



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Yenny Carolina Abreu Ferreira

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

Orientadora científica: Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki

Funchal, junho de 2014

RELATÓRIO DE ESTÁGIO II

Agradecimentos

A realização deste relatório implicou uma dura e longa caminhada que provavelmente não seria possível sem a ajuda e o apoio de muitas pessoas. A todos os que fizeram parte dela e nunca me abandonaram, mesmo quando fui impaciente, os meus sinceros agradecimentos. Sem vocês nada disto seria possível. Estou ciente de que foi uma caminhada que apesar de ser gratificante foi um grande desafio com algumas incertezas, tristezas, ansiedade e irritação, mas para isto foi necessário o mais importante a persistência, dedicação e empenho que ao longo da minha vida adquiri.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora de relatório de estágio, Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki, pela paciência, dedicação, pelo tempo disponível, pelas críticas, opiniões e sugestões que teceu no desenvolvimento do meu trabalho no âmbito da prática pedagógica.

À educadora cooperante, Rubina Lucas, pela dedicação, pelas críticas e sugestões e pelo carinho com que fui recebida. Às Auxiliares da Ação Educativa, Maria Pita e Marina Gonçalves, pelo apoio, mimos, boa disposição e ajuda de que sempre precisei.

À diretora pedagógica, Constantina Vieira, pela forma como me recebeu, pela boa disposição e ajuda, não esquecendo o restante pessoal docente e não docente que sempre me receberam com boa disposição, sendo essencial para a minha integração no infantário.

Às crianças e aos pais da sala amarela que tornaram o alcance deste objetivo possível, agradecendo o carinho e atenção prestados.

Às minhas colegas de curso Andreia Ascensão, Maria Cunha, Mary Faria e Sara Monteiro pelo companheirismo, pelas críticas e opiniões.

Aos meus pais que compreenderam sempre as minhas angústias, tristezas e alegrias, por acreditarem que podia ter um futuro melhor. Aos meus irmãos e primas, que me ajudaram incondicionalmente nos momentos em que mais precisei.

Ao Danilo Jesus, Carolina Pereira e Edward Contreras, um agradecimento especial, porque nos momentos menos bons fizeram-me acreditar que conseguia vencer.

Um agradecimento a todos a quem deveria nomear e que aqui não foram referenciados.

A todos vós um BEM-HAJA!

RELATÓRIO DE ESTÁGIO IV

Resumo

O presente relatório encontra-se inserido na formação inicial de docentes, sendo realizado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Apesar de se ficar habilitado para os dois níveis educativos, o estágio decorreu unicamente na vertente de Educação Pré-Escolar. A investigação decorreu no Infantário “O Polegarzinho”, envolvendo uma intervenção direta com 21 crianças de 3,4 e 5 anos de idade.

A presente investigação encontrava-se inserida numa abordagem metodológica qualitativa, envolvendo a investigação-ação como metodologia predileta, debruçando-se sobre a seguinte problemática: De que forma podemos estimular as crianças a ter maior autonomia?

Assim pretendeu-se dar a conhecer, que a autonomia pode ser adquirida em qualquer situação. Esta autonomia foi perceptível na rotina das crianças e através de outras atividades orientadas que impulsionaram a participação destas, pela sua própria iniciativa.

Para esta investigação foi essencial a utilização de técnicas e instrumentos tais como: a análise documental, a observação participante, os registos fotográficos, a entrevista informal e as notas de campo. Estes possibilitaram a recolha de dados sobre as crianças, as famílias e o ambiente educativo, obtendo um papel crucial no ajustamento da praxis. Não deve ser descurado a importância da reflexão contínua, visando uma melhoria progressiva da prática pedagógica.

Apesar de não se alcançar resultados muito significativos, foi notória alguma autonomia, nomeadamente nas rotinas da sala.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Prática pedagógica, Aprendizagem cooperativa, Reflexão, Autonomia.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO VI

Abstract

This report is part of the initial teacher training program, executed in order to obtain the Master's Degree in Preschool and Primary School Education.

Even though this degree habilitates to teach both educational levels, the teacher practice took place within the Preschool Education. The investigation was held at the nursery "O Polegarzinho" with a straight interaction of 21 children aged 3, 4 and 5 years old.

The investigation employs the qualitative methodological approach, embracing foremost the action inquiry methodology, addressing to the following subject: How can we encourage children to have more autonomy?

Thus, it is intended to elucidate that autonomy can be achieved in any circumstances. This autonomy was observable through children's routines and during other targeted activities that boosted their participation, by their own initiative.

The use of techniques and instruments such as documentary analysis, participant observation, photographic records, informal interview and field notes were extremely important, since these allowed the collection of data about children, their families and educational environment, having a crucial role in the adjustment of the praxis.

It is essential not to overlook the importance of continuous reflection for a progressive improvement of the pedagogic practice.

Despite not achieving significant results, it's evident some autonomy, mainly inside the classroom routine.

Keywords: Pre-School Education, Pedagogical practice, Cooperative learning, Reflection, Autonomy.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO VIII

Lista de Siglas

RI- Regulamento Interno

PEE- Projeto Educativo de Escola

PAE- Plano Anual de Escola

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1º CEB- 1º Ciclo do Ensino Básico

PCG- Projeto Curricular de Grupo

UMa- Universidade da Madeira

MEM- Movimento da Escola Moderna

L.E.- Língua Estrangeira

ME- Ministério da Educação

MA- Metas de Aprendizagem

S.D- Sem data

APA- American Psychological Association

RELATÓRIO DE ESTÁGIO X

Índice de Figuras

Figura 1. As quatro fases do processo de reflexão.....	13
Figura 2. Planificação semanal.	37
Figura 3. Elementos da aprendizagem cooperativa.	44
Figura 4. Prédio habitacional onde se encontra a instituição educativa.	51
Figura 5. Perspetiva frontal da sala.....	54
Figura 6. Planta da sala amarela.	55
Figura 7. Constituição dos grupos segundo o género.	63
Figura 8. Habilitações literárias dos pais das crianças.....	67
Figura 9. Preenchimento do mapa de presenças por duas crianças.	72
Figura 10. Mapa de tarefas.....	75
Figura 11. Mapa do tempo e calendário.....	77
Figura 12. Introdução ao plano de atividades.	78
Figura 13. Desempenho das crianças nas áreas de interesse.	80
Figura 14. A criança apresenta e explora a castanha com o grupo.	81
Figura 15. As crianças atam o sapato segundo o poema.....	84
Figura 16. Registo dos ingredientes da salada de fruta.....	86
Figura 17. Explorando a banana através do olfato.....	87
Figura 18. Cooperação entre as crianças ao cortar a fruta.	88
Figura 19. Execução das medições e registo na tabela.	90
Figura 20. Preenchimento da lengalenga com imagens.....	93
Figura 21. Preenchimento dos espaços da lengalenga com digitinta e lápis de cor.....	94
Figura 22. Trabalho final do corpo humano de duas crianças.	99
Figura 23. Contagem das pontuações com as tampas e os legos.	101
Figura 24. Discussão da recolha de dados.	102
Figura 25. A criança pinta o seu fruto.....	103
Figura 26. Construção do pictograma.....	103
Figura 27. Recorte das letras e desenho de palavras com a letra i.....	105
Figura 28. Apresentação das atividades das três salas.....	107
Figura 29. Fotografia do infantário para enviar à fundação.....	108
Figura 30. Fases da intervenção com a comunidade.....	112
Figura 31. Apresentação das atividades das três salas.....	113
Figura 32. Apresentação do loto aos avós.	113

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XII

Figura 33. Bazar e convívio com os avós. 114

Figura 34. Decoração de natal do *hall* de entrada..... 116

Índice de Tabelas

Tabela 1. Rotina educativa da sala amarela.	58
Tabela 2. Indicadores socioprofissionais dos pais.	68

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XIV

Sumário

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Lista de Siglas	IX
Índice de Figuras	XI
Índice de Tabelas	XIII
Sumário	XV
Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico	5
Capítulo I - Referencial Teórico Inerente à Prática Pedagógica	7
1.1. Identidade Profissional Docente	7
1.1.1. Formação inicial, formação contínua e desenvolvimento profissional.	9
1.1.1.1A reflexão: uma condição fundamental à prática do educador.	11
1.2. O Currículo na Educação Pré-Escolar	14
1.3. Sensibilização às Línguas Estrangeiras no Pré-Escolar	17
Capítulo II- Projeto de Investigação-Ação: Pesquisa sobre a Autonomia das Crianças.....	19
2.1. Autonomia Clarificação do Conceito	19
2.1.1. Processo de construção da autonomia.	20
2.1.2. De que forma podemos desenvolver a autonomia das crianças na educação pré-escolar?	23
Capítulo III - Fundamentação Metodológica	27
3.1. A Investigação-Ação	27
3.1.1. Fases da investigação-ação.	30
3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.	31
3.1.2.1. Observação participante.	31
3.1.2.2. Análise documental.	33

3.1.2.3. Registos fotográficos.	33
3.1.2.4. Entrevista informal.....	34
3.1.2.5. Notas de campo.....	34
3.2. Instrumentos Orientadores da Prática Pedagógica.....	35
3.2.1. A planificação na prática pedagógica.	35
3.2.2. A avaliação na educação pré-escolar.....	38
3.3. Pressupostos Teóricos.....	39
3.3.1. O Movimento da Escola Moderna.....	40
3.3.2. Diferenciação pedagógica.....	42
3.3.3. Pedagogia em participação versus pedagogia transmissiva.	43
3.3.4. A aprendizagem cooperativa.	44
Parte II - Prática <i>In Loco</i>	47
Capítulo IV - Prática Pedagógica em Contexto de Estágio.....	49
4.1. Caraterização do Meio Físico Circundante.....	50
4.2. Caraterização do Infantário “O Polegarzinho”.....	51
4.3. Caraterização do Ambiente Educativo.....	53
4.3.1. Organização do espaço.	53
4.3.2. Organização do tempo: rotina diária.	57
4.3.3. Caraterização do grupo de crianças.....	63
4.3.4. Caraterização das famílias.....	67
4.4. Intervenção Pedagógica.....	69
4.4.1. Um olhar sobre uma problemática.....	70
4.4.1.1. A rotina diária das crianças como impulsionadora da autonomia.	71
4.4.1.2. Atividades orientadas.....	83
4.4.2. Atividades em parceria com as outras salas.	105
4.4.3. Avaliação geral do grupo.....	109
4.4.4. Intervenção com a comunidade.	111

4.4.5. Trabalho cooperativo com a comunidade educativa.	115
Reflexão Final.....	118
Referências.....	121
Índice de Anexos.....	129
Índice de Apêndices.....	131

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XVIII

Introdução

O presente relatório surge com o propósito de obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Ainda, tem como objetivo dar a conhecer todas as experiências vivenciadas na prática pedagógica.

Devido ao plano de transição que o curso está neste ano letivo a atravessar, a intervenção pedagógica decorreu, unicamente numa valência. A escolha debruçou-se sobre a educação pré-escolar, sendo esta realizada no infantário “O Polegarzinho”, situado no concelho do Funchal. O estudo recaiu sobre um grupo de 21 crianças com 3, 4 e 5 anos de idade que frequentavam uma sala de pré-escolar, denominada como “sala amarela”. A intervenção decorreu nos meses de outubro e novembro, durante três dias por semana, com uma duração de cinco horas diárias, perfazendo um total de 120 horas. A prática envolveu a supervisão da educadora cooperante e da orientadora científica.

É de realçar que o presente relatório teve por base uma fundamentação alicerçada em conhecimentos científicos e pedagógicos assentes em pedagogias participativas que favorecem uma aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2003).

O estágio pedagógico integra-se na formação inicial de docentes, com vista a trabalhar em contexto, para adquirir as competências necessárias à função docente. Foi através da prática que foi possível levar para o terreno todos os saberes, valores, crenças e competências adquiridos, ao longo destes anos, não esquecendo a ligação que existe com as conceções teóricas (Oliveira- Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009).

No que se refere à estrutura organizativa, o relatório encontra-se dividido em duas partes: teoria e prática, não descurando a relação que existe entre ambas. Dispõe de quatro capítulos que se complementam e se articulam entre si.

O primeiro capítulo refere-se à revisão da literatura que sustentou a prática pedagógica. Numa primeira fase, destaca-se a identidade profissional docente como um elemento único que se constrói ao longo da vida. Neste tópico realiza-se uma abordagem sobre a formação inicial, a formação contínua e o desenvolvimento profissional, destacando a diferença das terminologias. Ainda, foi pertinente contemplar uma breve abordagem sobre a reflexão, visto que foi um elemento fundamental, ao longo de toda a prática pedagógica, que permitiu uma melhoria sistemática e progressiva da mesma. Por outro lado, é feita uma abordagem ao currículo na educação pré-escolar. Para finalizar, destaco que ao longo do estágio existiu a oportunidade de explorar a língua inglesa, sendo necessário fazer uma abordagem sobre a importância da aprendizagem das línguas estrangeiras (L.E.) na educação pré-escolar.

Aliado ao estágio decorreu uma investigação, recaindo sobre uma metodologia qualitativa, mais precisamente a investigação-ação. Com ela pretendeu-se apurar várias respostas para a seguinte problemática: De que forma podemos estimular as crianças a ter maior autonomia? Neste sentido, o capítulo dois congrega a revisão da literatura inerente à investigação. Primeiramente é exposto a definição do conceito de autonomia, confrontando a perspectiva de vários autores. De seguida, apresenta-se alguns fatores intrínsecos ao desenvolvimento da autonomia e para finalizar destaca-se algumas formas de desenvolver a autonomia na educação pré-escolar.

A fundamentação metodológica, presente no terceiro capítulo, ostenta a investigação-ação como a metodologia privilegiada, ao longo da praxis, daí ter realizado uma abordagem sobre o seu conceito e as suas fases. Com esta pretendia-se uma melhoria do contexto educativo, dando resposta à principal problemática levantada. Aliada a investigação houve a necessidade de utilizar algumas técnicas de recolha de dados, sendo a observação participante e a análise documental as técnicas prediletas. No que diz respeito aos instrumentos que forneceram, de igual modo, a obtenção de dados, destacam-se os registos fotográficos, a entrevista informal e as notas de campo. Estes permitiram a recolha de informações sobre o contexto educativo, sobre as crianças e as suas famílias, consentindo uma intervenção adequada ao contexto. Para além dos instrumentos supracitados, foram indispensáveis outros que orientaram a prática pedagógica, sendo eles: a planificação e a avaliação.

Sendo de suma importância os pressupostos teóricos, estes estão contemplados neste capítulo, tendo em conta a aprendizagem ativa por parte das crianças, destacando a diferenciação pedagógica, a pedagogia em cooperação, a pedagogia da participação e o movimento da escola moderna (MEM).

A segunda parte envolve a prática *in loco*, num único capítulo, dando a conhecer uma parte do trabalho realizado junto às crianças. Como tal, para compreender melhor o contexto onde foi realizado o estágio são apresentadas as respetivas caracterizações do meio físico circundante, da instituição e do ambiente educativo. Esta última congrega caracterização do espaço e do tempo, das crianças e das famílias. A intervenção pedagógica encontra-se organizada em função da investigação-ação, dando primazia às rotinas educativas das crianças enquanto promotoras de autonomia. Apresenta-se algumas atividades orientadas, selecionando algumas que se consideram mais pertinentes e que salientam, também, alguns dos momentos impulsionadores da autonomia das crianças. Este capítulo dá a conhecer outras atividades realizadas em parceria com as restantes salas do infantário.

A avaliação geral permitiu uma reflexão sobre as potencialidades e dificuldades das crianças, permitindo traçar algumas estratégias para a melhoria da ação e para colmatar as dificuldades das crianças. Apresento, ainda, a celebração do Pão-por-Deus como projeto com a comunidade e o trabalho cooperativo realizado com a comunidade educativa.

Na reflexão final é realizado um balanço geral sobre a prática pedagógica e sobre todos os aspetos inerentes à construção do presente relatório. Nela serão explanados as dificuldades, os resultados alcançados, as limitações, bem como as experiências adquiridas ao longo destes anos de formação inicial.

No final encontra-se os apêndices e anexos, em formato digital, mais precisamente no CD-ROM, o que possibilita a consulta de outros aspetos inerentes à construção deste relatório.

Para finalizar, e no que diz respeito aos aspetos formais presentes no presente relatório, é de salientar que encontra-se redigido ao abrigo do novo acordo ortográfico, excetuando as citações diretas que resguardam a escrita original. A formatação do relatório segue as normas da APA da sexta edição da American Psychological Association. No entanto, houve algumas exceções nomeadamente: no espaçamento entre linhas, na justificação do texto, na paginação nas páginas pares e ímpares e nas legendas das figuras colocadas a negrito.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 4

Parte I - Enquadramento Teórico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 6

Capítulo I - Referencial Teórico Inerente à Prática Pedagógica

Este primeiro capítulo ostenta uma revisão da literatura que considero pertinente de ser explanada. Sabendo que a prática está em estreita relação com a teoria, esta última foi um pilar para a minha intervenção pedagógica, como forma de obter conhecimentos sobre determinados assuntos que suscitavam algumas dúvidas, ou que careciam de um melhor esclarecimento. Isto possibilitou a resolução imediata dos problemas levantados, assim como uma prática fundamentada e contextualizada. Assim sendo, este capítulo, numa primeira fase, apresenta a identidade profissional docente, uma vez que todo o trajeto realizado na formação inicial assume-se como uma etapa fulcral para a construção da mesma. Numa segunda fase, surge a formação inicial, a formação contínua e o desenvolvimento profissional, sendo aspetos fundamentais a ter em conta, antes e ao exercer a profissão. Numa terceira fase, destaco a reflexão como sendo um elemento que vigorou ao longo da prática pedagógica e que foi fulcral, de modo a adequar e melhorar a qualidade da prática. Numa quarta fase, faço uma pequena abordagem sobre o currículo na educação pré-escolar, tendo em conta várias perspetivas.

Para finalizar, enalteço a importância das L.E., fazendo uma sensibilização para as mesmas, visto surgirem interligadas à prática pedagógica.

1.1. Identidade Profissional Docente

Falar de identidade no presente relatório é crucial, pois a intervenção pedagógica projeta o culminar de experiências, crenças e valores que interiorizamos ao longo do nosso percurso académico e da nossa vida.

Tendo em conta a perspetiva de Durbar (2000), a identidade desenvolve-se em dois processos: a socialização relacional e a socialização biográfica. A socialização relacional diz respeito às relações que se estabelecem entre docentes, em contexto de trabalho, o que possibilita a construção das suas identidades profissionais (Citado por Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes & Pedro, 2011). É nas relações que se criam, que a identidade profissional se constrói e reconstrói, quer seja para se identificar com a identidade do outro, ou para se distanciar. Na mesma linha de pensamento, Fino e Sousa (2003) reafirmam que os indivíduos edificam a sua identidade através da relação que estabelecem consigo, mas

também através das relações que criamos com os outros. Afirmam, ainda, que as atitudes, as crenças, os valores e as vivências contribuem, de igual forma, para definir a identidade do indivíduo.

A socialização biográfica diz respeito às “características de um determinado percurso biográfico individual específico e próprio do sujeito” (Dubar, 2000, citado por Pardal et al., 2011, p. 70). Esta última permite a construção da identidade individual, possibilitando uma relação entre o passado e o futuro.

Dando continuidade à perspectiva do autor, a identidade profissional é diferente de indivíduo para indivíduo. Isto acontece porque as regras, normas e valores que os docentes adquirem, através das relações, não são obtidas por todos da mesma forma, pois cada sujeito interpreta e adapta-se com as que estabelece uma maior afinidade. Esta construção pode depender de alguns fatores como: as vivências, a classe social a que pertence, o género e a faixa etária. Assim, cada indivíduo tem uma personalidade única, o que o leva a conceber os seus próprios pontos de vista e a sua forma de os interpretar, sendo fatores que influenciam na construção da sua identidade pessoal e profissional.

Alarcão e Roldão (2008) sustentam a ideia que a edificação da identidade profissional é “um processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos atores da relação educativa” (p. 32). Como tal, esta construção da identidade implica um investimento constante a nível formativo, tendo em conta as suas necessidades e a dos intervenientes educativos. Importa salientar que os saberes do educador devem estar em constante renovação, daí haver a necessidade de uma formação contínua. Isto implica mudar a forma de pensar sobre determinados conhecimentos, menos adequados, passando a adquirir novos saberes.

Da mesma forma, Sousa (2012) afirma que a identidade profissional não pode ser considerada como algo que já está adquirido, mas como um processo que está em constante construção.

É de realçar que os docentes têm bem presentes algumas vivências sobre a forma como foram ensinados, assim algumas das suas práticas são o reflexo dessas aprendizagens (Pardal et al., 2011). Indo ao encontro da perspectiva dos autores supracitados, Nóvoa (1995) afirma que a identidade profissional e pessoal estão interligadas, pois muitas vezes a nossa prática pedagógica cruza-se com a nossa forma de ser. Por vezes, as mudanças que se estabelecem a nível profissional provocam mudanças a nível pessoal. Assim sendo, cada educador desenvolve a sua identidade de forma única, pois está intimamente relacionada com a sua

forma de ser, o que lhe confere determinadas características e maneiras de atuar muito particulares (Citado por Anjos, 2007).

Em suma, a edificação da identidade profissional é “um processo individual, personalizado, único e com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (Alarcão & Roldão, 2008, p 34).

1.1.1. Formação inicial, formação contínua e desenvolvimento profissional.

Nóvoa (1995), a formação é um investimento de cada um, que permite a construção de uma identidade pessoal e também de uma identidade profissional.

Importa salientar que a formação profissional “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (p.25). Quando falamos em formação a primeira ideia que é concebida debruça-se sobre a obtenção de conhecimentos, porém a reflexão sobre a prática e a construção sistemática da nossa identidade pessoal, é de suma importância para a edificação da nossa formação. Tal como o autor salienta, o facto de um educador ter muitos conhecimentos não implica que seja um educador melhor e com mais formação. Contudo, importa salientar que existem determinados saberes que o educador não pode mostrar indiferença, pois permitem uma melhoria no seu desenvolvimento pessoal e profissional. De tal modo que, os processos de formação de profissionais devem dar ênfase a formação de docentes reflexivos, para que assim possam identificar as suas necessidades, concedendo um desenvolvimento profissional que os leve a assumir uma postura crítica nas novas políticas educativas e que sejam capazes de apaziguar os problemas que daí possam advir.

A formação inicial caracteriza-se como sendo “o primeiro momento de socialização profissional, quer em termos de preparação para a ação profissional, quer em termos simbólicos de inserção num grupo profissional” (Sarmiento, 2009, p.58). Segundo Garcia (1999) a formação inicial de docentes, enquanto instituição, tem três funções. A primeira incide sobre a formação dos docentes, cujo objetivo incide na sua preparação, no sentido de torná-los mais competentes para desempenhar as funções futuras que a profissão acarreta. A segunda função da instituição incide sobre a certificação docente, onde se considera apto para cumprir as funções da sua profissão. A terceira, e última função, recai sobre a necessidade da

instituição de formação ser um agente de mudança do sistema educativo, mas também ter o papel de produzir a cultura dominante.

Dando continuidade à perspectiva do autor, é fundamental que a formação inicial de educadores permita formá-los enquanto pessoas, mas também deverá contribuir para a aquisição de atitudes reflexivas acerca das suas práticas. Por outro lado, cabe a formação de docentes alertar os mesmos para responsabilidades que detêm no desenvolvimento da escola. Posto isto, enquanto primeiro momento do percurso profissional, é necessário contribuir para a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades, considerados basilares para exercer a profissão, não esquecendo o papel da reflexão enquanto promotora da melhoria das práticas. É de salientar que todos os profissionais devem estar conscientes de que esta formação inicial é insuficiente.

Devido às alterações que se têm vindo a registar a nível tecnológico e a nível social, a formação inicial tem vindo a ser incapaz de garantir os conhecimentos e desempenhos necessários para toda a vida. Assim sendo, é necessário uma formação contínua que permita dar resposta às necessidades dos educadores (Costa, 1998).

A formação contínua, sendo uma das componentes do desenvolvimento profissional, caracteriza-se como “um processo de ensino/formação, um procedimento informativo ligado às problemáticas da educação, que muitas vezes, não dá atenção às necessidades individuais” (Simões, Coelho de Faria, Dionísio & Lima, 2011, p. 124). Sendo o educador um ator fundamental para o processo educativo é importante que renove os seus conhecimentos, uma vez que estes têm vindo a estar cada vez mais atualizados. Assim, o educador pode esclarecer e dar resposta às questões e desafios que encontra no seu quotidiano. Porém, o autor salienta que a formação dá ênfase às problemáticas ligadas a educação, mas não tem em conta às necessidades de cada contexto.

Na visão de Costa (1998), a formação contínua tem como principal objetivo o auto e hetero aperfeiçoamento profissional, estando em estreita relação com a prática. Esta formação estende-se a todos os profissionais que pretendem uma mudança de conhecimentos, competências e das práticas.

Existem autores que distinguem a formação contínua do desenvolvimento profissional. No que concerne ao desenvolvimento profissional considera-se como um conceito mais alargado que tem como objetivo “ a aprendizagem/crescimento contínuo, centrado no [educador] ou num grupo [educadores], vivencial e integrador que tem a função de promover mudanças educativas em benefício de todos os intervenientes da comunidade educativa” (Simões, et al., 2011, p. 124). Esta envolve experiências e atividades conjuntas que beneficiam não só o

indivíduo, mas também o grupo e a escola, procurando a melhoria da qualidade da educação. O educador é visto como um agente de mudança, pois procura o seu desenvolvimento profissional de forma crítica, envolvendo às crianças, os seus colegas e outros agentes, visando uma prática profissional eficaz (Day, 2001, citado por Simões, et al., 2011). O conceito implica uma evolução, tendo em conta o contexto onde estão inseridos, dando resposta às necessidades e interesses de cada criança e à melhoria dos estabelecimentos educativos, rejeitando a visão individualista da melhoria pessoal.

Neste sentido, e dando continuidade à perspetiva de Simões et al. (2011), o desenvolvimento profissional implica o levantamento de interesses, um trabalho de pesquisa, o levantamento das problemáticas e de soluções, ou seja, implica uma reflexão contínua sobre o seu percurso profissional. É fundamental que a escola também invista no desenvolvimento profissional dos docentes, estando enquadrado no contexto de desenvolvimento da instituição. Desta forma, garante-se não só a melhoria do profissional, mas também a melhoria da escola enquanto agente educativo (Hargreaves, 1998, citado por Sousa, 2012). Para que isto seja possível, os profissionais devem manifestar interesse pela mudança.

Em suma, o desenvolvimento do profissional não se limita apenas a ele, deve também envolver as necessidades dos educandos e das comunidades a quem os docentes têm de servir. Este desenvolvimento profissional não se deve limitar apenas à escola e à sala, mas possibilitar um desenvolvimento aberto com as várias instituições exteriores à escola (Sousa, 2012).

1.1.1.1 A reflexão: uma condição fundamental à prática do educador.

Sendo a reflexão um elemento fundamental na prática de qualquer educador, importa realizar uma breve abordagem sobre a sua importância. A reflexibilidade foi um elemento utilizado ao longo da prática pedagógica, quer individualmente, quer em parceria com a educadora cooperante, permitindo um esclarecimento e aperfeiçoamento da ação. Alarcão e Tavares (2003) afirmam que os estagiários devem ser ajudados pelos seus supervisores, através da reflexão, no sentido de estimular, avaliar e exigir uma prática cada vez melhor.

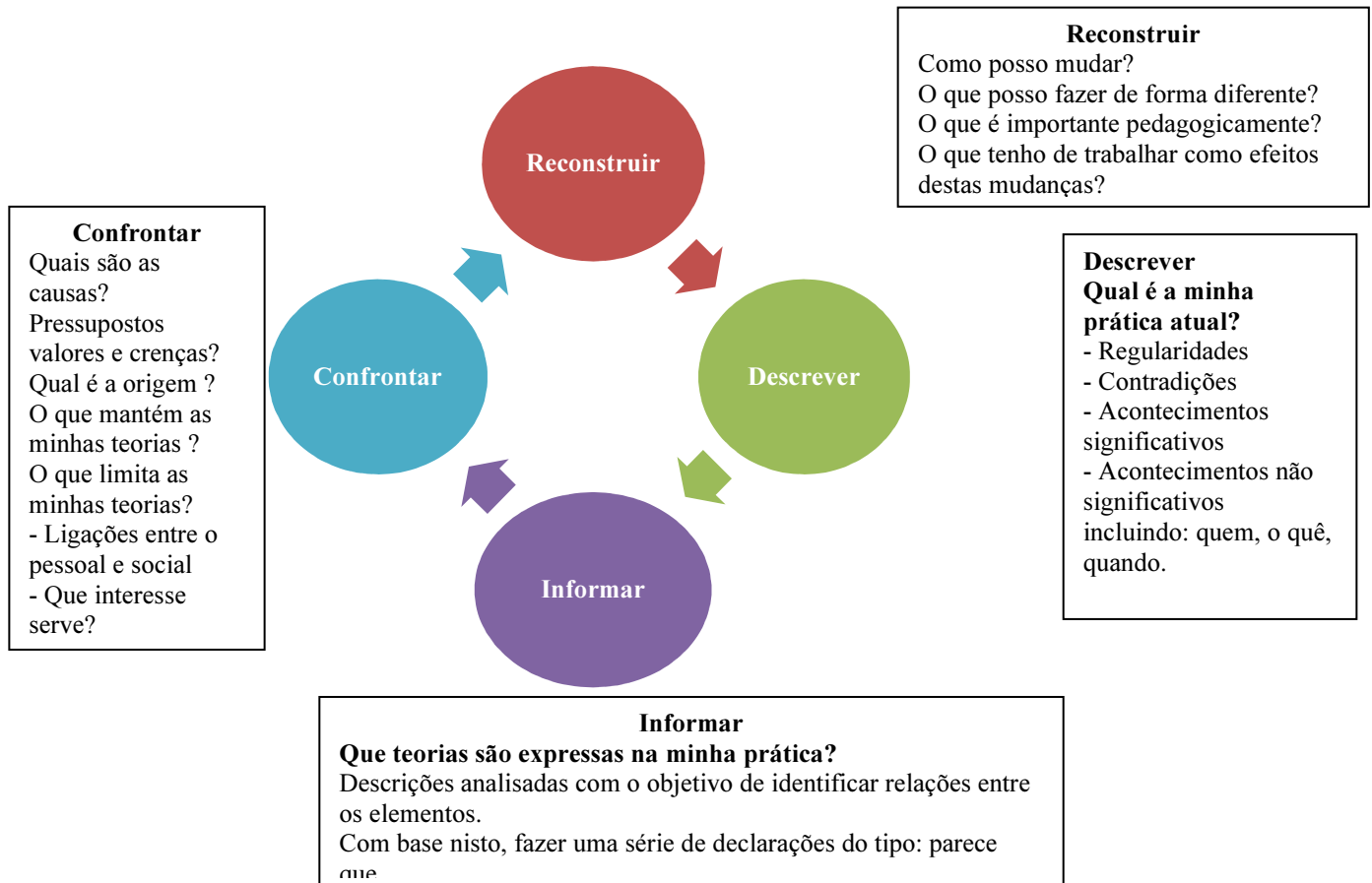
A reflexão caracteriza-se como sendo de natureza construtivista e “assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível” (Alarcão & Tavares, 2003, p.35). Isto quer

dizer, que o ato de refletir implica um olhar atento perante a imprevisibilidade dos contextos educativos, sendo, muitas vezes, necessário aplicar os conhecimentos e estratégias que o educador detém para atuar de forma inteligente e flexível. Assim sendo, e dando continuidade à perspectiva dos autores, a reflexão permite uma formação contínua dos educadores, possibilitando a capacidade de meditar sobre a sua ação e de construir e desconstruir saberes, onde vulgar encontrar neste processo a incerteza e a tomada de decisões. Para Roldão (1999), o ato de refletir consente ao educador uma capacidade de agir, de analisar, de avaliar e de alterar a sua prática, permitindo um saber reflexivo e renovado. Aliada à reflexão encontra-se a necessidade de observar e de discutir com outros intervenientes o desenvolvimento da ação (Clark & Yinger, 1979; Alarcão & Tavares, 2003). Esta reflexão, conjunta, permite a discussão de ideias entre os educadores, admitindo a aquisição de novos pontos de vista e o melhoramento das práticas.

De acordo com Schon (1983) é fulcral que os educadores reflitam “na” ação, “sobre” a ação e acerca da ação. A reflexão “**na**” **ação** está relacionada com a tomada de decisões dentro da sala, envolvendo também a interação com as crianças. Refletir “**sobre**” **a ação** acontece antes e depois de ter acontecido a ação, implicando uma análise dos aspetos positivos e negativos, a sua reconstrução e a tomada de decisões sobre a futura prática. Para finalizar, é fundamental refletir **acerca da ação**, envolvendo um questionamento sobre as mudanças a realizar, albergando a sala e o estabelecimento onde o educador se encontra inserido (Citado por Simões et al., 2011).

