

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sofia Vanessa Passos Sousa
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2014

M
U Rel
1
D-R

TIR
37
SOU Rel
EX. 1
+ ED-R

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

Sofia Vanessa Passos Sousa

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

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.”
(Fernando Pessoa, 1933)

Agradecimentos

Porque acredito que a felicidade só é real quando partilhada, quero aqui deixar os meus agradecimentos a todos os que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional ao longo desta etapa e consequentemente na realização deste trabalho.

À orientadora científica Doutora Fernanda Gouveia, pela imensa disponibilidade em acompanhar-me ativamente na construção do meu trabalho, pela partilha de conhecimento e experiência profissional.

À orientadora de estágio Doutora Ana França, pelo acompanhamento proporcionado ao longo de toda a prática pedagógica.

À educadora cooperante, Carmo Goís, pelo acolhimento na sua sala, apoio, disponibilidade e principalmente pelas suas palavras sinceras.

À equipa pedagógica da Sala Verde da Pré da Azinhaga, sempre disponível a me apoiar em todos os momentos.

Às crianças da Sala Verde da Pré da Azinhaga pelo carinho e principalmente por todos os momentos de aprendizagem proporcionados.

Aos meus pais por possibilitarem o enriquecimento do meu percurso académico, permitindo a concretização de um sonho, a conclusão da licenciatura e do mestrado em educação pois sem vocês não seria possível.

Ao meu namorado, Bruno Santos, pelo apoio e amor incondicional ao longo deste percurso. Não há palavras para descrever a importância de caminhar a meu lado. Obrigada.

Aos meus amigos, que nos momentos mais críticos partilharam palavras e gestos de apoio.

E por fim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que acreditasse em mim e nas minhas capacidades.

Resumo

O presente relatório foi realizado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este traduz o trabalho desenvolvido e a experiência vivenciada em contexto de estágio, como importante etapa da minha formação inicial docente. O estágio decorreu na valência de educação pré-escolar, com crianças de idades compreendidas entre os três e quatro anos.

O estágio sustentou-se numa metodologia de investigação-ação como forma de atender às necessidades educativas diagnosticadas com recurso à observação participante, à análise documental e ao diário de bordo enquanto técnicas privilegiadas de obtenção de informação. Também devolvi um processo de reflexão como instrumento impulsor da ação educativa efetivada com base em quatro pressupostos teóricos: a abordagem experiencial, a pedagogia de participação, a diferenciação pedagógica e a aprendizagem ativa.

A identificação das problemáticas surgiu a partir da observação participante e da reflexão sobre vários elementos presenciados no contexto educativo diretamente relacionados com a rotina diária de sala e as características do grupo. Sendo a questão central desta investigação-ação: *como utilizar as histórias para desenvolver a comunicação, a linguagem e as competências sociais do grupo*, foi promovida uma aprendizagem ativa a partir das histórias, valorizando o conto e reconto como momentos de grande interesse do grupo.

De facto, as histórias revelaram-se como uma estratégia pedagógica fundamental nesta etapa educativa, pois permitiram criar um clima propício ao desenvolvimento das competências linguísticas e sociais das crianças.

Palavras-chave: Estágio, formação inicial, educação pré-escolar, investigação-ação e reflexão.

Abstract

The following report was written in order to obtain the master's degree in Pre-School Education and 1st Cycle Education of the Basic Education. This report translates the work that was developed and the experience lived during the internship, as an important stage of my initial teacher training. The internship occurred in the valence of pre-school education, with children of ages between three and four years old.

The internship was based on a methodology of action-research as a way of attending the educational needs identified, using participant observation, document analysis and the logbook while privileged techniques of obtaining information. I also developed a process of reflexion as a booster instrument of the educative action carried out based on four theoretical assumptions: the experimental approach, the pedagogy of participation, the pedagogical differentiation and the active learning.

The identification of the problems appeared due to the participant observation and the reflection of various elements present in the educational context directly related to the room daily routine and the group characteristics. Being the central question of this action-research: *how to use the stories to develop the communication, the language and the social competencies of the group*, was promoted an active learning from stories, valuing the tale and retelling as moments of great interest of the group.

In fact, the stories were revealed as a fundamental pedagogical strategy in this educational stage, allowing the creation of an environment conducive to the development of language and social skills of children.

Keywords: Internship, initial training, pre-school education, action-research and reflection.

Lista de Siglas

Sigla	Significado
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ETI	Escolas a Tempo Inteiro
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAT	Plano Anual de Turma
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEE	Projeto Educativo de Escola
QPEPE	Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar
RAM	Região Autónoma da Madeira
SAC	Sistema de Acompanhamento de Crianças
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract	ix
Lista de Siglas	xi
Índice.....	xiii
Índice de Figuras	xvii
Índice de Quadros.....	xix
Introdução	1
Capítulo 1. Contextualização da Educação de Infância.....	5
1.1. Conceitos inerentes à educação pré-escolar (pedagogia, educação, educação pré-escolar, modelo curricular).....	5
1.2. Desenvolvimento curricular na educação pré-escolar.....	9
O currículo na educação pré-escolar.	9
Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar	10
1.3. Construção da identidade profissional	13
Identidade ou identidades profissionais?.....	14
Conduta ética do educador	15
1.4. A reflexão como instrumento impulsionador da ação educativa	17
Capítulo 2. Contextualização metodológica do processo de formação profissional	23
2.1. A investigação-ação como opção metodológica	23
2.2. O educador enquanto investigador.....	26
2.3. Técnicas privilegiadas	27
2.3.1. A observação participante.....	28

2.3.2. A análise documental	29
2.3.3. O diário de bordo como ferramenta pedagógica.....	30
Capítulo 3. Pressupostos teóricos que sustentam a prática pedagógica.	35
3.1. Abordagem experiencial: o bem-estar e a implicação.	35
3.2. A pedagogia de participação.	37
3.3. A diferenciação pedagógica.	39
3.4. A aprendizagem ativa.....	40
Capítulo 4. A prática pedagógica <i>in loco</i>	47
4.1. Contextualização do meio	47
4.2. Estágio pedagógico em contexto de educação pré-escolar	48
4.2.1 Contextualização do ambiente educativo.....	49
4.2.2 A Pré da Azinhaga	49
4.2.3 A sala verde.....	50
4.2.4 O grupo de crianças	53
4.2.5 As famílias	56
4.3. A prática pedagógica na sala verde	58
4.3.2. A identificação das problemáticas	58
4.3.4. Estratégias utilizadas na resolução das problemáticas.....	60
4.3.5. As atividades desenvolvidas	66
4.4. A avaliação do grupo.....	94
4.4.1. Avaliação de competências.....	95
4.4.2. Avaliação do bem-estar e da implicação	97
4.5. Projeto com a comunidade educativa.....	103
4.5.1. A feira da amizade	103
4.6. Sinopse das questões problemáticas identificadas.	107
Reflexão final.....	111
Conclusão.....	115

Referências bibliográficas	117
Legislação consultada	127

Índice de Figuras

Figura 1 : Modelo prático reflexivo de desenvolvimento profissional (Wallace, 1991, citado por Jacinto, 2003, p.50).....	18
Figura 2: Modelo ALACT da reflexão (Korthagen, 2009).....	19
Figura 3: Ciclo de ação-reflexão (adaptado de McNiff, 2003).....	24
Figura 4: Perspetiva frontal da sala.....	51
Figura 5: Planta da sala verde	51
Figura 6: Género das crianças da Sala Verde.	53
Figura 7: Número de crianças consoante a idade.....	53
Figura 8 : Habilitações literárias dos pais.	56
Figura 9: Faixa etária dos pais.	57
Figura 10: Construção dos pictogramas.....	71
Figura 11: História <i>A lagartinha muito comilona</i>	73
Figura 12: Apresentação dos frutos.	76
Figura 13: Exploração dos frutos.....	76
Figura 14: Degustação dos frutos.	78
Figura 15: Apresentação do objeto: espelho.....	81
Figura 16: Exploração das características físicas.....	82
Figura 17: Atividade: contorno do corpo.....	84
Figura 18: Construção do boneco.	86
Figura 19: Fase final da construção do boneco.....	86

Figura 20: Construção da história.	87
Figura 21: História: <i>É bom ser pequenino</i>	89
Figura 22: Construção dos fantoches.	90
Figura 23: Resultado final.	90
Figura 24: Exploração dos fantoches.	92
Figura 25: Construção de um puzzle.	93
Figura 26 :Reflexão e avaliação semanal 14,15 e 16 de outubro.	96
Figura 27: Primeira avaliação do bem-estar e implicação.	101
Figura 28: Segunda avaliação do bem-estar e implicação.	102
Figura 29: Feira da Amizade.	105
Figura 30: Elementos da decoração.	106
Figura 31: <i>A triangulação praxeológica</i>	112

Índice de Quadros

Quadro 1: Pressupostos para uma prática pedagógica (Kramer, 1993, citado por Lopes, 2004, p.277 e 278).	12
Quadro 2: A investigação qualitativa (adaptado de Bogdan & Biklen, 1994, pp.72-74).	25
Quadro 3. Pedagogia da participação (Oliveira-Formosinho, 2007, p.19 e 20).	38
Quadro 4: O papel do educador e da criança (Hohmann & Weikart, 2003, p.34-49).	42
Quadro 5: Pedagogia tradicional vs. Pedagogia ativa (Lebrun, 2008, p.56)	43
Quadro 6 : Rotina diária da sala verde.....	52
Quadro 7: Horário das atividades de enriquecimento curricular.	52
Quadro 8 : Profissões do agregado familiar.....	57
Quadro 9: Estratégias gerais e específicas (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2001, pp.22-36).....	65
Quadro 10: Primeira avaliação segundo o SAC.	99
Quadro 11: Segunda avaliação segundo o SAC.	100

Introdução

O presente trabalho espelha uma experiência essencial da formação inicial consubstanciada no estágio. Este apresenta-se como uma etapa fundamental da formação inicial, contribuindo para o desenvolvimento e construção de uma identidade profissional pois permite o contacto e o confronto com a realidade educativa, o que possibilita estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos adquiridos e as competências necessárias ao exercício da profissão.

