Opiniões das crianças
Interesses ou desejos referidos De forma geral, algumas crianças não expressam claramente os seus interesses. Contudo, tendo em conta as fichas individuais das crianças, as conversas informais e as reuniões realizadas com a Educadora Cooperante, considera-se que este grupo gosta de brincar com outras crianças, ao faz-de-conta, com carros, com animais, no parque e com bonecas. Manifestaram, ainda, interesse em pintar, em colar, em brincar com puzzles, em ouvir músicas e histórias, em cantar, em dançar, em aprender lengalengas, em ver desenhos animados e por último duas crianças mostraram interesse em ajudar o adulto.

4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto do Agrupamento/Instituição destaca-se:
O estabelecimento destaca-se pela adesão do Projeto Eco-Escolas, visto que comtempla a participação conjunta das crianças do Pré-Escolar e dos alunos do 1ºCiclo do Ensino Básico. As famílias, de uma forma geral, demonstram interesse e gosto em participar e colaborar sempre que lhes é solicitado.

Quadro 9. Análise e reflexão do grupo e contexto educativo (Fonte: Portugal & Laevers, 2010)

Após o preenchimento da ficha 2g, foi delineado objetivos e iniciativas dirigidas às crianças e ao contexto (Quadro 10).

Fase 3 – Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo (Ficha 3g)

Considerando a análise/apreciação 2g (direcionadas ao grupo e contexto), que objetivos se gostaria de alcançar? Ambicionar-se-ia que os níveis de bem-estar e implicação fossem mais altos, que o grupo ultrapassasse as suas dificuldades de concentração, de atenção e de linguagem oral, percebesse que é importante atender às regras, isto é, aguardassem a sua vez para falar, respeitassem os colegas quando estão a falar e suas opiniões, partilhassem e cooperassem uns com os outros, tivessem mais iniciativa e manipulassem melhor o lápis, o pincel e a tesoura.

	1. Aspetos específicos de mudança	**2. Iniciativas ou ações a desenvolver**
Oferta educativa	Garantir experiências diversificadas e significativas, nas diversas áreas.	Sugerir atividades tendo em conta os interesses (histórias, músicas, lengalengas, pintar e colar) e necessidades das crianças (o manusear do lápis, da tesoura, do pincel e estimular a linguagem oral).
Clima de grupo	Conceber um clima positivo e harmonioso, onde o grupo se sinta bem e valorizado, em que todas as crianças participem e possam expressar as suas ideias e sentimentos livremente. Fomentar os alicerces para a socialização (autonomia, empatia, iniciativa, e autoconfiança).	Dar a todas as crianças a oportunidade de participarem, escutar as ideias, as opiniões e frustrações das mesmas. Demonstrar afeto, simpatia, interesse e confiança no grupo. Estimular o diálogo e apoiar as crianças sempre que for necessário.
Espaço para iniciativa	Fomentar a comunicação e a linguagem oral do grupo em geral. Promover a partilha e a cooperação entre pares e em grupo, assim como a participação e a colaboração do grupo nas atividades. Apoiar as iniciativas e decisões das crianças, para que se sintam competentes.	Incentivar as crianças a falarem. Propor trabalhos a pares e em pequeno/grande grupo, bem como incluir e orientar todas as crianças nas atividades para que o níveis de bem-estar e implicação sejam mais elevados. Apoiar e enaltecer a iniciativa, a opinião e as decisões das crianças.
Organização	Pedir a opinião das crianças nas sugestões do como trabalhar as atividades. Solicitar a colaboração dos pais nas atividades.	Conversar com as crianças para que deem as suas opiniões, isto é, como fazer o registo das histórias, a decoração dos placares da sala, quais os materiais a usar, entre

		outros aspetos. Pedir a ajuda dos pais para trazer materiais necessários para as diversas atividades ou colaborar com os filhos na realização de atividades em casa.
Estilo do adulto	Ouvir e orientar as crianças. Propor atividades tendo em conta os interesses e necessidades do grupo. Disponibilizar uma panóplia de materiais.	Estar atenta aos interesses e necessidades do grupo, para tal é essencial ouvir atenciosamente as crianças. Proporcionar atividades que sejam significativas para as crianças. Facultar diferentes materiais dando oportunidade das crianças escolherem os materiais que preferem usar.