Smyth (1989) e Marcelo (1999), citados por Simões et al. (2001) apresentam um ciclo de reflexão, sendo apresentado na seguinte figura.

Figura 1. As quatro fases do processo de reflexão.



Fonte: Smyth (1989) & Marcelo (1999), citado por Simões et al., 2011, p.131.

Tendo em conta o esquema, mencionado anteriormente, o processo de reflexão pressupõe um conjunto de quatro fases que se complementam e se articulam entre si. A fase de **descrição** permite ao educador ter um olhar atento sobre a sua prática, estando aliada a uma autoavaliação. A fase da **informação** pressupõe um questionamento contínuo sobre o significado da ação, sobre os objetivos que devem ser alcançados e sobre as prioridades a médio e a longo prazo. Posteriormente surge a fase de **confronto** que implica fazer uma avaliação sobre o que aconteceu questionando-se: como é que cheguei aqui? O que me levou a seguir esta linha? Este momento permite pensar sobre as teorias e os progressos do ato educativo. Para finalizar encontra-se a fase da **reconstrução** que se destaca pela necessidade de reconstruir e construir com vista à mudança das intervenções pedagógicas.

As questões supracitadas no esquema visam desenvolver hábitos de questionamento constantes, procurando definir os caminhos a seguir e o trabalho que deve ser desenvolvido

para concretizar as metas traçadas (Smyth, 1989; Marcelo 1999, citados por Simões et al., 2011).

De acordo com Arends (1995), o educador eficaz é aquele que utiliza a reflexão sobre a sua ação e o que demonstra uma atitude de resolução de problemas, porém são dois elementos complexos que requerem um esforço para a sua aprendizagem. O levantamento de problemas, e a procura das suas respetivas soluções levam o educador a assumir uma postura reflexiva, que visa uma melhoria da sua ação. Esta reflexão possibilita, também um desenvolvimento das suas competências e simultaneamente a aquisição de aprendizagens.

Em suma, a reflexão é de grande importância para levar o educador a pensar, de forma consciente e sistemática, sobre a sua ação. De tal modo que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

1.2. O Currículo na Educação Pré-Escolar

Antes de falar do currículo, importa compreender o seu conceito, à luz de várias perspetivas. Segundo Marchão (2012) o conceito currículo tem sido alvo de várias discussões, análises e interpretações, daí ser conotado como sendo um conceito polissémico, o que dificulta a sua definição. Estas várias interpretações devem-se ao facto do conceito de currículo ter sido alterado ao longo do tempo, conforme os valores, crenças e aquilo que cada sociedade achava pertinente de ser aprendido na época (Roldão, 2000).

Numa perspetiva mais tradicional, Silva (2000, citado por Marchão, 2012) refere que o currículo é considerado como um processo que inclui a seleção de um conjunto de saberes, dependendo dos objetivos da educação e do que deve ser ensinado. Este mesmo prisma é salientado por Serra (2004), onde ao conceito de currículo tradicional, está associado à ideia de congregar um conjunto de matérias e disciplinas para todos os sistemas escolares. Esta visão de currículo reduz o papel do educador a um mero transmissor de conhecimentos, tendo um papel pouco ativo na tomada de decisões, face à educação.

Atualmente, o currículo tem uma nova conceção, uma vez que “aparece-nos como a grande referência dos valores, conhecimentos, atitudes e aprendizagens fundamentais que uma determinada sociedade pretende fazer passar de geração em geração” (Serra, 2004, p. 31). Este tipo de currículo é mais flexível, onde o educador tem um papel mais ativo na tomada de decisões. Também tem em conta cada contexto educativo, porque cada criança,

escola e realidade é diferente, é por isso que os tornam únicos. Marchão (2012) partilha da mesma opinião, anunciando que o currículo deve ser construído com base nos interesses e experiências das crianças. Mas como será o Currículo na Educação de Infância?

Na visão de Katz (2006), o currículo na educação pré-escolar é visto como um plano para aprendizagem sendo necessário responder a quatro questões basilares: “O que deve ser aprendido? Quando deve ser aprendido? Como será melhor aprendido? E como sei que o plano foi bem sucedido?” (p. 8).

Segundo Marchão (2012), o currículo na educação pré-escolar assume uma dimensão mais educativa, quando comparada com o currículo do 1º CEB, onde prevalece a função de ensinar a aprender. Da mesma forma a Circular n.º: 17/DSDC/DEPEB/2007 realça a ideia que as atividades no pré-escolar decorrem num processo informal, onde a criança decide o que deseja realizar, contrariamente às atividades letivas do 1º CEB, cujas aprendizagens são mais estruturadas.

Segundo Serra (2004) pensar em currículo na educação pré-escolar é pensar “o que cada criança leva consigo” (p.33). O currículo organiza-se em torno de atividades ou situações lúdicas, tendo em conta cada criança, privilegiando-se também as relações que estas estabelecem entre si no contexto educativo.

Ao falar de currículo, na educação de infância, importa realizar uma abordagem sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Em 1997 foram publicadas as OCEPE para a educação pré-escolar, sendo definida a organização das práticas educativas dos estabelecimentos. Este documento realça que é necessário pensar nestas práticas com vista a proporcionar uma continuidade educativa. Para que isto seja possível, o educador deve desenvolver algumas atitudes como observar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular (Marchão, 2012). Assim sendo, as OCEPE são:

(...) uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-escolar e destinam-se à organização da componente educativa. **Não são um programa**, pois adotam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas conceções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas, portanto, vários currículos (ME, 1997, p.13).

Um dos princípios das OCEPE é apoiar os educadores nas suas decisões, permitir uma melhoria das práticas e promover uma estreita relação com o pessoal, que diretamente ou indiretamente têm funções na educação das crianças, procurando o trabalho em equipa (Teixeira & Ludovico, 2007; Vasconcelos, 2000). Assim sendo, as OCEPE não são

consideradas um programa, porque não pretendem apresentar o que é mais correto de ser aprendido pelas crianças. Por outro lado, não estão integradas na concepção estreita de currículo, pois são descritas de forma global e flexível permitindo “fundamentar diversas opções educativas e, nesse sentido, vários currículos” (ME, 1997; Teixeira & Ludovico, 2007, p. 36).

É neste sentido que as OCEPE são um instrumento de suma importância para a prática pedagógica, pois possibilitam entender o processo educativo, sendo crucial para uma educação pré-escolar de qualidade. Estas exigem que o educador seja um agente reflexivo e que tenha em conta investigação-ação na sua prática, procurando, opções, estratégias e tomada de decisões que admitam que este se torne um gestor do currículo e não um consumidor dele. Desta forma, as OCEPE colocam a criança no centro do processo, pois é ela que constrói o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem (Teixeira & Ludovico, 2007).

Desta forma, o currículo deve ser visto com uma organização e avaliação flexível, sendo construído constantemente. Nele estão incutidos crenças, valores, atitudes e saberes e para a sua construção é necessário autonomia, tendo em conta a realidade do grupo com quem se está a trabalhar (Teixeira & Ludovico, 2007).

Segundo a Circular n.º: 17/DSDC/DEPEB/2007 existem também outros documentos que servem de instrumento de organização e gestão do currículo sendo eles o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG). O primeiro procura desenvolver estratégias de desenvolvimento do currículo, tendo em conta o contexto de cada instituição. O segundo visa desenvolver algumas estratégias para serem concretizadas no desenvolvimento das OCEPE, tendo em vista as necessidades e os interesses do grupo de crianças com quem se está a trabalhar. Os educadores devem participar na construção destes projetos, como também no Projeto Educativo de Escola (PEE).

Em suma, o educador é assim um gestor e construtor do currículo, pois depende do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. A criança é um sujeito do processo educativo, devendo o educador valorizar os seus conhecimentos, sendo que estes se constroem de forma articulada (Marchão, 2012). Para que o educador seja um gestor e construtor do currículo, deve dominar e refletir os objetivos da educação pré-escolar; organizar o ambiente educativo, tendo em atenção as necessidades das criança; ter em conta as áreas de conteúdo das OCEPE e promover a continuidade e a intencionalidade educativa.

1.3. Sensibilização às Línguas Estrangeiras no Pré-Escolar

Tendo em conta que a rotina da sala amarela incluía uma hora semanal destinada ao inglês, foi necessário apresentar esta temática para compreender a importância de trabalhar as L.E. na educação pré-escolar. Saliento que foi abordada como forma de sensibilização e não por ensino das L.E., visto que:

Uma sensibilização remete claramente para uma série de atividades variadas, essencialmente de tipo lúdico, fixando-se objetivos educativos gerais como, por exemplo, a tomada de consciência de outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de viver (...) para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença, apoiando-se todo o trabalho a desenvolver na exploração da imagem, do som e do jogo. Estas atividades de despertar para uma L.E. não pressupõem um caráter intensivo e os objetivos que perseguem, ainda que envolvendo aspetos cognitivos, são de dominância afetiva e atitudinal (Strecht-Ribeiro, 1998, citado por Coelho, 2007, p. 10).

Assim, pretende-se que as crianças que estão em contacto com as L.E., em idade pré-escolar, tenham a consciência da existência de outras culturas e de outras formas de comunicar. A sensibilização implica estar em contacto com o lúdico, não sendo forçosamente uma aprendizagem formal, onde é trabalhada a língua progressivamente e sistematicamente, com objetivos e programas a cumprir.

Vygotsky (1996) citado por Pereira e Peres (2011) refere que a fase de desenvolvimento da linguagem ocorre, fundamentalmente, por volta dos 2 anos de idade até os 12. Contrariamente, Kramer (2005) acredita que a melhor fase para a aprendizagem de uma língua reside entre os 4 e os 10 anos de idade (Citado por Pereira & Peres, 2011). Outros autores defendem que a infância é o momento ideal para a iniciação de uma língua, pois a partir dos 14 anos a capacidade de aprendê-la começa a diminuir, não negando que pode haver aprendizagem, mas precisa de uma maior dedicação.

Na perspetiva de Lourenço e Andrade (2011) é devido à globalização, ao avanço das tecnologias e à diversidade cultural das sociedades que a educação tem-se deparado com novos desafios, nomeadamente no desenvolvimento das potencialidades das crianças na aprendizagem das línguas, desde os primeiros anos de escolaridade. Perante esta situação, tem sido sugerida a implementação de práticas inovadoras assentes no plurilinguismo, que possibilitem o desenvolvimento de competências, capazes de preparar o indivíduo para ter uma participação ativa no contacto L.E. e com a interculturalidade.

Os autores anteriormente citados salientam, ainda, que o plurilinguismo é uma competência inacabada, visto que é construída ao longo da vida do indivíduo. A nível

educativo permite também a aceitação da diversidade de grupos culturais, sendo necessário “educar para a diversidade e para o plurilinguismo desde cedo, mediante novas abordagens e novas práticas curriculares que motivem as crianças para as aprendizagens das línguas, desenvolvendo as suas competências comunicativas e cognitivas” (p. 336).

Segundo Oliveira, Lopes e Welch (2005) a sensibilização das L.E. requer que o educador tenha alguma formação neste domínio. Assim sendo, em Portugal, na generalidade dos casos, não se tem apostado na formação dos educadores no que diz respeito à preparação científica das L.E., embora já comece a haver uma preocupação por parte de algumas instituições do Ensino Superior sobre esta questão.

Retomando o ponto de vista dos autores Lourenço e Andrade (2011) quando no pré-escolar se opta pela aprendizagem de outras línguas, sem ser a língua materna, a criança está em contacto com outra língua, com outros sons e com outras culturas, aprendendo a respeitar o outro. Tendo em conta algumas investigações nesta área, as crianças que dominam mais do que uma língua têm atitudes mais positivas sobre as mesmas, evidenciando uma consciência metalinguística e metacognitiva mais desenvolvida e uma maior participação em outras experiências linguísticas e culturais. Por outro lado, a aprendizagem precoce das línguas auxilia a aquisição de aprendizagens futuras, como na aprendizagem da leitura e da escrita, da língua mãe, como também a aquisição de vocabulário de uma outra língua “ (...) a consciência da linguagem, sobretudo de aspetos fonológicos em idade pré-escolar é indispensável para a descoberta do “princípio alfabético” que permite às crianças associar fonemas a grafema” (p.337).

Capítulo II- Projeto de Investigação-Ação: Pesquisa sobre a Autonomia das Crianças

Qualquer que seja o tipo de investigação a realizar é fulcral realizar uma revisão da literatura existente sobre a problemática a desenvolver. Desta forma, esta pesquisa pressupõe “a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a área do seu interesse, recolha de informação que fundamentem ou refutem os seus argumentos e redação das suas conclusões” (Bell, 1997, p. 51). Como tal, este capítulo apresenta uma breve revisão da literatura sobre a problemática de investigação-ação, como forma de compreender alguns aspetos inerentes à temática da autonomia. Numa primeira fase, faço uma abordagem sobre o conceito de autonomia, tendo em conta as perspetivas de vários autores. Numa segunda fase, destaco os fatores intrínsecos ao desenvolvimento da autonomia. Numa terceira, e última fase, exponho alguns momentos que devem ser tidos em conta na educação pré-escolar, sendo impulsionadores no desenvolvimento da autonomia. Ao longo da prática será dada continuidade ao desenvolvimento da temática.

2.1. Autonomia Clarificação do Conceito

Sendo a autonomia a temática predileta para desenvolver no projeto de investigação-ação, torna-se fulcral realizar uma breve referência do que existe a nível teórico sobre o tema.

A autonomia encontra-se integrada nas OCEPE, mais precisamente na área da Formação Pessoal e Social, cujo objetivo desta área é “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (ME, 1997, p.20). Esta é considerada uma área transversal a todas as áreas de conteúdo, com vista a promover atitudes, valores e o desenvolvimento da autonomia, para que as crianças tenham uma participação ativa na sociedade.

Relativamente à definição de autonomia existe uma variedade de opiniões sobre o conceito. Na opinião de Mogilka (1999), a etimologia do conceito advém do grego da palavra *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra) que incide sobre a capacidade do indivíduo definir regras e limites sem que lhe sejam impostas por outros indivíduos, ou seja, o indivíduo é capaz de se autorregular. Assim sendo, na definição de autonomia está implícita “a liberdade relativa do agente, que pode prescindir de um poder externo que o regule, e a limitação, derivada necessariamente da relação com o mundo natural e social” (Mogilka, 1999, p.59). De acordo com Nucci e Smetana (1996), esta autonomia com limites definidos permite o

desenvolvimento da criança, na aquisição de competências e no desenvolvimento da sua autoestima (Citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001). Portugal e Laevers (2010) defendem que na educação pré-escolar os limites permitem regular a vida do grupo, para que cada um possa desfrutar do espaço através de uma liberdade máxima, dentro de determinadas circunstâncias.

Para Ryan e Deci (2000) afirmam que o conceito de autonomia encontra-se relacionado com os comportamentos, sendo que é o próprio indivíduo que os determina. Aliada a esta questão está a capacidade de ser o próprio indivíduo a tomar as suas escolhas (Citado por Silva, 2009).

De acordo com Ambrósio (1999) a autonomia é vista como “a possibilidade que a criança vai tendo ao longo do seu desenvolvimento psicológico, de se diferenciar do outro como ser autónomo, com características individuais que lhe são específicas e próprias” (p.44). Na opinião de Lima (s.d), a autonomia prende-se com a moralidade, afirmando que o indivíduo deve respeitar determinadas regras sociais, sendo fulcral o respeito pelas pessoas por quem está rodeado.

Segundo Silva (2009), os pontos de vista sobre a autonomia diferem, no entanto as definições encontram-se em pé de igualdade no sentido em que a autonomia implica o agir por si só. É também “uma liberdade de ação e escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança” (p.3). A autonomia depende, assim, da liberdade que a criança possui para fazer determinada tarefa, mas com uma certa limitação.

2.1.1. Processo de construção da autonomia.

Segundo Erikson (s.d), a criança precisa de adquirir a autonomia em idade pré-escolar, como forma de executar a sua própria vontade e de controlar-se a si mesma. Se isto não for possível é provável que a criança demonstre algumas inseguranças e algumas dúvidas quando realiza determinada tarefa sozinha (Citado por Silva, 2009).

A criança que frequenta a educação pré-escolar, encontra-se numa fase específica do seu desenvolvimento, sendo que a autonomia ocupa uma grande parte (Silva, 2009). A aquisição da autonomia encontra-se dividida em vários tipos de desenvolvimento: cognitivo, social, afetivo, motor e da linguagem (Bee, 1995; Ferland 2006). De seguida, apresento os vários tipos de desenvolvimento da autonomia, como forma de compreender a sua construção.

Saliento que cada criança desenvolve-se ao seu próprio ritmo, assim sendo o educador deve respeitar o ritmo de aprendizagem de cada uma (Ferland, 2006).

No que concerne ao desenvolvimento social, a autonomia constrói-se na relação que a criança cria com outras pessoas. Ferland (2006) enfatiza que o meio familiar é o primeiro meio que a criança está em contacto com a socialização, o que lhe permite criar as suas primeiras relações sociais, que vão aumentando e tornando-se mais complexificadas à medida que cresce. Dando continuidade à opinião do autor, é no pré-escolar que a criança desenvolve grande parte das suas competências sociais, nomeadamente as regras de comportamento e o facto de viver em sociedade. Entre os 3 e os 5 anos de idade, a criança já é capaz de socializar com outras crianças na mesma atividade; começam a demonstrar uma preocupação pelo outro, sabendo colocar-se no seu lugar; apropriam-se de algumas normas sociais e aprendem a resolver conflitos (Ferland, 2006). O autor salienta, ainda, que as relações que a criança cria com os pais são diferentes das que estabelece com as crianças. Com os pais existe uma relação “vertical”, possibilitando à criança proteção, segurança e o ensino de algumas competências sociais. Já na relação que cria com as outras crianças, verifica-se um relacionamento horizontal, onde a criança cria as suas primeiras amizades.

A nível cognitivo, o pensamento da criança encontra-se menos egocêntrico em idade pré-escolar, por volta dos 4/5 anos a criança já possui uma teoria da mente sofisticada, o que implica uma maior compreensão dos outros e dos seus pontos de vista. Esta capacidade é essencial para a autonomia, pois há uma maior compreensão e negociação entre o adulto e a criança (Bee, 1995).

A linguagem é, de igual modo, importante para o desenvolvimento da autonomia da criança. Citando Zabalza (1987), a linguagem diz respeito aos sinais e expressões que o indivíduo utiliza para denominar determinados objetos ou para comunicar. Esta permite a comunicação entre as pessoas, sendo através desta relação que ela se desenvolve. Serve também para comunicar sentimentos, adquirir conhecimentos e compreender o outro (Hohmann & Weikart, 2003). Quando a criança é capaz de expor as suas emoções, decisões e interesses de forma clara, e quando compreende o que os outros dizem, já é capaz de afirmar a sua autonomia (Silva, 2009).

Outra dimensão inerente ao desenvolvimento da autonomia prende-se com o desenvolvimento da motricidade fina e grossa. Estas são de suma importância para a criança explorar objetos, movimentar-se, alimentar-se e efetuar tarefas, sendo comportamentos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia. A criança, em idade pré-escolar, utiliza o seu corpo de forma hábil, registando uma grande variedade de movimentos como correr,

saltar, dançar, desenhar, pintar, entre outros (Hohmann & Weikart, 2003). A aquisição destas competências permite uma maior habilidade nas tarefas do dia-a-dia.

O desenvolvimento afetivo refere-se aos laços que a criança cria com os que estão à sua volta e está interligado, também, com a expressão dos seus sentimentos. Esta dimensão é crucial para o desenvolvimento da personalidade. Para além disso, o desenvolvimento afetivo “representa a base relacional que talhará todas as suas relações futuras” (Ferland, 2006, p.167). É por volta dos 18 meses que a criança adquire um equilíbrio entre o vínculo (relação afetiva de amor e proteção entre duas pessoas que as une) e a autonomia, ou seja, é capaz de aceitar a separação. Se este vínculo for de confiança, a criança poderá estabelecer uma relação de ligação mais facilmente com outras pessoas. Neste período é importante que a criança tenha amor dos pais, mas que haja uma certa disciplina, não rigorosa, mas sim calorosa, como forma de entenderem os seus limites, regras e controlar as suas emoções. Isto possibilita-lhe uma certa segurança para definir quais são os marcos a respeitar (Ambrósio, 1999; Ferland, 2006). Na construção da sua personalidade está também o controlo das suas emoções, por exemplo saber lidar com a frustração.

A autoconfiança é também de enorme importância, incidindo sobre a capacidade da criança expressar as suas emoções, de modo a que sejam satisfeitas, enfrentando os obstáculos com segurança (Ferland, 2006). Portugal e Lavers (2010) são da mesma opinião, acrescentando que, quando a criança manifesta autoconfiança, encontra-se à vontade, mostrando capacidade de resiliência perante os novos desafios. É capaz de enfrentá-los com otimismo mesmo quando não tem sucesso numa determinada tarefa, admitindo que existem determinadas coisas que não consegue realizar. O reforço positivo é outro elemento que fortalece a sua autoconfiança, devendo o educador tê-lo em conta ao longo da sua intervenção pedagógica.

Dando continuidade à perspectiva de Ferland (2006), quando a criança desenvolve a sua confiança, por volta dos 2 anos de idade, começa a expressar uma iniciativa em querer fazer as coisas sozinha. Neste sentido, passa de uma fase de dependência dos pais a querer ganhar alguma autonomia, querendo explorar, decidir e experimentar pela sua própria iniciativa. Assim, é necessário tomar partido deste momento dando apoio, compreensão e oportunidades para que ela execute pequenas coisas pela sua iniciativa, para que assim realize as tarefas com segurança, o que faz com que ela acredite nas suas capacidades. Quando a criança começa a ter a noção de realizar as coisas sozinha, toma consciência da conquista, desenvolvendo assim a sua autoestima.

Em suma, é fulcral ter em conta os tipos de desenvolvimento, visto que permitem compreender que a autonomia não é conquistada de uma única forma, mas sim através da relação que se estabelece entre os vários tipos de desenvolvimento. Importa assim, que o educador realize uma avaliação nesse sentido, como forma de verificar onde é que a criança suscita uma maior atenção.

2.1.2. De que forma podemos desenvolver a autonomia das crianças na educação pré-escolar?

Com o fim da educação pré-escolar as crianças devem realizar algumas tarefas diárias com autonomia. Estas incidem sobre o ato de vestir ou despir, calçar-se, atar o sapato, usar a casa de banho, realizar os cuidados de higiene e comer utilizando adequadamente os talheres (Ferland, 2006; MA, 2012; Portugal & Lavers, 2010). Segundo Silva (2009), para realizar estas tarefas, as crianças precisam de utilizar as habilidades desenvolvidas, não descurando que a sua realização também depende do outro, pois estes decidem o que ela pode ou não fazer sozinha. Dando continuidade à perspetiva da autora, estas tarefas devem ser apreendidas até ao final da educação pré-escolar, visto que serão úteis para a sua entrada no 1º CEB (Anexo A).

Uma das questões que permite o desenvolvimento da autonomia das crianças, em idade pré-escolar, prende-se com a rotina diária. Segundo Zabalza (1998), a rotina diária constitui um aspeto essencial na realidade onde as crianças estão inseridas. Enfatiza, ainda, que uma rotina diária bem planeada implica que a criança realize um conjunto de atividades impulsionadoras da autonomia, como por exemplo, a recolha de material, ou a sua participação na organização do ambiente educativo (Citado por Lima, s.d).

O ato de vestir é uma das tarefas facilitadoras para adquirir maior autonomia. Este ato abrange o amarrar, o abotoar e o despir, mas para que isto seja possível, é necessário a interligação entre os vários tipos de desenvolvimento mencionados anteriormente. (Ferland, 2006; MA, 2012). Para vestir-se, por exemplo, a criança precisa de manter equilíbrio (desenvolvimento motor) ou demonstrar autoconfiança para desejar vestir-se sozinha (desenvolvimento afetivo). Mas, antes de se vestir aprende primeiramente a despir-se, sendo esta competência adquirida por volta dos 3 anos (Ferland, 2006).

Dando continuidade à perspetiva de Ferland (2006), no que diz respeito à alimentação, tal como o ato de vestir, é necessário um conjunto habilidades aliadas aos tipos de

desenvolvimento, por exemplo, uma criança que se está a alimentar precisa de controlo motor para não entornar o sumo, ou verificar a quantidade de alimento que leva à boca (desenvolvimento cognitivo). Nesta fase, quando a criança recusa-se a comer deve-se evitar enfrentá-la e apresentar rigidez. É fundamental manter a calma e apresentar quais são as consequências de não ter comido.

Outra rotina diária promotora da autonomia incide sobre os cuidados com a higiene. Esta envolve o ato de lavar as mãos, o tomar banho, o escovar os dentes, o assoar o nariz, o pentear e ir à casa de banho. Para facilitar a higiene é preciso encarar o ato como agradável, apresentando os benefícios e a sua funcionalidade. É imprescindível, também, um reforço positivo cada vez que a criança consegue conquistar um determinado objetivo.

A autonomia está também presente a nível cognitivo, sendo caracterizada pela capacidade de conceber e expor as suas próprias ideias, mesmo sabendo que podem não ser aceites pelos outros. Ainda, apresenta capacidade de compreender e situar-se no ponto de vista dos outros, demonstrando as suas críticas, isto é, ser capaz de governar-se a si próprio (Lahora, 2008).

É ainda fundamental que se dê espaço para que a criança faça as suas próprias escolhas, demonstrando respeito pelos seus esforços e capacidades (Faber & Mazlish, 2012; Portugal & Laevers, 2010). Kami (1990) corrobora a mesma opinião, afirmando que para que haja autonomia é essencial que as crianças sejam capazes de tomar as suas próprias decisões. Também implica “ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação” (Citado por Lima, s.d, p. 5).

Uma outra questão relacionada com a autonomia é a organização dos espaços educativos. Quando o espaço está organizado de forma que a criança faça o seu próprio trajeto de desenvolvimento, permite um desejo de explorá-lo livremente, propiciando-se um estímulo para o seu desenvolvimento. Para que o espaço seja explorado livremente conforme as iniciativas das crianças, é indispensável ter em conta o que foi mencionado anteriormente, a aplicação de limites (Portugal & Laevers, 2010). Os autores acrescentam que o contexto onde a criança exerce uma maior autonomia é no brincar. Neste momento as crianças encontram-se implicadas, resolvem problemas, realizam descobertas, interagem com outras crianças e adquirem conhecimentos, sem ter presente o medo de errar.

Para que a autonomia seja possível é essencial que se providencie um clima de confiança que seja capaz de dar segurança à criança. Se esta afetividade não estiver presente, a criança irá ficar bloqueada, o que impossibilita a sua participação em algumas atividades. O educador deve também estar à altura da criança, ou seja, considerar que não é o único detentor de conhecimentos dando a oportunidade dela expressar as suas ideias e aquilo que sabe. Pode-se

dar, também, a liberdade da criança aprender com uma outra, facilitando a troca de ideias, de opiniões, de estratégias e a procura de soluções (Lahora, 2008).

Para além destas questões supracitadas, o modelo pedagógico que o educador elege também é impulsionador da autonomia da criança. Se o educador se restringir a um visão mais tradicional, a criança não terá um papel ativo na construção da sua autonomia, pelo contrário se se debruçar sobre um modelo mais construtivista, a criança terá um papel ativo. Perante esta situação é importante facultar atividades significativas e diversificadas que facultem oportunidades de explorar, de discutir, de resolver e ultrapassar problemas, de tomar decisões com espírito crítico e de ter capacidade de assumir responsabilidades (Portugal & Laevers, 2010). Desta forma, uma vez que o modelo pedagógico adotado pela educadora cooperante cinge-se sobre o MEM, a criança tem ao seu dispor um ambiente estimulante, proporcionador da sua participação ativa e facilitador para a tomada de iniciativas por si só. Assim sendo, a autonomia a nível educativo deve ser:

(...) democrática, instigar a cooperação entre [as crianças], incentivar sua participação na construção de regras de convivência social, respeitando-as, e favorecer a formação de uma sujeito mais reflexivo e crítico. Assim sendo, o papel do educador e o da família é o de saber mediar, na hora certa, de modo a contribuir para uma construção progressiva do desenvolvimento da autonomia da criança (Lima, s.d, p.7).

Posto isto, a autonomia implica ter em conta diversos fatores, passando, em primeiro lugar, pela participação ativa da criança. A sua construção implica um trabalho do educador, mas também das famílias. É necessário ter em conta que a autonomia não é algo que se aprende, mas algo que é construído à medida que o desenvolvimento decorre. Esta só será conseguida se o educador prestar atenção sobre esta questão, pois a autonomia deve ser combinada com o desenvolvimento da criança (Lima, s.d).

Em suma, esta breve contextualização teve como principal objetivo dar a entender que a autonomia pode ser adquirida de diversas formas e que compreende um conjunto de habilidades necessárias para realizar alguma tarefa/atividade adequadamente. Trata-se de um trabalho que deve ser realizado em parceria com os pais, sendo necessário uma comunicação entre pais e educadores, no sentido de complementar e articular o trabalho realizado na educação pré-escolar com o trabalho realizado em casa.

Capítulo III - Fundamentação Metodológica

Devido às exigências da sociedade o educador precisa de ultrapassar a imagem de que deve ser um detentor de conhecimentos, passando a ter uma prática mais reflexiva sobre os contextos educativos, o que exige o levantamento de problemáticas e respetivas soluções. De acordo com Filipe (2004) e Elliott (1994), os educadores devem refletir sobre as suas práticas, em vez de utilizar os conhecimentos já concebidos por outros autores, que por vezes não se encontram enquadrados nas suas práticas, porque cada contexto é único. Assim, a metodologia de investigação-ação serve para que os educadores investiguem as suas próprias práticas e estabeleçam uma relação com a teoria. É neste sentido que a investigação-ação encontra-se inserida neste relatório, procurando não só uma relação entre a praxis e a teoria, mas uma melhoria da qualidade do contexto educativo.

Numa primeira fase apresento a investigação-ação a nível teórico, ostentando a sua definição, o seu objetivo e as suas fases. Numa segunda fase, são expostas as técnicas e instrumentos que permitiram a recolha de dados sobre a instituição, sobre as crianças, sobre as famílias e sobre a sala.

Como técnicas privilegio a análise documental e a observação participante. Como instrumentos destaco os registos fotográficos, a entrevista informal e as notas de campo. Ostento também os instrumentos que foram orientadores no decurso da minha prática, sendo eles, a avaliação e a planificação. Para finalizar, o capítulo congrega um conjunto de pressupostos teóricos que possibilitaram uma participação ativa da criança. Assim sendo, destaca-se o MEM, a pedagogia de cooperação, a diferenciação pedagógica e a pedagogia em participação comparada com a pedagogia transmissiva.

3.1. A Investigação-Ação

Segundo Serra (2013), a etimologia do conceito investigar provém do latim *investigare*, cujo objetivo incide em ir à procura, a fim de descobrir alguma coisa, e do grego *in vestiguem ire* que significa ir atrás dos vestígios. Dando continuidade à perspetiva do mesmo autor, o vocábulo investigar implica mais do que procurar respostas, acarreta também o levantamento e a colocação de questões a essas mesmas questões, precisando também de seguir determinados procedimentos com o intuito de fugir ao que nos parece óbvio, para, assim, dar resposta às nossas dúvidas. A investigação pressupõe “criar mecanismos sempre cada vez

mais profundos e rigorosos no sentido de analisar a realidade social para além das formas e das fórmulas crédulas e superficiais pelas quais julgamos ter resolvido o problema ou os problemas de análise” (Serra, 2013, p.7).

Rosário (2013) afirma que a investigação requer deixar de lado as nossas opiniões e formas de ver o mundo, isto é, fazer com que os nossos pontos de vista não influenciem o nosso estudo. Na opinião da autora supracitada, a investigação implica a escolha de uma metodologia, pois é isto que a distingue, da recolha de dados por mera curiosidade. Assim sendo, a metodologia tem em conta um conjunto de técnicas que permitem investigar os fenómenos, possibilitando a aquisição de novos saberes.

Nas Ciências Sociais destacam-se dois tipos de investigação: as quantitativas e qualitativas. Como o próprio nome indica, a investigação quantitativa refere-se aos fenómenos quantificáveis, debruçando-se sobretudo na estatística. A investigação qualitativa privilegia a observação direta dos fenómenos, a discussão com as pessoas que estão a ser alvo de estudo e a análise de documentação. Bento (2013) refere que uma não é menos importante do que a outra, ambas são essenciais, pois a sua implementação depende do que pretendemos estudar e das questões que ambicionamos responder. Posto isto, o presente relatório procura debruçar-se sobre a metodologia de investigação-ação, estando associada a investigação qualitativa.

As definições sobre o conceito de investigação-ação não se traduzem apenas numa única definição, existem diversos pontos de vista sobre esta questão, sendo que por vezes não são consensuais. Mas, é devido a estas várias formas de ver o conceito que o torna mais rico e completo.