A investigação-ação surge como opção metodológica para conduzir esta relação e atribuir sentido à etapa de formação vivenciada e ao contexto educativo da prática pedagógica, viabilizando um crescimento pessoal e profissional gradual. Permite também uma conscientização da necessidade de reestruturar, adequar e produzir mudança no sistema educativo, reconhecendo na classe docente competências para investigar, questionar e transformar a sua ação, adequando as estratégias e metodologias utilizadas às necessidades sociais detetadas. Como metodologia qualitativa, as técnicas privilegiadas foram a observação participante, a análise documental e o diário de bordo considerado, igualmente, como ferramenta pedagógica utilizada ao longo deste percurso.

A realização deste relatório teve como principal objetivo a reflexão sobre o estágio individual, ocorrido em contexto de educação pré-escolar, num período 120 horas distribuídas pelo mês de outubro e novembro de 2013, na sala verde da Pré da Azinhaga, anexo da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, situada na freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal, para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório encontra-se organizado em quatro capítulos fundamentais: dos quais o primeiro capítulo aborda a “contextualização da educação de infância”, o segundo a “contextualização metodológica do processo de formação profissional”, o terceiro, os “pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica” e por fim o quarto capítulo reflete “a prática pedagógica *in loco*”.

O primeiro capítulo inicia-se com um esclarecimento de conceitos inerentes à educação pré-escolar e ao desenvolvimento curricular nesta etapa educativa, ao processo de construção da identidade profissional, à conduta ética do educador e por fim à reflexão enquanto instrumento impulsionador da ação educativa.

O segundo capítulo incide na investigação-ação como opção metodológica privilegiada nesta prática pedagógica, no educador enquanto investigador, no diário de bordo como ferramenta pedagógica e nas técnicas privilegiadas do processo de investigação, nomeadamente a observação participante e a análise documental.

O terceiro capítulo aborda os vários pressupostos que sustentaram a prática pedagógica, como a abordagem experiencial segundo Laevers (2010), a pedagogia de participação, a diferenciação pedagógica e por fim a aprendizagem ativa.

No último capítulo apresenta-se uma contextualização do meio, do ambiente educativo: a Pré da Azinhaga, a sala verde, o grupo de crianças e as famílias, com o intuito de identificar as problemáticas evidenciadas, a partir das quais foram delineadas estratégias de ação pedagógica, sem descurar a avaliação do grupo e o projeto com a comunidade educativa.

Por fim, justifica-se uma sinopse das questões identificadas e uma reflexão final acerca de todo o processo desenvolvido ao longo do estágio.

Capítulo 1. Contextualização da Educação de Infância

Capítulo 1. Contextualização da Educação de Infância

A contextualização da educação de infância contempla quatro pontos referentes a temáticas pertinentes à compreensão de questões como o currículo, a qualidade, a identidade profissional, a conduta ética.

No ponto 1.1 são esclarecidos conceitos inerentes à educação pré-escolar, tais como pedagogia, educação, educação de infância e educação pré-escolar, pois por vezes são conceitos que causam alguma confusão e por vezes, má interpretação.

No ponto 1.2 é abordada a temática do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar, fazendo referência às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como documento essencial para a compreensão do desenvolvimento e gestão curricular que é realizado nesta etapa educativa e à Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007.

No ponto 1.3 é questionado a existência de identidade ou identidades profissionais e feita uma alusão ao seu processo de construção. É realizada uma abordagem à conduta ética do educador e da presença desta na educação de infância.

Por fim, no ponto 1.4 é analisado um instrumento fundamental ao desenvolvimento de uma ação educativa, a reflexão, através da apresentação do modelo prático reflexivo de desenvolvimento profissional, desenvolvido por Wallace (1991).

1.1. Conceitos inerentes à educação pré-escolar (pedagogia, educação, educação pré-escolar, modelo curricular).

Segundo Cardona (2008) “a definição de conceitos está sempre relacionada com a especificidade do contexto, com o espaço e o tempo em que é feita (...) pois não há definições únicas, estando estas dependentes do ponto de vista de quem as apresenta” (p.13).

Julguei ser pertinente clarificar alguns conceitos inerentes a toda a pedagogia da educação de infância, para uma melhor compreensão de ideias e esclarecimento de questões, como pedagogia, educação, educação de infância, educação pré-escolar, modelo e método curricular. Desta forma, o conceito de pedagogia, para além de ser de difícil definição, sujeita a várias interpretações, mas a sua origem remete para a arte de educar, de uma “ (...) disciplina que tem por objecto de estudo da educação, conjugando fundamentos e práticas, e a sua reflexão sobre a acção educativa” (Cardona, 2008, p.15). Este termo “ (...) oriundo do grego (a conduta das crianças), conheceu diversas sinas, conforme os cenários culturais, as histórias políticas e as diferenças ideológicas, tendo ficado prioritariamente ligado ao

conceito que se tinha de criança, mas também à ideia que presidia à construção do homem social (...)” (Dicionário de Filosofia da Educação, 2006, p.271).

Educação “provém do latim *educere*, que significa «conduzir para fora de» (...) para outros o termo em estudo deriva do latim *educare*, que significa «alimentar», «formar»” mas, ainda segundo a Enciclopédia Polis (1984),

“O termo educação é hoje um significante de largo espectro, com tantos significados quantas as múltiplas faces do facto ou fenómeno educativo. Assim a educação pode ser considerada como uma ‘realidade’ que se experimenta tanto na existência individual como na sócio-histórica; como um ‘conjunto de influências’ do meio ambiente que afectam o educando; como uma ‘actividade’ de determinado tipo, realizada intencionalmente por alguém sobre alguém; como um ‘sistema’ instituído pela sociedade, com as suas estruturas e leis próprias (...)” (p.840).

É importante referir que educar não se baseia apenas às aprendizagens escolares mas também às aprendizagens socioculturais.

A educação pré-escolar foi criada com o objetivo de haver um local onde se pudesse cuidar de crianças com menos possibilidades económicas, de forma a atender as suas necessidades. A educação pré-escolar, de acordo com Silva (1990, citado por Cardona, 2008), define-se como os “ (...) cuidados e educação proporcionados às crianças por indivíduos exteriores ao ambiente familiar, sendo muito variáveis as condições locais em que estes serviços são prestados” (p.16). A educação pré-escolar “ (...) destina-se às crianças com idades compreendidas entre 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrado em estabelecimento de educação pré-escolar” (Ponto 1, Artigo 3º, Lei-quadro da Educação Pré-Escolar), enquanto a educação de infância abrange todas crianças desde os quatro meses até aos cinco ou seis anos, idade em que ingressam na escola.

Segundo o Projecto de Lei n.º305/IX,

“A educação para a infância é assegurada em instituições próprias, públicas, de iniciativa do poder central, regional ou local, por instituições de iniciativa colectiva ou individual, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social” (Ponto 7, Artigo 5º).

Através de recentes estudos realizados na sociologia da educação surge a expressão pedagogia da educação de infância ou pedagogia da infância defendida por vários autores, considerando-a uma área fundamental que “ (...) estuda as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos, escolares e não escolares, de educação das crianças (...) ”, assumindo-as como elementos ativos na sociedade (Oliveira-Formosinho, 2004, citado por Cardona, 2008, p.18).

Na construção e desenvolvimento curricular na educação pré-escolar, surgem conceitos como método e modelo que por vezes confundem-se devido à proximidade do seu significado. Um modelo curricular baseia-se, segundo Evans (1982) citado por Cardona (2008) em “quatro componentes fundamentais: nos valores e teorias científicas em que se baseia, nas características do ambiente institucional em que se desenvolve, nos conteúdos e métodos utilizados e nas formas de avaliação” (p.19). O que define um método é a conceção que possui acerca da criança e de todo o seu desenvolvimento. Um método curricular define-se como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas e administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Spodeck & Brown, 1996, citados por Cardona, 2008, p.19). O que diferencia métodos são a natureza das teorias que o fundamentam, os objetivos, conteúdos e consequentemente a organização do ambiente educativo.

A educação pré-escolar ainda coloca ainda muitas questões relativamente à sua identidade social e educativa, havendo a “ (...) necessidade de conceber a infância como uma construção social, que carece de ser contextualizada no espaço e no tempo e a necessidade de ultrapassar as ambiguidades que continuam a existir na relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem (...) ” (Cardona, 2008, p.27). Neste sentido a educação pré-escolar deverá apoiar-se num modelo de desenvolvimento das potencialidades de cada criança, sendo esta o foco de todas as aprendizagens, assumindo um papel ativo na construção das suas aprendizagens.

Em 1997 foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)¹, um documento de carácter educativo, cujo objetivo é apoiar a ação do educador.

¹ Da autoria do Ministério da Educação, apoiado por M. Isabel Ramos Lopes da Silva e pelo Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Este serve de referência para a fundamentação da sua intencionalidade educativa, através dos seis pressupostos da intervenção educativa: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular, para que consigam dar respostas educativas apropriadas a cada grupo e a cada criança. Observar para conhecer e reconhecer as capacidades, os interesses e as dificuldades apresentadas pelo grupo. Planejar como forma de estimular ao máximo as potencialidades de cada criança. Agir como meio concretizador do que foi planeado e avaliar como tomada de consciência da ação. Por fim, “o educador articula, comunica com a equipa e com os pais, no sentido de promover a continuidade educativa e a ligação com o 1.º ciclo” (Gonçalves, 2009, p.51).