Quadro 10. Descrição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo (Fonte: Portugal & Laevers, 2010)

No término da intervenção pedagógica, voltou-se a preencher a ficha 1g, como forma de verificar os níveis de bem-estar emocional e de implicação (Quadro 11).

Antes de analisar o quadro 11, importa referir que neste está patente a existência de mais uma criança que passou a integrar o grupo a partir de novembro, é importante também salientar que neste mês a intervenção foi realizada no turno da manhã. Por este motivo, nesta ficha está exposto dois novos comentários.

Avaliação final do grupo tendo em conta a ficha 1g

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	.
1. Adriana			x						x				Continua com dificuldades em se concentrar
2. Ana					x						x		
3. Andreia			x						x				Persiste a falta de concentração
4. Anita				x						x			
5. Barbara			x						x				
6. Beatriz					x						x		
7. Benvinda				x							x		
8. Bianca		x								x			Tem dificuldades em se separar da mãe
9. Bruna		x							x				Continua a apresentar pouca vitalidade e concentração.
10. Carla				x						x			
11. Daniel			x						x				Apresenta ainda pouca concentração
12. Filipe			x						x				
13. Joana					x						x		
14. Jorge		x								x			Tem dificuldades em se separar da mãe
15. Laura				x						x			Já não pergunta com tanta frequência pela avó
16. Lídia					x						x		
17. Maria				x						x			Já não apresenta desconforto com a presença de estranhos na sala
18. Mário				x						x			
19. Paulo				x						x			
20. Pedro				x						x			Já tem mais vitalidade
21.Rafael				x						x			
22.Rui				x					x				
23.Salvador		x							x				Continua constantemente "desligado" do contexto
24. Tiago		x							x				Continua a ter comportamentos agressivos.

Quadro 11. Avaliação final do grupo (Ficha 1g) (Fonte: Portugal & Laevers, 2010)

Observando o quadro 11 (avaliação final), e tendo em conta o quadro 8 (Avaliação diagnóstica)**,** averigua-se que os níveis de bem-estar e de implicação do grupo evoluíram, pois 13 crianças estão agora assinaladas a verde, isto quer dizer que os níveis são altos (4 ou 5). Verifica-se que as crianças assinaladas a laranja passaram para 11, porém importa destacar que uma criança (Bianca) passou de um nível 3 para um nível 2 no que concerne ao bem-estar. Quanto à criança nova no grupo (Jorge) foi atribuído o nível 2 ao bem-estar, visto que tinha dificuldades em se separar da mãe, refere-se que esta criança por ser um elemento novo na sala ainda estava numa fase de adaptação.

Outro instrumento de avaliação usado para avaliar cada criança, foi as grelhas de avaliação e de observação participante de aquisição de competências do mês de outubro e de novembro efetuadas pela aluna estagiária e a Educadora Cooperante (Apêndices L e M). Estas grelhas tiveram como finalidade avaliar as competências referentes às áreas de conteúdo, explicitas nas planificações.

Um aspeto importante a referir é que embora esteja presente em cada planificação este tipo de avaliação, achou-se adequado e fidedigno realizar uma única grelha para cada mês de intervenção, uma vez que a maioria das competências são transversais às atividades planeadas e porque há competências que necessitam de tempo para serem adquiridas.

4.7. Resposta à Questão Problemática Assinalada

A questão problemática assinalada, ao longo da intervenção pedagógica foi a seguinte: ***De que forma as histórias e interações estabelecidas no ambiente educativo podem promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças?***

Torna-se necessário explicitar de que forma as histórias e as interações estabelecidos com o grupo ajudaram a minimizar as dificuldades na linguagem oral das crianças e a promover o desenvolvimento da mesma.

Considera-se que recorrer às histórias e trabalhar o reconto e registo das mesmas, ajudou as crianças a nível da oralidade, da articulação das palavras e na aquisição de um novo vocabulário, pois presenciou-se uma melhoria a este nível, uma vez que as frases proferidas por estas começaram a ser mais organizadas e claras, observou-se ainda que, houve uma melhoria significativa na articulação das palavras e um enriquecimento do vocabulário utilizado. Tal como afirma Vasconcelos et al. (2012), o contacto com as histórias é uma mais-valia para promover o desenvolvimento da linguagem oral da criança,

uma vez que favorece o desenvolvimento linguístico, isto é, "A experiência das histórias, possibilita à criança alargar o vocabulário, usar criativamente a linguagem (…)" (p. 74).