Entre as várias definições salienta-se Elliott (1991), cuja definição de investigação-ação diz respeito ao estudo de uma situação social, com o intuito de melhorar a qualidade da ação num determinado contexto. Nesta definição existe implicitamente dois objetivos a atingir, o primeiro debruça-se sobre a melhoria da qualidade do que acontece num determinado contexto e o segundo prende-se com a necessidade de investigar essa situação (Citado por Máximo-Esteves, 2008). Segundo Altrichter et al. (1996), citado por Máximo- Esteves (2008), a investigação-ação tem como principal objetivo:

(...) apoiar os [educadores] e os grupos de [educadores] para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida. Os [educadores] não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam (p.18).

É neste sentido que a investigação-ação incide, na melhoria da ação educativa e no desenvolvimento dos profissionais enquanto agentes competentes. Rapoport (1970) e Halsey (1972) enfatizam que deve existir uma interligação entre a teoria e a prática, exigindo também a necessidade de uma avaliação dos processos, mas também das mudanças alcançadas (Citado por Máximo- Esteves, 2008). Para que esta mudança seja possível é necessário perceber como é que as pessoas estão a vivenciar essa situação e implicá-las nessa mesma mudança (Bogdan & Biklen, 1994). Para Cohen e Manion (1989) a investigação-ação é classificada como:

Sendo um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (Citado por Bell, 1997, p.21).

Tal como os autores afirmam, a investigação-ação decorre num determinado contexto, onde é necessário levantar uma determinada problemática. Para isto, é imprescindível a utilização de vários mecanismos que permitam levantar e recolher informação. Procura-se, assim, uma mudança benéfica para o contexto a investigar.

Segundo Moreira (2001) a investigação-ação tem contribuído para fortalecer a prática da reflexão, pois existe uma articulação entre a investigação e a reflexão, o que leva a torná-la mais sistemática e rigorosa. Ainda, afirma que a investigação-ação ao ampliar os saberes, pode contribuir para a construção de novas realidades sobre a educação, colocando em causa algumas opiniões e ações das comunidades educativas. O educador ao problematizar os ambientes educativos e a sua própria intervenção, numa ligação reflexão-ação-reflexão, constante, está a recolher e produzir novas informações, sendo essenciais para fundamentar as atividades educativas que posteriormente irá desenvolver. Poderá também haver uma partilha desta informação com outros intervenientes educativos, para encontrar soluções e estratégias adequadas à realidade onde está inserido (Citado por Sanches, 2005).

Em jeito de síntese, Grundy e Kemmis (1997), citado por Máximo- Esteves (2008), consideram que a investigação-ação apresenta-se como um “processo em espiral” que implica a planificação, ação, observação e reflexão. A investigação-ação implica, assim, o envolvimento de todos os intervenientes, desde os adultos até as crianças, com o intuito de procurar uma melhoria do contexto educativo.

3.1.1. Fases da investigação-ação.

A investigação-ação destaca-se por ser um processo “dinâmico, interativo e aberto aos emergentes reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82). Assim sendo, este processo envolve um conjunto de fases: planear com flexibilidade, o agir, o refletir, avaliar/ validar e o dialogar, sendo importante referir o que cada operação implica na perspetiva de Máximo-Esteves (2008).

O **planear** com flexibilidade implica o levantamento de questões, uma reflexão do investigador sobre as suas experiências, a observação das crianças e a avaliação da sua prática, questionando-se no sentido de verificar o que deve manter e o que deve mudar.

O **agir** alberga as pesquisas realizadas no contexto. Utiliza-se a observação e os registos para fazer um levantamento das estratégias e da forma como as crianças aprendem. É através destas pesquisas, que as questões colocadas, inicialmente, vão-se construindo e tornando mais claras.

O ato de **refletir** implica uma análise crítica daquilo que se observou e se pesquisou, a fim de descobrir as crenças e os esquemas inerentes à prática do investigador. Aliada a esta fase encontra-se a necessidade de selecionar alguns instrumentos, a fim de registar e analisar os dados observados. É imprescindível, também, a interajuda e o diálogo entre vários intervenientes, onde os dados podem ser discutidos e analisados como forma a obter vários pontos de vista.

Inerente à fase de **avaliar/validar** encontra-se a avaliação das decisões tomadas, observando também os efeitos que poderão causar.

Para finalizar, a última operação diz respeito ao **dialogar**. Esta operação engloba a discussão e a exposição de diferentes pontos de vista dos intervenientes, com o intuito de chegar as considerações finais. Esta cooperação estabelecida é importante para um projeto de qualidade e com rigor científico.

Em suma, importa salientar que por vezes o que delineamos não decorre da forma como foi planeado, perante esta situação é necessário uma reflexão e um reajuste constante do que fora previamente definido.

3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Qualquer investigação implica a seleção de formas de recolher informação, para isso a intervenção pedagógica implicou a utilização de técnicas e instrumentos, como forma de clarificar todo o processo de investigação-ação. Medina (2011) realiza uma diferenciação entre o conceito de instrumento e técnica:

Las técnicas son de hecho, recursos o procedimientos de los que se vale el investigador para acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento y se apoyan en instrumentos para guardar la información tales como: el cuaderno de notas para el registro de observación y hechos, el diario de campo, los mapas, la cámara fotográfica, la grabadora, la filmadora, el software de apoyo; elementos estrictamente indispensables para registrar lo observado durante el proceso de investigación (p. 169).

Através desta diferenciação é possível afirmar que as técnicas são os meios utilizados para recolher informação, sendo que para isso utiliza alguns instrumentos para registar a informação recolhida.

Neste sentido, utilizei a análise documental, a entrevista informal e a observação participante como as técnicas privilegiadas. Foram utilizados também outros instrumentos, ao longo do estágio, de entre os quais destaca-se os registos fotográficos e as notas de campo.

3.1.2.1. Observação participante.

A observação participante é uma técnica qualitativa e não documental que permite a compreensão do contexto, onde o investigador está inserido. Esta permite que o investigador se integre gradualmente nas atividades que decorrem num determinado contexto (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005).

Segundo Estrela (1994), para que o investigador intervenha no contexto, de forma fundamentada, precisa de observar e problematizar. Nesta linha de pensamento, antes de realizar a prática pedagógica, tive a necessidade de delinear os elementos que iriam ser observados no contexto, tais como: os métodos, os comportamentos, a dinâmica do grupo, os seus interesses e as suas dificuldades.

Sousa (2005) afirma que “a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para as questões que se levantem e a ajudar a compreensão do processo pedagógico” (p. 109). Ainda, a observação permite registar

detalhadamente os acontecimentos, as condutas e as atitudes no próprio meio, sem alterar a naturalidade em que eles acontecem.

A observação foi sempre constante ao longo do estágio, pois foi desta forma que consegui levantar e compreender os interesses e dificuldades das crianças, o que subjaz, por sua vez, uma planificação mais adequada ao contexto, permitindo uma melhoria na qualidade da intervenção pedagógica.

Para além disto, a prática pedagógica desenvolveu-se em torno de uma observação participante, esta implica como o próprio nome indica, a participação do observador na vida do grupo (Estrela, 1994). É fundamental que o educador enquanto investigador tenha um olhar alargado sobre o grupo de crianças e um olhar específico para cada criança. Esta observação assenta no conhecimento dos interesses, capacidades, necessidades e dificuldades, em contexto, só assim a *praxis in loco* ganha sentido (Ministério da Educação, 1997). A observação implicou também um olhar alargado sobre os elementos que envolvem a criança, como as suas famílias, a sua cultura e as suas tradições. Acarreteou também um olhar atento sobre as principais problemáticas, para que assim pudesse dar resposta a estas situações. Esta observação envolveu um processo contínuo, ou seja, um olhar a longo prazo, no sentido de atuar na ação educativa.

Posto isto, é crucial que o investigador tenha em conta alguns critérios ao longo das suas observações nomeadamente: evitar realizar juízos de valor, ter uma atitude neutra (não tomar partidos), ser objetivo (não especular, nem tomar conclusões precipitadas) e ter em conta que o que ele observou pode ser observado por outro indivíduo (Sousa, 2005).

Porém, o investigador encontra limitações associadas à observação, sobretudo no facto da sua atenção debruçar-se sobre um grande número de tarefas e indivíduos. Por vezes, existem elementos que seriam fundamentais de serem observados, mas que em algumas situações dispersam o controlo do investigador, sendo, por vezes, difícil de entender o porquê de determinados acontecimentos (Estrela, 1994). Neste sentido, o observador deve ter em conta que não é possível observar tudo o que acontece, visto que “ a observação será sempre apenas uma parte do que se passa, jamais pretendendo abranger um todo” (Sousa, 2005, p. 109).

3.1.2.2. Análise documental.

A análise documental encontra-se dentro das técnicas documentais e “implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., 2009, p. 373). Para Sousa (2005), a análise documental incide sobre um trabalho com documentos, possibilitando a obtenção e compreensão do máximo de informação possível.

Esta foi conseguida através da consulta dos documentos inerentes à instituição e à sala, como as Fichas Individuais das Crianças, o PEE, o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Escola (PAE) e, ainda, a consulta de documentos oficiais como as OCEPE. O PCG seria também um dos documentos a consultar, mas devido ao facto de se encontrar em construção não foi possível a sua consulta na totalidade. Devido a este fator, foi necessário recorrer às entrevistas informais com a educadora cooperante.

Em suma, esta técnica é transversal com outras, permitindo o levantamento de informações fulcrais para ter um maior conhecimento e para uma intervenção mais adequada ao contexto. Como tal, permitiu a aplicação de estratégias contextualizadas, no sentido de procurar respostas à problemática levantada.

3.1.2.3. Registos fotográficos.

O recurso ao registo fotográfico foi frequente na prática pedagógica, sobretudo para recordar e elucidar alguns momentos, ou atividades fundamentais de serem registadas, permitindo um melhor esclarecimento sobre o assunto. Para Máximo-Esteves (2008), na investigação “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artístico, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (p. 91). Segundo Bogdan e Biklen (1994), o registo fotográfico está fortemente ligado à investigação qualitativa e é um instrumento que nos permite obter dados.

De acordo com os mesmos autores, as fotografias podem estar inseridas em duas categorias: as que são retiradas pelo investigador e as que foram conseguidas por outras pessoas. As fotografias encontradas dão a possibilidade de estudar indivíduos, ou acontecimentos que não estiveram presentes, “podem oferecer-nos uma visão histórica do

meio e dos seus participantes” (p.184). As fotografias produzidas pelo investigador estão relacionadas com a observação participante, sendo frequentemente utilizadas como um instrumento para lembrar e estudar pormenores, que seriam importantes de serem captados e que a observação não conseguiu reter.

Importa referir que por uma questão de ética profissional, antes de recorrer ao registo fotográfico, foi necessário solicitar aos pais das crianças uma autorização, com o intuito de obter os registos fotográficos, na qual poderiam aceitar ou recusar a participação dos seus educandos na investigação. Os registos fotográficos permitiram assim, ilustrar a parte prática deste relatório, o que faculta ao futuro leitor, interpretar/entender o desenvolvimento e o resultado de algumas atividades. É também um instrumento de apoio para o educador, na medida em que pode recordar momentos que a memória não conseguiu captar.

3.1.2.4. Entrevista informal.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), as entrevistas informais aproximam-se dos diálogos realizados no dia-a-dia, diferenciando-se destes pela sua intencionalidade, visto que pretendem obter dados complementares à observação. Esta técnica é utilizada frequentemente pelos docentes em contextos informais, por exemplo na troca de estratégias sobre a prática ou no diálogo com os pais.

As entrevistas informais foram, assim, uma técnica privilegiada ao longo da prática. Estas foram realizadas a fim de conseguir levantar alguma informação sobre as crianças e sobre outros intervenientes a elas inerentes, sendo conseguidas através das conversas informais com a educadora cooperante, com as auxiliares da ação educativa e com os pais.

3.1.2.5. Notas de campo.

Para complementar à investigação realizada, considerei importante recorrer às notas de campo. Este instrumento serve de suporte para interpretar diversas situações que acontecem dentro da sala, estando articulada com a observação participante.

As notas de campo incluem alguns registos pormenorizados sobre o contexto, prevalecendo algumas características das crianças, das suas ações e dos seus diálogos respeitando a naturalidade com que eles ocorreram. O intuito é registar os pormenores mais

importantes que acontecem na vida do grupo (Spradley 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Para Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). As notas de campo podem ser registadas no momento em que está a decorrer a ação, ou no momento após ela ter acontecido, sendo que esta última deve ser registada o mais rapidamente possível enquanto a memória consegue reter o momento (Máximo- Esteves, 2008).

Relativamente às notas de campo suportadas neste relatório, algumas foram retiradas na ação, nomeadamente o diálogo das crianças, e outras foram registadas após a ação ter sucedido. Deste modo, as notas de campo encontram-se integradas nas reflexões semanais.

Em suma, este instrumento foi fundamental pois permitiu melhorar a qualidade da intervenção, sendo também impulsionadoras na construção das reflexões diárias.

3.2. Instrumentos Orientadores da Prática Pedagógica

Ao longo da intervenção foram necessários instrumentos para orientar toda a *praxis*. De seguida, apresento a planificação como sendo um dos instrumentos que vigorou ao longo da prática pedagógica. Ainda, destaco a importância da avaliação na educação pré-escolar, tanto para o educador como para a criança. É de realçar que estes instrumentos são destacados no Decreto de lei n.º 241/2001, onde é promulgado os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º CEB. Nele a planificação e a avaliação surgem em estreita relação, onde o educador de infância “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação (...)” (ponto II, alínea c).

3.2.1. A planificação na prática pedagógica.

O ato de planear implica que o educador tenha conhecimento sobre o grupo e sobre cada criança, para que assim se proporcionem um conjunto de atividades estimulantes capazes de dar resposta às necessidades de todas as crianças. Desta forma, segundo o ME (1997), o educador tem como papel principal:

Planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima (p. 26).

Citando Zabalza (1991), o ato de planificar implica converter uma ideia, ou um propósito numa ação. Pressupõe também uma previsão sobre a ação, congregando os desejos e metas que se deseja alcançar, através de um projeto que seja capaz de representar os nossos ideais.

Nesta linha de pensamento Mayor (1990) e Bullough (1989) citados por Braga (2001), consideram que a planificação é um instrumento que, quando previamente planeado e construído, evita as tensões no educador, pois adquire mais segurança no que está a realizar. A planificação implica tempo, preparação de atividades, pensar no espaço educativo, prever a avaliação, ter em conta os interesses e dificuldades das crianças e antecipar a dinâmica da ação educativa, sendo por estes motivos que este instrumento implica uma refinada reflexão sobre a sua estruturação.


É de salientar que a planificação é um processo que, independentemente do seu formato, seja ele escrito ou mental, requer um esforço na sua estruturação. É um instrumento que permite organização da ação educativa, sendo também um guia da ação que subjaz a construção e o desenvolvimento de problemas. Porém é necessário ter em conta que a planificação deve ser flexível. Ruiz (1990) concorda com esta ideia, salientando que “ a planificação não constitui um requisito de cumprimento obrigatório, mas um mapa de estrada (...) ” (citado por Braga, 2001, p. 34). Esta flexibilidade implica a capacidade de ajustar-se às situações, sendo essencial haver um treino, pois o educador depara-se diariamente com situações que estão em constante alteração, o que pressupõe a tomada de decisões eficazes (Bullough, 1989, citado por Braga, 2001).

Mayor Ruiz (1990) refere que a planificação deve conter um conjunto de elementos sendo eles: “ (...) a planificação deve ser: i) dinâmica (sujeita a contínuas revisões), ii) criativa (com um estilo próprio de reflexão), iii) prospectiva (descreve intenções), iv) realista e objetiva (relacionada com o quotidiano do [educador])” (Citado por Braga, 2001).

Assim sendo, antes de iniciar a intervenção pedagógica houve a necessidade de planificar semanalmente, conforme os interesses e as necessidades do grupo. Tal como defende Zabalza (1998, citado por Braga, 2001), após a construção da planificação esta era supervisionada pela educadora cooperante, a fim de verificar se poderia existir alguma alteração ou se se encontrava adequada ao grupo (Figura 2).

Figura 2. Planificação semanal.

Planificação semanal nº 7


 UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competência de Ciências Sociais
 Mestrado em Educação Pré- escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico
 2ºano 1ºsemestre- Mestrado
 Ano letivo: 2013/2014

Estagiária: Yenny Ferreira
 Orientadora Cooperante: Rubina Lucas
 Sala: "Amarela"
 Data: 25-11-2013 a 27-11-2013

Temática: Introdução à temática do natal, apropriação da escrita, aprender as partes do corpo em inglês, peso e altura.
Contextualização: A temática do natal será introduzida esta semana, a fim de iniciar os ensaios de natal para a peça de teatro dedicada aos pais. Nesta semana ainda dar-se-á continuidade ao tema das partes do corpo humano em inglês. Relativamente à atividade de matemática, pretende-se dar continuidade à temática abordada na semana anterior introduzindo a altura e o peso das crianças.

Áreas de conteúdo	Competências	Atividades/Estratégias	Recursos materiais e humanos	Avaliação
Área do conhecimento do mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece algumas partes do corpo em inglês. - Reconhece dias festivos - Questiona-se sobre o que o rodeia 	<p style="text-align: center; color: blue;"><i>Segunda-feira</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão dramática e musical 1º Momento: História de natal (Grande grupo) - Apresentação de uma dramatização sobre o sentido do natal, com recurso a dois fantoches. Nela será pedida a intervenção 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora cooperante - Estagiária - Crianças <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fantoches - Prendas (com palavras e 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - Conversas informais com a educadora cooperante - Observar o nível de autonomia do grupo. - Observar os seus

Uma vez que a sala amarela rege-se pela participação democrática das crianças, através do MEM, a planificação apresentada era apenas uma sugestão, na qual podia haver, diariamente, alterações na sua estrutura. Ocorriam outras situações que obrigavam a deixar de lado a planificação para atender, às necessidades, ou interesses manifestados pelas crianças num momento específico. Este último fator vem afirmar o que Zabalza (1991) acredita:

de hecho lo que sucede muchas veces, es que los [educadores] hacen sus planificaciones al comienzo del curso para entregarlas a sus inspetores, pero luego sus clases no se parecen en absoluto a lo que figuraba en ellas (p.59).

Para além disso, tive o especial cuidado em fazer um levantamento dos interesses das crianças que, por vezes, já se encontravam incluídos na planificação. Foram abrangidas também as propostas do diário de sala, as propostas sugeridas no conselho e as que eram apresentadas oralmente pelas crianças.

Antes da planificação foram contempladas as temáticas que iriam ser abordadas e a sua contextualização. Na planificação propriamente dita, foram contempladas as áreas de conteúdo e respetivas competências, conforme descritas nas OCEPE. Nelas eram delineadas o percurso que se pretendia que as crianças atingissem.

De seguida, ostentava a descrição das atividades/estratégias que iriam ser realizadas, dando ênfase ao papel da criança. Em paralelo com este elemento, encontravam-se os recursos materiais e humanos que seriam necessários para a realização das atividades. Para finalizar, na coluna avaliação apresentei alguns instrumentos a utilizar ao longo da prática que me permitiram avaliar às crianças ao longo das atividades.

No fim realizava uma apreciação global da semana, permitindo-me refletir sobre os aspetos a melhorar e a manter nas próximas semanas. Para finalizar, registava as propostas das crianças, ou as questões que deviam ser tidas em conta na semana seguinte.

Importa referir que a planificação semanal encontrava-se exposta no placar de entrada da sala, para dar a conhecer aos pais as atividades realizadas ao longo da semana, sendo, por vezes, consultada pelos mesmos. Esta ideia é defendida por Zabalza (1988), afirmando que um dos elementos essenciais da planificação é torna-la pública a todos os intervenientes (Citado por Braga, 2001) Assim sendo, houve a necessidade de elaborar uma planificação simples que explicasse uma parte dos procedimentos das atividades a realizar, de modo a tornar claro todo processo.

3.2.2. A avaliação na educação pré-escolar.

A avaliação surge interligada com a planificação, com o objetivo de averiguar se o processo planificado e os objetivos traçados decorreram como fora previsto. Por outro lado, no sentido de verificar se os resultados alcançados foram os que realmente pretendia e se existia uma necessidade de intervir nesse sentido (ME, 1997). No contexto educacional, a interligação entre a planificação e a avaliação é de suma importância. Com recurso à planificação é possível verificar o que se pretende que as crianças atinjam (competências/objetivos) destacando-se todo o processo para chegar ao objetivo (estratégias e materiais) e a forma como é que foi alcançado graças aos instrumentos de avaliação (Ribeiro, 1997). Tendo em conta o que foi mencionado anteriormente, a planificação e a avaliação são dois instrumentos que se complementam entre si, não podendo ser vistos isoladamente.

A avaliação implica tomar consciência da intervenção, para adequar a prática às necessidades de cada criança e do grupo. Pressupõe, também, saber o que irá ser avaliado para assim poder definir critérios, recolher, examinar, comparar e discutir dados, obtendo, assim, os requisitos necessários para que a regulação da prática pedagógica ocorra no sentido de melhorar a sua qualidade (Gonçalves, 2008; ME, 1997).

Da mesma forma, a circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011 faz uma abordagem sobre a avaliação em educação pré-escolar. Neste documento, a avaliação é concebida com um caráter formativo que se desenvolve num processo constante, sujeito a várias interpretações. O principal objetivo deste tipo de avaliação recai sobre a adoção de um conjunto de processos que se adequam às particularidades de cada criança. Aqui, a criança assume um papel preponderante na sua aprendizagem, uma vez que verifica o que já aprendeu, o que precisa de aprender e quais são as suas principais dificuldades, ou seja, ela pode fazer uma autoavaliação. Assim sendo, segundo a mesma circular, a avaliação permite a melhoria e adequação das práticas, em busca de recolha de informação, permitindo ao educador adequar a sua prática e a tomada de decisões. Permite ainda, uma reflexão profunda sobre a sua ação, a partir da observação do grupo e de cada criança; acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, possibilitando por sua vez o desenvolvimento de competências; conhecer a criança e o seu contexto, envolvendo a recolha de informação de vários intervenientes como as famílias e outros profissionais.

A avaliação na educação de infância é mais vocacionada para dar apoio à reflexão da ação das crianças (Gonçalves, 2008).

Em suma, a avaliação compreende uma interligação com outros instrumentos e técnicas nomeadamente a reflexão, a observação e a planificação. Na parte prática irei dar a conhecer de que forma é que a avaliação foi realizada em contexto de estágio.

3.3. Pressupostos Teóricos

Para a realização de uma boa prática é necessário ter por base algumas referências teóricas, que possibilitem uma melhor compreensão sobre a forma como a criança aprende e se desenvolve, de modo a atender as suas necessidades. Atualmente é fundamental que o educador tenha em conta um conjunto de conhecimentos, para ultrapassar muitas dificuldades que encontra na sua prática. Assim sendo, neste capítulo exponho alguns pressupostos teóricos que tive em conta ao longo da minha prática educativa, caracterizados sobretudo por perspetivas construtivistas. Dado o facto que a educadora cooperante definiu alguns pressupostos na sala amarela, como o MEM, houve a necessidade de dar continuidade ao seu trabalho. Outros foram escolhidos tendo por base a aquisição de conhecimentos ao longo da formação inicial.

3.3.1. O Movimento da Escola Moderna.

A prática desenvolvida deu continuidade ao modelo preconizado pela educadora cooperante, sendo ele o MEM. Este ganhou uma grande dimensão no desenvolvimento do projeto investigação-ação, visto que o seu objetivo incide sobre a participação democrática da criança. Assim sendo, este modelo foi um pouco mais aprofundado para compreender como é que este possibilitava uma autonomia das crianças, fazendo assim uma ligação entre a teoria e a prática.

As raízes do movimento encontram-se na teoria experimental de Freinet, tendo a partir dele a contribuição das ideias de Bruner e Vigotsky. Em Portugal, o movimento foi fundado em 1966, integrando-se na Federação Internacional de Movimentos de Escolas Modernas. Contudo, foi constituído formalmente em 1976, tendo como principal impulsionador Sérgio Niza (González, 2002).

Em 1974, o movimento começou a ser divulgado através de um boletim, que atualmente é a revista da Escola Moderna, permitindo a troca de experiências e opiniões entre os sócios do MEM. Foi a partir deste momento que houve a necessidade de realizar encontros nacionais, onde se fazia uma grande reflexão e se definiam algumas linhas orientadoras do modelo, passando na década de 80 a envolver também professores e não apenas os sócios.

O MEM baseia-se em princípios democráticos, o que requer uma grande responsabilidade por parte dos profissionais e um forte compromisso com a educação de todas as crianças. Outra característica do modelo é a importância da cooperação e da reflexão entre educadores que “incide sobre as estratégias, técnicas e os instrumentos de organização que utilizam e também sobre os materiais pedagógicos que vão construindo” (González, 2002, p.42).

O principal objetivo é permitir uma atitude democrática nas crianças, tal como já foi referido, através das vivências do quotidiano na escola. Destaca-se pelo seu grau de abertura, onde os educadores e as crianças são cúmplices, procurando resolver problemas em conjunto, olhar o mundo que os rodeia de diversas formas, com vista a aprender e agir de forma ativa na comunidade, para renovar e transformar (Gonçalves, 2008).

O trabalho, neste movimento, promove os tempos, em grande grupo, o trabalho autónomo, individual e em pequeno grupo, dando também atenção às crianças que precisam de um maior acompanhamento (González, 2002; Niza, 2013). Valoriza-se a partilha das experiências das crianças, a participação das suas famílias e da comunidade, criando um clima de colaboração e de aprendizagem conjunta (Gonçalves, 2008).

De acordo com Niza (2013), as relações entre as crianças e os adultos são fortemente asseguradas pela cooperação e entreaajuda, com o intuito de criar condições materiais, afetivas e sociais para que, em parceria, consigam organizar o ambiente educativo. Só assim é possível impulsionar conhecimentos, processos e valores. O autor salienta que é através desta negociação que existe uma partilha de responsabilidades e valores, possibilitando o desenvolvimento das crianças e da sua educação. Ainda, ressalta que:

(...) desta conceção da escola como comunidade de partilha das experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas, decorrem três finalidades formativas: 1) a iniciação às práticas democráticas; 2) a reinstituição dos valores e das significações sociais; 3) a reconstrução cooperada da cultura (p.144).

Tendo em conta a citação supracitada, estas três finalidades são dependentes e dão sentido à ação educativa.

Relativamente à organização do espaço educativo, este desenvolve-se à volta de sete áreas de interesse, destacando-se: a área para a biblioteca e documentação; a oficina de escrita e reprodução; o laboratório de ciências e experiências; a carpintaria e construções; a área da expressão plástica; a área dos brinquedos, jogos e faz-de-conta e a área polivalente. As áreas têm de estar aproximadas dos espaços sociais, evitando-se os espaços infantilizantes. O espaço deve ser acolhedor, agradável e estimulante, incitando também a autonomia das crianças na sua exploração (Niza, 2013).

No espaço salienta-se também a importância dos instrumentos de pilotagem como promotores da autonomia das crianças, onde se destacam o plano ou mapa de atividades, a lista semanal de projetos, o quadro de tarefas, o mapa de presenças, o diário de grupo, os planos diários, semanais, mensais e anuais (González, 2002; Vasconcelos et al., 2012). Estes instrumentos permitem “acompanhar, avaliar, orientar, e reorientar o processo de aprendizagem do grupo e de cada uma das [crianças] ” (González, 2002, p.217). Contribuem também para as aprendizagens, mais especificamente para as suas atitudes e comportamentos. Alguns são desenvolvidos em conformidade com a prática, para permitir um esclarecimento contextualizado da forma como estes são promotores da autonomia das crianças.

3.3.2. Diferenciação pedagógica.

A diferenciação pedagógica foi outra das estratégias utilizadas, sendo de suma importância para acompanhar o ritmo e as necessidades de cada criança. Nas palavras de Tomlinson (2008), o educador que investe na diferenciação pedagógica, procura diversas formas de aprendizagem ou de entender uma ideia. Passa também pelo desenvolvimento de estratégias, com vista a que cada criança possa ter uma aprendizagem eficaz. A diferenciação pedagógica parte do princípio de que cada criança tem necessidades diferentes, é por isto que o educador “planeia de forma proactiva, diversas maneiras de “chegar até” e expressar a aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p.16). Dando continuidade às ideias do autor, os educadores que seguem a diferenciação pedagógica devem ser capazes de:

(...) gerir e monitorizar várias atividades em simultâneo. Por outro lado, devem, ainda, ajudar [às crianças] a criar regras básicas de comportamento, fornecer e monitorizar instruções específicas quanto a atividades e orientar a sequência de eventos em cada experiência de aprendizagem (p.14).

Tendo em conta o ponto de vista do autor, existe uma outra característica na diferenciação, que se baseia na formação de grupos flexíveis, agrupando as crianças que são mais fortes numa área com os que têm mais dificuldades. Segundo Heacox (2006), o educador que concede uma diferenciação a nível educativo é um facilitador da aquisição de aprendizagens das crianças, colaborando com estas nesse sentido. Para isso, deve também proporcionar uma variedade de atividades que respondam às necessidades e interesses de aprendizagem. Outro aspeto a ter em conta debruça-se sobre a utilização do tempo de forma flexível, a fim de verificar quais são as crianças que precisam de mais tempo para adquirir aprendizagens e quais as que necessitam de menos tempo.

A diferenciação implica que o educador tenha em conta as características de cada criança, nomeadamente as suas potencialidades, interesses, necessidades e modos de aprendizagem. Quando os educadores respeitam cada criança como um ser único e acompanham as suas formas de aprender, estas têm uma melhor aprendizagem, permitindo o seu crescimento e o seu sucesso individual (Grave-Resendes & Soares, 2002; Tomlinson & Allan, 2002).

Em suma, a diferenciação pedagógica resume-se a permanecer com um olhar atento às necessidades de aprendizagem de uma criança específica ou de um pequeno grupo, em vez de olhar para o grupo no geral como se eles tivessem formas de aprender semelhantes (Tomlinson & Allan, 2002).

3.3.3. Pedagogia em participação versus pedagogia transmissiva.

Segundo Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009) existem duas formas de fazer pedagogia: na forma de transmissão e na forma de participação.

Na pedagogia transmissiva, a premissa essencial passa pela necessidade de obter saberes, que são essenciais para que alguém seja culto. A figura do educador é vista como um mero transmissor de conhecimentos, utilizando, muitas vezes, recursos materiais já estruturados, como fichas e livros. A criança é vista como uma tábua rasa, sendo a sua função a de adquirir conhecimentos pré-acadêmicos, não havendo espaços para erros. Este tipo de pedagogia “reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, p.7).

Contrariamente à pedagogia transmissiva, a pedagogia da participação está presente em vários modelos de caráter construtivista, ou seja, em pedagogias participativas. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) acrescentam que a pedagogia em participação valoriza a participação democrática das crianças, quer nos estabelecimentos educativos, quer na sua integração na sociedade. Desta forma, existe uma rutura com as pedagogias ditas tradicionais do tipo transmissivas, assim:

Uma pedagogia da participação concretiza-se na criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e intervenção permite desenvolver atividades e projetos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009, p.7).

Tendo em conta a citação, a pedagogia de participação destaca-se pela criação de espaços e tempos que permitam as interações entre as crianças, e entre o adulto e a criança, tendo um papel ativo na construção das suas aprendizagens. Está também subjacente uma certa partilha de poder, onde a criança também expõe as suas experiências, a sua cultura e os seus conhecimentos, deitando por terra a visão do educador como único detentor de conhecimento.

Neste sentido, os autores acrescentam que a pedagogia participativa tem como objetivos principais na educação, a construção de aprendizagens, o desenvolvimento das crianças e dar atenção às suas experiências.

No que se refere ao papel do adulto e da criança, Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009) salientam, ainda, que cabe à criança perguntar, participar ativamente na planificação de atividades, investigar e cooperar. Já o educador tem como objetivo organizar o ambiente educativo, escutar, orientar e permanecer com um olhar atento, para de seguida

planificar, avaliar, questionar, ampliar os interesses e os conhecimentos do grupo. Ainda, na pedagogia em participação o educador:

(...) mostra a consideração pela escuta da voz da criança e a aceitação da liberdade de pensamento como estratégia educativa. (...) é uma forma privilegiada de reconhecer a criança como sujeito do processo educacional e como protagonista das situações de aprendizagem (Craveiro, 2009, citado por Varela, 2010, p. 298).

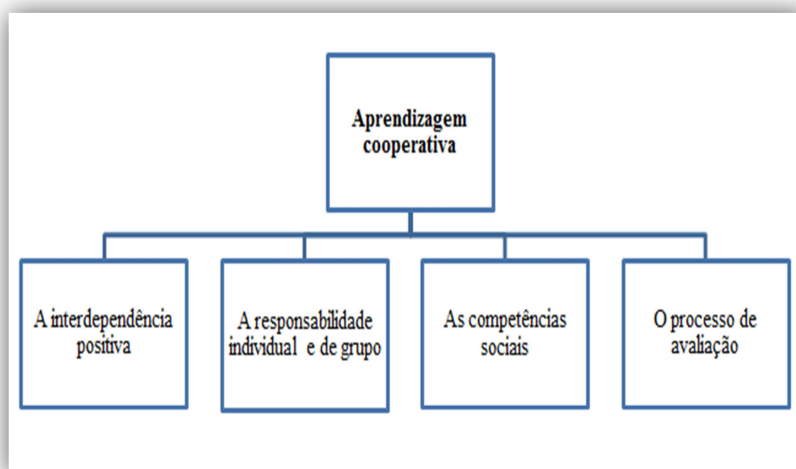
Com o decorrer da prática pedagógica procurei que as crianças tivessem uma intervenção ativa, dando ênfase aos seus conhecimentos e interesses, quebrando assim a pedagogia em que a criança é uma tabua rasa.