É importante referir que as OCEPE não se tratam de um currículo obrigatório mas sim, de diretrizes pertinentes ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, sendo a criança um sujeito ativo no processo. São princípios pedagógicos, gerais e específicos, da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar que enquadram e organizam as OCEPE, apresentados no primeiro capítulo “princípios gerais”. No segundo capítulo “intervenção educativa” são apresentados os elementos inerentes à organização do ambiente educativo e por fim, as áreas de conteúdos: a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo.

Todos estes pontos encontram-se desenvolvidos de forma clara e articulada, para que o educador consiga estabelecer uma relação entre as suas crenças/valores, saberes/teorias e ações/práticas.

As OCEPE constituem um instrumento que proporciona uma maior qualidade na educação pré-escolar não descurando outros documentos como a Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, que surgiram como âncoras ao desenvolvimento deste documento.

A Lei-quadro da Educação Pré-Escolar ou Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, apresenta-se como um documento jurídico que define a educação pré-escolar, sendo sustentado nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo. De acordo com o seu princípio geral, integrado no capítulo II, artigo 2º, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família (...)”. Esta etapa educativa dirige-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, cuja frequência é facultativa, e tem como objetivos:

- “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança”; (p.671)
- “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos”; (p.671)

- “Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola”; (p.671)
- “Estimular o desenvolvimento global de cada criança”; (p.671)
- “Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas”; (p.671)
- “Despertar a curiosidade e o pensamento crítico”; (p.672)
- “Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança e por fim, incentivar a participação das famílias no processo educativo” (p.672).

1.2. Desenvolvimento curricular na educação pré-escolar.

O currículo na educação pré-escolar.

O currículo apresenta-se como um corpo de aprendizagens que traduz a adequação de uma específica matriz cultural, servindo assim de orientação, organização pensada e decidida pelos indivíduos responsáveis que estão inseridos num ambiente educativo particular, passando, assim, por um processo de co construção com a comunidade educativa.

Como refere Roldão (1999), “o currículo funciona todavia como o marco de referência teórico comum a um certo conjunto de situações” (p.43). O educador deverá encarar o currículo como um guia fundamental, não limitador, do desenvolvimento das suas práticas.

A gestão do currículo na educação pré-escolar passa por um sistema organizacional diferente. As OCEPE constituem um referencial nacional, norteando o desenvolvimento dos currículos nesta etapa educativa, tendo como objetivo, apoiar a ação educativa do educador, servindo como quadro de referência, sendo um elemento facilitador da continuidade e qualidade educativa. Esta ação passa pelo desenvolvimento do currículo através das três áreas de conteúdo da educação pré-escolar, nomeadamente a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação, que contempla a expressão motora, a expressão dramática, a expressão musical e a expressão plástica, o domínio da linguagem oral e escrita e o domínio da matemática e, por fim área do conhecimento do mundo.

A Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007² faz referência às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, como um conjunto de princípios que visam contribuir para a operacionalização da gestão do currículo na educação pré-escolar e à articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, implicando “ (...) uma sequencialidade progressiva conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação/ensino” (Ministério da Educação, 2007, p.2).

Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar

A Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar (QPEPE)³ define-se como um documento de caráter educativo, dando seguimento às OCEPE, cujo objetivo é afirmar a necessidade de garantir a qualidade educativa em todos os estabelecimentos de educação pré-escolar através de perspetivas avaliativas da qualidade e do desenvolvimento de projetos pedagógicos como metodologia, que potencializa a aprendizagem. Katz (1998) apresenta cinco perspetivas e os seus efeitos na qualidade dos programas de educação pré-escolar: a perspetiva orientada de cima para baixo, a perspetiva orientada de baixo para cima, a perspetiva exterior-interna ao programa, a perspetiva interior ao programa e por fim a perspetiva exterior ao programa. Todas estas perspetivas fazem referência a elementos essenciais desta etapa educativa, tal como o ambiente e a sua organização, os materiais, os cuidados disponibilizados pelo estabelecimento, entre outros. Ruivo (1998) apresenta várias definições para a questão “o que é a qualidade em educação pré-escolar?”, que é desenvolvida no parágrafo seguinte. Lopes da Silva (1998) faz uma abordagem concisa da pedagogia de projeto, explorando as características e funções do projeto e como desenvolver com as crianças. Por fim, Vasconcelos (1998) apresenta um projeto que foi desenvolvido acerca de um hamster, usando-o como forma de explorar a metodologia, as suas origens, fases, o papel do educador e da criança e a organização do espaço, tempo e recursos.

Mas afinal quando falamos de qualidade em educação pré-escolar a que é que nos referimos?

² Documento referente à gestão do currículo na educação pré-escolar, concebido pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em conjunto com as Direções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação a 10 de outubro de 2007.

³ da autoria de Lilian Katz, Joaquim Bairrão Ruivo, M. Isabel Ramos Lopes da Silva e Teresa Vasconcelos.

Segundo Felce & Perry (1995) citado por Ruivo (1998) a qualidade de vida possui três dimensões principais: as condições objetivas de vida, a noção subjetiva de bem-estar e os valores e as aspirações pessoais. Podemos afirmar que a qualidade em educação pré-escolar integra-se num outro conceito mais abrangente que diz respeito à qualidade na educação, a qual assenta no bem-estar físico, psicológico e material mas também da conceção que cada um possui do conceito de qualidade, que como qualquer outro conceito é variável, não havendo uma definição única.

The National Association for the Education of Young Children (NAEYC), citado por Ruivo (1998), refere que a qualidade baseia-se “ (...) num meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças (...) ” (p.48) através de práticas pedagógicas adequadas ao grupo e a cada criança, não descurando as necessidades específicas de cada seio familiar.

Os critérios de qualidade, segundo a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, abrangem todos os estabelecimentos de educação pré-escolar do território português, sejam públicos ou privados, são eles “a eficácia das respostas educativas e socioeducativas de apoio ao desenvolvimento equilibrado da criança e a qualidade pedagógica do funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar, designadamente no domínio do desenvolvimento das orientações curriculares” (p.59).

Kramer (1993, citado por Lopes, 2004, pp.277 -278) apresenta três pressupostos para uma prática pedagógica de qualidade: pressupostos teóricos, pedagógicos e metodológicos, apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Pressupostos para uma prática pedagógica (Kramer, 1993, citado por Lopes, 2004, p.277 e 278).

Pressupostos teóricos	Pressupostos pedagógicos	Pressupostos metodológicos
<p>A educação de infância deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser motor da inserção das crianças na sociedade, formando cidadãos críticos, sujeitos de direito; - Contribuir para a transformação do contexto social; - Favorecer o desenvolvimento infantil pleno (pessoal, social e cognitivo); - Ter por base a construção da autonomia, da cooperação e da atuação crítica e criativa; - Partir da experiência pessoal de cada criança, valorizar os conhecimentos já adquiridos sujeitos à ampliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - A proposta curricular da educação de infância deve considerar que as crianças são indivíduos que pertencem a grupos sociais com características próprias; - O projeto pedagógico da educação de infância deve considerar que toda a criança tem possibilidade e capacidade de aprender e de se desenvolver – promoção da autoimagem positiva. - O currículo da educação de infância deve favorecer a participação pessoal e incentivar o processo de ajuda mútua – construção da autonomia e cooperação. - O currículo pode caracterizar a educação de infância como lugar de desenvolvimento e prazer, onde a criança e o/a professor/professora são cidadãos, sujeitos ativos, alegres, cooperativos, criativos, responsáveis. 	<p>A prática pedagógica com crianças pequenas pode ser assumida como processo que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considere a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho – riqueza da diversidade cultural; - Valorize as características específicas das crianças e do momento em que vivem, a influência do meio, e os conhecimentos já adquiridos/produzidos; - Desenvolva atividades com sentidos reais, desafiadoras e que sejam: significativas e prazerosas, estimulantes e investigativas, criativas e facilitadoras da inventividade; - Desafie o/a professor/professora à investigação e à produção de novos conhecimentos.

A qualidade na educação possui um carácter pessoal referente à “ (...) satisfação, motivação, sentimento de sucesso, nível de expectativas, auto-estima (...) ” (Zabalza, 1998, p.32), que será construída diariamente pelos elementos da comunidade educativa, para que seja atingida a longo prazo.

É necessário encarar a qualidade como um desafio, procurando alternativas, soluções mais efetivas à realidade educativa do século XXI, repensando criticamente a ação educativa desenvolvida.

1.3. Construção da identidade profissional

“As educadoras de infância constituem um grupo profissional que emergiu das novas condições sociais, económicas e culturais do século XX (...)” (Sarmento, 2009, p.48). No século XIX, deu-se a revolução industrial, levando a uma crescente fixação das famílias nas áreas urbanas devido às oportunidades de emprego. Estas novas condições sociais exigiram a criação de uma entidade que apoiasse as famílias, tomando conta das crianças durante o período laboral. Desta forma, criou-se a primeira instituição de educação de infância em 1834, no período monárquico português, dando resposta a uma necessidade social, possibilitando o desenvolvimento de identidades profissionais e afirmação de uma profissão, cuja função baseava-se em questões sociais, educativas e preventivas, o que potencializa um desenvolvimento íntegro da criança.

O processo de construção da identidade profissional apoia-se em três dimensões: dimensão pessoal, dimensão profissional e dimensão institucional. A dimensão pessoal passa pelas experiências vividas, o caminho trilhado pelo sujeito baseado nas suas crenças, valores e motivações pessoais, como “um processo de elaboração do sujeito historicamente situado (...)” (Moreira, 2010, p.22).