De igual modo, verificou-se que os momentos de diálogo realizados aquando da exploração das histórias permitiram que pouco a pouco as crianças fossem superando a dificuldade de se expressar e de comunicar em grande grupo, possibilitou também que estas interviessem de forma mais espontânea e fossem capazes de dar a sua opinião. De acordo com Sim-Sim et al. (2008), "A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico (...), mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento (…), linguístico (…)" (p. 12).

Compreenda-se que os diálogos mais dirigidos às crianças mais tímidas e pouco comunicativas tiveram como finalidade estimular a capacidade comunicativa. Ou seja, estas conversas tiveram como intencionalidade incentivar a criança a fazer uso da linguagem para comunicar e se expor, tal como defende Sim-Sim et al. (2008). As mesmas autoras reforçam as ideias supramencionadas ao afirmarem que "(…) o acto comunicativo é um processo recíproco de troca de papéis "tu-eu-tu-eu", o que implica um processo dialógico (…)"(p. 32) entre o adulto que estimula a criança a falar e a criança que comunica após ser estimulada para tal.

Como já foi dito no capítulo III, a relação que o adulto estabelece com a criança tem que ser autêntica, afetiva, positiva e recíproca, uma vez que "A aprendizagem pela acção depende das interações positivas entre os adultos e as crianças" (Hohmann & Weikart, 2009, p. 6). Neste ponto de vista, e tendo consciência que as interações e relações estabelecidas com as crianças é sem dúvida fundamental para promover a linguagem oral, bem como a aprendizagem, durante o estágio deu-se particular atenção às interações e verificou-se que, de facto manter uma relação afetiva e positiva com as crianças é um fator chave para que estas tenham iniciativa e desejo de falar e de participar nas atividades.

Por este motivo, ao longo do estágio as interações comunicativas foram o alicerce para a realização de atividades e observou-se que ao estimular, encorajar as crianças a falar, a dar a sua opinião e demonstrar interesse pelo que elas estavam a dizer, permitiu que estas tivessem vontade de conversar, se expor sem medo do ridículo melhorando, deste modo, a linguagem oral. De acordo com Sim-Sim et al. (2008) "(…) através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de "andaime"" (p. 11).

Para finalizar, as autoras supracitadas reforçam os aspetos acima ao dizerem que ao adulto compete criar diferentes momentos comunicativos e estabelecer interações positivas entre ambos (adulto/criança), uma vez que tais interações "(…) desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem a base das aprendizagens (…)" (p. 33). Deste modo, o ambiente que criei durante a intervenção pedagógica permitiu uma envolvência das crianças facilitando a sua aprendizagem e ajudando-as a ultrapassar as dificuldades na linguagem oral, relembra-se que em sete semanas não seria de todo possível ultrapassar as dificuldades que as crianças apresentavam a vários níveis. Porém observou-se que as estratégias usadas durante o estágio ajudaram a minimizar essas mesmas dificuldades.

4.8. Intervenção com a Comunidade Educativa

A cooperação com a comunidade e com os pais influencia as aprendizagens das crianças e tem efeitos na aprendizagem e desenvolvimento "(…) dos adultos que desempenham funções na sua educação" (Ministério da Educação, 1997,p. 23).

Neste sentido, no decorrer da intervenção pedagógica a colaboração com a comunidade educativa assentou nas reuniões realizadas com a Educadora Cooperante para lhe dar conhecimento dos meus planeamentos e avaliarmos em conjunto a minha prestação como estagiária. Também colaborei com a educadora na elaboração da caracterização do grupo para incluir no Projeto Curricular de Grupo e diariamente participava no momento de passagem de turno das educadoras, de modo a perceber o seguimento do trabalho realizado entre a equipa pedagógica da sala da Pré I. Ainda, tive a oportunidade de me envolver no Projeto Eco-Escolas.