3.3.4. A aprendizagem cooperativa.

A aprendizagem cooperativa é mais do que um trabalho de grupo, é a interação que se cria, com objetivos previamente definidos, de modo que todos tenham uma participação ativa com vista a realizar uma tarefa (Fontes & Freixo, 2004).

Segundo Lopes e Silva (2008), a aprendizagem cooperativa caracteriza-se pela “interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, as competências sociais e o feedback sobre a atividade” (p. 6). Estas interações que se criam permitem distingui-las das atividades tradicionais. De seguida, apresento um esquema que sintetiza a aprendizagem cooperativa e que será analisado tendo em conta a perspectiva de vários autores (Figura 3).

Figura 3. Elementos da aprendizagem cooperativa.



A **interdependência positiva** encontra-se relacionada com o facto de todos os membros do grupo trabalharem ativamente para atingir um objetivo que lhes é comum (Leitão, 2006). Neste momento as crianças partilham materiais, dividem tarefas ou papéis, elementos necessários para o bom desempenho do grupo. Os materiais devem ser dados em poucas quantidades para que as crianças sejam obrigadas a partilhá-los (Lopes & Silva, 2008). Segundo Fontes e Freixo (2004) esta interdependência positiva possibilita o aumento do espírito de grupo, a interajuda, a cumplicidade nas relações e o respeito pelos outros.

No que diz respeito à **responsabilidade individual e de grupo**, centra-se na responsabilidade que cada criança tem nas suas aprendizagens e de, simultaneamente, ajudar os restantes membros do grupo a aprender. Na perspetiva de Johnson e Johnson (1999), citado por Fontes e Freixo (2004) na aprendizagem cooperativa os alunos trabalham em conjunto para melhorar a sua aprendizagem e a dos restantes elementos. Para isto, o educador deve criar atividades que despertem o interesse das crianças, tendo em conta os seus níveis de desenvolvimento.

De seguida, **as competências sociais** como próprio nome indica referem-se a um conjunto de competências que permitem os membros estar em grupo, entre elas destaca-se: respeitar a sua vez para falar, a partilha, ouvir atentamente, expressar os seus pontos de vista e a interajuda ajuda (Lopes & Silva, 2008). Assim sendo, quanto mais competências sociais cada elemento tiver adquirido, também maior será o rendimento e aproveitamento dentro do grupo (Fontes & Freixo, 2004).

Para finalizar o **processo de avaliação** é, de igual forma, um dos elementos fundamentais à aprendizagem cooperativa. Este implica uma consciencialização por parte da criança, de modo a que ela reflita sobre as suas ações e sobre os aspetos que deve melhorar futuramente. A avaliação do grupo permite a aprendizagem de competências sociais e dar um feedback sobre o desempenho de cada criança (Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2008).

Johnson e Johnson (1999), citado por Freixo e Fontes (2004) acreditam que a cooperação implica trabalhar em pequenos grupos, de preferência heterogéneos, para atingir um objetivo comum, procurando simultaneamente resultados positivos para cada elemento do grupo. Para que este objetivo seja alcançado, pressupõe o esforço, a união e o reconhecimento que o desempenho de um depende de todos os outros. Assim, a aprendizagem cooperativa distingue-se dos grupos de trabalho tradicionais (Anexo B).

Em jeito de síntese, neste tipo de aprendizagem há uma partilha de autoridade, pois não se encontra unicamente no educador, mas também na criança. Perante esta situação, as crianças partilham os seus conhecimentos, as suas vivências, tomam iniciativas e decisões. Posto isto,

é passível afirmar que a aprendizagem cooperativa permite que a criança adquira aprendizagens através do contato com outras crianças e da partilha de tarefas. Permite também a inclusão de todas as crianças, como seres ativos, deixando-se de lado a competitividade e o individualismo. Como tal, não podemos ver a aprendizagem cooperativa como um ato isolado, nela está subjacente a pedagogia de participação, facultando à criança possibilidade de partilhar os seus saberes e experiências (Leitão, 2006).

Parte II - Prática *In Loco*

Capítulo IV - Prática Pedagógica em Contexto de Estágio

A intervenção pedagógica realizada no infantário “O Polegarzinho” englobou um conjunto de intervenções, direcionadas às crianças da sala amarela. Estas decorreram no mês de outubro e novembro, ao longo de oito semanas, às segundas, terças e sextas, com uma duração de cinco horas diárias, perfazendo assim um total de 120 horas. A prática albergou o turno da manhã e da tarde, à exceção da terça-feira em que decorria unicamente na parte da manhã.

Aliado ao estágio, decorreu, indiretamente, uma intervenção com a comunidade, debruçando-se sobre a celebração do Pão-por-Deus, direcionada aos avós das crianças, não descurando também a participação dos pais. Por outro lado, houve também a colaboração dos pais em algumas atividades desenvolvidas na sala, como forma de envolvê-los na educação dos filhos (ME, 1997). Participei ainda, em outras atividades relacionadas com a instituição, o que me permitiu um trabalho em cooperação com a comunidade educativa.

Houve a necessidade de, semanalmente, realizar uma reflexão sobre a prática pedagógica, o que permitiu uma melhoria sistemática da prática (Apêndice H, I, J, K, M, N, L, O).

Neste capítulo é divulgado todas as informações inerentes à prática pedagógica, sendo explanado a caracterização do meio, da instituição, da sala amarela, das crianças e das famílias, como forma de dar a conhecer a realidade educativa. Num outro ponto, apresento a intervenção pedagógica realizada na sala amarela, contendo várias questões a ela inerentes desde a problemática levantada às respetivas soluções através da prática pedagógica. Por outro lado, apresento a avaliação geral do grupo, a intervenção com a comunidade e o trabalho com a comunidade educativa. Para finalizar, destaco as considerações finais sobre todo o trabalho realizado.

Tendo em conta a ética profissional, saliento que os dados levantados, e que dizem respeito às crianças e às famílias, mantêm-se dentro dos parâmetros da confidencialidade. Assim sendo, as crianças foram previamente codificadas, com letras, para evitar a sua identificação.

4.1. Caracterização do Meio Físico Circundante

Tendo em conta o PEE, o infantário “O Polegarzinho”, situa-se no concelho do Funchal, na freguesia de Santa Luzia. Nesta freguesia destaca-se a Capela de Santa Luzia, sendo uma construção dos fins dos séculos XV, que devido ao estado de ruínas, foi abatida no primeiro quartel do século XVIII, ficando assim a sua sede provisoriamente na Capela da Nossa Senhora da Encarnação. Nos seus arredores existia um edifício destinado ao Seminário Diocesano, sendo atualmente o Palácio da Junta Geral do Distrito.

É de destacar uma estrada que se prolonga desde as proximidades da Ribeira de Santa Luzia até o extremo norte da avenida de Pedro José d’Ornelas, sendo perceptível, ao longo deste percurso, um grande panorama sobre a baía e a cidade do Funchal. É de salientar que a freguesia envolve um grande número de residências, algumas de grande valor e interesse histórico, sobretudo a existência de casas simples e outras onde a sumptuosidade é perceptível. Encontram-se ainda algumas quintas, antigas casas senhoriais e prédios que demarcam uma arquitetura moderna.

No que respeita aos serviços prestados por esta freguesia, é de salientar a Liga Contra o Cancro, o Centro de Saúde do Bom Jesus, o Centro Radiológico do Funchal, o Centro de Segurança Social da Madeira, a Secretaria Regional do Equipamento Social e os Serviços da Rodoeste.

No que concerne às infraestruturas de cariz cultural e desportivo, é de salientar o Gabinete Coordenador de Educação Artística, a Associação Cristã da Mocidade da Madeira e a Associação da Madeira de Basquetebol.

Relativamente aos 5866 habitantes que residem nesta freguesia, as suas funções debruçam-se desde o comércio até a indústria, prevalecendo sobretudo no centro-norte de Santa Luzia, a atividade agrícola.

Para finalizar, a freguesia de Santa Luzia alberga, ainda, um conjunto de instituições educativas, sendo de destacar o infantário “O Pimpão”, a creche “Dona Mina”, o infantário “O Polegarzinho”, a escola do 1º CEB da Pena, a Escola Secundária Francisco Franco e Dr. Ângelo Augusto da Silva, O Colégio de Santa Teresinha e o Colégio Missionário.

4.2. Caracterização do Infantário “O Polegarzinho”

O Infantário “O Polegarzinho” encontra-se situado, no Funchal, mais especificamente na Rua Elias Garcia. Esta instituição localiza-se no rés-do-chão, no bloco II, de um prédio habitacional. À sua volta não se situa qualquer estabelecimento comercial, sendo uma mais-valia, pois proporciona um ambiente calmo (Figura 4).

Figura 4. Prédio habitacional onde se encontra a instituição educativa.



← Localização do
Infantário

Segundo o PEE e o RI, no que se refere aos recursos humanos, a instituição dispõe de quatro gerentes, uma diretora pedagógica, três educadoras de infância, seis auxiliares da ação educativa, um encarregado para os serviços gerais, um encarregado para os serviços administrativos, dois docentes para as atividades extracurriculares e uma educadora do ensino especial.

Atualmente, as três salas do infantário acolhem 48 crianças, com idades compreendidas entre os 12 meses de idade e os 5 anos de idade.

No que diz respeito aos recursos físicos, a instituição ostenta quatro salas, sendo duas de berçário (sala vermelha I e II), uma de transição (sala verde) e uma de jardim de infância (sala amarela). Porém, uma das salas de berçário encontra-se encerrada, devido a ausência de crianças.

Para além disso, o infantário possui outras infraestruturas, sendo que no piso -1 encontra-se uma arrecadação, uma cozinha, uma instalação sanitária para o pessoal não docente, uma lavandaria e engomadoria e uma zona de vestuário. Já no piso 0 encontra-se um átrio, uma copa de leite, um espaço exterior, um estacionamento com oito lugares, um gabinete de

direção, um gabinete para os educadores, quatro instalações sanitárias, um refeitório e uma secretaria para os serviços administrativos.

Tendo em conta o RI, a instituição tem um horário de funcionamento entre as 7h30m e as 19h30m. As crianças devem entrar nas respetivas salas até as 9h30m, com uma tolerância até às 10h00m.

É de realçar que o corpo docente orienta uma prática de colaboração, nomeadamente na realização das reuniões de conselho pedagógico. Estas são de carácter obrigatório, estando referidas no RI da instituição. Regra geral, a reunião decorre à segunda-feira, ao longo de duas horas, contando com a presença das educadoras, juntamente com a diretora do estabelecimento. Neste tempo, é realizado um balanço sobre as atividades realizadas, as problemáticas da instituição, os aspetos a melhorar, bem como os projetos a realizar conjuntamente com as restantes salas do infantário. De acordo com Babier (1996), estes projetos, em parceria, permitem definir os objetivos e os interesses que são comuns aos elementos, facultando uma maior coordenação nas atividades desenvolvidas. Esta cooperação entre docentes implica também a aceitação das limitações e a disposição de todos os intervenientes para fazer esforços necessários, a fim de garantir o sucesso da ação (Citado por Formosinho & Machado, 2009). Nesta linha de pensamento Lima (2004) defende que o trabalho colaborativo é fundamental, na medida em que o educador está em contacto com os seus colegas, permitindo um desenvolvimento a nível intelectual e profissional. Para além destes benefícios, é proporcionado um debate de ideias sobre as suas intervenções, a partilha das suas dificuldades e superação das suas inseguranças, o que leva a uma melhoria das suas práticas pedagógicas (Citado por Formosinho & Machado, 2009).

Segundo o PAE, a instituição prevê um conjunto de metas e objetivos a alcançar. Esses objetivos integram um trabalho que envolve: a participação dos pais, o desenvolvimento global das crianças, a interação com o meio envolvente, a aplicação de metodologias pedagógicas adequadas às crianças, a promoção de formação à comunidade educativa e uma melhoria no acompanhamento das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Importa frisar que os objetivos propostos pelo estabelecimento requerem um trabalho alargado a toda a instituição, implicando também um esforço individual de cada sala.

4.3. Caraterização do Ambiente Educativo

Para que a criança se sinta confortável e adquira aprendizagens o ambiente educativo deve estar organizado de forma adequada ao grupo, visto que:

(...) as crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem; oportunidades para interação com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um ambiente seguro e saudável (Portugal, 2012a, p.7).

Dito isto, a organização do ambiente educativo deve ter em conta as necessidades do grupo e as especificidades de cada criança. Para além dos recursos materiais, o ambiente deve possibilitar momentos de interação entre a criança e o adulto. Outro factor importante que a autora frisa é o educador dar a oportunidade à criança para que explore tudo o que a rodeia.

De seguida, apresento a caraterização da sala amarela, abordando alguns temas como a organização do espaço educativo e a gestão do tempo. Exponho também algumas informações sobre o grupo de crianças e as suas famílias.

4.3.1. Organização do espaço.

Tendo em conta as OCEPE “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (p. 37). Assim sendo, o espaço deve ser planeado, em conjunto com as crianças, de forma a saber quais são os seus interesses e necessidades. Essa organização deve ser reflexo do trabalho que pretendemos desenvolver para as crianças, de modo a se tornar um ambiente propício e facilitador de aprendizagens. Como tal, torna-se importante que possua algumas caraterísticas como por exemplo: ser agradável, confortável, funcional, ter uma organização adequada e facilitadora que permita a realização de várias atividades (Morgado, 1999).

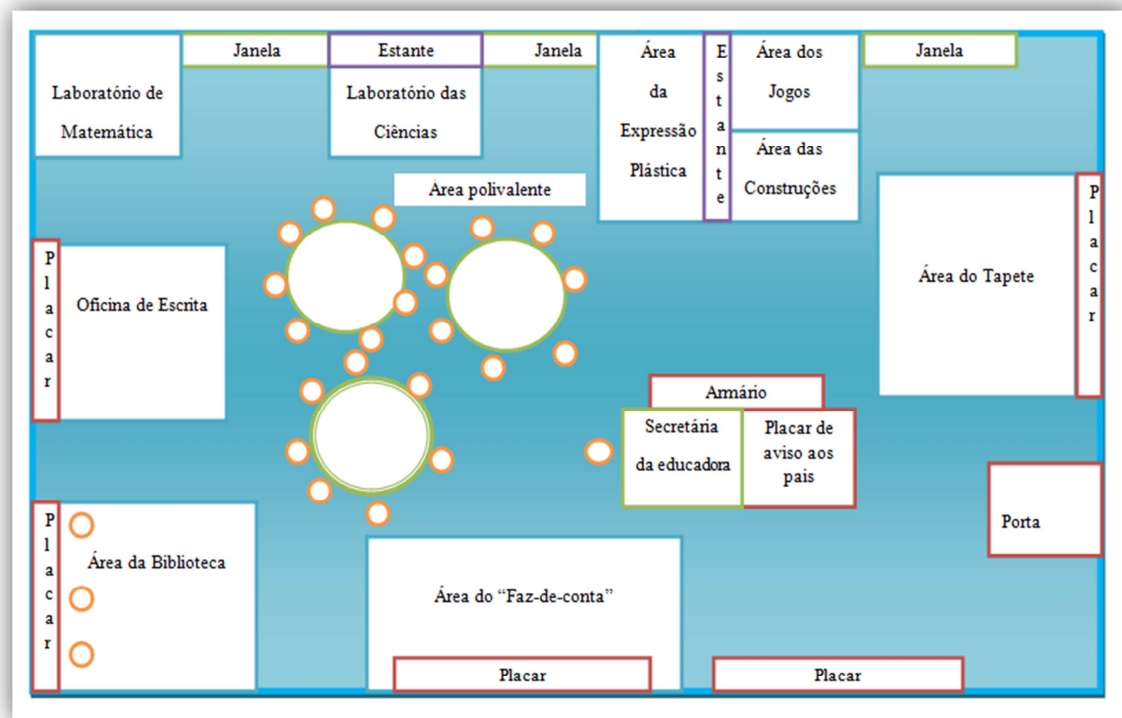
No que diz respeito à sala amarela, esta tem um espaço amplo, possibilitando a movimentação livre das crianças. Possui três janelas, facultando uma boa luminosidade e arejamento. Esta encontra-se no rés-do-chão, na segunda porta à esquerda do corredor, tendo apenas uma porta de acesso. Devido à sua localização, permite um acesso rápido ao exterior (Figura 5).

Figura 5. Perspetiva frontal da sala.

No que concerne à organização do espaço, logo à entrada, existe um placar onde a educadora cooperante expõe as planificações mensais e semanais, e outros comunicados, a fim de dar a conhecer aos pais as informações mais pertinentes. Ao longo de toda a sala, existem outros placares para exposição dos trabalhos das crianças. Há, ainda, um placar específico à altura das crianças, para a exposição dos instrumentos de pilotagem que se encontram por cima da área do tapete. Neste placar encontra-se exposto o diário de sala, o plano diário, o quadro semanal de distribuição das tarefas e sua respetiva avaliação, o calendário, o mapa do tempo, o mapa de presenças, as regras da sala e o mapa de idades. Estes instrumentos de pilotagem ajudam na planificação, na gestão e na avaliação das atividades realizadas pelo grupo (Niza, 2013).

Neste sentido, o espaço encontra-se organizado segundo 10 áreas de interesse, sendo pensado para as crianças, o que possibilita um espaço atrativo, acolhedor e seguro. Nestas áreas de interesse é possível encontrar: a área dos jogos, a área das construções, a área da expressão plástica, a oficina de escrita, a área da biblioteca, o laboratório de matemática, o laboratório das ciências, a área do “faz-de-conta”, a área polivalente e finalmente a área do tapete (Figura 6).

Figura 6. Planta da sala amarela.



Cada uma delas encontra-se apetrechada com materiais, devidamente organizados e identificados, para que a criança ganhe uma maior autonomia nas suas escolhas e na sua identificação. O espaço é assim o reflexo dos princípios educativos que o educador pretende para as crianças (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Na **área dos jogos**, tal como o próprio nome indica, encontram-se um conjunto de jogos, nomeadamente puzzles, jogos de enfiamentos, o jogo do loto e jogos de memória. Neste espaço, as crianças encontram um conjunto de jogos que podem ser manipulados e usados de diferentes formas. Podem desafiar-se a si próprias, trabalhar aos pares, individualmente ou em pequenos grupos. Este espaço encontra-se afastado das áreas que implicam mais calma.

A **área das construções** encontra-se junto à área do tapete, pois é neste espaço que as crianças realizam as suas construções. Integra peças de encaixe, nomeadamente legos, possibilitando à criança o desenvolvimento lógico-matemático, através do brincar.

A área da **expressão plástica** ostenta alguns dispositivos para pintura, como pincéis, cores, tintas, marcadores, aguarelas e papéis de diversos tipos. Possui, ainda, outros materiais como plasticina, revistas, carimbos, colas e tesouras. Este espaço é direcionado para os trabalhos individuais, não descurando o trabalho com os seus pares. Possibilita o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da motricidade fina.

A **oficina da escrita** possui cartões com as letras do alfabeto, com os seus nomes e materiais de escrita, como por exemplo: lápis, cadernos, moldes de letras e um computador. Este último instrumento pode ser utilizado por duas crianças de cada vez, onde podem produzir palavras, ver vídeos e desenhar. Segundo Hohmann e Weikart (2003), quando as crianças estão em contacto com as novas tecnologias estas partilham ideias e descobertas, sendo o apoio da outra criança fundamental, para a resolução de problemas. Esta área possibilita que a criança esteja em contacto com o código escrito, compreendendo as suas várias funções. É de destacar a partilha sentimentos, emoções e informações sobre os seus interesses e conhecimentos (ME, 1997). Saliento que embora as crianças não dominem a escrita convencional, é importante que se criem situações que impliquem o seu reconhecimento, pois estas experiências proporcionam a iniciação dos comportamentos da leitura e da escrita (Hohmann & Weikart, 2003).

Na **área da biblioteca** as crianças encontram ao seu dispor uma panóplia de livros infantis, com diferentes tipologias textuais como: banda desenhada, poemas, contos, livros informativos e projetos elaborados pelas crianças. Segundo Hohmann e Weikart (2003), as crianças que “observam e leem livros, simulam a leitura, com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem e inventam histórias” (p. 202). Os livros encontram-se num expositor de madeira ao alcance de todas as crianças.

Carateriza-se como um espaço acolhedor, provido com alguns sofás à medida das crianças, possibilitando conforto para quem o frequenta. Como suporte para contar histórias, encontra-se também uma rádio, auriculares e cd's para que as crianças possam ouvi-las de forma mais autónoma. No meu ponto de vista, trata-se de uma boa estratégia, uma vez que permite que as crianças possam, autonomamente, ouvir as histórias que desejam, despertando, por sua vez, o interesse em ouvi-las.

Através do **laboratório de matemática**, o grupo começa a construir noções matemáticas tendo por base o brincar e as suas vivências diárias (ME, 1997). Assim sendo, este espaço integra uma balança, uma caixa registadora, moedas e notas, um bloco de notas, uma carteira, cartões com os números e livros sobre esta área de conteúdo.

No **laboratório das ciências** é perceptível um conjunto de instrumentos aliados à educação científica, nomeadamente lupas, livros com experiências, lanternas, fita métrica e um globo terrestre. Nesta área, as crianças têm um maior contacto com a área do Conhecimento do Mundo, despertando o desejo de descoberta e curiosidade. Segundo as OCEPE “a sensibilização para as ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais” (p. 82).

Na **área do “faz-de-conta”** encontra-se a casinha e um conjunto de fantoches para que as crianças possam explorá-los livremente, permitindo o contacto com o jogo dramático. Esta área possibilita, ainda, o desenvolvimento do jogo simbólico, integrando instrumentos que fazem parte do quotidiano das crianças, como: garfos, facas, panelas, cafeteira, pratos, copos, alimentos para cozinhar, toalhas, roupas, uma cama, bonecas, um forno e um lava-loiça.

A **área polivalente** possui três mesas redondas e 22 cadeiras que servem de suporte para todo o tipo de atividades em que seja necessário a utilização das mesmas. Neste espaço é possível a reunião do grupo nas atividades de grande grupo, facilitando a troca de opiniões e vivências. É neste espaço que decorrem as reuniões de conselho preconizadas pelo MEM. De acordo com Niza (2013), o conselho é organizado às sextas-feiras, onde o grupo junta-se para discutir as informações presentes no Diário. Existe também uma partilha de opiniões acerca dos acontecimentos positivos e negativos ao longo da semana, possibilitando a construção das normas de convivência social. É também no conselho que agendam algumas atividades para realizar na semana seguinte.

Para finalizar encontra-se, ainda, a **área do tapete**, onde decorrem as reuniões em grupo, nomeadamente a discussão do plano diário, o acolhimento, a realização de atividades conjuntas, a discussão das tarefas diárias e a apresentação das atividades das crianças. É também um espaço que possibilita a troca de opiniões entre a criança e o educador.

4.3.2. Organização do tempo: rotina diária.

Criar uma rotina diária bem estruturada é fundamental para as crianças, no sentido de implementar hábitos de planeamento, como também para obter uma noção de tempo (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Nesta linha de pensamento, Niza (2013) salienta que:

A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. Há, porém, dias em que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõem, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências (p. 157).

Assim sendo, esta rotina deve ser flexível, devendo também de ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Tal como afirma Niza (2013), anteriormente, é fundamental que o educador não veja a rotina como algo rígido que deve cumprir. Sempre que necessário pode haver mudanças para atender às necessidades do grupo.

Tendo em conta a perspetiva de Morgado (1999), a distribuição do tempo não deve ser apenas um guia para o educador, mas deve ser pensado para o grupo, tendo em atenção o respeito pelas diferenças individuais. Desta forma, é possível afirmar que a rotina diária da sala amarela encontra-se interligada com desenvolvimento de atividades aliadas às áreas de conteúdo, onde é dada a criança a oportunidade de realizar escolhas (Tabela 1).

Tabela 1. Rotina educativa da sala amarela.

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8.30/9.15	Exploração brinquedo de casa				
9.15/9.30	Acolhimento, Preenchimento de mapas, Plano da semana	Acolhimento, Preenchimento de mapas e Plano do dia	Acolhimento, Preenchimento de mapas e Plano do dia	Acolhimento, Preenchimento de mapas e Plano do dia	Acolhimento, Preenchimento de mapas e Plano do dia
9.30/9.45	LANCHE DA MANHÃ				
9.45/10.00	PARQUE EXTERIOR				
10.00/11.30	Escrita G2	Inglês G1/ expressão motora G2	Atividades e Projetos	Sensibilização à informática G2	Balanço semanal (reunião de conselho)
	Expressão musical e dramática G1/G2	Inglês G2/ expressão motora G1	Matemática G2/ Experiências ou Ed. Alimentar	Atividades e Projetos	Distribuição de trabalhos/av. das tarefas/av. mapa atividades
11.30/12.15	ALMOÇO				
12.45/14.45	DESCANSO				
	OFICINA DAS LETRAS:				
15.00 /15.45	Escrita G1	Inglês G1	Matemática G1	Iniciação à informática G1	Exploração de histórias/ Expressão plástica
	Balanço/avaliação/ Histórias contadas pelas crianças ou pelos adultos FUTEBOL 15.30-16.30	Balanço/avaliação /Danças de roda/jogos sociais	Experiências e registo de resultados	Balanço/avaliação/ reconto de histórias/observação de livros/dramatização	Jogos sociais/exploração de histórias
15.45/16.00	LANCHE DA TARDE				
16.00/17.20	Atividades livres/ conclusão de trabalhos	Atividades livres/ conclusão de trabalhos	Atividades livres	Atividades livres/ conclusão de trabalhos	Atividades livres/ conclusão de trabalhos
17.30/17.45	LANCHE (REFORÇO)				
18.00/19.30	BRINQUEDO DE CASA				

Fonte: Projeto Curricular de Grupo, 2013.

Como é perceptível através da tabela 1, a educadora cooperante enfatiza uma das perspetivas salientadas por Roldão (1999) sobre o currículo:

(...) cabe ao educador (re) construir as Orientações Curriculares e transformá-las num currículo existencial, ou seja, encarar as componentes do currículo, nomeadamente as áreas de conteúdo, como instrumentos orientados para apetrechar as crianças com as competências que poderão mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais (Citado por Teixeira & Ludovico, 2007, p. 45).

Com esta organização do tempo é perceptível uma intencionalidade bem patente, incidindo, sobretudo, na aquisição de competências, aliadas às várias áreas de conteúdo.

Ao longo da intervenção pedagógica, verifiquei, através do preenchimento do plano diário, que as crianças já detêm um conhecimento sobre a rotina diária, identificando claramente as áreas de conteúdo que iriam ser trabalhadas diariamente. Posto isto, na prática pedagógica segui a rotina educativa estipulada, para que não houvesse uma quebra nas rotinas das crianças. Essa rotina era flexível, visto que era necessário atender às dificuldades e aos interesses do grupo. Saliento também que o facto de haver uma área de conteúdo para cada dia, não invalidou a transversalidade que existe entre estas. Por outras palavras, mesmo que numa hora trabalhasse o domínio da matemática, este poderia estar aliado a uma outra área, havendo por isso uma transversalidade entre elas.

Tal como foi referido anteriormente, a rotina da sala amarela serve como guia para fomentar o desenvolvimento de todas as áreas curriculares, subtende-se também que a organização do tempo está aliada à organização do espaço.

Seguidamente faço uma explanação do que se pretende em cada momento da rotina, sendo esta explicação dividida em duas partes, os momentos da rotina que variam diariamente e os que são comuns ao longo da semana.

Relativamente à segunda-feira, o dia inicia-se com a escrita. Esta situação é visível em dois momentos do dia, na parte da manhã destina-se ao trabalho com as crianças de 3 e 4 anos de idade, optando também pelo trabalho em grande grupo; na parte da tarde é destinada às crianças de 5 anos de idade, denominado, muitas vezes, por trabalho de finalistas. O objetivo principal deste tempo incide, sobretudo, na familiarização da criança com o código escrito, como por exemplo, no reconhecimento das letras do alfabeto e de sílabas, a valorização das suas ações como impulsionadoras para a escrita, a reprodução de algumas palavras, o reconhecimento do som das letras e o reconhecimento das letras do seu nome. É de realçar que na segunda-feira, no tempo de acolhimento, é solicitado às crianças para verbalizarem o que realizaram no fim de semana. Os seus discursos são registados, sendo muitas vezes impulsionadores no desenvolvimento da escrita das crianças.

Entre as 10h45m e as 11h30m são trabalhadas a Expressão Dramática e Musical, com os dois grupos. A expressão dramática debruça-se sobre o desenvolvimento do jogo simbólico, onde a criança imagina ou transpõe situações da vida quotidiana, explorando materiais que permitem o “faz-de-conta”. O jogo dramático faz parte, de igual forma, deste momento, onde é habitual a representação de papéis, tendo uma história ou situações do dia-a-dia. Durante este momento, a criança manipula fantoches, sombras chinesas, reconhece sensações e cria situações de comunicação verbal e não-verbal (ME, 1997). Existe, ainda, uma transversalidade com a expressão musical, assentando na exploração de sons e ritmos.

Pretende-se também desenvolver atividades que impliquem a necessidade de escutar sons, cantar, dançar, tocar instrumentos, de forma livre ou orientada.

No fim da segunda-feira, entre as 15h00m e as 15h45m, as crianças realizam, oralmente, um balanço sobre as atividades desenvolvidas neste dia e a sua respetiva avaliação. É, ainda, registado no diário de sala, na coluna “fizemos”, as atividades realizadas nesse dia. Neste momento decorre também o conto e exploração de histórias da área da biblioteca. A história é contada pelas próprias crianças através da leitura das imagens, ou pelo próprio adulto.

Entre as 15h30m e as 16h30m existe uma atividade extracurricular (futebol) que é liderada por um professor desta área. Como o próprio nome indica, desenvolvem-se atividades que permitem o desenvolvimento da motricidade grossa e fina e a implementação do gosto pelo desporto. Apenas um grupo de cinco crianças frequenta esta atividade, ficando o restante grupo a realizar a tarefa referida anteriormente, sob a orientação das auxiliares da ação educativa.

Na terça-feira, o momento definido entre as 10h00 e as 11h30m é dividido em dois tempos, sendo as crianças divididas em dois grupos. Assim, enquanto um grupo encontra-se no Inglês, com a educadora, o outro encontra-se no parque exterior no domínio da Expressão Motora. Neste sentido, o contato com a Língua Inglesa assenta sobre o reconhecimento de algumas palavras ou costumes, rejeitando o ensino formal. Implica um trabalho dinâmico que seja capaz de captar a atenção das crianças. É de realçar que o grupo de crianças mais velhas já teve um contato com esta língua, no entanto é uma “novidade” para as crianças mais novas. Além de trabalharem o Inglês, na parte da manhã, existe um reforço, na parte da tarde, para os finalistas. O desenvolvimento desta componente encontra-se sob a responsabilidade da educadora cooperante, contrariamente ao domínio da Expressão Motora que é orientada por uma professora com formação nessa área.

No que diz respeito ao domínio da Expressão Motora, o seu principal objetivo incide no desenvolvimento da motricidade global, como também da motricidade fina, como forma das crianças aprenderem a utilizar o seu corpo, através de uma panóplia de jogos, aliados ao domínio do corpo, como: trepar, saltar, correr e rastejar.

Entre as 15h00m e as 15h45m realiza-se o balanço das atividades efetuadas ao longo do dia e a sua respetiva avaliação. Desenvolvem-se, ainda, algumas atividades como danças de roda e jogos de socialização sugeridos pelas crianças, ou pelo educador. Estes jogos sociais visam aumentar o conhecimento e a interação entre as crianças. Os jogos que surgem com mais frequência são: o jogo um dois, três meia-lua, descobrir quem muda de lugar no grupo, entre outros.

Na quarta-feira, o dia inicia-se com a realização de atividades livres, ou com a construção de projetos, definidos pelas crianças, tendo a orientação da educadora. Nestes projetos encontra-se explícita a metodologia de projeto. Esta metodologia permite que as crianças levantem questões, resolvam problemas e procurem um sentido para o mundo que as rodeia, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de continuar as suas aprendizagens conforme as suas curiosidades (Vasconcelos et al., 2012).

De seguida desenvolvem-se, alternadamente, ou apenas um deles, o domínio da Matemática, das Ciências Experimentais, ou da Educação Alimentar. No domínio da Matemática pretende-se que a criança desenvolva o pensamento lógico-matemático, sendo realizado na parte da manhã, com as crianças de 3 e 4 anos de idade e na parte da tarde, com as crianças de 5 anos. Algumas atividades incidem sobre a contagem, o reconhecimento de números, a realização de operações básicas, classificações ordenadas (serrar e ordenar), entre outras... Estas atividades podem decorrer na sua respetiva área de interesse, noutras áreas, ou através de uma atividade previamente planeada.