Segundo Teodoro (1994) “uma profissão é entendida com uma atividade de carácter institucional que exige do individuo um conjunto de saberes e de saber-fazer, e a adesão a comportamentos e condutas, aceites socialmente” (p.27)

O contexto profissional em que o individuo está inserido define a construção da sua identidade profissional. Este contexto é um reflexo da sociedade, dos valores e ideais em constante mudança, daí que esta identidade será sempre um produto inacabado, em adaptação, o que exige uma grande flexibilidade pessoal, social e profissional por parte do docente. Este, ao longo da sua carreira profissional, passará por diversos contextos, sendo obrigado a se reconstruir frequentemente. Desta forma, “a identidade profissional parece fornecer-se, assim, a partir de duas dimensões essenciais assinaladas: a dimensão social e a dimensão individual” (Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes & Pedro, 2011, p.69).

A socialização constitui um importante fator no desenvolvimento profissional pois permite a interação, a construção de relações, vínculos entre os indivíduos da mesma profissão. Este processo caracteriza-se como refere Pardal *et al* (2011) “ (...) contínuo, ativo e dinâmico, portanto, nunca acabado nem totalmente definido” (p.70). A identidade estará

sujeita a várias configurações, que resultam, acima de tudo, do processo relacional que se estabelece no local de trabalho.

De acordo com Rodrigues e Malheiro (2004) existem vários fatores que interagem na construção da identidade docente, nomeadamente a “ (...) pluralidade de saberes e a sua natureza diversificada, acessível por tantos meios e o estatuto provisório destes saberes; a massificação do ensino e luta contra o fracasso escolar e a crescente inadequação da resposta institucional da escola face às necessidades e à natureza do público o que implica necessariamente (re)pensar o currículo” (p.152 e 153).

Identidade ou identidades profissionais?

Podemos afirmar que não existe apenas uma identidade profissional mas sim, identidades pois existem várias concepções do que é ser educador de infância, apesar de ser a mesma profissão, cada indivíduo constrói a sua identidade profissional, o que o diferenciara dos outros, devido à constante mudança e adaptação que é exigida ao docente e principalmente porque a identidade depende de vários fatores: formação, experiência pessoal e profissional (carreira), idade, género, entre outros.

O processo identitário de cada docente apoia-se, de acordo com Nóvoa (1992) citado por Moreira (2010) “ (...) sobre três AAA: (a) a adesão a um conjunto de princípios e valores (...); (b) a acção, que implica a escolha das maneiras de agir que melhor se adequam à sua personalidade; e (c) a autoconsciência, que remete para o papel decisivo da reflexão sobre a prática” (p.21). Considero a autoconsciência o elemento fundamental à construção da identidade, sendo necessário uma reflexão contínua da prática pedagógica, reconsiderando os elementos que a condicionam e caracterizam, desde a organização do espaço, as atividades desenvolvidas, os materiais utilizados, o comportamento do grupo e de cada criança, a relação com a equipa pedagógica.

Como documento de apoio e orientação à questão identitária surge o Decreto-Lei n.º241/2001. Este decreto-lei, promulgado a 30 de agosto de 2001, aprova o perfil do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, sendo descritos os pressupostos enunciados pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Este visa definir a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar e do professor do 1.º ciclo. Neste encontram-se dois anexos, apresentando três capítulos, o primeiro “perfil do educador de infância/ professor do 1.º ciclo”, o segundo “concepção e desenvolvimento do currículo” e o terceiro “integração do currículo”.

O perfil de desempenho profissional do educador de infância é norteado pelo processo de conceção, desenvolvimento e integração do currículo “ (...) através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo”. O educador deverá mobilizar os conhecimentos e competências que considera necessárias ao desenvolvimento de um currículo apropriado ao ambiente que se encontra inserido, não excluindo a sua conduta ética.

Conduta ética do educador

“Tendo a função educativa como fim o desenvolvimento de outros seres humanos, torna-se evidente que ela tem de ser eticamente exercida (...)” (Estrela, 2010, p.69). A ética define-se como um saber, de carácter prático e normativo, que integra um conjunto de princípios com o propósito de nortear a ação do ser humano. Este saber provém da reflexão acerca do modo de ser, de estar e de agir de cada indivíduo, algo que caracteriza o seu comportamento.

De acordo com Caetano & Silva (2009) “as dimensões éticas são consideradas como importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em vários documentos legislativos (...)” (p.51), nomeadamente nos objetivos e princípios de organização da Lei de Bases do Sistema Educativo, onde são frisados os valores sociais, espirituais, morais e cívicos. Nas componentes essenciais à formação inicial de professores, presente no ponto 5 do 14º artigo, alínea d), do Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007, refere que,

“A componente de formação cultural, social e ética abrange, nomeadamente: a) a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo; b) o alargamento a áreas do saber e culturas diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência; c) a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente”.

A alínea j), do capítulo II do anexo 2 do perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, refere a promoção da “ (...) participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;” e, por fim nos direitos e deveres presentes nos artigos 4º e 6º do Decreto-lei nº15/2007 de 19 de janeiro de 2007, do Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Como podemos constatar, são vários os documentos legais que fazem referência à conduta ética profissional, tanto do educador de infância como do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Mas a ética não se baseia apenas em documentos legais com o propósito de guiar o comportamento padrão dos docentes cujos valores e princípios estabelecidos são equivalentes para qualquer sector de ensino. A ética passa essencialmente pela relação com o outro, pela organização e gestão curricular características de um determinado sector de ensino e passa principalmente pelo comportamento, pela conduta profissional.

Esta conduta profissional assume-se como conduta ética ou código deontológico. De acordo com Baptista (2005), deontologia define-se como um “ (...) conjunto de deveres, de compromissos morais, assumidos por um grupo de pessoas no exercício de uma determinada actividade profissional” (p.24), permitindo a coexistência entre os seres humanos, garantindo-lhes o seu direito de liberdade e autonomia. Mas ao impor uma conduta ética existe uma limitação dos próprios princípios, tornando-os comuns a todos, o que coloca em questão a liberdade do indivíduo.

Por vezes, a ação do educador não é fundamentada em princípios morais e como refere Baptista (2005) “ (...) só por si não constitui garantia de procura de maior qualidade no desempenho profissional” (p.26). A ação deverá fundamentar-se em teoria e sabedoria mas também em valores, crenças, estabelecendo uma relação entre o racional e o emocional, não descurando questões como: qual o sentido da minha profissão? Qual a minha missão na sociedade em que estou inserido?

A profissão docente exige uma contínua evolução e adaptação aos valores privilegiados na sociedade e esta só será possível, em parte, através da reflexão e do questionamento. É essencial que o professor pondere a responsabilidade da sua ação perante uma sociedade em mudança como uma das condições necessárias para promover os cidadãos do século XXI. Neste sentido, é importante a adoção de um código deontológico como instrumento de apoio à ação ética do docente.

Um código deontológico consiste num conjunto de normas, comportamentos e deveres que devem orientar a atuação do profissional na sua ação diária, defendendo os seus interesses e salvaguardando os seus direitos e deveres. Este tem como função a regulação do profissional, sendo um documento de consulta. “ (...) o código surge também como um instrumento para que os valores e princípios relativos às crianças sejam respeitados” (Caetano & Silva, 2007, p.55).

A Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), criada em 1981, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores de infância, “ (...) contribuindo para a construção da identidade profissional reflexiva e eticamente situada” (Estatuto da APEI, art.º2). Esta desenvolveu uma carta de princípios para uma ética profissional, apresentando quatro princípios essenciais. São estes a competência, enquanto saber que necessita de constante desenvolvimento; a responsabilidade, enquanto atitude moral que exige cuidar o outro, potencializando, acima de tudo, o seu bem-estar; a integridade, enquanto compromisso de honestidade, justiça e coerência e por fim, o respeito, enquanto forma preservar a dignidade de si e do outro.

A conduta ética pressupõe um compromisso com as crianças, com as famílias, com a equipa de trabalho, com a comunidade e com a sociedade. O educador deverá assumir uma postura de competência, responsabilidade, integridade e acima de tudo, respeito para com estes elementos. O educador deverá respeitar a criança, a sua família, a equipa educativa, respeitar normas e regulamentos, deverá promover a aprendizagem, a construção de uma identidade enquanto ser social e a participação, cooperação com as famílias, reconhecendo-as na ação educativa e por fim, contribuir para a procura, conjunta de uma ação educativa de qualidade.

1.4. A reflexão como instrumento impulsionador da ação educativa

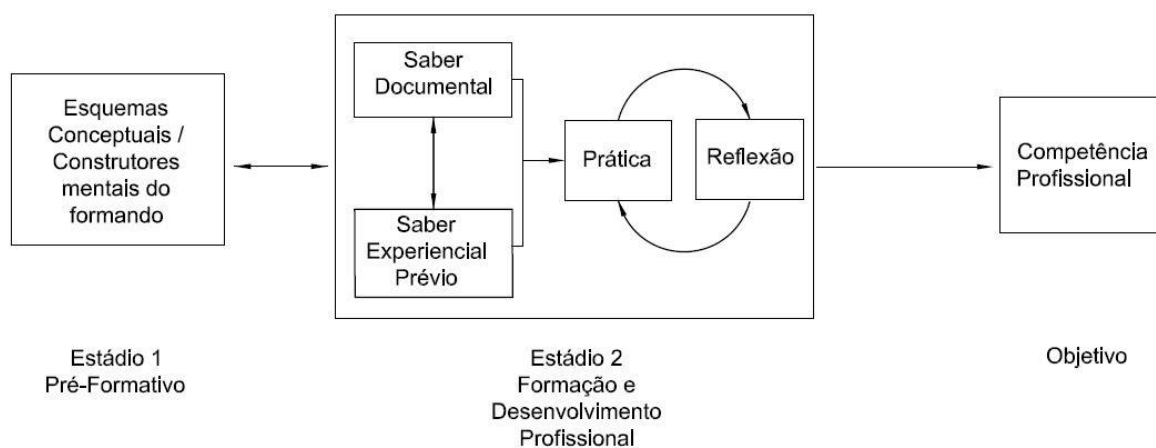
O conceito de reflexão define-se como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Dewey, 1959, citado por Alarcão, 1996, p.45), e “é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996, p.175). A reflexão surge a partir da observação e conseqüentemente das ideias ou interrogações provenientes desta. A relação entre os dados obtidos, através da observação, e as ideias do educador demonstra os motivos que permitem compreender as ações e potencializam a identificação de uma ou mais problemáticas inerentes à prática pedagógica pois segundo Freire (2012) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.49). Dewey (1959) refere que são imprescindíveis três atitudes para que a reflexão ocorra, nomeadamente a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. A abertura de espírito implica que sejamos capazes de aceitar a opinião dos outros, refletindo em conjunto com o outro. A responsabilidade advém de uma consciencialização por parte do docente daquilo que faz,

compreendendo que as suas ações têm consequências. Por fim, a sinceridade enquanto atitude de veracidade perante o decorrer e os resultados obtidos da ação do docente.