Durante a minha intervenção pedagógica sugeri a colaboração dos encarregados de educação para pesquisarem e recolherem com os filhos, materiais adequados para a realização dos pequenos projetos desenvolvidos ao longo do estágio. No fim do estágio, estava agendada uma reunião de avaliação com os encarregados de educação e tomei liberdade de sugerir à educadora a hipótese de apresentar um PowerPoint, de modo a dar conhecimento do trabalho desenvolvido na sala com as crianças. Por último, realizei uma dramatização com a aluna estagiária da sala da Pré II para as salas de pré-escolar.

A realização da caracterização do grupo de crianças envolveu reuniões diárias com a Educadora Cooperante, a consulta das fichas de avaliação diagnóstica individual, das

fichas individuais das crianças e a troca de expressões com a mesma, toda esta envolvência nas reuniões, conversas informais quer com a equipa, com os pais e familiares das crianças foi importante para mim, uma vez que permitiu ter um maior conhecimento do grupo, enriquecer os meus saberes e foi possível compreender como realizar na prática um Projeto Curricular de Grupo, assim pude adequar melhor os meus planeamentos semanais para trabalhar com as crianças e preparar o meu futuro.

Salienta-se ainda que, no primeiro mês de prática pedagógica tive a oportunidade de presenciar às mudanças de turnos e as conversas realizadas entre as educadoras, constatando que as trocas de informações entre os adultos sobre o grupo em geral, são importantes para planear atividades que vão ao encontro dos interesses, necessidades e capacidades das crianças com vista a proporcionar aprendizagens significativas como está explícito na OCEPE (Ministério da Educação,1997).

A participação no Projeto Eco-Escolas, consistiu em recolher, separar e pesar os resíduos, este processo foi feito duas vezes por semana (à terça-feira e quarta-feira) por mim e pela Educadora Cooperante. Salienta-se que esta recolha é também realizada pelos alunos do 1.º ciclo e as crianças da sala sempre que possível. A envolvência das crianças no projeto referido anteriormente, tem como intuito sensibilizá-las para a importância de poupar e de não desperdiçar, tema tão atual na sociedade. Segundo a Educadora Cooperante este projeto contempla a comunidade educativa, bem como os parceiros envolvidos no plano de ação da instituição. Importa referir que este programa Eco-Escolas desenvolve-se por todo o território português (Madeira, Açores, Continente) e todas as escolas que aderem a este programa trabalham para atingir o mesmo objetivo, isto é, ser uma Eco-Escola e diminuir a pegada ecológica do nosso país, com atitudes e comportamentos mais sustentáveis.

As famílias (pais/encarregados de educação) são os primeiros educadores e principais responsáveis pela educação das crianças, por este motivo, torna-se imprescindível a articulação entre a equipa pedagógica e os pais, "(…) para que a educação pré-escolar se possa tornar mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso", tal como está prescrito nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 22). Tendo consciência que a participação das famílias é importante para a educação das crianças, no decorrer da prática pedagógica incentivei a participação dos pais em algumas atividades.

Deste modo, solicitei a colaboração dos pais para trazerem imagens de alimentos variados (verduras, frutas, carne, peixe entre outros) e rótulos (garrafa de água, do pacote

de massa, de arroz, da bolacha, da batata frita, dos chocolates entre outros), para colar na pirâmide alimentar e que decorassem em conjunto com os filhos o corpo humano pintado por estes. Como forma de dar a conhecer aos pais o trabalho desenvolvido durante a minha permanência na sala da Pré I, no final estágio apresentei um PowerPoint (Apêndice N) com a sequência das atividades desenvolvidas com as crianças.

Em parceria com a colega estagiária da sala da Pré II foi realizada uma dramatização com sombras chinesas sobre *A lenda de S. Martinho*. Como a escola festeja as épocas festivas, as Educadoras Cooperantes acharam por bem as alunas estagiárias trabalharem em conjunto e apresentar às crianças e adultos da sala da Pré I, II e III esta dramatização. Deste modo, foi desenvolvido um trabalho em conjunto não apenas com a colega estagiária, como também com as Educadoras Cooperantes e com a educadora da sala da Pré III. Neste sentido, a Educadora Cooperante da sala da Pré II disponibilizou a história da lenda de S. Martinho, o lençol e a luz, a educadora da sala da Pré III disponibilizou a sua sala para realizar a dramatização, visto que tem pouca luminosidade facilitando, deste modo, o efeito das sombras e a Educadora Cooperante da sala da Pré I deu dicas importantes para a confeção das sombras chinesas. As auxiliares da ação educativa também tiveram um papel fundamental para a realização desta dramatização, uma vez que ajudaram-nos com os materiais necessários para realizar a dramatização, como por exemplo, o biombo, afastar as mesas e cadeiras para as crianças assistirem à dramatização.