No que concerne à Educação Alimentar, pretende-se realizar atividades interligadas aos cuidados com a alimentação, as boas maneiras à mesa e a confeção de receitas.

No que respeita às Ciências Experimentais, o objetivo principal recai sobre a realização de experiências, aliadas à área do conhecimento científico e experimental. A realização das experiências surgem, na maior parte das vezes, através do interesse que as crianças manifestam, ao folharem os livros que se encontram no laboratório das ciências, ou quando as crianças revelam alguma curiosidade que gostavam de ver esclarecida. Os registos são realizados na parte da tarde entre as 15h00m e as 15h45m.

Na quinta-feira, entre as 10h00m e as 10h45m trabalha-se primeiramente com o grupo de crianças mais novas, as novas tecnologias de informação e de seguida, na parte da tarde, com as crianças mais velhas, sob a orientação da educadora cooperante. Nas OCEPE, as novas tecnologias de informação surgem na área do conhecimento do mundo. O seu objetivo incide na aproximação das crianças com as novas tecnologias de informação, visto que estas têm um papel preponderante na atualidade. Posto isto, entre as 10h45m e as 11h30m dá-se continuidade aos projetos das crianças.

Entre as 15h00m e as 15h45m realiza-se, como é habitual, o balanço do dia e a respetiva avaliação. Poderá decorrer o reconto de histórias, a observação de livros ou a dramatização de alguma história do interesse das crianças.

À sexta-feira, na parte da manhã, existem alguns momentos relacionados com o MEM, como o balanço semanal, discutido em conselho. As crianças juntam-se na área polivalente,

onde dão a conhecer as suas opiniões sobre os acontecimentos da semana. Este momento implica também a resolução de alguns conflitos, o levantamento de interesses e dificuldades e a discussão dos registos no diário de sala. De seguida, procede-se à avaliação das tarefas efetuadas pelos responsáveis da semana. Neste último momento, discute-se, em conjunto, quais são as áreas de interesse que precisam de ser visitadas. A avaliação das tarefas é discutida pelo grupo, onde dão a sua opinião sobre o desempenho dos seus colegas na realização da tarefa. Após a discussão, o educador orienta esta situação, assinalando com uma bola de cor, num quadro, o desempenho das crianças.

Ao longo da minha intervenção pedagógica esta avaliação foi realizada à segunda-feira como forma de ter contacto com este momento. Na parte da tarde, mais precisamente entre as 12h45m e as 14h45m, realizam-se as atividades de Expressão Plástica, ou exploração de histórias com o grupo de crianças de 5 anos. As atividades de Expressão Plástica podem ser ou não orientadas pela educadora. Neste momento, ao criar os seus trabalhos as crianças exploram a sua criatividade e imaginação, podendo optar pela pintura, desenho, exploração de plasticina, entre outros.

Entre as 15h00 e as 15h45m desenvolvem-se os jogos sociais e a exploração de histórias em grande grupo.

Existem momentos da rotina que estão presentes diariamente, de igual forma, nas rotinas das crianças. Um desses momentos é a exploração do brinquedo de casa, onde as crianças trazem unicamente um brinquedo para o infantário, podendo nesse momento brincar com as restantes crianças da sua sala ou da sala verde, pois antes da chegada da educadora o grupo encontra-se na sala de transição. Não deve ser descurada a interação que existe entre as crianças da sala amarela e da sala verde. Neste tempo é perceptível a capacidade de partilha dos seus brinquedos, sendo possível identificar os seus interesses.

Entre as 9h15m e as 9h30m decorre o momento do acolhimento, onde se preenchem os mapas de presenças, o plano diário, o plano semanal e a escolha das tarefas, sendo que estes dois últimos apenas acontecem à segunda-feira.

Relativamente ao lanche da manhã, este decorre entre as 9h30m e as 9h45m, favorecendo sobretudo a alimentação saudável e o diálogo entre as crianças. Entre as 9h45m e as 10h00m as crianças dirigem-se ao parque exterior, para realizarem atividades livres. Quando as condições meteorológicas são adversas as crianças brincam nas áreas de interesse.

A hora de almoço decorre entre as 11h30m e as 12h15m, sendo perceptível, uma alimentação variada, equilibrada e saudável. Neste momento há uma grande atenção na autonomia das crianças no ato de comer.

De seguida, após a higiene das crianças, segue-se a hora de descanso que decorre na sala verde, onde se juntam as crianças dessa sala e as crianças entre os 3 e 4 anos de idade da sala amarela. No momento de descanso, na sala amarela, decorrem as atividades direcionadas para as crianças com 5 anos. Este momento é, muitas vezes, denominado por “trabalho de finalistas”, visto que estas crianças no ano seguinte encontrar-se-ão no 1º CEB. Outro momento comum à rotina educativa da sala amarela é o lanche da tarde, baseando-se novamente sobre a alimentação saudável.

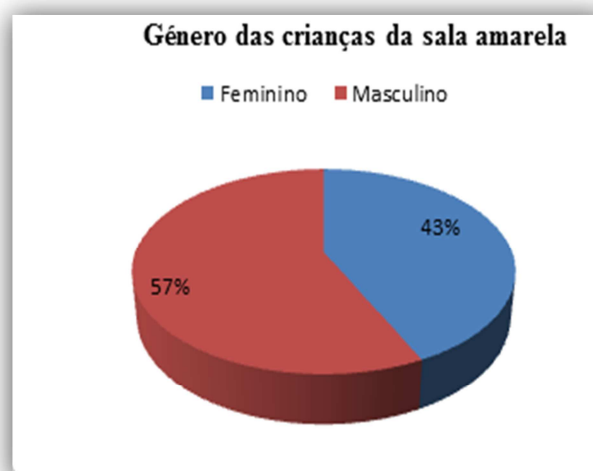
Entre as 16h00m e as 17h20m as crianças dão término às atividades que ficaram inacabadas, ou se não for o caso, brincam nas áreas de interesse. Este tempo é orientado pelas auxiliares da ação educativa.

Para finalizar, entre as 17h30m e as 17h45m, as crianças fazem novamente um lanche, denominado como lanche de reforço e de seguida juntam-se na sala verde, com as restantes crianças, à espera da sua saída.

4.3.3. Caraterização do grupo de crianças.

O grupo da sala amarela é constituído por 21 crianças, sendo nove do género feminino e 12 do género masculino. É perceptível, através do gráfico percentual, que o género masculino (57%) predomina sobre o género feminino (Figura 7).

Figura 7. Constituição dos grupos segundo o género.



No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças podemos considerar que se trata de um grupo heterogéneo, pois encontramos crianças com idades compreendidas entre os 3 e os

5 anos de idade, sendo que cinco crianças têm 3 anos, nove crianças têm 4 anos e sete com 5 anos de idade. Uma das condições do MEM assenta na constituição de grupos com diferentes idades, para que assim se “garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p. 149).

Grande parte do grupo frequentava, no ano transato, esta instituição, sendo que as crianças de 5 anos cursavam o jardim de infância e eram acompanhadas pela mesma equipa pedagógica. Três crianças ingressaram, neste ano letivo, à instituição e o grupo de crianças de 3 e 4 anos de idade estiveram a frequentar, no ano transato, a sala de transição (sala verde).

Atualmente, as crianças são acompanhadas por uma educadora de infância, com um horário de cinco horas semanais, entre as 9h00m e as 14h00, e por duas auxiliares da ação educativa.

Destaco que na reunião para a apresentação do PCG, destinado aos pais das crianças, a educadora mencionou que os principais objetivos a alcançar com o grupo debruçavam-se na cooperação e na interajuda, no desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança e no desenvolvimento da capacidade de argumentação.

Neste grupo não existem crianças com NEE, contudo, há que referir que, na sala existe uma criança em que foi diagnosticado um atraso global de desenvolvimento, necessitando de apoio pedagógico personalizado, porém os pais recusaram uma continuidade avaliativa neste âmbito. Apesar disso, a educadora mantém um olhar atento e redobrado sobre esta criança. No ano transato, a referida criança beneficiou de terapia da fala, mas este ano letivo teve alta. Estas informações foram obtidas através das fichas individuais das crianças, tendo sido confirmadas pela educadora cooperante.

É de salientar que 18 crianças são de nacionalidade portuguesa, excetuando três, uma de nacionalidade brasileira e duas de nacionalidade chinesa. A maior parte das crianças reside no concelho do Funchal, à exceção de duas que vivem no concelho de Câmara de Lobos.

No que diz respeito ao estágio de desenvolvimento cognitivo, as crianças situam-se no estágio do pensamento pré-operatório. Este estágio envolve as crianças que se encontram na educação pré-escolar, estendendo-se às crianças entre os 2 e os 7 anos de idade. Nele o desenvolvimento cognitivo centra-se na “função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.312). Estas capacidades só estarão completamente adquiridas no período escolar.

No que concerne ao desenvolvimento das crianças, nas diferentes áreas de conteúdo, fiz um levantamento das informações. Estas foram alcançadas através das conversas informais com educadora cooperante e com os restantes membros da equipa pedagógica, da consulta das fichas individuais das crianças e para finalizar da observação participante, realizada ao longo do estágio. Através da recolha e do tratamento da informação, apresento de seguida o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas de conteúdo, tendo por base as OCEPE.

A área da **Formação Pessoal e Social** destaca-se por ser uma área “transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover [nas crianças] atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (ME, 1997, p. 51). Neste sentido, a maior parte das crianças demonstram respeito por si e pelo outro, respeitam a diferença dos outros e colaboram em tarefas sempre que lhes é solicitado. Apesar de estarmos perante faixas etárias diferenciadas, é de salientar a cooperação que existe entre estas, a proteção que as crianças mais velhas exercem sobre as mais novas e o clima de entreajuda.

No que diz respeito, à adaptação considero que as crianças encontram-se bem adaptadas ao contexto, demonstrando sentido de pertença ao grupo. Utilizam, ainda, expressões de cortesia, desde o agradecimento à saudação ao longo do dia. Porém, é de salientar que é fundamental desenvolver a autonomia das crianças, nalgumas rotinas diárias, promover situações que levem a respeitar a sua vez para falar e a do outro e em momentos que levem à partilha de objetos.

No que diz respeito à área de **Expressão e Comunicação**, mais precisamente no domínio da **Expressão Motora**, o grupo manifesta grande interesse e um bom desenvolvimento nas atividades que implicam correr, saltar, contornar obstáculos e rodopiar. É de realçar que gostam de jogos em equipa, como o jogo dos peixinhos e o jogo da apanhada. No entanto, existem questões que precisam de ser trabalhadas com maior persistência, como é o caso do relaxamento e a noção de lateralidade.

Relativamente ao domínio da **Expressão Dramática**, as crianças são capazes de criar situações de comunicação verbal e não-verbal, facilmente constroem histórias imaginárias, utilizando como suporte os fantoches. Revelam uma grande participação em situações de jogo simbólico/dramático, sendo notório, sobretudo, na área da casinha.

No domínio da **Expressão Plástica**, as crianças revelam um grande interesse em pintar e desenhar, sendo capazes de recriar momentos imaginários ou representar momentos de uma atividade. Na utilização do material compreendem as regras, contudo torna-se necessário ser lembrado que os espaços devem permanecer limpos e organizados para as restantes

crianças. No geral, sabem trabalhar com diferentes tipos de materiais, nomeadamente de desperdício, e manifestam gosto por alguns dispositivos como tesouras, pincéis, cores, sendo um aspeto positivo para o desenvolvimento da motricidade fina, pois é perceptível a necessidade de algum trabalho nesse sentido.

No domínio da **Expressão Musical**, as crianças manifestam um grande gosto pela dança, criando movimentos de formas diversificadas consoante a música. Gostam de cantar, relembram canções aprendidas, demonstram uma boa capacidade de memorização a curto e a longo prazo.

No que diz respeito ao domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, as crianças distinguem o desenho da escrita. As mais velhas (5 anos) já reconhecem algumas letras do alfabeto, escrevem o seu nome de forma clara, a letra imprensa, reconhecendo também outras palavras através da escrita convencional, como o nome dos colegas. As crianças de 3 e 4 anos identificam o seu nome, visualmente, registando, através da escrita, algumas letras. No geral, são capazes de interpretar imagens e de associá-las a uma palavra. Em termos de linguagem oral, são capazes de estabelecer um diálogo coerente, algumas delas são eloquentes nos seus discursos, manifestando uma boa construção frásica. São capazes de contar o que realizaram numa atividade, ou no seu fim de semana, porém existem crianças que devem ser mais incentivadas neste sentido.

Tendo em conta as etapas de desenvolvimento apresentadas pelas autoras Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), três crianças apresentam um atraso na linguagem oral, quando comparadas com o que é esperado para a sua idade. Estas dificuldades são evidenciadas na articulação das palavras, na produção de frases e na utilização de uma linguagem “abebezada” como uso frequente de diminutivos, por exemplo, “carrinho” em vez de carro. A nível da consciência fonológica, as crianças de 5 anos já são capazes de identificar sílabas, no início das palavras, e de realizar tarefas de contagem silábica. As crianças de 3 e 4 anos encontram-se, ainda, numa fase inicial.

No **Domínio da Matemática** o grupo é capaz de reconhecer noções espaciais e de formar conjuntos conforme um critério. No geral, são capazes de estabelecer a relação entre a quantidade e o número, sendo perceptível na realização das suas tarefas diárias, ou através de atividades orientadas. As crianças de 5 anos apresentam noções temporais, diferenciam os momentos que se sucedem ao longo do dia, sendo perceptível no preenchimento dos mapas e através da rotina diária.

Para finalizar, no que concerne à área do **Conhecimento do Mundo**, as crianças apresentam desejo pela experimentação, têm uma boa capacidade de observação, revelando

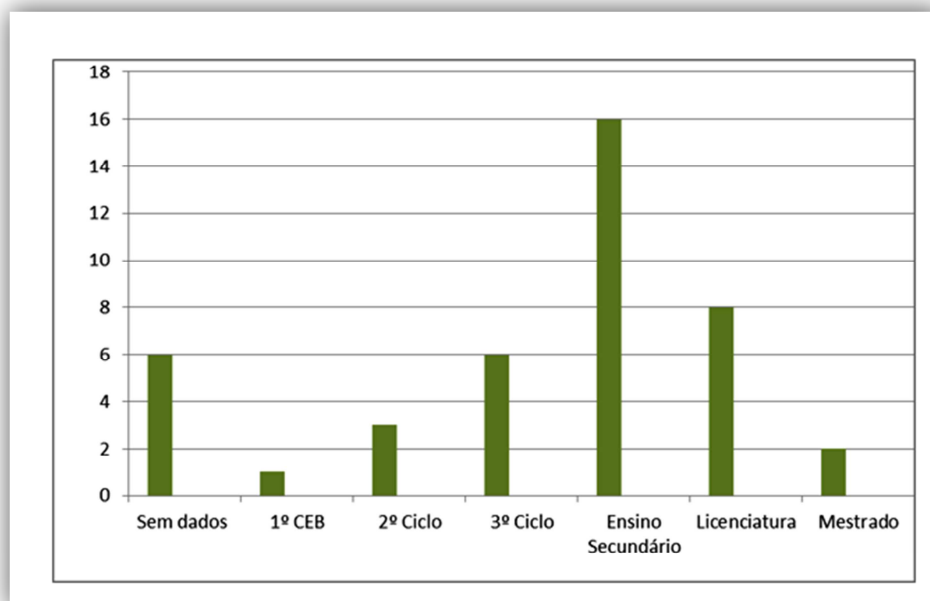
curiosidade e desejo por aprender, daí levantarem questões sobre o que os rodeia. É de salientar que é necessário trabalhar o reconhecimento dos cinco sentidos, pois algumas crianças não reconhecem alguns deles.

4.3.4. Caraterização das famílias.

O tratamento da informação sobre as famílias é fundamental para qualquer educador de infância, assim sendo a recolha desta informação adveio da consulta das fichas individuais das crianças e através das entrevistas informais à educadora cooperante.

Este conhecimento permite identificar a preparação que os pais possuem a nível de habilitações e o que são capazes de fornecer aos seus filhos. O educador poderá intervir de forma a compensar os conhecimentos que os pais não possuem. Tendo por base a ideia sustentada pelas OCEPE, é fulcral reunir informações sobre o contexto familiar e o meio onde as crianças residem, uma vez que são questões fundamentais que permitem entender as suas características. Por sua vez, isto possibilita uma intervenção pedagógica mais adequada, pois permite ter em conta as necessidades e interesses das crianças. Neste sentido, houve a necessidade de recolher e tratar as informações sobre os indicadores educacionais das famílias (Figura 8).

Figura 8. Habilitações literárias dos pais das crianças.



Tendo em conta o gráfico apresentado anteriormente, é possível verificar que o Ensino Secundário prevalece sobre os restantes níveis de ensino, obtendo um total de 16 pais. É de realçar que uma quantidade considerável de pais frequentou o ensino superior, obtendo o grau de mestres (2 pais) e licenciados (8 pais).

Houve a necessidade de verificar os índices profissionais dos pais, sendo também um fator importante a conhecer. Neste sentido, após levantamento da informação, através das fichas individuais das crianças, e tendo como referencial a Classificação Portuguesa das Profissões (2010), realizei a classificação das profissões (Tabela 2).

Tabela 2. Indicadores socioprofissionais dos pais.

Classificação Portuguesa das Profissões	Pais
Especialistas das atividades intelectuais e científicas.	11
Pessoal administrativo.	3
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem.	3
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores.	14
Trabalhadores não qualificados.	1
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos.	3
Técnicos e profissões de nível intermédio.	1
Desempregados.	4
Sem informações.	2

Através da tabela 2, é possível aferir que o nível onde se encontra um maior número de pais é nos trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (14) e na categoria dos especialistas das atividades intelectuais científicas (11). A categoria que envolve menos pais é a dos trabalhadores não qualificados e a dos técnicos e profissões de nível intermédio. Relativamente ao número de desempregados podemos aferir que os níveis são relativamente baixos (4).

4.4. Intervenção Pedagógica

Para a realização deste relatório foi fundamental a intervenção pedagógica junto às crianças.

Segundo Formosinho (2001), a prática pedagógica é:

(...) a componente curricular de formação profissional de professores e [educadores] cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável (p.50).

Assim sendo, a vertente prática é de suma importância na formação inicial de educadores, pois é em contexto que se adquirem as competências necessárias para o desenvolvimento da profissão docente. Desta forma, a prática desenvolvida na sala amarela pretendeu dar continuidade à linha de atuação da educadora cooperante, cingindo-se sobre a pedagogia do MEM.

Em cada semana de estágio, realizei uma sugestão de planificação, contemplando um conjunto de atividades. Saliento que a planificação era sugerida, mas poderia ser alterada diariamente, segundo as propostas das crianças ou dos adultos (Apêndice A, B, C, D, E, F, G).

A maioria das propostas foram realizadas pelas crianças, fazendo questão de as expressar oralmente, ou de escreve-las no diário de sala. Ainda, existiram outras sugestões no conselho, decorrido na sexta-feira. Como forma de atender aos interesses manifestados pelas crianças neste tempo, entrei em contacto com a educadora cooperante, ou dirigia-me ao infantário, às sextas-feiras, para contemplá-los na planificação. Devido à diversidade de sugestões realizadas pelas crianças, não salientei uma temática específica para cada semana, a exceção da primeira.

Assim, as intervenções procuraram, maioritariamente, atender aos interesses e necessidades do grupo e de cada criança em particular. Citando Dewey (2007) “na prática o valor do reconhecimento do papel dinâmico do interesse no desenvolvimento educativo leva a considerar individualmente as capacidades específicas, as necessidades e preferências das crianças” (p.122).

O levantamento das informações sobre as crianças e sobre as questões a elas intrínsecas permitiu-me realizar uma intervenção mais contextualizada.

Ao longo do estágio pretendi dar respostas à problemática levantada, onde foram procuradas várias respostas mediante o processo de investigação-ação.

4.4.1. Um olhar sobre uma problemática.

A iniciação de uma investigação implica o levantamento de uma problemática que pressupõe o objetivo ou meta que pretendemos alcançar para obter uma resposta. Assim sendo, “o problema é a pergunta para a qual desejamos saber a resposta. A investigação é a procura dessa resposta” (Sousa, 2005, p. 44). MacDonald e Walker (1976) afirmam que a resolução de um problema:

(...) inicia el proceso de cambio al identificar un área problemática o al sentir la necesidad del cambio. Cuando el área problemática há sido identificada, el recetor emprende la tarea de alterar la situación bien mediante su próprio esfuerzo, bien recabando la ayuda exterior adecuada... el recetor, en el modelo de resolución de problemas, está ativamente implicado en la búsqueda de innovaciones para resolver su próprio problema (...) (Citado por Elliott, 1994, p. 134).

Desta forma, a investigação-ação inicia-se com o levantamento de uma problemática sobre uma situação que necessita de ser melhorada. Quando esta problemática é identificada o objetivo do investigador passa por reunir esforços para resolver essa situação, não esquecendo a ajuda prestada de outros intervenientes.

As duas primeiras semanas foram para retirar algumas informações, conhecer o grupo e para que as crianças se habituassem a minha presença Assim sendo, na terceira semana de observação, em conjunto com a educadora cooperante, fez-se um levantamento sobre as problemáticas da sala amarela A problemática levantada incidiu sobre a autonomia, no ato de comer e na realização de algumas tarefas da rotina diária que se espera que as crianças já comecem a fazê-las sozinhas.

Saliento que a autonomia é desenvolvida em qualquer situação do dia, não existindo, por isso muitas atividades específicas, ao longo do relatório, apenas para trabalhar a temática. A autonomia foi colocada em prática em qualquer momento do dia: no refeitório, nas atividades, na participação das crianças, no reforço das tomadas de decisões, ou na arrumação do material, pois só assim de forma contextualizada as crianças aplicam-no na prática.

A problemática de uma investigação deve ser apresentada em forma de questão de forma clara e simples o que permite pensar “na investigação como um modo de pesquisar a resposta

mais adequada para o problema levantado” (Sousa, 2005, p. 44). Como tal, a questão de investigação-ação levantada cingiu-se da seguinte forma:

- De que forma podemos estimular as crianças a ter maior autonomia?

A partir desta questão delineei um conjunto de estratégias como forma de intervir nesse sentido. Importa referir, que o percurso traçado é dado a conhecer de forma descritiva e reflexiva, integrada no âmbito da prática pedagógica.

4.4.1.1. A rotina diária das crianças como impulsionadora da autonomia.

A intervenção pedagógica na sua essência não inclui apenas um conjunto de atividades orientadas, com objetivos que devem ser cumpridos. Aliada à prática, existe também, uma rotina diária que deve ser orientada por qualquer educador, pois contribui, de igual modo, para as aprendizagens das crianças, sobretudo para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Segundo Lima (s.d), a rotina diária é fulcral, pois ela é o reflexo das intenções pedagógicas do educador. A rotina diária da sala amarela envolvia um conjunto de atividades diferenciadas, que implicavam o trabalho individual, de pequeno e de grande grupo, providenciando um ambiente estimulador para o desenvolvimento global do grupo. É neste sentido que o projeto de investigação-ação incide, dando importância às atividades orientadas, mas também às rotinas diárias das crianças.

As Metas de aprendizagem (MA) (2012) remetem para as rotinas diárias como promotoras da autonomia das crianças, sendo um dos objetivos que devem alcançados “no final da educação pré-escolar, a criança identifica os diferentes momentos da rotina diária da sala de jardim de infância, reconhecendo a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê” (s.p).

As rotinas caracterizam-se pela participação ativa das crianças e pela flexibilidade que elas apresentam. Ao longo das rotinas apresento um conjunto de instrumentos de pilotagem característicos do MEM, sustentado por uma prática democrática que permite o desenvolvimento da autonomia das crianças (Niza, 1996, citado por Mesquita- Pires, 2007). Importa referir que as crianças de 3 e 4 anos encontravam-se na fase inicial de apropriação de algumas rotinas, uma vez que este grupo encontrava-se no ano transato na sala de transição.

O primeiro momento que se destacava, logo pela manhã, era o tempo de acolhimento que segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) “é um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição” (p.73). Neste momento houve uma preocupação em receber as crianças de forma afetuosa, ocorrendo, por vezes, alguns diálogos com os pais, para facilitar a transição de casa até a instituição, ou para obter/dar a conhecer alguma informação (Hohmann & Weikart, 2003). Aquando da chegada das crianças, estas dirigiam-se ao mapa de presenças, a fim de registar a sua presença. Nele era perceptível a autonomia que elas detinham (Figura 9).

Figura 9. Preenchimento do mapa de presenças por duas crianças.



Este instrumento permitiu que a criança estivesse em contacto com o registo das suas presenças, com o código escrito e com os números. As crianças não manifestavam grandes dificuldades no seu preenchimento, excetuando as de 3 anos que exigiam alguma ajuda da minha parte, pelo facto de ainda se encontrarem no início de apropriação deste instrumento. A meu ver, a dificuldade não incidia sobre a compreensão da funcionalidade do mapa, mas sim sobre o cruzamento entre a sua fotografia e o dia da semana, uma vez que se tratava de um quadro de dupla entrada. Devido a esta questão, era perceptível que as crianças, muitas vezes, colocavam o círculo no lugar do seu colega, ou no dia seguinte, sem se dar conta disso.

As crianças pediam a minha ajuda quando manifestavam dúvidas. Inicialmente orientei-as e motivei-as no preenchimento das suas presenças, incitando-as para que definissem algumas estratégias para poder marcá-las. Esta ideia é sustentada por Barros e Palhares (1997), afirmando que para que a criança ultrapasse um obstáculo ela precisa de pensar. Para tal, o educador deve evitar dar respostas imediatas às suas dúvidas. Com o passar do tempo incitei-as para que o fizessem de forma autónoma, com a ajuda de um amigo mais velho, ou com

uma criança que evidenciasse uma maior facilidade no preenchimento deste instrumento. Considero que a ajuda dos seus colegas foi uma mais-valia no preenchimento do mapa. Era frequente ouvi-las a definir estratégias conjuntas para que as crianças de 3 anos o pudessem fazer autonomamente como, contar os quadrados e orientar a sua presença com os dedos.

Associado a este mapa surgia, por vezes, o esquecimento de algumas crianças em registar as suas presenças. Com decorrer do tempo, e após algumas conversas no tapete, progressivamente começaram a ter a noção de registar a sua presença, logo pela manhã, referindo por vezes a sua conquista de o ter feito de forma autónoma.

Na área do tapete, e todas as segundas-feiras, pela manhã, as crianças tinham a oportunidade de partilhar as suas experiências sobre o fim de semana. Citando Niza (2013) é fundamental que se crie um clima de “livre expressão das crianças reforçado pela valorização das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (p.149). Sabendo que é fundamental reforçar a participação das crianças, tive uma necessidade de intervir neste sentido. Era perceptível o à vontade e a criatividade que muitas demonstravam ao falar. De entre muitos episódios sucedidos, saliento um dos diálogos de uma criança, de 4 anos, onde é notória a capacidade de recontar o seu fim de semana, utilizando como recurso o imaginário:

Criança G: Eu fui com os meus pais e os meus irmãos a uma praia, mas não estava lá ninguém. Subi um trono igual ao dos reis, só que tinha umas escadas muito altas para subir e não consegui lá chegar, mas fiquei com muita curiosidade.

Adulto: E E o que é que querias ver?

Criança G: Queria subir para ver os barcos e para ficar tão grande para mandar como os reis fazem!

Nota de campo, 4 de novembro de 2013.

Notei, através do diálogo da criança, a sua capacidade de criar momentos imaginários, salientando ainda a boa construção frásica e a sequência ordenada dos acontecimentos. Este pequeno diálogo permitiu-me conhecer a forma como a criança constrói os seus discursos e o encadeamento das suas ideias.

Considerarei que este momento foi imprescindível para que as crianças tenham uma participação autónoma, criando diálogos baseados na sua área de interesse. Esta característica prevalece no MEM onde Niza (2013) salienta que é necessário dedicar tempo para ouvir e registar os diálogos das crianças, estimulando a sua fala para criar comunicações cada vez mais ricas.

O momento é também propício para partilhar as suas experiências com os outros, para entender o significado das suas descobertas e para perceber que quando dialoga e ouve os outros descobre que a linguagem é o meio que ajuda as pessoas a comunicar (Hohmann &

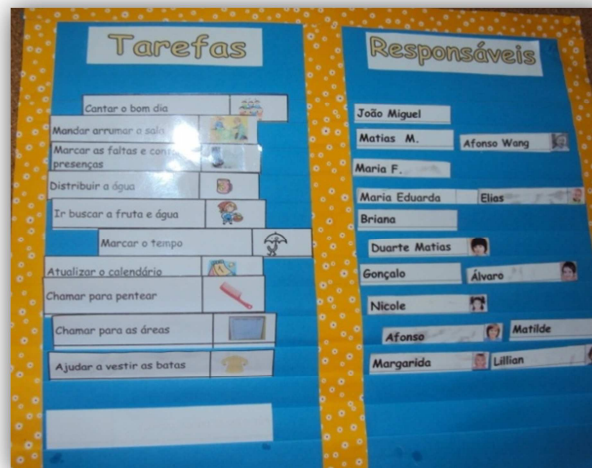
Weikart, 2003). Nem todas as crianças faziam questão de relatar o seu fim de semana, mas com o tempo houve um maior cuidado nesse sentido. Procurei criar algumas estratégias que as envolvessem e para que tivessem uma maior participação. Criei alguns momentos de diálogo, com o intuito das crianças entenderem que as suas comunicações eram importantes, quer para elas, quer para todo o grupo. Com o decorrer do tempo já dialogavam de forma mais autónoma, mas considero que algumas precisam de fazê-lo com mais frequência. Todos os momentos potenciaram diálogos significativos para as crianças, propiciando de um maior conhecimento dos interesses de cada criança e do grupo.

É de realçar que os seus discursos eram registados num caderno, ideia que lhes agradava muito. À medida que este processo decorria, as crianças manifestavam o cuidado em repetir os seus discursos, pausadamente e com uma boa articulação e faziam questão que tudo ficasse bem escrito e de forma perceptível. De seguida, realizava a leitura da frase, de modo que a criança verificasse se correspondia ao que ela pretendia dizer. Hohmann, Banet e Weikart (1995) defendem esta ideia, afirmando que “quando as crianças falam sobre qualquer coisa que fizeram, viram ou construíram e alguém regista exatamente o que disseram e o lê em voz alta, elas são testemunhas da escrita e da leitura as suas próprias ideias” (p. 212). Estas frases eram reaproveitadas para que as crianças as pudessem trabalhar no tempo da escrita, fazendo por exemplo um desenho. Podiam, ainda, reconhecer letras ou sílabas, copiar ou contar algumas palavras, entre outros. Este momento salienta-se pelo acompanhamento das crianças, quer de forma individual, quer em grande grupo.

Seguidamente procedia-se ao preenchimento do plano diário. Além do planeamento do seu dia, dava-se a oportunidade das crianças reconhecerem o dia da semana, o mês e o ano, o que possibilitava um contacto com o domínio da matemática. Assim sendo, através do dia da semana, o grupo já era capaz de reconhecer, quais seriam as áreas que iriam trabalhar nesse dia. As crianças tinham a liberdade de dar sugestões de atividades que gostariam de realizar. Muitas vezes faziam questão de apresentar algumas propostas que tinham sido levantadas no diário de sala ou seguiam as sugestões feitas por mim. Esta troca de ideias permitia que a criança estivesse envolvida no planeamento do dia, onde expunha o que gostava de fazer e de que forma queria fazê-lo (Hohmann, Banet & Weikart, 1995; Hohmann & Weikart, 2003).

O mapa de tarefas destaca-se pelo papel ativo que as crianças detêm na escolha e no debate das tarefas diárias. Para Varela (2010), o mapa de tarefas é um quadro indicador das tarefas de manutenção e organização das rotinas instituídas na sala, a distribuir pelas crianças (Figura 10).

Figura 10. Mapa de tarefas.



Inicialmente o mapa era constituído por 9 tarefas que foram sugeridas pelas próprias crianças e pelo adulto, conforme as suas necessidades, destacando-se: cantar os bons dias, mandar arrumar a sala, marcar as faltas e as presenças, distribuir a água, ir buscar a fruta e a água, marcar o tempo, atualizar o calendário, chamar para pentear e chamar para as áreas.

No decorrer do estágio surgiu uma tarefa nova, que visava a obtenção de um ajudante para amarrar as batas. Nesse sentido, as crianças teriam de vestir as suas batas sem a ajuda dos adultos e obtinham assim a ajuda de uma criança para as abotoar, visto que as batas possuíam botões atrás das costas. Esta tarefa permitiu o aumento da autonomia das crianças no ato de vestir, não só a sua bata, mas a dos seus colegas e o desenvolvimento da motricidade fina. Esta tarefa suscitou um grande interesse por parte das crianças, pois gostavam de ajudar os seus colegas. Saliento que nesta tarefa existem dois tipos de autonomia, o ato da própria criança vestir a sua bata e o facto da outra criança assumir uma tarefa de abotoar a bata.