De acordo com Zeichner (1993) “os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino (...)” (p.10 e 11).

A reflexão surge como uma vontade, uma atitude de curiosidade e de questionamento, um pensamento que reúne a racionalidade, a lógica com a irracionalidade própria da intuição e do sentimento de paixão, pela profissão, do ser humano e conseqüentemente uma forma de estar. “O pensamento reflexivo é uma capacidade (...) não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se” (Alarcão, 1996, p.181). Refletir é essencial ao progresso pois permite a compreensão da ação e dos elementos que a compõem, através de uma análise crítica pessoal. Permite ainda uma consciencialização dos conhecimentos, estabelecendo-se uma relação entre a teoria e a prática. Este processo é visível no modelo prático reflexivo de desenvolvimento profissional segundo Wallace (1991, citado por Jacinto, 2003) representado na Figura 1:

Figura 1 : Modelo prático reflexivo de desenvolvimento profissional (Wallace, 1991, citado por Jacinto, 2003, p.50).

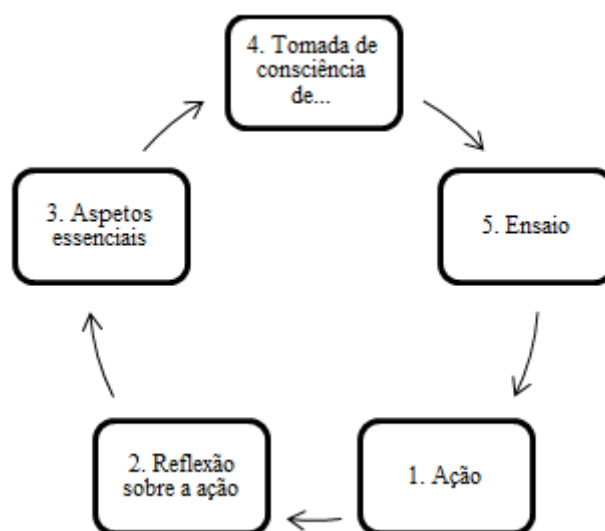


Denota-se a importância de uma prática de carácter reflexivo. A reflexão surge como uma ferramenta de conscientização dos vários elementos presentes no quotidiano do educador, que muitas vezes são desvalorizados, levando a que a procura de um ensino de qualidade permaneça estagnada.

Todos estes factos são mencionados no modelo realista de Korthagen (2009) baseado na psicologia positiva, no construtivismo⁴, na teoria da autodeterminação e por fim na teoria da consciência humana defendida por Damásio (2010).

Considero que este modelo é fundamental para a redação de reflexões referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas, pois coloca seis importantes questões: onde, quando, porquê, como, o quê, e quem? Estas questões estão intimamente ligadas ao modelo **ALACT** da reflexão (**A**ction, **L**ooking back on the action, **A**wareness of essential aspects, **C**reative alternative methods of action e por fim **T**rial). Este modelo tem como objetivo auxiliar a estrutura do pensamento e consequentemente da reflexão do docente através de um ciclo rotativo de reflexão que integra quatro fases: a **ação** do educador, a **reflexão** e consciencialização de **aspectos essenciais**, sejam positivos ou negativos, evidenciados na ação e por fim, o **ensaio** final, como podemos verificar na Figura 2:

Figura 2: Modelo ALACT da reflexão (Korthagen, 2009).



A adoção deste modelo permite ao educador refletir e tomar consciência sobre a sua ação e comportamento, maioritariamente inconsciente, devido à desvalorização dos seus

⁴ “O construtivismo (...) baseia-se na premissa da construção do significado, do papel activo da pessoa como constructora de significado no contexto das suas relações com o mundo, ao longo de um processo contínuo de desenvolvimento e de mudança” (Soares, 1995, p.139).

sentimentos e necessidades mas também das crianças. Desta forma, deverá criar métodos alternativos para a ação pois “ (...) os problemas do ensino são normalmente causados por discrepâncias entre o pensamento, sentimento, desejo e acção da pessoa (...) ”. (Korthagen, 2009, p.49).

Capítulo 2. Contextualização metodológica do processo de formação profissional.

Capítulo 2. Contextualização metodológica do processo de formação profissional

A contextualização metodológica do processo de formação profissional contempla quatro pontos referentes à opção metodológica desta prática pedagógica, a investigação-ação.

No ponto 2.1 é abordada a metodologia privilegiada ao longo de todo o percurso de prática pedagógica, a investigação-ação.

No ponto 2.2 é explorado a ideia do educador enquanto investigador, sendo o elemento ativo de um processo de investigação e ação, pois de acordo com os ideais de Kurt Lewin, para compreender um contexto é necessário mudá-lo.

No ponto 2.3 é feita uma abordagem a uma ferramenta pedagógica indispensável ao desenvolvimento pessoal e profissional, o diário de bordo.

Por fim, no ponto 2.4 são analisadas as duas técnicas que foram privilegiadas no meu percurso, a observação participante e a análise documental.

2.1. A investigação-ação como opção metodológica

Se aliarmos “ (...) a palavra *investigação* (que significa pesquisar, procurar) à palavra *ação* (atuação, desempenho), obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor (...) ” (Sousa, 2005, p.95), daí que “a própria investigação constitui uma forma de ação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.297). A investigação-ação surge como uma metodologia científica caracterizada pelo questionamento de realidades sociais, transformando-as em objeto de estudo e, conseqüentemente, em ação nessas realidades em estudo, com o objetivo de produzir novos conhecimentos no estudo de uma problemática pertencente a um contexto social específico com o objetivo de melhorá-lo ou até modificá-lo (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste sentido James McKernan (1998) citado por Máximo-Esteves (2008) afirma que

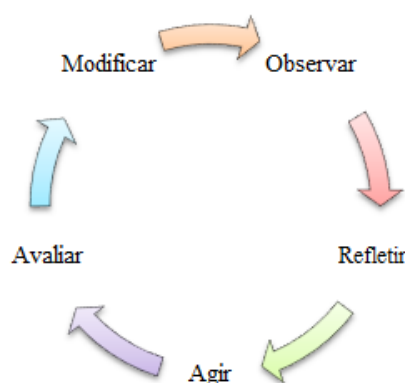
“a investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro para definir claramente o problema; segundo para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema” (p.20).

A investigação-ação surge como opção metodológica no estágio por constituir, de acordo com Máximo-Esteves (2008), “ (...) um contributo para um processo de emancipação (...) ” (p.11), principalmente no campo da educação, produzindo uma mudança paradigmática por atender a uma sociedade em constante transformação, permitindo ao educador, como elemento participativo, partir de uma reflexão acerca de um determinado problema, reconstruí-lo e até modificá-lo através da adequação da sua ação.

Esta metodologia possibilita, de acordo com Simões (1990, citado por Almeida e Freire, 2008) “ (...) um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (p.28). Daí que o desenvolvimento profissional e pessoal depende da investigação, para que haja uma maior compreensão da ação e dos seus resultados no ambiente educativo, permitindo ao educador a busca de práticas de maior qualidade, onde as necessidades e os interesses das crianças são tidos em consideração.

A investigação-ação é caracterizada por um ciclo de ação-reflexão (Figura 3), composto por cinco fases: observar, refletir, agir, avaliar e modificar (McNiff, 2003). Este processo investigativo inicia-se na observação da realidade social em estudo, o que permitirá um conhecimento direto e conseqüentemente uma conscientização dos factos, apoiando-se na reflexão como um elemento indispensável na busca de soluções viáveis que resultará em novas formas de agir pois “a reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou” (Afonso, 2005, p.75). Os últimos três elementos do ciclo – agir, avaliar e modificar – são fundamentais para atingir as alterações desejadas e refletidas anteriormente. Numa fase final é crucial proceder à aplicação *in loco* das ideias e soluções provenientes do processo de reflexão. Após a ação, o investigador deverá efetuar uma avaliação dos resultados obtidos e, se necessário, modificar a prática educativa colocada em ação.

Figura 3: Ciclo de ação-reflexão (adaptado de McNiff, 2003).



Uma investigação científica poderá possuir uma abordagem de três tipos possíveis: qualitativo, quantitativo ou misto. A investigação-ação enquadra-se num carácter de tipo qualitativo, uma vez que “ (...) os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (Sousa, 2005, p.31). Uma investigação qualitativa possui várias características, que permitem compreender a sua natureza, visíveis no Quadro 2.

Quadro 2: A investigação qualitativa (adaptado de Bogdan & Biklen, 1994, pp.72-74).