A colaboração com a comunidade educativa foi uma mais-valia para mim como aluna estagiária e futura educadora, visto que a cooperação com a Educadora Cooperante, com os pais, com as outras educadoras, a colega estagiária, bem como com as auxiliares da ação educativa permitiu alargar os meus conhecimentos a vários níveis, reconheço que a troca de saberes e as interações com outros adultos é fundamental para a formação profissional, pois a escola deve ser "(…) um espaço formativo em que todos terão voz para porem em comum os seus saberes, as suas dificuldades, as sua resistências, num clima de apoio mútuo, de solidariedade profissional e formação cooperada" (Vilhena & Silva, 2002, p. 21).

4.9. Reflexão Final

A realização deste estágio permitiu aferir que "(…) aprender é uma aventura criadora (…). (…) é construir, reconstruir, constatar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito" (Freire, 2009, p. 69). Com esta citação inicio e sintetizo a construção e reconstrução das minhas aprendizagens e a experiência deste percurso.

Devo destacar que a teoria exposta ao longo do presente relatório foi o suporte para desenvolver a intervenção pedagógica, pois considero que essa mesma teoria é o alicerce da minha formação como futura educadora. Não excluindo a importância que a teoria tem nesta profissão, foi no entanto, em contexto prático que aprendi a lidar um pouco melhor com as situações imprevistas, com os meus medos, dúvidas e inquietações. Neste sentido, corroboro as palavras de Gómez (1997) quando refere que "A prática, (…) é considerada o cenário adequado à formação e desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes profissionais" (p. 108).

Gostaria de salientar que, acabei por incutir um pouco de mim às crianças, visto que a minha maneira de pensar, agir, de uma forma ou de outra, influenciou positivamente a intervenção pedagógica e as minhas competências profissionais, isto é, acredito que proporcionar um ambiente estimulante alicerçado nas interações afetivas e positivas é a base para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste sentido, e tendo em conta Langford (1989, citado por Sacristán, 1995) defendo as suas ideias quando diz que "A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida" (p. 66). Defendo também a perspetiva de Goodson (2000) quando refere que " (…) o aspecto pessoal apresenta-se irrevogavelmente associado à prática" (p. 68).

De igual modo, defendo que é fundamental fomentar nas crianças valores, normas e atitudes que possibilite que estas se tornem cidadãos integrais, autónomos, cientes e responsáveis, capazes de resolver problemas, como seres inseridos numa sociedade tal como está explícito na Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Capítulo II, Artigo 2.º e na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, Capítulo I, Artigo 2.º.

No decorrer das intervenções pedagógicas agi tendo em conta os meus ideais e as minhas crenças, pois para mim esta profissão é mais enriquecedora quando valorizamos as interações positivas em contexto. Na minha opinião e indo ao encontro das ideias defendidas por Hohmann e Weikart (2009) e Zabalza (1998) é fulcral interagir com as

crianças, respeitar as suas opiniões e ideias, ouvi-las atenciosamente, ser sensível aos seus problemas, estabelecer relações de afeto, e chamá-las à atenção sempre que necessário, mas de forma oportuna, para que não surjam sentimentos de revolta e de incapacidade, uma vez que o meu papel é criar um clima propício à aprendizagem, incluir e orientar as crianças e não de forçar o desenvolvimento e a aprendizagem. Durante as práticas tive sempre o cuidado de ter um comportamento aceitável como educadora, uma vez que os comportamentos são visíveis e observáveis. Assim, transmiti confiança mostrei-me sensível aos problemas com que me deparei, incluindo todas as crianças e também o seu contexto familiar, demostrando gosto no que estava a fazer, para que estas também o sentissem.