No momento de atribuição das tarefas, assumi o papel de orientadora do grupo, enquanto as crianças participaram ativamente escolhendo a tarefa que pretendiam realizar, por sua vez era lembrado que deviam esforçar-se na sua concretização. Aqui, era dada a oportunidade das crianças darem as suas opiniões e sugestões, para além do facto de ter de assumir uma tarefa pela sua própria iniciativa.

Aliado a este instrumento existia o quadro de avaliação, onde as crianças avaliavam o desempenho das suas tarefas e dos seus colegas, providenciando-se um ambiente democrático, onde todos podiam opinar. Algumas tarefas eram realizadas aos pares, como é o caso do calendário e contagem das faltas e das presenças. Para as crianças de 3 anos era fundamental a ajuda de uma criança de 5 anos, pois ainda não reconheciam alguns numerais.

Existiam tarefas que eram disputadas pelas crianças como é o caso de ir buscar a água e a fruta com uma auxiliar, e chamar para pentear, registando-se assim alguns conflitos. Perante esta situação motivei as crianças, no sentido de resolver os seus conflitos, utilizando algumas estratégias que rapidamente os apaziguavam. Segundo Hohmann e Weikart (2003), as situações de conflitos entre as crianças devem ser vistas como acontecimentos naturais e devem ser aproveitados no sentido das crianças desenvolverem a capacidade de resolução de problemas. Desta forma, estabelecia um diálogo no sentido de verificar quais eram as que tinham prioridade na execução da função, sendo visível no quadro de avaliação quem já a tinha realizado, ou quem é que precisava de se esforçar para melhorar.

Outra estratégia evidenciada, e que as crianças gostavam muito, consistia na votação. As crianças levantavam o dedo para atribuir a votação a quem achassem que seria merecedor da tarefa. Noutros casos procedia-se à escolha aleatória de uma criança.

Era perceptível, neste momento, a participação democrática das crianças e autonomia que evidenciavam na realização e escolha das tarefas. Segundo Portugal e Laevers (2010) responsabilizar às crianças pelas tarefas da sua vida diária permitem o desenvolvimento da autonomia, e por isso fiz esforços nesse sentido. No geral, as crianças esforçavam-se para concretizar o trabalho que se tinham comprometido, contudo, por vezes, era necessário lembrar a sua realização.

Considero que os maiores problemas de autonomia persistiam na hora das refeições. Algumas crianças manifestavam os pedidos de ajuda para comer, pois se assim não fosse alguns limitavam-se a fazer birras. Após detetar este mau hábito, introduzi um diálogo informal, entre um fantoche e as crianças sobre a importância de comer sem a ajuda das auxiliares. O diálogo foi apreendido pela maioria do grupo, sendo que muitas compreenderam a mensagem. Após a refeição, era frequente ver as crianças a mostrarem os seus pratos vazios e demonstrarem o seu esforço e conquista. Realço que um grupo reduzido levou algum tempo para comer autonomamente, mas gradualmente começavam a fazer esforços nesse sentido. Posso frisar que a utilização do reforço positivo e o diálogo com o fantoche foram basilares nestas conquistas.

Obviamente que estes resultados não foram imediatos, foi um processo que levou o seu tempo. Por isso, os diálogos com as crianças na hora das refeições, ou as brincadeiras eram por vezes as melhores estratégias, daí terem sido utilizadas com muita frequência. É de destacar que algumas crianças ainda evidenciam dificuldades em fazê-lo sozinhas, porém não deve ser descurado que este objetivo não pode ser alcançado num curto período de tempo, para tal é necessário estabelecer um reforço nesse sentido a longo prazo.

Destaco que o mapa do tempo e o calendário foram fulcrais, na medida que ajudaram a promover a autonomia das crianças no seu preenchimento (Figura 11).

Figura 11. Mapa do tempo e calendário.



Estes dois instrumentos permitiram uma interligação com o domínio da matemática, levando ao reconhecimento dos números, da sucessão dos dias e dos meses.

Por outro lado, o mapa permitiu às crianças registar, através do desenho, as suas perceções sobre o que observavam. Os dois mapas, geralmente eram preenchidos por duas crianças, juntando uma de 5 anos com uma de 4 ou 3 anos. Esta tarefa permitia a resolução e discussão das ideias de forma autónoma por parte das crianças.

Tendo o papel de orientadora, era habitual observar às crianças a discutirem a melhor forma de registar o tempo, observando uma grande atitude na troca de opiniões e na tomada de decisões. Quando as crianças não sabiam preencher o calendário, frequentemente confrontavam-no com o mapa do tempo, como forma de verificar em que mês, ano e dia estavam.

O diário de sala ajudou, de igual forma, na participação democrática do grupo. Segundo Niza (2013), o diário encontra-se dividido em quatro colunas, sendo que as duas primeiras estavam legendadas com a palavra “gostei” e “não gostei”. Nestas duas colunas as crianças expõem os acontecimentos positivos e negativos decorridos ao longo da semana. A terceira coluna intitula-se como “fizemos”, nela eram registadas as atividades consideradas mais significativas. A última coluna é denominada por “queremos”, no caso específico da prática designavam-se como “propostas”. Aqui, a criança realizava algumas sugestões sobre possíveis projetos/atividades que gostaria de concretizar. O diário resume-se, assim, da seguinte forma:

(...) nas três primeiras assenta o balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional de valores. E a quarta coluna ajuda a planejar atividades educativas futuras. Assim se caminha da avaliação para o planeamento. (Niza, 2013, p.153).

Inicialmente as crianças utilizavam com mais frequência coluna do “não gosto” para registar os seus conflitos, ficando as restantes colunas por preencher. Ao longo da intervenção pedagógica, foram motivadas tanto por mim, como pela educadora cooperante, para fazerem os seus registos nas outras colunas.

Com o decorrer das semanas, passaram a utilizar a coluna do “gostei” para registar as atitudes que mais gostaram dos seus colegas, ou as atividades que mais lhes tinham agradado ao longo da semana. Saliento, também, que as crianças passaram a registar, progressivamente, as suas sugestões, o que permitiu elaborar a minha planificação semanal com base nos seus interesses, tornando-a mais rica e contextualizada. As crianças de 5 anos começaram a fazê-lo de forma mais autónoma, pedindo a minha ajuda para que lhes ditasse as letras e assim escreverem a palavra que pretendiam. Assim sendo, o diário de sala permitiu, progressivamente, que as crianças ficassem interessadas pelo registo de algumas palavras utilizando a escrita convencional. Este gosto manifestado impulsionou, de forma informal, que reconhecessem algumas letras autonomamente. As crianças mais novas faziam questão de registá-lo através do desenho, ou rabiscando algumas letras, permitindo uma aproximação com o código escrito. Esta atitude veio aumentar de dia para dia e posso dizer que esta foi a tarefa onde se verificou um maior nível de autonomia das crianças.

Outro instrumento de pilotagem característico do MEM é o plano de atividades. O plano é a concretização de um quadro de dupla entrada, onde na coluna esquerda, no sentido vertical, encontram-se o nome das crianças, na horizontal ostenta as atividades que são possíveis de realizar nas áreas de interesse (Niza, 2013). Saliento que este plano foi introduzido na minha quinta semana de intervenção, conforme podemos observar na figura seguinte.

Figura 12. Introdução ao plano de atividades.



Neste contexto as crianças ainda estavam a adaptar-se a este novo instrumento de gestão das áreas de interesse. Inicialmente mostrei o mapa às crianças, pedindo as suas opiniões sobre o que se pretendia com aquele novo instrumento. A maior parte manifestou a sua opinião, afirmando que se tratava de um mapa semelhante aos que tinham na sala, mas que neste caso debruçar-se-ia sobre as áreas de interesse. Deste modo, expliquei às crianças, que tal como elas tinham afirmado, tratava-se de mais um mapa, onde desta vez elas tinham de registar, através de um círculo, a área onde pretendiam brincar.

Durante duas semanas, persistiram algumas dificuldades, o que me levou, muitas vezes, a intervir nesse sentido. Outra dificuldade sentida verificou-se no facto de algumas apresentarem distrações em fechar o círculo cada vez que acabavam uma atividade nas áreas. A questão foi reforçada através de um diálogo com as crianças, alertando-as para a necessidade de cada criança não se esquecer de o fazer.

Após algum tempo, analisei o mapa com as crianças e verificámos que eram registadas sempre as mesmas áreas. Desta forma, dialoguei com as crianças no sentido de visitarem outras áreas, enaltecendo as potencialidades que tinham. No fim do estágio, verifiquei já utilizavam este instrumento de forma mais consciente, evidenciando também uma maior procura por outras áreas de interesse.

Aliado a este instrumento encontra-se o desempenho das crianças nas áreas de interesse. Ao observá-las neste meio, foi possível verificar, também, o nível de autonomia que detinham, o que possivelmente não poderia observar numa atividade orientada.

Tendo em conta o que foi referido no enquadramento teórico, o brincar exerce uma função importante na autonomia, permitindo um contexto onde a criança pode explorar livremente todo o que a rodeia sem levar consigo o medo de errar. Como tal, “quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo” (Portugal & Laevers, 2010).

Ao observar as crianças, em atividade, nas áreas de interesse verifiquei as potencialidades que estas detinham na aprendizagem das crianças (Figura 13).

Figura 13. Desempenho das crianças nas áreas de interesse.



Permaneci com um olhar atento sobre os diálogos que as crianças criavam entre si, a tomada de decisões, a resolução de problemas e a realização de atividades de forma autónoma, conforme os seus interesses, como por exemplo o recorte. Saliento, através do seguinte diálogo a autonomia que uma criança demonstrou na construção do seu nome na área da escrita. Nessa área, uma das crianças mais novas pediu-me que escrevesse o nome da mãe para que o pudesse reproduzir numa folha. Após escrever o nome, a criança fez algumas descobertas:

Criança R: A minha mãe tem uma letra igual a minha.

Adulto: Qual é a letra?

Criança R: Esta (aponta para o M).

Adulto: E sabes o nome dessa letra?

Criança R: Não sei, mas é igual vê (escreve o M numa folha).

Adulto: Pois é! Vamos lá ver o primeiro bocadinho do teu nome (peço para que a criança identifique a primeira sílaba de Maria).

Criança R: Ma

Adulto: Muito bem. E se eu quiser só essa letra que tu tens nessa folha?

Criança R: Ah, espera é aquela que esta ali (aponta para o M que se encontra na área da escrita). É o M de macaco.

Adulto: Muito bem, é o M!

Criança R: Sim! E também tenho esta (apontou para o A) Tenho um M e um A.

Nota de campo, 4 de novembro de 2013.

Através deste diálogo apurei que através de uma situação não formal, a criança reconheceu algumas letras, tendo por base o seu nome e o da sua mãe. Este pequeno momento vai ao encontro do que é defendido por Mata (2008), onde enfatiza que as aprendizagens aliadas às letras, para as crianças em idade pré-escolar, devem ser realizadas tendo em conta um contexto, a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que tenham algum significado

para estas. Apesar de não saber o nome das letras, reconheceu-as através do grafismo e da imagem de uma macaco que estava associado à letra. Como forma de ajudar à criança, orientei-a na descoberta do nome da letra, através do som inicial do seu nome, sem nunca revelar a resposta.

Notei a autonomia e o desejo que a criança obteve naquele momento para aprender o nome da sua mãe. Provavelmente numa atividade planeada, esta descoberta não seria possível, ou deduzir-se-ia que a criança não seria autónoma o suficiente para realizar a tarefa. Importa frisar que através das áreas de interesse também consegui observar a autonomia das crianças na arrumação e limpeza dos espaços. Por vezes precisava de ser lembrado, mas com o passar do tempo o grupo começaram a ficar mais ciente da necessidade de manter os espaços limpos e arrumados.

Além das situações anteriormente referenciadas, ao longo do estágio, surgiram outros momentos que impulsionaram a autonomia das crianças.

Após a semana de São martinho e aquando da exploração das castanhas, uma das crianças consultou-me no sentido de saber se poderia trazer uma castanha da casa da sua avó para mostra-la aos seus amigos. Considerei que a iniciativa da criança seria de valorizar. Respondendo ao seu pedido sugeri que a trouxesse no dia seguinte, para que a mostrasse aos seus colegas. No dia seguinte, após o lanche da manhã, tanto a criança como o grupo revelaram uma grande ansiedade e suspense em apresentar o que esta tinha trazido de casa. (Figura 14).

Figura 14. A criança apresenta e explora a castanha com o grupo.



Inicialmente tive a necessidade de orientar o grupo no levantamento de algumas questões. Progressivamente as crianças manifestaram entusiasmo e maior espírito de iniciativa.

Naquele momento foram perceptíveis os conhecimentos que a criança e o restante grupo tinham adquirido na atividade de São Martinho. A criança fez questão de referir que tinha pedido a castanha à sua avó para mostrar ao grupo e que aquela castanha já não tinha os ouriços, tal como eu tinha mostrado na semana anterior. De seguida, fez questão de retirar a casca da castanha, a fim de ver o que tinha no seu interior.

Neste encadeamento de ideias, foi visível a autonomia e a responsabilidade que a criança teve presente ao dar o recado à avó e de trazer a castanha. Por outro lado, possibilitou que as crianças levantassem as suas questões e demonstrassem as suas opiniões perante a temática.

De acordo com Portugal e Laevers (2010) para a aquisição da autonomia é necessário atribuir responsabilidades às crianças e isto poderá passar pelo facto da criança trazer um objeto de casa. A partir deste momento outras crianças quiseram trazer objetos para falar, sendo que na semana seguinte, uma delas manifestou interesse em trazer um portefólio que tinha construído sobre os barcos.

Considereei que este momento foi um bom impulsionador e uma boa estratégia para promover a autonomia das crianças. Através de objetos com os quais se identificam, foi possível que autonomamente estas participassem, promovendo a tomada de decisões e o levantamento dos seus pontos de vista.

De um modo geral, e ao realizar uma interligação entre a organização do tempo e do espaço verifiquei que a sala amarela, proporciona um espaço demarcado pela pedagogia de participação que transpõe flexibilidade, possibilitando a participação democrática e o desenvolvimento da autonomia do grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). É fundamental acompanhar os interesses e dificuldades de cada criança para que estas possam ser superadas com maior facilidade. Para além disso, o contacto com as crianças nas áreas de interesse permitiu observá-las quer de forma individual, quer na sua integração no grupo.

Em suma, as rotinas possibilitaram uma organização e desenvolvimento da autonomia e facultaram uma diversidade de atividades, ajudando à criança a ter a noção de tempo e de espaço. Assim sendo, as rotinas devem ser bem planeadas, mas para isso é fundamental decorrerem com a mesma sequência. Devem ainda, possibilitar o trabalho individual, de pequeno e grande grupo, as interações entre as crianças e adultos, e para finalizar permitir que a criança seja capaz de expor as suas vivências, interesses, reflexões e pontos de vista (Lima, s.d).

4.4.1.2. Atividades orientadas.

Na educação pré-escolar, a criança deve adquirir competências valiosas e estar disposta a utilizá-las. Deste modo, ao longo do estágio realizei, junto às crianças, diversas atividades orientadas, tendo sempre em conta os interesses e necessidades do grupo (Katz, 2006). Procurei também realizar atividades lúdicas, que fossem capazes de despertar o interesse e o gosto por aprender (Barros & Palhares, 1997).

As atividades foram conseguidas através de algumas propostas, que advinham do diário de sala, na coluna “propostas”, ou através das sugestões provenientes do conselho. Assim, estas foram incluídas na planificação semanal, para criar uma prática com uma intencionalidade bem definida, albergando os seus interesses e necessidades. Ainda, é de realçar que algumas atividades foram criadas por mim, como forma de atender a algumas necessidades do grupo.

Devido ao leque de atividades realizadas, optei por selecionar uma parte delas, com o intuito de dar conhecer a dinâmica do trabalho realizado junto às crianças, estando integradas nas várias áreas de conteúdo. Importa referir que existem atividades que foram realizadas pelo grupo e outras que foram realizadas apenas com as crianças de 5 anos, na hora em que as restantes crianças se encontravam na hora do descanso.

Como amarrar o sapato?

A atividade surgiu numa situação informal, onde as crianças competiam umas com as outras, a fim de ver quem conseguiria amarrar o sapato em primeiro lugar. Após observar o descontentamento e frustração de algumas crianças por não terem conseguido, e sabendo que o ato de atar o sapato é um impulsionador para a autonomia, decidi realizar uma atividade que incutisse este objetivo.

A atividade surgiu aliada à área da Formação Pessoal e Social onde pretendi que as crianças adquirissem capacidades para a resolução de problemas interligados à vida quotidiana (ME, 1997).

Antes da realização da atividade, questionei às crianças se sabiam, ou não atar o seu sapato. Duas responderam afirmativamente, manifestando interesse em demonstrá-lo perante o grupo. Após presenciarem as duas crianças a amarrar o sapato, as restantes quiseram fazê-lo seguindo as instruções dos seus colegas. Alguns mostraram desânimo por não terem conseguido, outros manifestaram uma grande necessidade de continuar a tentar. Perante esta

situação, dialoguei com as crianças no sentido de dar a entender que o procedimento de atar o sapato não se adquiria repentinamente, sendo um processo moroso. Após esta situação declamei o poema intitulado: *Apertar os atacadores*, da autoria de Raquel Martins. A escolha de um poema surgiu numa tentativa de dar a conhecer às crianças que a escrita não está meramente nas histórias, mas em diversas tipologias textuais. Segundo Mata (2008) é importante “integrar a escrita, nas suas diversas formas, nas vivências e rotinas do jardim de infância (...), de modo que as suas finalidades sejam entendidas e as crianças adquiram conhecimentos e desenvolvam competências em contexto (...)” (p.56). Hohmann, Banet e Weikart (1995) acrescentam que na educação pré-escolar o educador deve ler para as crianças nos seus vários suportes podendo ser livros, histórias, poemas e lengalengas.

Após a declamação do poema questionei as crianças, a fim de verificar o que tinham entendido. Dei oportunidade de expressarem as suas opiniões, contudo tive de intervir algumas vezes, uma vez que alguns elementos do grupo não souberam respeitar a sua vez para falar. Perante esta situação, as crianças mais tímidas e com mais dificuldades comunicativas não estavam a participar. Deste modo, tive de assumir novamente o papel de orientadora como forma de dar a oportunidade de todas as crianças participarem, sobretudo as que não gostavam muito de falar (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Depois de várias discussões, concluíram que o poema tratava de vários aspetos interligados ao amarrar o sapato e se seguissem as instruções do mesmo, ficariam a saber como fazê-lo. Deste modo, as crianças pediram que o declamasse novamente, para que pudessem seguir as instruções. Distribuí dois sapatos com dois atacadores, de cores distintas, para facilitar o procedimento. À medida que umas crianças atavam o sapato por mim elaborado, outras aproveitaram para tentar nos seus próprios sapatos (Figura 15).

Figura 15. As crianças atam o sapato segundo o poema.



Após a leitura, pausadamente, para que as crianças seguissem os procedimentos, e após várias tentativas, verificaram que o procedimento que estavam a realizar era diferente daquele que tinha sido ensinado pelos seus colegas. As crianças que sabiam atar o sapato quiseram tentar este procedimento, porém mostraram algumas dificuldades. Verifiquei, de um modo geral, uma grande atenção e empenho na realização desta atividade, havendo o cuidado de seguir os passos descritos no poema. Algumas mostraram frustração por não terem conseguido na primeira tentativa, o que me levou a explicar que este procedimento levaria o seu tempo, exigindo por sua vez um treino constante:

Após esta atividade, e no decorrer de todo o estágio, as crianças manifestaram interesse, pedindo aos adultos da sala que lhes lessem o poema para que estas pudessem realizar o processo. Verifiquei uma evolução no facto de amarrarem o sapato, pois inicialmente não sabiam como se fazia o nó. Na oitava semana (duas semanas após a introdução da atividade), grande parte das crianças tinha conseguido realizar o nó no seu sapato, encontrando-se assim na fase das “orelhinhas”. Constatei, ainda, que as crianças envolveram os pais nesta aprendizagem, pois segundo os seus diálogos, estas referiram que tentaram atar o sapato juntamente com eles, dando algumas sugestões para que o fizessem rapidamente. A meu ver, o facto de haver um envolvimento dos pais na atividade não só deu a entender o entusiasmo que as crianças manifestaram por conseguir esta tarefa, mas também implica uma autonomia em ser responsável para dar o recado aos pais.

Reflexão nº 6, 14 de novembro de 2013.

As crianças decidiram colocar os sapatos na área das construções ao alcance de todas. Após o regresso das crianças da hora de descanso, fizeram questão de demonstrar às crianças mais novas o que tinham aprendido, permitindo que tentassem o procedimento.

Explorando os cinco sentidos através de uma salada de fruta.

A realização da salada de fruta adveio na sequência da semana da alimentação e no sentido das crianças explorarem os sentidos de forma contextualizada. Segundo Ferland (2006), os sentidos são muito importantes, pois contribuem para o desenvolvimento da criança.

Assim sendo, constatei que algumas crianças demonstravam algumas dificuldades, em atividades que implicavam um reconhecimento dos alimentos utilizando o olfato, o paladar e o tato, o que me levou a proporcionar esta atividade. Outro fator inerente diz respeito à implementação da alimentação saudável pois, segundo Breda e Nunes (s. d), é importante que no jardim de infância haja uma consciencialização sobre os hábitos alimentares saudáveis, para isso poderá proporcionar-se várias experiências que envolvam a confeção de receitas com alimentos saudáveis.

Como forma de controlar melhor o grupo e de proporcionar uma aprendizagem cooperativa, optei por dividi-lo em dois, juntando as crianças mais velhas com as mais novas, indo, assim, ao encontro da opinião de Freixo e Fontes (2004) e Leitão (2006). Segundo estes autores, na aprendizagem cooperativa deve-se privilegiar a formação de pequenos grupos, de preferência heterogêneos, e de diferentes idades, para que possam beneficiar de uma maior aprendizagem através da cooperação que estabelecem.

Enquanto umas crianças ficaram a brincar nas áreas de interesse, sob o olhar das auxiliares da ação educativa, dirigi-me para a cozinha com o primeiro grupo de crianças. Antes da realização da salada de fruta, as crianças foram agrupadas aos pares para que uma criança de 5 anos pudesse ajudar uma de 3 ou 4 anos.

As crianças foram questionadas sobre os cuidados a ter no decorrer da salada de fruta, ao que responderam que deviam lavar as mãos e as frutas, ter cuidado com as facas e não correr nem brincar durante a sua realização. Porém, é de realçar que como a atividade comprometia uma certa responsabilidade da minha parte, encontrava-me um pouco reticente quanto à sua dinamização. Tive em atenção os comportamentos das crianças na confeção da receita, visto que o grupo estava em contacto com materiais cortantes. Contudo, posso afirmar que esses cuidados foram variados e foram visíveis ao longo da atividade.

De seguida, tomei a liberdade de perguntar como iríamos registar os alimentos que iam sendo utilizados, ao que as crianças responderam que devíamos apontar numa folha todo o que iríamos precisar e a quantidade utilizada. Assim sendo, propus a utilização de uma tabela para registar os dados, pois de acordo com a visão de Castro e Rodrigues (2008) é fulcral que as crianças construam tabelas de registo, possibilitando que compreendam as suas vantagens e o seu objetivo. O grupo número um ficou então encarregue por cortar os pêsegos e as maçãs e fazer o seu registo; o segundo grupo ficou responsável por cortar banana e a pera e fazer o respetivo registo. O grupo escolheu também outras crianças para ilustrar o alimento que estavam a usar (Figura 16).

Figura 16. Registo dos ingredientes da salada de fruta.

Ingredientes	Quantidade
Maçã	5 (coca)
Pêssego	4 (quatro)
Pera	4 (quatro)
Banana	5 (coca)
Sumo	4 (quatro)

A discussão do registo foi realizada em grande grupo. As crianças mais novas não conseguiram escrever alguns números, implicando uma grande ajuda das crianças mais velhas.

No decorrer da atividade, as crianças provaram alguns frutos manifestando o seu agrado, ou desagrado através das suas expressões faciais e da linguagem expressiva. Os seus comentários cingiam-se ao sabor “doce” e “ácido”, às texturas “lisa” “suave” e respetivos odores (Figura 17).

Figura 17. Explorando a banana através do olfato.



Para além disso, tocaram nos diferentes frutos, o que se tornou importante, uma vez que o tacto permite que a criança entre em contacto com vários objetos, possibilitando o reconhecimento de texturas, tal como defende Ferland (2006).

Com o decorrer da atividade foram realizadas outras descobertas, onde uma das crianças verificou que ao juntar duas metades de pêsego conseguiu um pêsego inteiro. Esta questão gerou curiosidade no seio do grupo, uma vez que as restantes crianças quiseram juntar os pedaços de outras frutas. Foram visíveis outros comentários como o fato de contarem os pedacinhos de fruta que iam cortando, o reconhecimento de algumas figuras geométricas “Esta banana assim cortada tem a forma de um círculo” (Criança C). É de realçar também o reforço da autonomia na utilização dos talheres, mostrando cuidado em os segurar firmemente. É de destacar que ao findar a confeção da sala de fruta, foi discutido em grande grupo o facto de partilhar a salada de fruta com as restantes salas do infantário. Esta questão possibilitou trabalhar a partilha. As crianças manifestaram uma grande vaidade e entusiasmo pelo seu sucesso.

A aprendizagem cooperativa foi perceptível ao longo da realização da salada, visto que as crianças mostravam interesse em ajudar-se umas às outras, dando a oportunidade de cada uma poder cortar um pouco da sua fruta (Figura 18).

Figura 18. Cooperação entre as crianças ao cortar a fruta.



Quando as crianças mais novas não sabiam cortar, ou não tinham algum cuidado, as crianças mais velhas faziam questão de as corrigir ou ajudar. Notei, ainda, o esforço que cada uma fez para atingir um objetivo comum, ideia referenciada pela aprendizagem cooperativa. Citando Fontes e Freixo (2004), com a pedagogia de cooperação:

As [crianças] estimulam e incentivam o êxito de todos e de cada um. Discutem os conteúdos entre si, procuram soluções para a realização da atividade, escutam as explicações e opiniões dos colegas, esforçam-se para atingirem objetivos comuns e ajudam-se mutuamente quer a nível de aquisição de conhecimentos quer no desenvolvimento de competências e aptidões (p.28).

A realização desta atividade permitiu uma exploração dos sentidos, a aquisição de competências e conhecimentos, interligada também a outras áreas de conteúdo como o domínio da Matemática, a área da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo. Ao longo da atividade foi perceptível o nível de autonomia das crianças, apesar de algumas ficarem frustradas por não conseguirem fazer algumas tarefas sozinhas. Contudo, o facto de usar o reforço positivo para o fazerem autonomamente permitiu que ganhassem mais confiança.

Experiência: inclinação das estradas

Sabendo que as ciências possibilitam o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, foi fulcral proporcionar uma atividade neste âmbito.

Como é do nosso conhecimento, as crianças no seu quotidiano revelam alguns interesses que necessitam de ver esclarecidos. Este levantamento de questões leva ao desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo (Martins et al., 2009).

Uma criança, ao folhear um livro de experiências, no laboratório de ciências, demonstrou um grande interesse pela execução de uma experiência, relacionada com a deslocação dos objetos num escorrega. A criança consultou-me para falar sobre essa experiência e para apresentar o seu interesse, ao que pedi que o registasse no diário de sala, dirigindo-se com grande autonomia. Este interesse contagiou às restantes crianças, manifestando um grande desejo para que fosse realizada. Devido ao conteúdo da experiência ter pouco rigor científico, não se notando as variáveis a tratar, tive a necessidade de realizar, previamente, um conjunto de alterações.

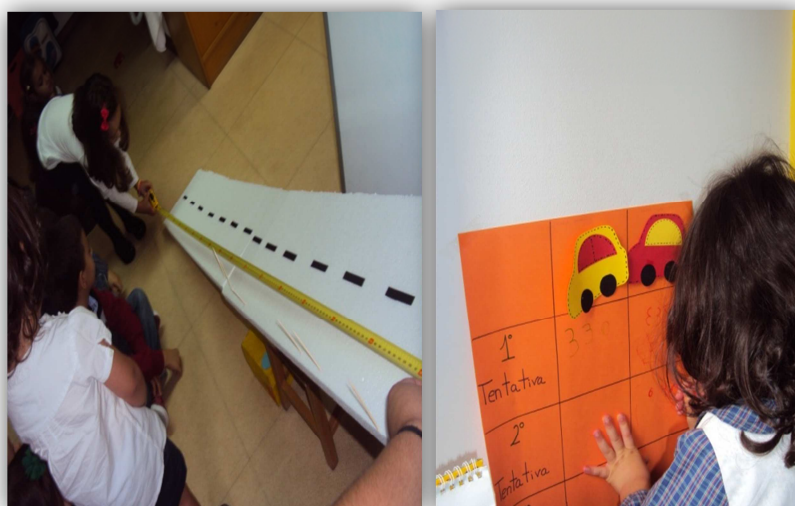
Antes da realização da atividade propriamente dita, elenquei um conjunto de questões relacionadas com o procedimento da experiência. Neste sentido, questionei-as, sobre quais seriam os materiais necessários para a sua execução, ao que responderam que seriam indispensáveis dois carros e duas estradas. Uma criança referiu, ainda, que seria essencial definir o mesmo ponto de partida para os dois carros, para evitar que um chegasse primeiro que o outro. Como forma de implicar as crianças nesta experiência, questionei-as no sentido de saber se poderiam utilizar dois carros e duas estradas de tamanhos diferentes. As suas respostas convergiram no sentido em que, se utilizassem duas estradas diferentes, um carro poderia chegar mais rápido que o outro, se utilizassem carros de diferentes dimensões, o carro maior iria vencer a corrida. Após várias discussões, mencionaram que então seria fulcral que as estradas fossem do mesmo tamanho, da mesma maneira que os carros. Estas últimas questões permitiram chegar ao que a ciência denomina por variáveis de controlo, que inconscientemente as crianças não sabiam o sentido do termo, mas ao elencar as questões demonstraram ter conhecimento. Tendo em conta o que fora referido anteriormente, Martins et al. (2009) enfatizam que “a utilização de uma linguagem cientificamente adequada com crianças pequenas pode influenciar o desenvolvimento de conceitos científicos” foi pensando nisto que adveio a necessidade em seguir o rigor científico (p.13).

Como forma de obter os conhecimentos prévios das crianças, questionei-as no sentido de verificar se a inclinação do escorrega iria influenciar o deslocamento do carro. Uma criança respondeu “se a estrada estiver mais para cima o carro faz mais força e chega mais rápido” (Criança P). A maioria do grupo concordou com a opinião da criança, apenas seis responderam que ao aumentar a inclinação o carro andaria mais devagar.

De seguida, tomei a liberdade de questioná-las sobre a forma de medir a deslocação do carro, ao que as crianças sugeriram realizar uma contagem. Aproveitando as suas respostas sugeri que fizéssemos uma contagem. Após várias confusões verificaram que a contagem não seria o melhor método, porque para além do carro deslocar-se muito rapidamente, a contagem não era tão precisa, pois umas contavam mais rapidamente do que outras. Neste sentido, discuti com as crianças que provavelmente seria melhor utilizar um instrumento que nos ajudaria a medir com mais precisão, acabando por sugerir a utilização de uma fita métrica.

No decorrer da experiência, optei por escolher duas crianças, uma para colocar o carro no ponto de partida, e outra para medir a deslocação do carro com a fita métrica e colocar a bandeira no ponto de chegada. Para registar os resultados obtidos nas medições, sugeri que os fizessem numa tabela, devidamente identificada com a cor do carro, sendo que o carro vermelho correspondia à inclinação maior. A tabela surgiu como um apoio para o registo dos resultados. Dado ao facto que as deslocações do carro exigiam o trabalho com números de elevada quantidade foi necessário orientá-las, fazendo com que copiassem a quantia da fita métrica ou através de leitura, feita por mim, de número a número. As crianças de 5 anos ajudaram as de 3 anos no registo, quando as dúvidas persistiam fizeram questão de consultar os números no mapa do tempo (Figura 19).

Figura 19. Execução das medições e registo na tabela.



Ao longo da experiência surgiram outros interesses, nomeadamente o facto de colocar o carro a deslocar-se na inclinação máxima e colocar a inclinação num ângulo nulo. As crianças acabaram por entender que se colocassem a inclinação no máximo, o carro acabaria por cair, se esta se mantivesse numa inclinação nula o carro não andaria. Nesta última analogia, uma criança salientou a seguinte descoberta “ Nós estamos aqui sentados, se o chão estivesse a subir nós íamos escorregar, mas como ele está assim (simulou o gesto de plano) nós ficamos quietos” (Criança J). Uma outra criança comparou as estradas com os escorregas afirmando que “nós escorregamos pelo escorrega porque ele está inclinado” (Criança A).

Com o decorrer da experiência as crianças demonstraram um grande entusiasmo, exigindo, a cada momento, a sua participação na atividade.