Investigação qualitativa		
Expressões/frases associadas	- Descritivo; - Observação participante; - Documentário; - História de vida; - Estudo de caso;	- Etnográfico; - Trabalho de campo; - Dados qualitativos; - Perspetiva interior; - Naturalista;
Conceitos-chave associados	- Processo; - Ordem negociada; - Vida quotidiana; - Construção social;	- Significado; - Compreensão de senso comum; - Definição da situação; - Teoria fundamentada;
Afiliação teórica	- Interação simbólica; - Fenomenologia;	- Cultura; - Idealismo.
Afiliação académica	- Sociologia; - Antropologia;	- História.
Objetivos	- Desenvolver conceitos sensíveis; - Descrever realidades múltiplas;	- Teoria fundamentada; - Desenvolver a compreensão.
Plano	- Progressivo, flexível, geral; - Intuição relativa ao modo de avançar.	
Elaboração das propostas de investigação	- Breves; - Especulativas;	- Descrição geral da abordagem; - Parcas em revisão de literatura.
Dados	- Descritivos; - Documentos pessoais; - Notas de campo;	- Fotografias; - Discurso dos sujeitos; - Documentos oficiais.
Amostra	- Pequena; - Amostragem teórica; - Não representativa.	
Técnicas ou métodos	- Observação; - Estudo de documentos vários;	- Observação participante; - Entrevista aberta.
Relação com os sujeitos	- Empatia; - Ênfase na confiança; - Igualdade;	- Contacto intenso; - Sujeito como amigo; - Ser neutral.
Instrumentos	- Gravador; (frequentemente a pessoa do investigador é o único instrumento).	
Análise de dados	- Contínua; - Indutivo;	- Indução analítica; - Método comparativo constante;
Problemas com o uso da abordagem	- Demorada; - Difícil a síntese dos dados; - Garantia;	- Os procedimentos não são estandardizados; - Dificuldade em estudar populações de grandes dimensões.

A investigação de tipo qualitativa apresenta-se como um fundamento das ciências humanas, sendo utilizada, maioritariamente, no estudo das ciências sociais, onde o investigador é um elemento ativo de todo o processo de investigação, contribuindo para a produção de conhecimento e mudança social, sendo a origem dos dados o seu ambiente natural, pois segundo Sousa (2005) “ (...) as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (p.48).

Qualquer investigação científica possui rigor metodológico e ético sendo “ (...) apoiada em estratégias de avaliação e do exercício da capacidade de reflexão individual e de grupo sobre a acção desenvolvida” (Máximo-Esteves, 2008, p.20). Desta forma, podemos afirmar que a acção e a reflexão são elementos essenciais ao desenvolvimento de uma investigação-acção, sendo a reflexão uma componente fundamental à progressão profissional pois permite a construção de conhecimento através do questionamento e da consciencialização do educador.

O Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto, faz referência à reflexão, nomeadamente na parte V “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”:

“1 – O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir (...) da reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação em cooperação com outros profissionais.

2 – No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação (...);*
- b) Reflete sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas”.*

Concluindo, “ (...) a investigação-acção implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar a acção e reflexão. A reflexão abre novas opções para a acção, e a acção permite reexaminar a reflexão que a orientou” (Afonso, 2005, p.75).

2.2 O educador enquanto investigador

O educador já não é apenas um executor de currículos definidos, mas sim, um gestor crítico do seu percurso pois deverá ser ele a estabelecer e a construir o seu currículo, em cooperação com outros profissionais e até com as crianças, não descurando a sua

intencionalidade educativa e as referências nacionais. A inovação curricular⁵ surge com a adoção de um espírito crítico, onde o questionamento, a pesquisa e a investigação contribuem para a qualidade no ensino. O educador é investigador a partir do momento que questiona a realidade e procura respostas, sendo um elemento ativo de todo o processo de investigação, contribuindo para a produção de conhecimento e mudança social.

De acordo com Stenhouse (1975) citado por Alarcão (2001) “ (...) o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente” (p.24). Esta perspetiva interacionista e sócio construtivista⁶ do ideal de docente reflexivo dos anos 80 contradiz o ideal de docente como, apenas, transmissor de conhecimentos, impondo-se a conceito segundo Alarcão e Roldão (2008), de “ (...) detentor de um saber profissional específico, assente em três eixos fundamentais: o eixo dos saberes, o eixo da relação interpessoal e o eixo dos valores democráticos” (p.67). Neste sentido o educador evolui, formando-se continuamente, através da investigação.

Segundo Alarcão (2001, citado por Sá, 2004) o educador assume a postura de investigador quando detém atitudes como “espírito aberto e divergente, compromisso e perseverança, respeito pelas ideias do outro, autoconfiança, capacidade de se sentir questionado, sentido da realidade e por fim, espírito de aprendizagem ao longo da vida” (p.38 e 39). Acima de tudo, o questionamento intencional é um elemento-chave a todo o processo de investigação conduzindo à compreensão e solução inerente a um contexto educativo específico.

2.3.Técnicas privilegiadas

“As técnicas não configuram autonomia em relação ao método. É ele que as seleciona e as articula” (Pardal & Lopes, 2011, p.71). De entre muitas técnicas de recolha de dados, sejam documentais e não documentais, disponíveis a serem utilizadas no desenvolvimento de

⁵ Inovação curricular traduz-se numa promoção intencional de atividades que fomentem a integração de conteúdos adequados e a integração social da criança. O educador deverá repensar a organização curricular como forma de dar resposta à atualidade educativa, tendo em vista uma melhoria no sistema educativo.

⁶ Esta perspetiva defende o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento através das suas interações com o meio, criando e transformando a sua realidade pessoal e social.

uma investigação-ação, foram privilegiadas aquelas que considerei pertinentes para o meu estudo, para a identificação das problemáticas e conceção de estratégias para a sua resolução. Desta forma, as técnicas privilegiadas foram a observação participante, a análise documental e o diário de bordo como importante ferramenta pedagógica.

2.3.1. A observação participante

Segundo Queiroz, Vall, Souza e Vieira (2007) observar não consiste apenas no ato de ver, ouvir, olhar, não basta apreender o que nos rodeia, é necessário uma grande capacidade de foco e de atenção, com a finalidade de garantir a seleção de dados pertinentes ao estudo. O ato de observar, de acordo com os autores acima referidos, é considerado o instrumento mais usado pelo homem a fim de conhecer e entender os indivíduos, os grupos, os contextos e os acontecimentos decorrentes do quotidiano.

Apesar de ser uma capacidade inata do ser humano e permitir uma ação livre por parte do investigador, a observação necessita de um treino contínuo, nomeadamente da capacidade de concentração, visto que como técnica a sua principal função é a de recolher informação necessária ao estudo. A observação participante permite, de acordo com Pardal e Lopes (2011), “ (...) um nível mais elevado de precisão na informação do que a observação não participante” (p.72).

A observação participante permite ao investigador, como elemento ativo da pesquisa, a compreensão do contexto em que está inserido e dos seus fenómenos tal como ocorrem, tendo acesso às suas crenças, valores e atitudes. É importante referir que o contexto “ (...) é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Ao integrar-se no contexto, o investigador irá envolver-se deliberadamente nas rotinas, estando presente em todos os momentos, algo que lhe irá permitir um maior entendimento do meio pois irá partilhar “ (...) a condição humana dos indivíduos que observa” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p.155).

O seu envolvimento é discutível pois a sua presença exerce uma influência no comportamento do outro. O ideal seria que o investigador evitasse as alterações de comportamento, para que a observação se tornasse o mais natural possível pois o processo de aceitação, por parte dos elementos envolvidos, é demorado, levando a que a sua permanência seja questionada.

Os autores Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) afirmam que a observação participante possibilita a recolha de dois tipos de dados, na investigação, “os dados registados nas ‘notas de trabalho de campo’ são do tipo da descrição narrativa e aqueles que o investigador anota no seu ‘diário de bordo’ pertencem ao tipo da compreensão pois que fazem apelo à sua própria subjectividade” (p.157 e 158). Visto que o diário foi uma das ferramentas utilizadas, as descrições elaboradas ao longo da prática pedagógica visam a compreensão da problemática e a definição de estratégias para a sua resolução. Estas descrições foram baseadas na minha observação diária, indispensável à compreensão do comportamento do grupo e das crianças perante a minha ação, pois como afirma Pardal e Lopes (2011) “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (p.71).

2.3.2. A análise documental

A análise documental apresenta-se como uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina” (Pardal & Lopes, 2011, p.103). Estes documentos poderão ser arquivos, bibliografia, publicações eletrónicas, artigos, estudos, notícias, documentos pessoais ou coletivos.

Esta técnica surge como um complemento às observações, comunicações, independentemente da sua natureza e, relações provenientes da interação com o ambiente e a equipa educativa, permite complementar a perspetiva do investigador enquanto observador participante. As leituras efetuadas possibilitam o enriquecimento das ideias e, permitem através da compreensão dos seus conteúdos, a sua confirmação ou rejeição. O “ (...) desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências (...) ”definem a análise documental (Bardin, 2008, p.29).

Uma das suas funções é a análise e sistematização da informação, contribuindo positivamente para a investigação mas é essencial ter em conta quatro regras:

1. *Definir claramente o objeto de estudo;*
2. *Formular devidamente a hipótese ou hipóteses. Uma hipótese bem construída viabiliza a coordenação na análise dos documentos e orienta a seleção da informação neles contida;*
3. *Detetar o nível de imparcialidade das fontes. Uma fonte documental pode fornecer dados não representativos e camuflar os interesses mais diversos;*

4. *Comparar apenas o comparável. Tal pressupõe definições com idêntico conteúdo e o uso de uma metodologia similar. (Pardal & Lopes, 2011, p.103).*

O maior entrave à utilização desta técnica baseia-se nas possíveis interpretações das fontes e na dificuldade de se permanecer imparcial às leituras efetuadas ao longo da investigação. Há que focar a atenção nos objetivos e confrontar as questões com os dados obtidos, refletindo progressivamente acerca dos conteúdos, verificando se são adequados ou suficientes para uma fundamentação científica do trabalho.