É de mencionar que ao planificar pensei primeiramente no interesse, na necessidade, na capacidade e o que seria melhor para todo o grupo, se as estratégias usadas eram ou não as mais adequadas, se as atividades e os materiais propostos proporcionariam um desenvolvimento e uma aprendizagem ativa e significativa, só na ação o saberia, pois o meu principal objetivo era que a aprendizagem fosse feita de uma forma diversificada e coerente, dando mais prazer às crianças.

Ao longo da intervenção pedagógica fui-me deparando com várias dificuldades, tais como: gerir conversas em grande grupo, contar histórias captando a atenção de todas as crianças em geral, lidar com as interrupções durante as histórias, orientar os pequenos grupos de trabalho de modo a dar uma atenção individualizada, visto que as crianças não fizeram todas as mesmas coisas e ao mesmo tempo. Com estas situações, vividas apercebi-me que refletir sobre a minha ação é uma mais-valia, pois possibilitou avaliar e questionar o meu desempenho e os aspetos a melhorar. Ou seja, as dificuldades sentidas exigiu "(…) de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos" (Freire, 2009, p. 64).

Compreendi, de igual modo, que a questão de passar do papel para a ação é constrangedor, pois estes momentos de maior dificuldades em contexto não foram previstos, mas ao mesmo tempo tenho consciência que serão aperfeiçoados ao longo da vida porque aprendemos e adquirimos experiência quando estamos no direto. Porém tenho noção que não existem "receitas" fidedignas para trabalhar e gerir um grupo.

As conversas com a Educadora Cooperante fizeram-me entender melhor o que é a aprendizagem significativa e a complexidade em fazer uma diferenciação pedagógica, por isso tive a necessidade de questionar-me se esta aprendizagem e diferenciação baseia-se apenas por envolver e apoiar as crianças durante as atividades.

Desta forma, depois de uma longa reflexão deduzi que a aprendizagem significativa vai muito além do envolver e apoiar as crianças, uma vez que estas aprendizagens não se esgotam simplesmente por envolver a criança nas atividades e nem se esgotam na ideia que temos que a criança precisa de saber coisas do quotidiano. Assim, estou mais ciente que conhecer o meio familiar e a cultura da criança é importante, visto que cada uma tem as suas próprias vivências e conhecimentos prévios. Através deste conhecimento terei uma maior consciência do que será melhor trabalhar com o grupo e com cada criança para que as aprendizagens sejam significativas de um modo individual tal como está explícito nas OCEPE (Ministério da Educação,1997). Segundo Mendonça (1994), a aprendizagem só será significativa se partir dos interesses e das necessidades da criança.

Neste contexto, deriva a importância de observar e conhecer cada criança para se interligar com a questão da diferenciação pedagógica, para melhor poder dar resposta às suas necessidades, dificuldades e interesses, e ao responder a estas necessidades e interesses estamos a diferenciar e a proporcionar uma aprendizagem significativa. De acordo com Mendonça (1994) a "(…) aprendizagem significativa provém (…), das suas necessidades reais, dos seus interesses, dos seus desejos e aspirações" (p. 31).

Convém explicitar que a questão da diferenciação pedagógica, não se destina de maneira alguma apenas às crianças com NEE, pelo contrário diferenciar é respeitar as caraterísticas e necessidades de cada criança, uma vez que todos nós somos diferentes e aprendemos de maneiras diferentes, tal como afirma Melo (2011) diferenciar é responder à especificidade de cada criança para que tenha sucesso na aprendizagem. De igual modo, Grave-Resendes e Soares (2002) defendem que ao respeitar a especificidades de cada criança segundo as suas necessidades e interesses, estas aprendem melhor.

Como já referi anteriormente diferenciar não se esgota em envolver e proporcionar oportunidades educativas é necessário ir mais além, orientar e acompanhar as crianças para que consigam atingir níveis mais elevados de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, corroboro as ideias de Papalia et al. (2001) quando realça que "Quanto mais dificuldades uma criança tiver, mais apoio necessita o adulto de dar" (p. 36).