Considero que a atividade teve em conta o interesse não só da criança que escolheu esta experiência, mas também a de todo o grupo, pois se formos ao encontro do que é defendido por Dewey (2007) em relação aos interesses, verifica-se que “estar interessado é estar absorvido, envolvido, enfeitado, por alguma coisa. Estar interessado significa estar atento, estar preocupado, estar cuidadoso” e isso foi evidente ao longo da tarefa (p.119).

Novamente foi perceptível a interajuda que as crianças estabeleceram entre si, no sentido de descobrir em conjunto um resultado.

Um aspeto menos positivo depreendeu-se com facto das distâncias percorridas pelos carros serem muito longas. Isto implicou um trabalho com números complexos, que ainda não são do conhecimento das crianças que estão a frequentar a idade pré-escolar. No entanto, o facto de ter utilizado as bandeiras como marcadores de distância, tornou mais evidentes as distâncias percorridas pelos carros e foi a pensar na dificuldade referida anteriormente que esta escolha surgiu.

Confesso que a construção e dinamização desta atividade deixou-me um pouco reticente, uma vez que esta implicava uma construção minuciosa e cuidada de todo os procedimentos realizar. Comprometeu também uma previsão do que as crianças iam pensar, para poder atuar nesse sentido, porém considero que apesar da exigência foi positivo, pois decorreu muito próximo do que tinha planeado.

Lengalenga dos dedos.

A presente atividade surgiu através da exploração de uma história dos dedos, apresentada pela educadora cooperante, numa sexta-feira. A educadora mencionou que existiam algumas lengalengas associadas ao nome dos dedos, o que despertou a curiosidade das crianças para conhecer algumas delas. Dado ao facto de não me encontrar presente, às sextas-feiras, no jardim de infância e de não poder realizar as pesquisas junto às crianças, realizei uma seleção de algumas adivinhas para trabalhar na segunda-feira, relacionadas com esta temática.

Primeiramente apresentei uma lengalenga, utilizando como recurso os fantoches de dedos, na qual gostaram muito, sendo isso visível através de grandes gargalhadas. Manifestaram um interesse pelas analogias que estavam patentes no nome dos dedos. Assim sendo, disse que naquele contexto o autor da lengalenga tinha atribuído um nome engraçado a todos os dedos, mas que cada dedo tinha um nome. As crianças mostraram agrado em ouvir novamente a lengalenga e em memorizá-la, sendo evidente, também, o interesse em manipular os fantoches. De acordo com Godinho e Brito (2010) é fundamental a manipulação de fantoches, para que a criança seja capaz de assumir um papel e expressar os seus sentimentos a partir de um outro. Posto isto, a adesão das crianças para esta atividade foi muito grande, afirmo isto porque a maioria demonstrou ter memorizado a lengalenga, outras gostaram tanto que acabaram por inventar uma lengalenga nova. Ainda, tive em conta outros fatores como:

Nesta atividade, dei prioridade às crianças que manifestaram mais dificuldades ao nível da oralidade, e que às demonstraram, em práticas anteriores, pouca participação, não descurando as que também faziam questão de participar. Consegui que muitas crianças participassem, quer na manipulação de fantoches, quer a nível oral. Um grupo reduzido manipulou o fantoche sem querer acrescentar nada. Contudo, tive o cuidado de orientar e sugerir às crianças, que não têm por hábito de participar, a acrescentarem ou dizerem uma parte da lengalenga que tinham aprendido.

Reflexão nº4, 1 de novembro de 2013.

A exploração da primeira lengalenga despertou o interesse das crianças para o conhecimento de uma outra. Como forma de tornar a atividade mais lúdica optei por levar uma lengalenga, onde uma criança devia preencher os espaços vazios com uma imagem, tornando-a mais lúdica. Tendo em conta a perspectiva de Caldeira (2009), o lúdico nunca pode estar separado da aprendizagem. Cunha (1994) corrobora esta opinião afirmando que o lúdico permite o desenvolvimento da criança, pois esta aprende sem medo de errar e com prazer, desenvolve a socialização, exercita as suas potencialidades e aprende a ser participativa (Citado por Caldeira, 2009).

Primeiramente li a lengalenga sem os espaços preenchidos, dando assim a oportunidade das crianças colocarem a imagem onde pretendessem (Figura 20).

Figura 20. Preenchimento da lengalenga com imagens.



Fiquei encarregue de ler as partes onde estava a escrita convencional e as crianças encarregavam-se de ler as imagens. Acharam engraçado quando as imagens não eram colocadas no lugar correto e verificaram que a lengalenga não fazia muito sentido. Ao longo do dia era frequente ouvi-las a mencionar partes da lengalenga, ou a pedir a minha ajuda para relembrá-la.

Seguidamente, em grande grupo, prossegui com uma música que levou as crianças ao reconhecimento do nome dos dedos. Aliada à mesma, encontrava-se um conjunto de gestos que as crianças deviam realizar simultaneamente. A música foi memorizada por grande parte do grupo, em algumas situações utilizava-a como estratégia para manter a calma e o espírito de tranquilidade. Nestes momentos apercebia-me se as crianças mostravam os dedos corretos, conforme a música. No meu ponto de vista, a introdução da música nesta tarefa facilitou o reconhecimento dos dedos de forma lúdica.

Dando continuidade à atividade procedeu-se ao preenchimento dos espaços de uma lengalenga, já trabalhada com as crianças, incitando-as ao reconhecimento nominal dos dedos.

As crianças possuíam partes da lengalenga devendo preencher somente os espaços com os respetivos dedos que eram solicitados (Figura 21).

Figura 21. Preenchimento dos espaços da lengalenga com digitinta e lápis de cor.



Sugeri que as crianças realizassem desenhos, tendo como suporte o contorno do seu dedo ou a utilização da digitinta. As crianças de 5 anos optaram por fazer o desenho com o contorno do seu dedo, optando também por desenhar outros elementos elucidativos da lengalenga como um piolho, um bolo, entre outros.

As crianças mais novas optaram pela digitinta, fator que lhes agradou. Ao pintarem os seus dedos distinguiram os que já tinham pintado e os que faltavam pintar, demonstrando isso através do diálogo: “O dedo laranja é o dedo mindinho e o cor-de-rosa é o indicador, falta pintar o médio com a cor azul” (Criança B). Note-se que a escolha das cores foi conforme a escolha das crianças, aproveitei esse fator para relembrar o nome das cores, principalmente para as duas crianças de nacionalidade chinesa. Com estas crianças de etnia chinesa, efetuei um levantamento dos seus interesses, onde procurei ouvir, interpretar o que pretendiam transmitir e compreender os seus gestos.

Como sabemos é importante estabelecer um contacto com crianças de diferentes etnias, no sentido de as incluir no grupo, para que sintam que os adultos as valorizam e respeitam independentemente da sua cultura e da sua língua (Hohmann, Banet & Weikart, 1995; ME, 1997). Para além disso, torna-se importante incutir no restante grupo a interculturalidade, que apesar de outras crianças terem diferentes nacionalidades, traços físicos distintos e uma língua diferente são crianças, sendo merecedoras de respeito com iguais formas de tratamento como as restantes.

Em suma, pensar na pintura e no desenho, foi imprescindível, pois previ que as crianças mais novas iriam ter mais dificuldade em desenhar o seu dedo utilizando como suporte a sua mão. Por outro lado, permitiu-me estar mais atenta às crianças de nacionalidade estrangeira.

Assim sendo, posso frisar que a atividade criada proporcionou uma relação com outra tipologia textual (lengalenga), uma vez que não era do conhecimento das crianças. Possibilitou uma aprendizagem do nome dos dedos de forma lúdica e estabeleceu

transversalidade com a área de Expressão Plástica. Nesta última viabilizou-se o contacto com duas técnicas de expressão plástica, desenho e digitinta, pelas quais as crianças demonstraram muito agrado, permitindo o desenvolvimento da motricidade fina (ME, 1997).

Festa do fantoche.

O facto de ter utilizado um fantoche para controlar o grupo e cativar a atenção, desencadeou o interesse de todas as crianças. De acordo com Pereira e Lopes (2007), o educador deve utilizar o fantoche nas várias áreas de conteúdo, pois este está associado à aquisição de várias competências, destacando que:

(...) os fantoches, através da sua vincada vertente lúdica, constituem um incontornável instrumento para se cumprir a importância pedagógica de uma atividade centrada na partilha, na aprendizagem participada e comprometida e ainda numa pedagogia da envolvimento que passa por todos estarem empenhados na realização de atos (...) (p. 44).

Com a introdução deste fantoche era perceptível, ao longo das semanas, o carinho e amizade que demonstrava por ele, na sua ausência faziam questão de perguntar o porquê de ter faltado.

Recordo-me que num dia que me encontrava a manipular o fantoche as crianças fizeram questão de perguntar quando é que o fantoche fazia anos. Ao ver o interesse, e tirando partido desta oportunidade, respondi que o aniversário seria na semana seguinte. As crianças manifestaram grande entusiasmo, alegando se poderiam participar na sua festa.

Uma criança manteve-se desconfiada, questionando-se como é que um fantoche poderia ter um dia de aniversário se não tinha vida própria. A maior parte das crianças sabia que se tratava de um objeto inanimado, mas apesar disso não deixaram de entrar no seu mundo imaginário. Desde logo, quiseram manipular o fantoche, na qual foi dada a oportunidade de cada uma o manipular e dar a conhecer alguma vivência que achassem importante. Os discursos foram variados: alguns aproveitaram para criar uma pequena história, outros preferiram dar a conhecer algumas aprendizagens e outros estabeleceram diálogos com as restantes crianças. Foi possível apurar que através da utilização de um fantoche as crianças podem desenvolver várias competências, nomeadamente a sua criatividade e imaginação. Ainda, é possível o desenvolvimento das competências comunicativas e a participação ativa das crianças (Pereira & Lopes, 2007).

Na quarta-feira, na reunião do tapete, pedi à educadora cooperante que colocasse uma carta por baixo da porta sem que as crianças percebessem. Esta carta possibilitou, mais uma vez integrar outra forma de escrita. As crianças ficaram muito entusiasmadas comentando que tinha sido o carteiro a trazer aquela carta e que provavelmente tratar-se-ia do aniversário da Madalena (nome atribuído ao fantoche). Com grande curiosidade pediram para a ler rapidamente, primeiro mostrei as imagens para que as crianças pudessem tirar algumas interpretações, sendo que chegaram à conclusão que tratar-se-ia de uma festa. A mensagem principal incidia sobre a festa do fantoche, onde este pedia às crianças que colocassem algumas propostas no diário de sala para a concretização da festa, e por sua vez que comessem as suas refeições autonomamente. Na semana seguinte, mostraram estar interessadas, colocando as suas propostas, quer oralmente, quer por escrito no diário. Com recurso ao calendário mensal mencionaram e assinalaram que naquele dia realizar-se-ia a festa.

Na quarta-feira, as crianças chegaram muito ansiosas à sala. Quando nos dirigimos para a zona do tapete, questionei-as no sentido relembrar o que seria necessário para a festa da Madalena. Estas responderam que seria indispensável um bolo, doces, balões e jogos. Para além disto, mencionaram que seria fundamental obter convites, pois a regra da participação na festa foi destinada a quem tinha comido todas as refeições sem ajuda. Neste sentido, procedeu-se à decoração da sala, ficando cada criança responsável por uma tarefa. Foi perceptível através das suas expressões e atitudes, uma grande euforia.

Perante a indecisão das crianças na escolha de um representante para distribuir os convites, decidiram escolher duas crianças aleatoriamente. As representantes distribuíram os convites por todas as crianças, mas frisaram que duas delas não tinham cumprido o acordo delineado. Apesar disso, o grupo concordou em atribuí-lhes o convite, assim as duas crianças argumentaram que iriam esforçar-se muito mais.

Posto isto, realizei uma gincana com o conjunto de propostas que as crianças manifestaram, ao longo da semana. Visto que as crianças exteriorizaram um interesse pela área da matemática e da escrita, a gincana intitulava-se como *Gincana das letras e dos números*. Como forma de identificar os grupos, e para que o jogo decorresse ordeiramente, identifiquei os quatro grupos com as vogais.

A primeira estação consistia em colocar o maior número de bolas dentro dos arcos, impulsionando assim à contagem, que na opinião de Caldeira (2009) é um mecanismo fundamental que a criança começa a ter a noção dos números. Inicialmente as crianças não compreenderam as regras, foi necessário exemplificar e relembrá-las, porém com o

desenrolar da atividade começaram a entendê-las. Na contagem das bolas, a interajuda entre as crianças mais novas e as mais velhas foi essencial. De forma clara, verificaram quem é que tinha mais bolas e menos bolas e qual seria a sua classificação no jogo.

A segunda estação denominava-se como: *Procurar as letras perdidas*. Sabendo que existiam também números espalhados, no geral o grupo trouxe para os seus arcos as letras, e apenas um grupo reduzido colocou alguns números. No meu ponto de vista, esta situação aconteceu pelo facto de algumas crianças não terem compreendido as regras do jogo.

A terceira estação correspondia ao reconhecimento das letras. Nesta etapa do jogo, existia um conjunto de balões, devidamente identificados com letras, em que o objetivo consistia em explodir o balão, cuja letra fosse solicitada. A meu ver, foi uma das estações que suscitou mais entusiasmo no grupo, visto que as crianças ajudavam-se entre si, esforçavam-se para procurar a letra correta e assim ganhar a competição. As crianças de 3 anos precisaram da ajuda das crianças de 5 anos, devido ao facto de, ainda, não reconhecerem algumas letras.

Na parte da tarde tivemos a oportunidade de cantar os parabéns ao fantoche, as crianças despediram-se dele, visto que seria a última vez que lá ia comparecer. Alguns demonstraram desagrado, outros deram novas ideias como a construção de novos fantoches.

Toda a dinâmica realizada nesta atividade foi impulsionadora para garantir o interesse e entusiasmo das crianças. Ao longo da semana, surgiram várias propostas, sendo perceptível o esforço que fizeram diariamente para comer de forma autónoma, fazendo questão de lembrar que o tinham feito sozinhos. Na minha opinião, uma limitação subjacente nesta atividade foi a falta de tempo para envolver mais as crianças na preparação da festa, visto que me encontrava na última semana tive de concretizar alguns materiais para que esta fosse realizada. Após a realização da atividade, dois pais solicitaram-me no sentido de perguntar qual era o objetivo da atividade, pois os seus filhos tinham demonstrado, em casa, um grande interesse, fazendo questão de vestir as suas melhores roupas para dirigir-se à festa. Foi uma atividade que surgiu naturalmente, mas que seguramente foi do interesse das crianças, causando um grande entusiasmo no grupo.

Partes do corpo humano em inglês.

A atividade surgiu através de uma conversa informal com a educadora cooperante, onde transmitiu que um dos seus objetivos, a trabalhar no inglês, seria a temática do corpo humano. Assim sendo, decidi optar por esta temática aliando-a à área da Expressão Plástica,

pois sabia que era um dos grandes interesses das crianças. Segundo Godinho e Brito (2010), a área das expressões, são igualmente potenciadoras de aprendizagens, sendo que o educador deve procurar atividades nesse sentido, tratando-a com o mesmo respeito que as restantes áreas.

Tendo por base a exploração do inglês nas semanas anteriores, esta opção implicou também um acompanhamento individual de cada criança, isto porque ao realizar a atividade para todo o grupo tinha pouco feedback sobre as aprendizagens individuais, pois como sabemos cada criança é única, obtendo as suas habilidades e o seu próprio desenvolvimento, cabe ao educador respeitar e auxiliar às crianças nas suas dificuldades (Silva et al., 2005).

Na área do tapete, apresentei a atividade, questionando-as no sentido de saber se algumas delas sabiam o nome de alguma parte do corpo em inglês. Uma das crianças respondeu que apenas sabia dizer olhos. As crianças demonstraram curiosidade e questionaram-me para saber mais palavras em inglês. Naturalmente surgiu um jogo em que dizia uma parte do corpo em inglês e as crianças deviam procurar essa parte no seu corpo.

Na atividade propriamente dita, utilizei a área polivalente para distribuir as crianças em duas mesas, tendo cada uma das mesas uma tarefa. Na primeira mesa as crianças pintavam, numa outra mesa recortavam e colavam. Esta seleção permitiu-me orientar o grupo de forma mais individual. À medida que as crianças pintavam questionava uma a uma, para saber quais eram as palavras que tinham aprendido e se gostavam de aprender novas palavras:

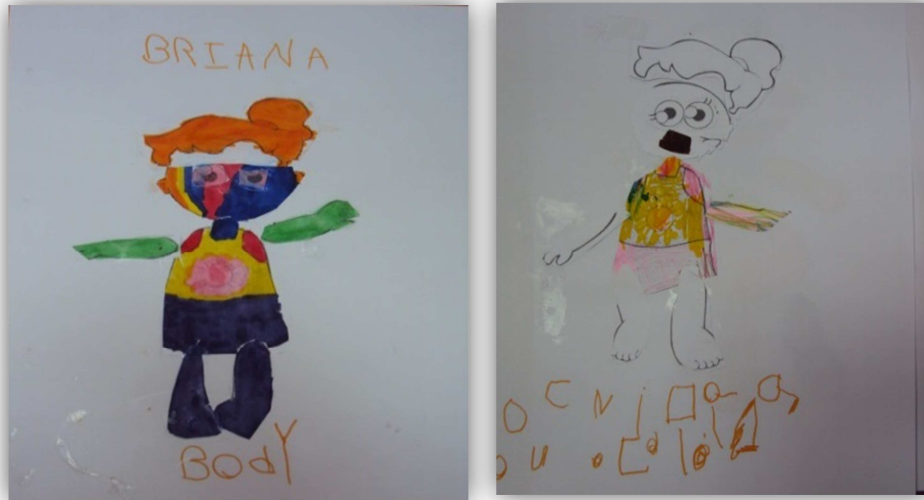
Considero que o facto de realizar um acompanhamento mais individualizado contribuiu para a aquisição de vocabulário, mas também para acompanhar o grupo e particularmente os interesses e dificuldades de cada criança.

Reflexão 8, 12 de novembro de 2013.

Para além da aprendizagem de novas palavras estive atenta ao desempenho das crianças no recorte. Algumas crianças de 3 anos manifestaram dificuldades em recortar pelo contorno, o que levou a uma orientação da minha parte, recorrendo à utilização de uma tesoura que acompanhava o recorte da criança. Quando estas estavam um pouco mais orientadas decidi dar-lhes a autonomia para que o fizessem sem a minha ajuda. As crianças de 4 e 5 anos tiveram um maior cuidado em recortar pela linha, excetuando duas delas. No caso das crianças de 5 anos o recorte fora do contorno é um pouco mais preocupante pois, por volta desta idade espera-se que a criança já comece a ter em conta os contornos, sendo necessário criar atividades que permitam o desenvolvimento da motricidade fina (Gesell, 1977). No que

diz respeito à montagem do corpo humano considero que não suscitou grandes dúvidas (Figura 22).

Figura 22. Trabalho final do corpo humano de duas crianças.



A atividade permitiu a aquisição de novo vocabulário em inglês e o aumento do seu campo lexical na L.E. Considero que, o facto de realizar um acompanhamento mais individualizado permitiu-me acompanhar o grupo e particularmente os interesses e dificuldades de cada criança (ME, 1997).

Jogo dos pinos.

O jogo surgiu através da proposta de uma criança, registada no diário de sala. Reproveitei a sugestão para fazer uma interligação com o domínio da Matemática, sendo realizada na parte da tarde, com as crianças de 5 anos. Assim sendo, e tendo em conta a perspectiva de Castro e Rodrigues (2008) foi através da implementação de uma nova estratégia que as crianças estiveram em contacto com os números, o que possibilitou um desenvolvimento do sentido de número.

A atividade permitir-me-ia o acompanhamento de uma criança que tinha dificuldade no reconhecimento dos números, sendo uma boa estratégia, pois ao estar integrada no grupo, podia ter uma melhor aprendizagem. Para além desta questão, a atividade estava relacionada com o brincar, sendo um aspeto muito positivo, pois o brincar “envolve flexibilidade do pensamento: oferece oportunidades de experimentação, de estabelecimento de relações entre

diferentes elementos, de pensar as situações sob diferentes pontos de vista” (Bruner, 1972, citado por Portugal & Laevers, 2010, p.88).

Cada pino encontrava-se identificado com um número removível, como forma de possibilitar o trabalho com outros números. Inicialmente encontravam-se numerados de um a dez, posteriormente as crianças podiam colocar outros números acima deste.

Em conjunto discutimos as regras, mencionando que não deviam fazer barulho porque as crianças mais novas encontravam-se a dormir, deviam esperar a vez para jogar e sempre que necessário deviam ajudar às crianças com mais dificuldades na contagem e no registo das pontuações. Seria também necessário atribuir a responsabilidade a uma criança para recolher os pinos e para arremessar a bola.

Antes do jogo, questionei às crianças para saber o que seria preciso fazer para registar as nossas pontuações, acabando por darem a sugestão de colocar no quadro de marcadores os nomes das crianças e a pontuação. Dando apoio à ideia proposta, sugeri que realizassem uma tabela para que os dados ficassem mais organizados, precisando de alguma orientação na sua construção. Foi discutido a quantidade de linhas necessárias, ao que responderam que deviam ter linhas suficientes para colocar todos os nomes dos jogadores. Após a construção da tabela cada criança registou o seu nome.

No jogo, as crianças mostraram muito entusiasmo, cumprindo as regras preestabelecidas. É de realçar que para as duas crianças que tinham mais dificuldades houve a necessidade de utilizar tampas para que pudessem realizar as suas contagens, colocando-as à frente de cada garrafa. Nesta linha de pensamento, Castro e Rodrigues (2008) afirmam que os materiais como as tampas e os cubos de encaixe são recursos que devem ser incentivados a serem utilizados, como também devem estar ao alcance das crianças para que estas os possam utilizar livremente (p.37).

À medida que o jogo se desenvolveu foi aumentando o grau de dificuldade, as pontuações começaram a ser maiores e os dedos deixaram de ser a solução, assim sendo as crianças recorreram às tampas para as contagens das suas pontuações (Figura 23).

Figura 23. Contagem das pontuações com as tampas e os legos.

A utilização das tampas possibilitou o contacto com um material manipulativo, para que através do manusear conseguissem chegar ao resultado pretendido. Por outro lado, desejava que através de modelos concretos, pudessem compreender conceitos inerentes ao domínio matemático (Caldeira, 2009).

No registo da tabela, foi perceptível que duas crianças detinham o sentido de número de forma clara, pois ajudavam os colegas quando estes tinham dificuldade em escrever as suas pontuações. Recorriam também ao calendário mensal como apoio para o registo de alguns números.

O feedback desta atividade foi muito positivo, uma vez que as crianças quiseram que o jogo fizesse parte de uma das áreas, sendo que quiseram mostrá-lo e jogar com as crianças que se encontravam na hora de descanso. Posso afirmar que foi um jogo muito solicitado ao longo do estágio.

Pictograma dos frutos.

A realização do pictograma surgiu na primeira semana de intervenção pedagógica, com o intuito de interligar o domínio da Matemática com a temática trabalhada nessa semana (a alimentação). O objetivo incidiu, no sentido de familiarizar as crianças com o tratamento e levantamento de dados e proporcionar uma relação com o pessoal da comunidade educativa.

Numa primeira fase, abordei às crianças, com o intuito de retirar algumas informações sobre o que sabiam. Demonstraram ter algum conhecimento sobre a realização de um pictograma, pois tinham por hábito fazê-lo no mapa do tempo. Desta forma, expliquei o objetivo da atividade, onde foi evidente uma grande implicação das crianças na sua

realização. Após ter proferido que o público-alvo a entrevistar eram as pessoas que trabalhavam na instituição, estas começaram a definir, em grande grupo, quais seriam as pessoas que iriam questionar. Nesta fase, algumas crianças demonstraram um grande à vontade no questionamento aos adultos, outras permaneceram um pouco mais tímidas, mas no geral chegaram ao pretendido, conseguindo de forma autónoma o levantamento de dados. O registo decorreu dentro da normalidade, não suscitando grandes dúvidas.

No tratamento da informação dei espaço para que as crianças descobrissem de que forma poderiam organizá-la (Figura 24).

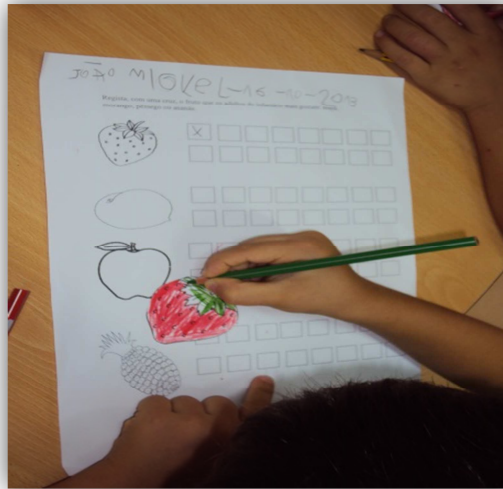
Figura 24. Discussão da recolha de dados.



Nesta linha de ideias, Castro e Rodrigues (2008) defendem que é fundamental que se dê tempo à criança para pensar como quer classificar os dados que usufrui, como forma de dar resposta às suas questões de investigação. Só assim contribuirá para o seu desenvolvimento e para compreender a forma como analisou os dados.

Posto isto, após várias discussões e o levantamento de várias opiniões, as crianças chegaram à conclusão que seria melhor observar os frutos que cada um tinha na folha e de seguida distribuir uma cópia desse fruto a cada criança, para que assim pudessem juntar os frutos que tinham conseguido. Seguidamente cada criança coloriu os seus respetivos frutos (Figura 25).

Figura 25. A criança pinta o seu fruto.



Após pintarem os seus frutos e os das suas folhas de registo, juntamo-nos na área polivalente, de forma a debater a organização da informação. Concluíram que deviam juntar numa primeira fase, todos os frutos da mesma espécie numa fila. Numa segunda fase, fariam a contagem dos mesmos, fazendo questão de referir por escrito e através dos numerais a quantidade.

Reconheço que a legenda foi elemento que gerou maior confusão. Algumas crianças acharam que a legenda devia ser contada como mais um dos frutos que tinham sido recolhidos, mas após várias discussões compreenderam que aquele fruto não fazia parte da contagem e que seria apenas um suporte para indicar o tipo de fruto.

Com o término da atividade, o grupo de crianças de 5 anos expôs e explicou, oralmente, às de 3 e 4 anos tudo o que tinham realizado (Figura 26).

Figura 26. Construção do pictograma.



Segundo Katz (2006), as conversas, e toda a comunicação oral entre as crianças, são fundamentais para o desenvolvimento das competências comunicativas. A criança deve ser incentivada a comunicar oralmente, não só as questões que lhe despertam interesse, mas também deve expor os assuntos que são importantes de serem comunicados, nomeadamente as suas conquistas e descobertas.

A realização da atividade decorreu conforme o esperado e foi evidente o papel ativo da criança no desenrolar da tarefa, contribuindo para a resolução de problemas. Uma das crianças evidenciou dificuldades acrescidas, sobretudo no reconhecimento das contagens, sendo necessária uma atenção redobrada com esta criança.

Em suma, a realização do pictograma despertou o interesse das crianças para a realização de um novo pictograma, desta vez valorizando os seus interesses e o das crianças mais novas. Por outro lado, a recolha, o tratamento e a discussão de dados implicou que fossem as próprias crianças a tomar decisões e a apresentar os seus pontos de vista, propiciando à criança uma participação ativa em todo o processo.

O livro do alfabeto.

Criar um ambiente estimulador onde as crianças tenham oportunidades para estar em contacto com o código escrito, é fundamental para que tenham iniciativa e autonomia nesta exploração (Mata 2008). Como forma de impulsionar este contacto com o código escrito sugeri às crianças a realização de um livro do alfabeto, sendo que esta negociação foi realizada de forma conjunta e teve grande aceitação por parte das mesmas. De acordo com Mata (2008), a construção de um livro do alfabeto permite que as crianças estejam em contacto com o código escrito, proporcionado, por sua vez, oportunidades para escrever.

O desenvolvimento desta atividade não se prendeu unicamente com esse objetivo, incidiu também na construção de um livro para colocar na biblioteca, visto que numa conversa informal com a educadora cooperante, levantou-se a questão das crianças não utilizarem este espaço. Neste sentido, como forma de dinamizar esta área, sugeri esta proposta às crianças.

A construção do livro iniciou-se numa tarde, onde envolvi, primeiramente, o grupo de crianças de 5 anos e de seguida a ajuda das crianças de 3 e 4 anos. Desta forma, cada criança escolheu um letra, a qual devia recortar e pintar ficando ao seu critério esta última questão. Posto isto, procederam à respetiva colagem, ficando cada criança responsável por uma folha do livro. Cada uma devia pensar em uma ou mais palavras que tivessem a letra escolhida, de

seguida deviam ilustra-la. O facto do trabalho ter sido realizado numa mesa, permitiu a troca de ideias e de palavras entre as crianças (Figura 27).

Figura 27. Recorte das letras e desenho de palavras com a letra i.



Duas crianças manifestaram algumas dificuldades em encontrar palavras com a sua letra, o que levou a uma orientação individualizada.

Importa realçar que perante a chegada das crianças mais novas à sala, estas juntaram-se no sentido de ajudar a procurar mais palavras, esta interação permitiu que, em conjunto, reconhecessem um leque de palavras, tornando o livro mais rico.

Terminada a atividade as crianças juntaram todo o trabalho realizado, dando origem ao livro do alfabeto. Posteriormente foi colocado na área da biblioteca, proporcionando a consulta à todas as crianças que manifestassem interesse em folheá-lo.

Segundo informações fornecidas pela educadora cooperante, o livro foi consultado por um grande número de crianças, tendo sido adicionadas novas palavras à medida que surgem novos interesses.

4.4.2. Atividades em parceria com as outras salas.

O estágio compreendeu, também, um trabalho com as restantes salas do infantário como forma de promover a interação com os restantes membros da comunidade.

Segundo as OCEPE é necessário que todas as instituições educativas possibilitem um trabalho em parceria entre os adultos da instituição (professores, educadores, auxiliares da

ação educativa e diretor). Para isso é fundamental que se realizem algumas reuniões, uma vez que se trata de um meio facilitador da formação profissional (ME, 1997).

As atividades foram debatidas em conselho pedagógico com o intuito de levantar ideias e discutir pontos de vista. A reunião de todos os intervenientes vai ao encontro do conceito de escola reflexiva. Assim sendo “uma escola reflexiva é, pois, uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência” (Alarcão & Tavares, 2003, p.133). De seguida, apresento duas atividades decorridas na minha intervenção pedagógica que envolveram a participação das três salas do infantário.

Dia nacional da alimentação.

A celebração conjunta desta atividade foi debatida em conselho pedagógico, envolvendo a participação das três salas do infantário. A atividade debruçava-se sobre a alimentação saudável, mais precisamente sobre os frutos. Na perspetiva de Nunes e Breda (s.d) a escola deve elucidar e motivar para a adoção de hábitos alimentares saudáveis e variados, isto deve ser complementado com a vertente informativa, educativa e ambiental.

Cada sala ficou encarregue pelo desenvolvimento e apresentação de uma atividade. Assim sendo, ao cargo da sala amarela ficou um conjunto de adivinhas sobre os frutos, permitindo que as crianças estabelecessem uma comunicação, quer com as restantes crianças da instituição, quer com os adultos. Isto consente o alargamento das situações de comunicação, providenciando que a criança se aproprie das funções da escrita, gradualmente, adequando a sua linguagem às diferentes realidades (ME, 1997).

A preparação desta atividade envolveu todas as crianças da sala amarela, começando, primeiramente, por questionar cada criança sobre o fruto que gostavam de apresentar. Posteriormente procedeu-se à pesquisa das respetivas adivinhas, através de livros e da internet. Destaco, ainda, que algumas adivinhas foram construídas pelas próprias crianças, sob a minha orientação e da educadora cooperante.

De seguida, cada criança pintou o seu fruto, devidamente impresso, para que pudesse ser perceptível para o público. Após todo o trabalho de construção, procedeu-se à memorização de cada adivinha. Algumas crianças conseguiram fazê-lo com mais facilidade, outras apenas conseguiram memorizar partes ou pequenas frases.

No dia em que se celebrou o dia da alimentação, as três salas do infantário juntaram-se na sala verde, a fim de cada uma apresentar as suas atividades. Assim sendo, a sala vermelha ficou encarregue de apresentar uma música sobre os frutos, e atendendo ao facto que se tratar de uma sala de berçário, a música foi cantada pelas estagiárias, auxiliares e pela educadora. A sala verde proporcionou a apresentação de uma dramatização dos frutos e a apresentação das adivinhas foi realizada pela sala amarela, tal como referido anteriormente (Figura 28).

Figura 28. Apresentação das atividades das três salas.