2.3.3. O diário de bordo como ferramenta pedagógica

O diário define-se como um registo escrito realizado habitualmente e apresenta-se como uma ferramenta pedagógica exclusiva, pois permite o desenvolvimento pessoal e profissional do educador através da narração das suas práticas pedagógicas, já que esta permite a reconstrução dos factos ocorridos mediante um processo de reflexão.

O sentido fundamental do diário “ (...) é o de ele se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores” (Zabalza, 1994, p.91). Os diários possibilitam o acesso aos seus pensamentos, questões, emoções permitindo uma profunda análise da sua ação. Desta forma, a análise surge como meio de construção de significado através dos dados explanados.

De acordo com Thomas (1995, citado por Bonifácio da Costa & Paixão, 2004, p.83) “diaries are less structured, allowing for more personal decisions on content and style and where subjective aspects can find a place”, são uma ferramenta pessoal e irrepetível e o seu acesso deverá ser restrito por expressar conteúdos de carácter racional e emocional.

Segundo Zabalza (1994), no diário estão implícitas “quatro dimensões, que o convertem num recurso de uma grande potencialidade expressiva: (...) implica escrever, (...) implica reflectir, (...) nele se integrar o expressivo e o referencial e o carácter nitidamente histórico e longitudinal da narração” (p.93). Outra grande potencialidade é o facto de ser possível aceder à informação sempre que necessário, permitindo sua problematização devido à produção de novos significados.

O diário foi utilizado como a principal ferramenta pedagógica no período da prática pedagógica pois permitiu um relato diário de todas as componentes inerentes à minha ação, desde o questionamento, planeamento e desenvolvimento das atividades e consequentemente no registo de todas as reflexões relativas à minha ação. Considero, tal como o Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.89) que “o diário representa o lado mais pessoal

do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o professor-investigador”.

Capítulo 3. Pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica.

Capítulo 3. Pressupostos teóricos que sustentam a prática pedagógica.

Os pressupostos teóricos que sustentam a prática pedagógica contemplam quatro pontos referentes aos métodos e estratégias utilizadas ao longo da prática pedagógica, tendo em conta as minhas conceções sobre a educação, o processo de aprendizagem e a criança.

No ponto 3.1 é feita uma exploração da abordagem experiencial, os conceitos de bem-estar e implicação segundo Laevers (2010), como uma nova perspetiva educacional.

No ponto 3.2 é abordada a pedagogia de participação, opção metodológica adotada no desenvolvimento da práxis, através dos seus três elementos: a escuta, o diálogo e a negociação.

No ponto 3.3 é analisado o conceito e as características da diferenciação pedagógica, enquanto percurso de reconhecimento e resposta às necessidades da criança, potencializando diferentes formas de conduzir o conhecimento.

Por fim, o ponto 3.4 explana o conceito de aprendizagem ativa ou aprendizagem pela ação como a principal base teórica de sustento da prática pedagógica.

3.1. Abordagem experiencial: o bem-estar e a implicação.

Desenvolvida por Laevers (2004), como procura de maior qualidade em estabelecimentos de educação de infância, a abordagem experiencial surge como um novo modelo educacional, de grande influência no ensino, de países como a Bélgica e a Holanda.

Esta fundamenta-se na experiência educacional das crianças, nas suas vivências, emoções, como forma de compreendê-la, permitindo o reconhecimento das necessidades e interesses de cada criança, que poderão ser medidos através da implicação e bem-estar emocional transmitido pela criança, que também possibilitará avaliar a qualidade do ambiente educacional. “Incrementar níveis elevados de implicação e de bem-estar nas crianças configura-se, assim, como finalidade do trabalho (...) enquanto via para aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças (...)” (Portugal & Laevers, 2010, p.14). O educador deverá promover aprendizagens centradas na criança, no seu bem-estar emocional, proporcionando os (...) recursos de que necessita para crescer com sucesso ao longo da vida (...)” (Kickbusch, 2012, p.36).

Uma prática pedagógica de carácter experiencial assenta em três pilares: enriquecimento do meio ou estimulação; livre iniciativa ou autonomia e diálogo experiencial ou sensibilidade. O enriquecimento do meio ou estimulação caracteriza-se por um ambiente

estimulante e diversificado que resulta de uma maior oferta de recursos humanos e materiais. A livre iniciativa ou autonomia apoia-se na atitude do educador, que deverá potencializar o desenvolvimento da autonomia da criança, possibilitando-lhe oportunidades de escolha. Por fim, o diálogo experiencial baseia-se numa comunicação verbal ou não verbal, onde a criança se sente compreendida, escutada e aceita. Este tipo de comunicação permite à criança ser genuína na expressão dos seus sentimentos.

De acordo com Laevers (2010), o bem-estar emocional é um estado de satisfação dos vários tipos de necessidades humanas, desde necessidades físicas à necessidade de reconhecimento e de afirmação, resultando numa saúde emocional positiva, essencial ao desenvolvimento sustentável da criança. Ainda Kickbusch (2012) afirma que o “bem-estar é realizar o nosso próprio potencial através de um desenvolvimento físico, emocional, mental e espiritual em relação a nós próprios, aos outros e ao ambiente” (p.9).

Laevers (2010) evidencia oito importantes indicadores para uma melhor identificação do bem-estar emocional na criança:

1. Abertura e receptividade;
2. Flexibilidade - adapta-se a novas situações;
3. Autoconfiança e autoestima;
4. Assertividade - é capaz de dar a sua opinião, sendo tida em consideração;
5. Vitalidade - transmite energia na sua forma de estar;
6. Tranquilidade;
7. Alegria;
8. Ligação consigo próprio.

A implicação define-se “ (...) como uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação (...) ” (Portugal & Laevers, 2010, p.25). Da implicação deverá resultar uma postura de curiosidade, descoberta, experimentação e compreensão dos fenómenos presentes no quotidiano da criança.

O desenvolvimento decorrerá de acordo com o que o contexto ambiental exalta na criança e “é somente quando conseguimos ativar esta busca exploratória que conquistamos um envolvimento do tipo intrínseco e não só um envolvimento do tipo emocional ou funcional” (Laevers, 2004, p.60).

Tal como para o bem-estar emocional, o autor evidenciou nove importantes indicadores de implicação na criança:

1. Concentração;
2. Energia;
3. Complexidade e criatividade;
4. Expressão facial e postura;
5. Persistência;
6. Precisão;
7. Tempo de reação;
8. Expressão verbal;
9. Satisfação;

3.2. A pedagogia de participação.

“Construir um contexto que participe na participação colocou-se ao longo do século XX como um dos maiores desafios a que a pedagogia da infância procurou responder” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.25). A pedagogia de participação surge como um modelo educativo alternativo às concepções tradicionais de ensino, nomeadamente a pedagogia de transmissão, defendendo a ideia de que a criança é um ser ativo e competente, capaz de construir novos conhecimentos através de uma participação no processo de ensino-aprendizagem. Esta participação inclui três importantes elementos: a escuta, o diálogo e a negociação, inerentes a uma prática democrática, onde se dá o confronto entre as crenças (valores), os saberes (teorias) e as práticas (ações) próprias de um contexto educativo. Segundo Oliveira-Formosinho (2007) “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na acção situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores” (p.16).

Para que seja possível o desenvolvimento de uma pedagogia de participação é fundamental que o contexto educativo permita uma colaboração ativa por parte dos membros. O educador deverá organizar o ambiente educativo para potencializar a promoção de oportunidades diferenciadas de co construção do conhecimento, garantindo as relações e o espaço para interação. A comunidade educativa possui um papel de grande importância, devendo permitir “ (...) a emergência de possibilidades múltiplas e que colaborem no processo de construir participativamente conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21). Desta forma, o contexto social e físico em que a criança se encontra inserida influencia o processo da sua aprendizagem, desde a sua estrutura, a forma como está organizado, os seus recursos físicos e humanos, aspectos que deverão ser alvo de reflexão por parte do educador,

considerando sempre resultados positivos e a procura incessante de uma maior qualidade educativa.

Para uma melhor compreensão da pedagogia de participação, foi feita uma síntese e adaptação de três quadros apresentados por Oliveira-Formosinho (2007), onde esta expõe uma comparação entre a pedagogia de transmissão e a pedagogia de participação. Optei por cingir-me à exposição das várias características que definem a pedagogia de participação de acordo a autora (Quadro 3).

Quadro 3. Pedagogia da participação (Oliveira-Formosinho, 2007, p.19 e 20).

Pedagogia da participação	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento; - Estruturar a experiência; - Envolver-se no processo de aprendizagem; - Dar significado à experiência;
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Emergências das literacias; - Conhecimento físico, matemático, social; - Metacognição; - Instrumentos culturais;
Método	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem pela descoberta; - Resolução de problemas; - Investigação;
Materiais	-Variados, com uso flexível, permitindo a experimentação;
Processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo livre e atividades espontâneas; - Jogo educacional; - Construção ativa da realidade física e social;
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Centrada nos processos; - Interessada nos produtos e nos erros; - Centrada na criança individual; - Centrada no grupo; - Reflexiva das aquisições realizadas;
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse intrínseco da tarefa; - Motivação intrínseca da criança;
Atividade da criança	<ul style="list-style-type: none"> - Questionamento; - Planificação; - Experimentação e confirmação de hipóteses; - Investigação; - Cooperação e resolução de problemas;
Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturar o ambiente; - Escutar e observar; - Planificar; - Avaliar; - Formular perguntas; - Estender os interesses e conhecimentos do grupo; - Investigar;

O grande objetivo da pedagogia de participação é o envolvimento da criança no seu processo de aprendizagem através de uma experiência contínua e ativa, onde evidencia-se o interesse do educador no desenvolvimento da atividade mas também no interesse da criança. “A imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.100).