Durante o estágio fiz pelo melhor para atender à especificidade de cada criança, porém houve momentos que tive dificuldades em proporcionar um apoio individualizado. Perante tal situação, e com a ajuda da Educadora Cooperante foi necessário mudar de estratégias para ajudar as crianças. Com a mudança e adequação de estratégias consegui dar uma melhor resposta às dificuldades das crianças. Contudo considero que tenho um longo caminho a percorrer, pois ao longo do curso fui-me apercebendo que não terei uma

profissão, mas uma missão de fazer parte integral do desenvolvimento dos " homens e mulheres de amanhã".

Um aspeto importante a referir e que contribuiu para enriquecer os meus conhecimentos e para o sucesso do estágio, foi as conversas informais e as reuniões realizadas com a Educadora Cooperante, uma vez que durante estes momentos tive a oportunidade de refletir sobre o meu desempenho e os aspetos que devem ser melhorados. Além disto, saliento que a Educadora Cooperante respeitou o meu espaço enquanto desenvolvi o meu estágio, pois nunca interveio no decorrer da intervenção pedagógica, esperava para o fim desta, para me dar um feedback, ajudou-me ainda no equilíbrio emocional e apoiando em todas as decisões. Por tudo isto, senti-me totalmente à vontade durante as práticas, por isso só sinto que ganhei com esta experiência.

Com o estágio aferi que a cooperação com as famílias e com a comunidade escolar, a partilha de experiencias, ideias, opiniões e de saberes com a Educadora Cooperante, as outras educadoras, com as auxiliares da ação educativa, com a colega estagiária da sala da Pré II e com outros intervenientes da instituição possibilitou aperfeiçoar as minhas competências pessoais e profissionais, pois são estas partilhas que permitem enriquecer os nossos conhecimentos, visto que a formação como seres e profissionais é feita da interação com os outros.

Como foi mencionado no primeiro capítulo, segundo Alarcão e Tavares (2003), o docente tem que compreender que a troca de experiências positivas ou menos positivas e as conversas constantes com os outros enriquece os seus saberes, possibilita o aperfeiçoar das suas lacunas e ajuda-o a melhorar a intervenção. De acordo com Alarcão e Roldão (2010), torna-se importa que o educador entenda que, a sua forma de agir está condicionada à sua forma de ser enquanto indivíduo, mas não faz dele um ser individualista.

Ao longo das semanas de estágio senti que tinha que ser mais exigente comigo mesma e com as crianças, pois cabe ao adulto ser interventivo, mas também despertar nas crianças essa vontade de intervir, por isso estimulei as crianças a falar, a se expressar, a participar e a partilhar a sua opinião e os materiais com os colegas e os adultos da sala.

Fazendo um balanço de todo o estágio, considero que de uma forma geral as atividades desenvolvidas com este grupo foram adequadas à faixa etária (3/4 anos), aos interesses e às necessidades do grupo. Procurei sempre proporcionar às crianças momentos de aprendizagem com uma participação ativa durante todo o processo educativo, e toda a relação construída com cada criança e com os adultos da sala foram fundamentais para me

ajudar a crescer em todo este processo-aprendizagem, pois o ser humano “aprende fazendo” em interação com os outros.

Referências

Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2ª ed.). Portugal: Edições Pedago.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Belarmina, F. (2004). A investigação-acção enquanto possibilidade e prática de mudança. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.). *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas*. (pp. 107-120). Porto: Porto Editora.

Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva – Publicações.

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Carraher, T. (1983). *O método clínico: usando os exames de Piaget*. Brasil: Editora Vozes.

Condessa, I. (2009). A educação física na infância. Aprender: a brincar e a praticar. In I. Condessa (Org.). *(Re) Aprender a brincar: da especificidade à diversidade*. (pp. 37-49). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Método de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Costas. F. & Ferreira, L. (2011). Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista IberoAmericana de Educação*, 5, 205-223. Retirado a 23/2/2014 de http://www.rieoei.org/rie55a09.pdf

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change. Developing teachers and teaching*. Milton Keynes (Philadelphia): Open University Press.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Fino, C. (2001).Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação, Vol. 14*, 273-291. Retirado a 29/1/2014 de http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf

Fino, C. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In C. Escallier & N. Veríssimo (Orgs.). *Educação e Cultura*. (pp. 43-53). Funchal, Madeira: Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira.