Inicialmente as crianças que se encontravam no lugar dos espectadores apresentaram entusiasmo por tentar adivinhar os frutos. Com o tempo começaram a manifestar alguns sinais de cansaço, o que me permitiu refletir junto à educadora cooperante, que devíamos ter reduzido o número de adivinhas, seleccionando apenas algumas na apresentação. Relativamente ao desempenho individual das crianças, foi perceptível que apenas três delas demonstraram um à vontade na sua apresentação, mostrando a sua capacidade de memorização. As restantes crianças precisaram de ajuda para poder recitar a sua adivinha, mas é compreensível que quanto maior treino tiverem neste sentido, maior à vontade terão.

Posso frisar que de um modo geral, que a atividade em parceria com as outras salas possibilitou uma socialização com as outras crianças do infantário e com o pessoal docente, promovendo alguma diversão no seio da comunidade educativa. Uma vez que esta atividade decorreu nas primeiras semanas de estágio, esta permitiu-me conhecer os interesses das crianças, as suas dificuldades e potencialidades.

Celebração do dia do pijama.

A participação nesta celebração foi discutida em conselho pedagógico o que evidenciou um trabalho de parceria de todos os intervenientes. O objetivo desta atividade incidia numa causa solidária, onde estavam implícitos os direitos das crianças, nomeadamente terem uma família e uma casa.

A instituição participou nesta iniciativa com o intuito de mostrar solidariedade perante esta causa, solicitando às crianças que deveriam ir vestidas com os seus respetivos pijamas e acompanhadas das suas almofadas. Realço que as crianças já tinham sido alertadas para esta causa, pois em questão estava um livro que tinha sido explorado na semana anterior, pela educadora cooperante. Esta sensibilização despertou o interesse das crianças, fazendo questão de marcar no calendário o dia em que este movimento solidário decorria.

Quando todas as salas se juntaram, as crianças mostraram vaidade ao mostrar os seus pijamas umas às outras.

A manhã iniciou-se com algumas fotografias em conjunto com as outras salas, seguida de uma fotografia conjunta, a fim de enviar para a instituição em questão, todo o nosso espírito de solidariedade (Figura 29).

Figura 29. Fotografia do infantário para enviar à fundação.



Tirando partido desta iniciativa realizou-se um jogo denominado como o jogo das almofadas para todas as crianças da instituição. O jogo provém do jogo tradicional das cadeiras, substituindo-se assim as cadeiras, pelas almofadas que as crianças tinham trazido de casa. De seguida, realizou-se uma pequena guerra de almofadas, ao que as crianças mostraram muita alegria e comportamentos eufóricos.

De um modo geral, os jogos proporcionaram uma grande diversão e socialização entre todas as crianças e o pessoal docente e não docente da instituição.

4.4.3. Avaliação geral do grupo.

Sendo a avaliação um dos parâmetros essenciais para conhecer cada criança e o grupo, ao longo do estágio, dei continuidade à avaliação da educadora cooperante. A sua construção implicou uma reflexão e diálogo com a mesma, como forma de encontrar a melhor forma de avaliar às crianças, aproveitando também a experiência que esta possuía sobre a avaliação e os conhecimentos que detinha sobre grupo.

A avaliação na educação pré-escolar tem um caráter formativo, o que implica um processo constante e interpretativo, envolvendo a criança na sua própria aprendizagem, como forma de tomar consciência das suas dificuldades, da forma com as ultrapassa e o que é capaz de fazer. Quando falamos em avaliação formativa, há que compreender que esta implica “o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação” (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, p.1).

Sabendo que a avaliação deve estar enquadrada nos pressupostos teóricos que o educador defende este “poderá utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados” (Portugal, 2012b, p. 234). Como tal, defini uma avaliação baseada nos objetivos que se pretendem que as crianças atinjam nas áreas de conteúdo das OCEPE, havendo assim uma relação entre a planificação e o instrumento de avaliação.

De acordo com Portugal (2012 b), a avaliação deve ser vista “como um processo contínuo de registo dos progressos realizados pelas crianças, utilizando procedimentos de natureza descritiva (...)” (p. 234). Neste sentido, a avaliação realizada implicou um levantamento diário de informação, de forma descritiva, sobre as dificuldades e potencialidades das crianças. Este último parâmetro precisa de ser valorizado, e não apenas as dificuldades, porque os pontos fortes das crianças são, muitas vezes, fundamentais para superar as suas dificuldades.

De seguida, fiz o levantamento das principais dificuldades do grupo, sendo que muitas delas levaram o seu tempo a ser colmatadas, não sendo observados os resultados à primeira vista. Em conformidade com as dificuldades e as potencialidades traçadas, criei um conjunto

de estratégias que permitissem colmatar as dificuldades evidenciadas pelas crianças. Após colocá-las em prática anotei os resultados alcançados pelo grupo (Apêndice P).

A avaliação, tal como foi referido anteriormente, teve em conta as áreas de conteúdo referidas nas OCEPE, contudo houve uma maior preocupação com a área da Formação Pessoal e Social, pois estava em estreita relação com o projeto de investigação-ação. Os elementos observados nesta área recaíram sobre a observação das atitudes, o cumprimento de regras, a participação crítica e sobre a autonomia.

No domínio da Expressão Motora tive em conta o desenvolvimento da motricidade fina e grossa, incluindo como estratégias os jogos de movimento e a dança. No domínio da Expressão Dramática os objetivos recaíram sobre a exploração do jogo simbólico e dramático, utilizando sobretudo os fantoches e a observação das crianças nas áreas de interesse. No domínio da Expressão Plástica pretendia o desenvolvimento da motricidade fina, recorrendo a técnicas diversificadas, que permitissem um leque de experiências, nelas destaca-se a digitinta, o desenho, o recorte e a pintura. No domínio da Expressão Musical os objetivos delineados foram ao encontro da exploração de sons, ritmos e a aprendizagem de músicas. Para finalizar o domínio da Linguagem Oral e Abordagem a Escrita debruçou-se sobre o desenvolvimento da oralidade e a aproximação com o código escrito. No domínio da escrita foi dada a oportunidade da criança estar em contato com vários tipos de escrita (histórias, poemas, lengalengas, adivinhas), para que assim as crianças tivessem não só um contato com a escrita, mas também com as várias funcionalidades. No domínio da linguagem oral, o principal objetivo recaiu sobre a participação ativa da criança, por exemplo ao contar o seu fim de semana, ao expor algum trabalho realizado por elas, apresentar objetos do seu agrado, dar a sua opinião sobre a execução de uma determinada tarefa entre outros.

Desse registo, verifiquei que, por vezes, os resultados alcançados ainda não eram os melhores o que me levou a refletir e redefinir algumas estratégias. Importa referir que a construção desta avaliação teve por base uma observação constante do grupo em geral.

O facto da avaliação ser descritiva, dando uma noção do que aconteceu, permitiu organizar o meu pensamento de forma clara e ao mesmo tempo, possibilitou dar respostas imediatas, pois não foram necessárias interpretações para compreender o seu conteúdo. Para além disto, permitiu verificar se a prática pedagógica que estava a estabelecer junto das crianças estava a surtir aprendizagens.

Importa frisar que o facto da avaliação englobar um período de aproximadamente dois meses permitiu-me observar os factos várias vezes, para não chegar a conclusões precipitadas. Por outras palavras, o facto de uma criança não ter realizado determinada tarefa num

determinado dia não implica que ela tenha dificuldade, podem estar subjacentes outros fatores que fizeram com que não a efetuasse naquele momento.

4.4.4. Intervenção com a comunidade.

O estágio encontra-se associado ao trabalho direto com as crianças, mas também à capacidade de envolver os restantes membros da comunidade que estabelecem uma estreita relação com as crianças. Deste modo, as OCEPE afirmam que “sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças” (ME, 1997, p. 22).

Posto isto, a intervenção com a comunidade educativa decorreu num trabalho em parceria com as duas colegas que se encontravam a realizar a prática pedagógica na instituição. A intervenção incidiu sobre a celebração do Pão-por-Deus, envolvendo os avós das crianças. É de salientar que muitos avós costumam buscar os netos à instituição, sendo por isso intervenientes ativos na educação das crianças.

A escolha desta temática surgiu pela necessidade de envolver as famílias nas aprendizagens das crianças e para fomentar a participação destas nas celebrações da instituição. Neste sentido, esta intervenção vai ao encontro de um dos objetivos delineados no PEE, mais especificamente “fomentar a participação ativa dos pais no processo educativo dos filhos e criar uma dinâmica relacional escola-família” (p.17). Tendo em conta Post e Hohmann (2007), apesar da dedicação e do trabalho que requer este tipo de projetos, estes trazem benefícios para as crianças, uma vez que os diálogos entre a família e os educadores possibilitam a recolha e troca de informação pertinente (interesses, preferências, competências) que permitem um conhecimento mais alargado da criança.

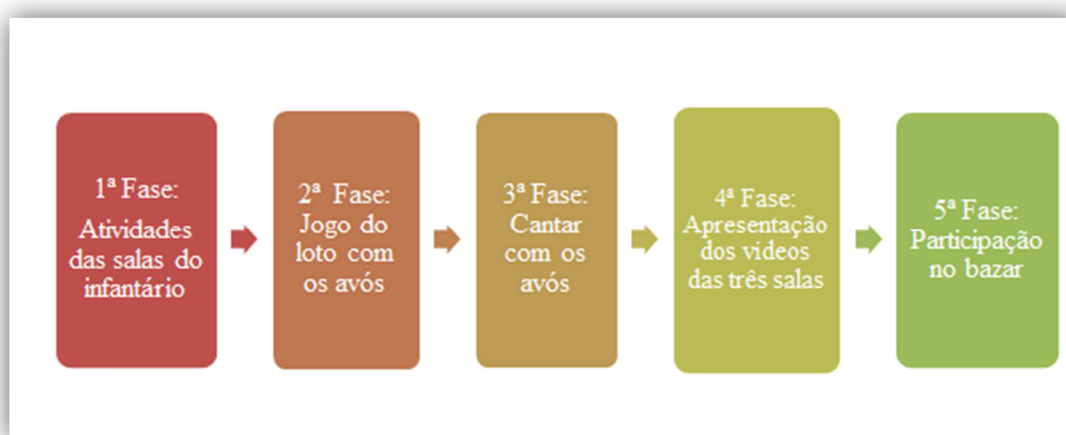
Os procedimentos desta intervenção foram discutidos em conselho pedagógico, contando com a presença das educadoras cooperantes e da diretora pedagógica, destacando-se assim o trabalho colaborativo. Deste modo, debateu-se um conjunto de atividades associadas à celebração, sendo que todos os intervenientes tiveram a possibilidade de dar as suas opiniões, no sentido de tornar a ação mais rica.

Nesta linha de ideias, definiu-se que cada sala ficaria responsável por organizar algumas atividades que envolvessem às crianças. Ainda, ficou decidido a construção de um bazar para angariar fundos monetários para a viagem dos finalistas da sala amarela. Os produtos que

estiveram à venda foram conseguidos com a participação de todos os membros da comunidade educativa e com o apoio do estabelecimento educativo. Este trabalho, realizado em conselho pedagógico, permitiu uma melhor organização sobre o trabalho a realizar e o facto de haver uma colaboração, na discussão das atividades, foi uma mais-valia no sentido de criar uma ação adequada ao contexto.

De seguida apresento o desenrolar da intervenção com a comunidade, num conjunto de cinco fases (Figura 30).

Figura 30. Fases da intervenção com a comunidade.



A primeira fase corresponde, tal como foi mencionado anteriormente, à apresentação das atividades das três salas do infantário.

Assim sendo, a sala vermelha (berçário), desenvolveu uma música sobre os frutos, a sala verde, ficou encarregue por desenvolver uma música sobre o Pão-por-Deus e a sala amarela desenvolveu duas atividades, nomeadamente a dramatização da história da *Maria Castanha*, da autoria de Maria Isabel Mendonça, utilizando como suporte fantoches de pau, e a apresentação de uma música sobre o Pão-por-Deus aliada à dança (Figura 31).

Figura 31. Apresentação das atividades das três salas.

As crianças das três salas manifestaram entusiasmo e alegria na apresentação das atividades aos avós.

Relativamente às crianças da sala amarela apresentaram a peça com algum nervosismo, porém superaram as expectativas, visto que apresentaram a peça de forma autônoma, dando ênfase aos seus diálogos.

A segunda fase correspondeu à realização do jogo do loto com os avós, associado à temática dos frutos, desenvolvido pela sala amarela em parceria com a sala verde. Assim sendo, as crianças tinham como função retirar dos sacos os cartões e apresentar, oralmente, o fruto em questão (Figura 32).

Figura 32. Apresentação do loto aos avós.

De um modo global, posso frisar que houve uma grande aderência por parte dos avós, onde evidenciaram boa disposição no decorrer do jogo.

Na terceira fase, a diretora pedagógica ofereceu-nos a sua ajuda para tocar na viola a música *Vem aí o Pão-por-Deus*. Nesta fase, os avós cantaram com os seus netos, demonstrando alegria e vivacidade, tornando este momento muito especial.

A quarta fase envolveu a apresentação de três vídeos, realizados por cada uma das salas, onde foram dadas a conhecer algumas atividades realizadas pelas crianças, em contexto de estágio e fora dele. Era perceptível, através dos gestos dos avós, o orgulho que apresentavam pelos seus netos.

Já no momento de convívio, alguns avós abordaram-me, com o intuito de saber como tinham decorrido as atividades e qual tinha sido o comportamento dos seus netos, revelando preocupação por estes.

A quinta, e última fase, correspondeu à realização de um bazar, a fim de recolher algum dinheiro para a viagem dos finalistas da sala amarela. Este foi gerido por algumas estagiárias, em conjunto com as educadoras cooperantes. O infantário forneceu alguns frutos do Pão-por-Deus, para que os avós pudessem comprá-los, para encher o saco do Pão-por-Deus dos seus netos. Encontravam-se, ainda, alguns alimentos como bolos, sumos e sandes que os avós também podiam adquirir. Estes últimos alimentos foram conseguidos através da participação das auxiliares da ação educativa, das educadoras cooperantes e das estagiárias que se disponibilizaram para trazer alguns alimentos para colocar à venda (Figura 33).

Figura 33. Bazar e convívio com os avós.



Em suma, a intervenção com a comunidade decorreu conforme os objetivos delineados. Inicialmente persistia pensamento de que a atividade não teria grande aderência, porém verifiquei o contrário, fortemente marcado por uma grande quantidade de avós presentes,

muitos deles sobre a companhia dos pais das crianças. Realço, ainda, que os produtos do bazar foram adquiridos em grande quantidade, o que considero que o ganho obtido na venda desses produtos, foi um bom contributo para os finalistas da sala amarela.

Finalizo afirmando que ao longo de todo o projeto foi notória a cumplicidade que existia entre as crianças e os avós. Para além disto, é importante que a escola e a família sejam parceiros, pois ambos são responsáveis pelo trajeto educativo das crianças, pelo seu desenvolvimento e acima de tudo pela sua educação, assim sendo urge envolver às famílias nos projetos desenvolvidos nas instituições educativas (Ferraz et al., 2011).

4.4.5. Trabalho cooperativo com a comunidade educativa.

Tal como referem Alarcão e Tavares (2003) “o agir profissional do [educador] não pode ser na atualidade, realizado apenas em situações de isolamento” (p.132). Assim sendo, é necessário o trabalho em equipa, como forma de realizar projetos comuns que permitam uma prática mais rica e contextualizada.

Desta forma, tive a oportunidade de participar em vários momentos que contribuíram, e muito, para a minha integração na instituição e para o meu desenvolvimento profissional. Estes são apresentados de forma sucinta, como forma de dar a conhecer o trabalho que, indiretamente, esteve presente ao longo da prática pedagógica.

Desses momentos destaco, primeiramente, a participação no conselho pedagógico, realizado todas as segundas entre as 16h00m e as 18h00m. A minha participação nestas reuniões foi fundamental para a comunicação e discussão de ideias com a educadora cooperante, com as restantes educadoras e com a diretora pedagógica, no sentido de compreender melhor toda a dinâmica dos projetos desenvolvidos na instituição. Permitiu também uma prática reflexiva em conjunto e a aquisição de alguns conhecimentos prévios sobre o que a profissão docente envolve.

O momento era privilegiado para tratar dos assuntos relacionados com a instituição, sendo de destacar o balanço das atividades realizadas ao longo da semana, as possíveis atividades que poderiam surgir em parceria com as outras salas, as dificuldades evidenciadas pelas crianças, os problemas com que a instituição se estava a deparar, entre outros assuntos pertinentes.

Num outro momento, tive a oportunidade de participar numa ação de formação, ao longo de quatro dias, realizada na mesma instituição, cujo tema incidia sobre os comportamentos a

desenvolver em contexto de trabalho. A ação de formação contou com a presença do pessoal docente e não docente da instituição, destacando-se pelo seu dinamismo, evitando o tradicionalismo de ser apenas o orador a ter a palavra. Neste sentido, as atividades desenvolvidas recaíram em trabalhos de grupo, jogos, criação de textos e preenchimento de formulários. Esta dinâmica permitiu-me obter um maior conhecimento dos elementos da comunidade educativa, mas também criar uma maior aproximação com todos.

Num terceiro momento, destaco a participação na decoração de natal, da instituição, que decorreu ao longo do mês de novembro e dezembro, exigindo um trabalho árduo por parte de todos os intervenientes. A temática definida em conselho pedagógico cingiu-se sobre *O Natal de cartão*, tal como o nome indica, debruçava-se na utilização de material reciclável, mais precisamente cartão.

Assim sendo numa primeira fase, procedeu-se à decoração dos dois *halls* de entrada, exigindo uma grande criatividade e uma gestão de tempo para a sua concretização (Figura 34).

Figura 34. Decoração de natal do *hall* de entrada.



Posteriormente procedeu-se à decoração das respetivas salas, envolvendo a participação das crianças.

Para finalizar, tive a oportunidade de participar na apresentação de uma peça de teatro de natal das crianças, destinada aos encarregados de educação. Uma vez que já tinha finalizado a minha intervenção pedagógica há duas semanas, limitei-me a ajudar na organização e preparação das crianças. De seguida, assumi o lugar de espetadora, o que me permitiu verificar as potencialidades do grupo na representação de papéis e na sua postura perante uma plateia.

Em suma, todos os momentos explanados anteriormente contribuíram para a minha integração na comunidade educativa e para o meu crescimento a nível pessoal e profissional.

O facto de ter sido bem acolhida na instituição educativa, e de fazer parte de todos estes momentos, fez com que as situações de cansaço fossem transformadas em energias positivas e, sem dúvida, construtivas. Saliento que este acolhimento caloroso fez-me sentir acarinhada, sendo vista como mais um elemento da comunidade educativa.

Reflexão Final

Com a finalização deste relatório estou ciente de que exigiu muita dedicação, investigação, e acima e tudo, uma constante reflexão sobre os aspetos a melhorar. Após vários meses de trabalho apercebo-me da minha evolução enquanto futura docente, sabendo que existiram muitas aprendizagens ao longo deste percurso que fizeram com que melhorasse gradualmente, permitindo uma (re) construção da minha identidade pessoal e profissional.

No que diz respeito ao meu desempenho na prática pedagógica, sinto-me satisfeita e realizada por ter alcançado os objetivos que delineei, a prova disso encontra-se refletida na avaliação geral de grupo. Entre os objetivos delimitados, destaco, principalmente, todos os esforços realizados para que as crianças fossem mais autónomas e ter em conta os seus interesses e as suas dificuldades. Porém, devo considerar que os pressupostos teóricos foram um grande suporte na minha prática, pois permitiram orientar toda a minha ação, dando também a oportunidade das crianças estarem ativamente implicadas nas suas aprendizagens.

Destaco também que o facto de não haver um currículo preestabelecido na educação pré-escolar é muito positivo, porque permite uma prática mais flexível, consentindo, por sua vez, a aquisição de conhecimentos e habilidades, tendo em conta as necessidades e interesses de cada criança. Assim, e tal como afirmam as OCEPE é pelo facto de ter em conta as necessidades de cada criança que é possível desenvolver vários currículos e não apenas um currículo comum a todos.

Percebi que um educador não se constrói apenas pela acumulação de conhecimentos, tal como defende Nóvoa (1995), mas através de uma reflexão constata da prática pedagógica. Afirmo isto porque a reflexão foi um dos elementos fundamentais, uma vez que sem ela não poderia melhorar a minha forma de agir e de pensar sobre determinados assuntos. O facto desta reflexão estar ligada à vertente prática foi um fator positivo, pois é em contexto que se conhecem as verdadeiras necessidades e interesses de cada criança, pois cada uma é um ser único, com uma personalidade própria.

Não deve ser descurado que a prática implicou uma junção com que o fora aprendido a nível teórico, nomeadamente técnicas, conhecimentos e pressupostos teóricos que alicerçaram este percurso da prática *in loco*. Estes permitiram uma visão alargada sobre o processo pedagógico, por sua vez, possibilitou uma melhoria da minha ação, permitindo sustentar muitas das minhas decisões.

Outro fator inerente a esta prática prende-se ao facto de tê-la realizado sozinha, contrariamente ao que aconteceu nos semestres anteriores. Deste modo, o facto de assumir o

controlo do grupo acarretou uma maior responsabilidade. Porém, foi um precioso desafio que permitiu-me descobrir as minhas potencialidades e dificuldades. Posto isto, estou consciente de que este estágio não foi um percurso realizado no isolamento, também implicou um trabalho cooperativo com outros elementos, nomeadamente com a educadora cooperante, com os restantes membros da comunidade educativa, com os pais e acima de tudo com as crianças. Apercebi-me que, na verdade, o trabalho docente requer a partilha de opiniões e decisões através de um trabalho cooperativo que providencie a melhoria sistemática dos contextos educativos e de prover uma educação de qualidade a todas as crianças.

Foram-me também colocados novos desafios, por exemplo, a sensibilização ao inglês e as ciências experimentais, implicando deixar de lado a minha “zona de conforto”, arriscando cada vez mais, mesmo sabendo que poderia errar. Considero que foram estas situações desafiadoras que suscitaram maior empenho da minha parte, uma vez que ao longo destes anos não tinha tido a oportunidade de trabalhar nestas áreas. Para além disso, considero que o contacto com as L.E. são uma mais-valia para as crianças, pois estas proporcionaram um contacto com outras culturas e com outra língua, o que consente um bom estímulo para a entrada no 1º CEB.

Apesar do estágio decorrer numa única vertente, considero que possibilitou focar-me com maior profundidade e empenho. Porém, considero que dada a limitação temporal não foi possível observar outros resultados que considerava fulcrais, como verificar a evolução das crianças ao nível da autonomia. Ao longo do tempo, foi possível conhecer melhor a personalidade das crianças permitindo-me adequar a minha prática num todo, tendo em conta cada uma. Para além disto, senti que quando estava completamente adaptada ao contexto e as crianças a minha presença, foi quando tive de dar término a minha prática pedagógica. Apesar disto, tive de saber gerir o tempo predefinido, de maneira a cumprir tudo o que tinha delineado e grande parte foi cumprido.

Apesar de saber que a minha prática estava sustentada conforme os interesses do grupo, possivelmente algumas ações na minha prática seriam diferentes das que realizei, mas foi através do experimentar, do errar e do refletir que tive uma postura mais crítica face à melhoria da prática. Perante toda esta experiência pessoal, concluí que o mesmo acontece com as crianças, é necessário deixar que elas sejam autónomas, dando espaço para poder errar, experimentar e resolver problemas. Só assim é que a criança melhora e por sua vez se desenvolve.

Importa referir também o papel da investigação-ação ao longo da prática pedagógica, permitindo-me estar mais atenta perante os principais problemas do contexto educativo. Por

sua vez, acarretou uma necessidade constante de definir estratégias que permitissem uma resolução da problemática em questão. Perante esta situação, e indo de encontro ao que é defendido por Bonito (2009), não se pode esquecer que “se os futuros professores tiverem a oportunidade de, na sua formação inicial, terem experiências educativas em torno da resolução de problemas” possibilitará ultrapassar novos desafios com mais confiança e segurança (p.331).

No que diz respeito aos resultados conseguidos, através da investigação-ação, considero que não foram muito significativos, pois é uma problemática que deve ser trabalhada num longo período de tempo e não num intervalo tão restrito. Porém, houve um incentivo nesse sentido que, a meu ver, será um bom começo para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Procurei em cada momento, que as crianças partilhassem as suas opiniões, as suas propostas, os seus interesses, através da realização de algumas atividades, mas também do reforço da rotina diária. Destaco que a rotina diária é um elemento que exige muita reflexão, pois ela deve dar valor a participação da criança de forma ativa.

Saliento que com o decorrer do estágio foi possível constatar que a prática docente está rodeada de dificuldades e interrogações. Porém é através da sua resolução que o educador procura melhorar a sua intervenção, consciente de que a essência da resolução está na reflexão, na observação e na interligação que se estabelece entre a teoria e a prática.

Em suma, a realização deste relatório foi o culminar de todas as aprendizagens adquiridas ao longo destes 5 anos de formação inicial, que aprovaram o meu crescimento a nível pessoal e profissional. Com o tempo fui ganhando mais segurança e mais confiança perante os novos desafios. Progressivamente fui aprendendo a lidar com a imprevisibilidade, a gerir os comportamentos e o tempo, a diversificar e consolidar várias estratégias e a respeitar o modo de aprendizagem de cada criança. Dou por finalizado este pequeno percurso, com a certeza que ainda falta muito para aprender.

Referências

- Alarcão, I., & Roldão, R. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Ambrósio, S. I. B. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade pré-escolar: contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Retirado de: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/306>
- Anjos, M. G. (2007). *Identidade profissional dos professores do 1.º CEB: uma identidade em crise*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense. Retirado de: <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/230>
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barros, M. G., & Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim de infância*. Porto: Porto Editora.
- Bee, H. (1995). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. V. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação* (1ª ed.). Funchal: Universidade da Madeira.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonito, J. (2009). *Ensino, qualidade e formação de professores*. Évora: Universidade de Évora.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Circular n.º: 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril – Avaliação na Educação Pré- Escolar. Retirado de: <file:///C:/Users/yennycarolina/Downloads/circularavaliacaoepedocumentofinal.pdf>

Circular nº.: 17/ DSDC/DEPEB/2007, de 10 outubro – Gestão do currículo na educação pré-escolar. Retirado de:

http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf

Coelho, D. M. J. (2007). *Brincar com o inglês: um estudo no jardim de infância*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de:

<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4780/1/2007001412.pdf>

Costa, M. E. C. G. (1998). *O paradigma da formação de professores de inglês em Portugal: que racionalidade?* Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, 2, 455-479. Retirado de:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

Clark, C., & Yinger, R. (1979). *Three studies of teacher planning*. Michigan Institute for Research.

Dewey, J. (2007). *Democracia em educação*. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico). Retirado de: [file:///C:/Users/yennycarolina/Downloads/dl241_01%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/yennycarolina/Downloads/dl241_01%20(1).pdf)

Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación* (2ª ed.). Madrid: Morata.

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

Faber, A., & Mazlish, E. (2012). *Como falar para as crianças ouvirem e ouvir para as crianças falarem* (1ª ed.). Lisboa: Guerra e Paz.

Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia a dia: do berço até à escola primária* (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Ferraz, M., Feio, A. B., Salvagnin, C., Florêncio, D. A., Dalmann, E., Aguiar, G., et al. (2011). *Educação expressiva: um novo paradigma educativo*. Venda do Pinheiro: Tuttirév.

Filipe, B. (2004). A investigação-ação enquanto possibilidade e prática de mudança. In Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (Org.). *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas* (pp. 107-119). Porto: Porto Editora.

Fino, C. N., & Sousa, J. M. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. *Revista Estudos Curriculares*, 1 (2), 233-250. Retirado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/19.pdf>

- Fontes, C., & Freixo, A. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In Campos, B. P. (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-61). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (39ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gesell, A. (1977). *A criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. N. (2010). *As artes no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliação em educação de infância: das concepções às práticas*. Algarve: Editorial Novembro.
- González, P. (2002). *O movimento da escola moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em ação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2010). *Classificação portuguesa das profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Infantário O Polegarzinho (2011). Plano anual de escola. Documento policopiado.
- Infantário O Polegarzinho (2013). Regulamento interno de escola. Documento policopiado.
- Infantário O Polegarzinho (2011). Projeto educativo de escola. Documento policopiado.

- Katz, L. G. (2006). Perspetivas atuais sobre aprendizagem na infância. *Saber e Educar*, 11, 7-21. Retirado de:
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/16/SeE11_PerspectivasLilian.pdf?sequence=2
- Lahora, C. (2008). *Atividades matemáticas na pré-escola: para crianças dos 0 aos 6 anos*. Lisboa: Papa-Letras.
- Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (2ª ed.). Cacém: Instituto de Piaget.
- Lima, A. E. O. (s.d). Educação infantil: as rotinas no desenvolvimento da autonomia. Universidade Federal do Ceará. Retirado de:
http://www.xxcbcd.ufc.br/arqs/gt1/gt1_18.pdf
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim de infância: um guia prático com atividades para os educadores de infância e para os pais*. Lisboa: Areal Editores.
- Lourenço, M., & Andrade, A. I. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 82, 335-341. Retirado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/9483>
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Colibri.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009). *Despertar para a ciência: atividades dos 3 aos 6 anos* (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Medina, M. I. R. (2011). *Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán, Sinaloa, México*. Tese de Doutoramento. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa. Retirado de:
http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/politicas_culiacan.html
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Porto: Profedições.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré- Escolar.
- Ministério da Educação (2012). *Metas de aprendizagem na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de:
<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>
- Mogilka, M. (1999). A autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Revista Educação e Pesquisa*, 2, 57-58. Retirado de:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200005
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Formosinho, J. (Coord.). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 142-158). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação* (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, E., & Breda, J. (s.d). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Direção Geral de Saúde. Retirado de: <http://www2.itau.pt/Docs/36.pdf>
- Oliveira, L., Lopes, A. I., & Welch, G. (2005). Ensino precoce de línguas estrangeiras: algumas práticas curriculares. *Revista Educação e Comunicação*, 8, 183-211. Retirado de: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/303>
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O tempo na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (Org.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.71-94). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspetiva da associação da criança. In Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (Org.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

- Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, A., & Pedro, A. (2011). *Trabalho docente: representações e construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A. C. S., & Peres, M. R. (2011). A criança e a língua estrangeira: contribuições psicopedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem. *Revista Construção Pedagógica*, 18, 38-63. Obtido em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v19n18/06.pdf>
- Pereira, J. D. L., & Lopes, M. S. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Amarante: Intervenção.
- Portugal, G. (2012 a). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2012 b). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças: desafios e possibilidades. In Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (Coord.). *Avaliação na educação de infância* (pp. 234- 253). Viseu: Psicossoma.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, C. C. (2013). Investigar o social-reflexões sobre investigação aplicada. In Rosário, C., Granjo, P., & Cahen, M. *O que é investigar?* (pp. 9-23). Lisboa: Escola Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Revista Locus Social*, 2, 46-64. Retirado de: http://locussocial.cesss-ucp.com.pt/page6/files/artigo-007c-paper-sarmiento_ls00232.pdf
- Serra, C. (2013). Introdução: investigar o investigar. In Rosário, C., Granjo, P., & Cahen, M. *O que é investigar?* (pp. 7-8). Lisboa: Escola Editora.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

- Silva, F. S. G. (2009). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado de: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/709>
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simões, M., Coelho de Faria, N., Dionísio, S., & Lima, M. (2011). A construção do plano de desenvolvimento profissional. In Alves, M., Flores, M., & Machado, E. (Coord.). *Quanto vale o que fazemos? práticas de avaliação de desempenho* (pp.123-151). Portugal: De Facto Editores.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. C. M. (2012). *A formação contínua de professores: modelos políticas e percursos*. Fafe: Editora Labirinto.
- Teixeira, O. M., & Ludovico, A. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão* (1ª ed.). Penafiel: Editorial novembro.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Varela, H. A. F. (2010). *À procura de uma identidade: modelos pedagógicos e curriculares em educação de infância*. Dissertação de Mestrado em Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Retirado de: <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/550>
- Vasconcelos, T. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura: percursos curriculares na educação de infância em Portugal* (1ª ed.). Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., et al. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação– Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M.A. (1987). *Areas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular* (4^a ed.). Madrid: Narcea.

Índice de Anexos

Pasta – Anexos

Anexo A. Quadro sobre os níveis de autonomia segundo a idade

Anexo B. Comparação do trabalho cooperativo com o trabalho tradicional

Índice de Apêndices

Pasta – Documentos Gerais

Relatório de Estágio (Versão Eletrônica)

Pasta – Estágio em contexto Pré-Escolar

Apêndice A. Primeira planificação semanal

Apêndice B. Segunda planificação semanal

Apêndice C. Terceira planificação semanal

Apêndice D. Quarta planificação semanal

Apêndice E. Quinta planificação semanal

Apêndice F. Sexta planificação semanal

Apêndice G. Sétima planificação semanal

Apêndice H. Primeira reflexão semanal

Apêndice I. Segunda reflexão semanal

Apêndice J. Terceira reflexão semanal

Apêndice K. Quarta reflexão semanal

Apêndice L. Quinta reflexão semanal

Apêndice M. Sexta reflexão semanal

Apêndice N. Sétima reflexão semanal

Apêndice O. Oitava reflexão semanal

Apêndice P. Avaliação geral de grupo