Freeman, B. & Brunson, R. (1996). Ambiente para aprendizagem activa. Amas e High/Scope: uma combinação natural. In N. Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. (pp. 158-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (39ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

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

García, C. (1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (3ª ed.). (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gómez, A. (1997). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (3ª ed.). (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Goodson, I. (2000). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. (2ª ed.). (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.

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

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In Ministério da Educação (Ed.). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar.* (pp. 13-40). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Lima, R. (2011). *Fonologia infantil: aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Edições Almedina.

Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa. Para o jardim-de-infância*. Lisboa: Areal Editores.

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. Retirado a 10/03/2014 de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=2

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

Melo, L. (2011). *Currículo, práticas educativas e diferenciação pedagógica no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo*, Tese de Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
Retirado a 24/2/2014 de https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1251/1/DissertMestradoLuisaCLRMelo2011.pdf

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

Mialaret, G. (1981). *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Ministério da Educação. (Ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação. (Ed.). (2012). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
Retirado a 17/2/2014 de http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/

Moita, M. (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. (2ª ed.). (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.

Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (3ª ed.). (pp. 15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Oliveira, L. (1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo no âmbito da formação contínua. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp. 91-106). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do "Projeto Infância". In M. Zabalza (Org.). *Qualidade em educação infantil*. (pp. 141-170). Porto Alegre: ArtMed.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. (4ª ed.). (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio. In L. Máximo-Esteves. *Visão panorâmica da investigação-acção*. (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação.* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis.* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança*. (8ª ed.). Lisboa: Editora McGraw – Hill.

Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Portugal, G. (1997). Perspectivas futuras na formação de educadores de infância. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp. 75-90). Porto: Porto Editora.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças.* Porto: Porto Editora.

Powell, A. (1996). Apoio à aprendizagem activa. Reagir e corresponder. In N. Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. (pp. 26-34). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Projeto Educativo de Escola (2011/2015). *EB1/PE da Ladeira*. Retirado a 19/12/2013 de http://www.slideshare.net/rcaaa/projeto-educativo-2011-2015

Quivy, R. & Campenhoudt, LucVan. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações.

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Ruivo, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade de educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar.* (pp. 41-88). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor*. (2ª ed.). (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* (3ª ed.). Porto Alegre: Editora ArtMed.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto editora.

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentista.* Lisboa: Editora McGraw – Hill.

Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp. 59-74). Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste.

UNESCO. (Ed.). (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção. Na área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: UNESCO. Retirado a 25/2/2014 de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância. Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vilhena, G. & Silva, M. (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (2ª ed.). Portugal: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In M. Zabalza (Org.). *Qualidade em educação infantil*. (pp. 49-62). Porto Alegre: Editora ArtMed.

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 a 19/03/2014 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 a 21/01/14 de http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.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 a 28/11/2013 de http://www.dre.pt/pdfgratis/2001/08/201A00.pdf

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho (Revisão da Estrutura Curricular) Retirado a 7/3/2014 de http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=397

Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007. (Aprova a *Gestão do currículo na educação pré-escolar).* Retirado a 17/2/2014 de http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=34

Circular n.º4 /DGIDC/DSDC/2011. (Aprova a *Avaliação em educação pré-escolar*). Retirado a 17/2/2014 de http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=34

Apêndices – Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta 1 – Relatório de Estágio (versão eletrónica em formato pdf)

Pasta 2 – Instrumentos construídos e usados durante a intervenção pedagógica

Apêndice A – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Apêndice B – Reflexões realizadas durante a intervenção pedagógica

Apêndice C – Planificação do mês de outubro

Apêndice D – Planificação do mês de novembro

Apêndice E – Planificação da 2ª semana de intervenção pedagógica

Apêndice F – Planificação da 3ª semana de intervenção pedagógica

Apêndice G – Planificação da 4ª semana de intervenção pedagógica

Apêndice H – Planificação da 5ª semana de intervenção pedagógica

Apêndice I – Planificação da 6ª semana de intervenção pedagógica

Apêndice J – Planificação da 7ª semana de intervenção pedagógica

Apêndice K – Planificação da 8ª semana de intervenção pedagógica

Apêndice L – Grelha de Avaliação do mês de outubro

Apêndice M – Grelha de Avaliação do mês de novembro

Apêndice N –PowerPoint apresentado aos pais