Como podemos verificar, no quadro acima representado, a atividade da criança baseia-se no questionamento, na planificação, na experimentação e confirmação de hipóteses, na investigação e por fim na cooperação e resolução de problemas, assegurando a ideia de que esta é um ser ativo.

3.3. A diferenciação pedagógica.

De acordo com Benavente (1994) citado por Grave-Resendes e Soares (2002) “diferenciar não significa individualizar o ensino: significa que as regulações e os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vão desde o trabalho contratado ao ensino entre pares” (p.22).

As aprendizagens são mais significativas quando o educador, ao planificar, tem em consideração as características de cada criança, visto que cada uma tem necessidades e interesses distintos. Desta forma, os educadores respeitam “ (...) a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.14), assegurando a possibilidade de desenvolvimento ao ritmo específico de cada criança. O maior entrave à diferenciação pedagógica baseia-se na organização e gestão heterogénea dos interesses, necessidades e motivações do grupo e, conseqüentemente, das atividades a desenvolver. Potencializar um ambiente propício à integração e inclusão com vista ao sucesso de todos é o grande desafio.

Para que a diferenciação pedagógica seja assegurada é necessário ter em conta três aspetos fundamentais ao seu desenvolvimento. Em primeiro lugar, há que assumir a diversidade de conhecimentos por parte das crianças. Em segundo lugar, o currículo deverá ser encarado como meio para atingir um ensino de alta qualidade e por fim,

“ (...) mesmo na presença de um currículo e ensino de alta qualidade, não conseguiremos atingir plenamente o objectivo de ajudar cada aluno a ter um futuro auspicioso através do poder da educação, a não ser que construamos pontes entre a criança e a aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p.23).

É urgente a conscientização, por parte da classe docente, que as crianças não aprendem do mesmo modo, nem no mesmo espaço de tempo. Cada criança possui o seu ritmo de aprendizagem e embora os objetivos de aprendizagem e designadamente, as competências a adquirir sejam as mesmas, os processos são diferenciados. É necessário compreender e responder às diferenças existentes no grupo, onde as crianças encontram-se inseridas em contexto de educação pré-escolar, para disponibilizar várias formas de aprender, recorrendo a diferentes formas de conduzir o conhecimento. Segundo Gouveia (2012) o docente deverá possibilitar “ (...) a transformação da informação em conhecimento, mediante a incorporação e organização dos conteúdos, a partir das quais é possível reorganizar a informação e mobilizá-la para a resolução de problemas” (p.119). Neste sentido, a planificação surge como instrumento de resposta à diversidade, atendendo às necessidades de cada criança, permitindo a gestão flexível dos conhecimentos, aprendizagens inerentes às atividades a desenvolver.

Pode-se considerar que a diferenciação pedagógica se integra num modelo educacional onde a criança possui um papel ativo na construção do seu conhecimento, não dependendo de uma dinâmica unidirecional, dependente apenas da transmissão de conhecimentos e como refere Tomlinson (2008) “ (...) disponibilizar ensino diferenciado requer uma mudança de paradigmas” (p.35).

3.4. A aprendizagem ativa.

Segundo Hohmann & Weikart (2003) “ (...) a aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano (...) ” (p.19). Este tipo de aprendizagem fundamenta-se nas experiências propiciadas à criança, onde existe uma relação entre o ambiente e a sua acção, como condição necessária ao seu desenvolvimento físico e mental. A aprendizagem é iniciada na criança visto que é ela que efetua a construção do seu conhecimento através de um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Tal como na pedagogia de participação, a criança assume um papel ativo através do seu envolvimento no processo de aprendizagem.

De acordo com os autores acima citados, a aprendizagem pela acção implica quatro elementos fundamentais:

1. Acção direta sobre os objetos – a manipulação de objetos é essencial para a construção do conhecimento, o educador deverá incentivar a criança a utilizar os seus sentidos

como meio de descoberta pois segundo “agir sobre os objectos dá às crianças qualquer coisa de real para pensar e conversar com os outros” (p.23);

2. Reflexão sobre as ações – a compreensão da realidade dá-se a partir da ação da criança, como necessidade em obter respostas. Mas para que compreenda factos reais é essencial que reflita sobre a sua ação porque “a acção, por si só, não é suficiente para a aprendizagem” (p.23);
3. Motivação intrínseca, invenção e produção – a motivação para aprender surge da criança, dos seus interesses, questões e problematizações, sendo que “ (...) o processo através do qual as crianças pensam nas suas criações e as produzem é a forma como acabam por compreender o mundo” (p.24), sejam elas erros ou sucessos;
4. Resoluções de problemas – as experiências vivenciadas pela criança produzem novos conhecimentos, que desenvolvem o seu pensamento ao compreender nova informação. O educador deverá promover oportunidades em que a criança resolva problemas, maioritariamente do seu interesse, como meio de compreensão da realidade. O confronto com problemas reais potencializa uma maior aquisição de conhecimento.

O papel do educador neste tipo de aprendizagem baseia-se apenas em apoiar o desenvolvimento físico e mental da criança, proporcionando o máximo de oportunidades de aprendizagem, desafiando-a e encorajando-a a descobrir o mundo que a rodeia. É crucial que o educador reconheça as necessidades e interesses das crianças, através da observação e interação constante com as mesmas.

De acordo com Hohmann & Weikart (2003), o papel do adulto foca-se na organização dos espaços, definindo as áreas e os seus materiais, na organização das rotinas, no estabelecimento de um clima de apoio, privilegiando as relações, no encorajamento de ações, resolução de problemas de interesse da criança, na interpretação dessas ações e por fim, no planeamento de atividades que estimulem o interesse das crianças, como é visível no Quadro 4.

Quadro 4: O papel do educador e da criança (Hohmann & Weikart, 2003, p.34-49).

Papel do educador	Papel da criança
<ul style="list-style-type: none"> - Dar às crianças uma grande variedade de materiais para elas trabalharem; - Providenciar espaço e tempo para as crianças utilizarem os materiais; - Procurar perceber as intenções da criança; - Dar atenção ao pensamento das crianças e encorajam-no; - Encorajar as crianças a fazer as coisas sozinhas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar atividades que partem dos seus interesses pessoais e das suas intenções; - Escolher os materiais e decidem o que fazer com eles; - Explorar ativamente os materiais com todos os seus sentidos; - Descobrir relações através da experiência direta com os objetos; - Transformar e combinam os materiais; - Utilizar instrumentos e equipamentos apropriados para a sua idade; - Utilizar os seus músculos; - Falar sobre as suas experiências; - Falar daquilo que estão a fazer utilizando as suas próprias palavras.

O que caracteriza um ambiente educativo que privilegia a aprendizagem pela ação é o papel ativo e interativo tanto das crianças como dos adultos, onde são promovidas as relações de colaboração, sendo estas o meio de descoberta do mundo. No Quadro 5 apresenta-se, na perspectiva de Lebrun (2008), um paralelo entre os dois tipos de abordagem, nomeadamente a pedagogia tradicional e a pedagogia ativa.

Quadro 5: Pedagogia tradicional vs. Pedagogia ativa (Lebrun, 2008, p.56)

	Ao nível da tarefa	Ao nível da informação	Ao nível das atividades intelectuais exercidas	Ao nível da interação	Ao nível da produção e da avaliação
Ingredientes de uma pedagogia tradicional	A tarefa, o exercício a resolver é dado pelo educador, é ele que coloca as questões. O seu objetivo é propor exemplos em que a teoria em curso está no bom caminho, revelando a sua utilidade.	O educador fornece os seus próprios recursos: a sua exposição como um livro de referência. A informação de base vem unicamente do educador. Procura filtrar os elementos constitutivos da sua própria ação.	Os exercícios propostos são resolvidos com meios simples. A resposta está correta se a teoria for bem aplicada.	A interação é privilegiada é a do educador com o aluno. As questões incidem sobre o que a criança não compreendeu na exposição. A comunicação é frequentemente unidirecional.	A produção principal da criança consiste na tarefa final, revelando o que sabe, o que reteve. Por vezes, é solicitado um trabalho pessoal, outras vezes, trabalho diário.
Ingredientes de uma pedagogia ativa	A tarefa é adaptada às competências da criança, sendo portadora de desafio. A criança procura e, por vezes, constrói as soluções, as teorias explicativas, as suas conceções são exploradas e desafiadas.	O educador coloca um conjunto de recursos à disposição. A informação é contextualização.	São propostas ferramentas às crianças para analisar o problema. Análise, julgamento crítico e síntese são competências procuradas. A metacognição é sistematicamente utilizada.	Em torno de diversos temas ou problemas, as crianças geralmente trabalham em grupos, em cooperação com o educador. As interações incidem sobre a resolução do problema.	Independentemente do trabalho cooperativo e além deste, uma parte pessoal é geralmente esperada. Este trabalho ilustra o que a criança é capaz de fazer; uma reflexão sobre as diferentes fases do trabalho é desejável.

Como conclusão, Brickman & Taylor (1996) afirmam que “é evidente que a aprendizagem activa é muito, muito mais do que a mera manipulação de materiais pelas crianças. É uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar”(p.12).

Capítulo 4. A prática pedagógica *in loco*

Capítulo 4. A prática pedagógica *in loco*

A prática pedagógica *in loco* contempla cinco pontos referentes aos dois meses na Sala Verde da Pré da Azinhaga.

No ponto 4.1 é explanado a caracterização do meio envolvente onde decorreu a prática, para melhor compreensão de questões históricas, culturais e sociais inerentes ao contexto que decorreu a prática.

No ponto 4.2 é explanado os vários elementos do estágio em contexto de educação pré-escolar, nomeadamente a escola, a sala, o grupo de crianças, as suas famílias e a minha intervenção pedagógica, contemplando a metodologia de investigação-ação como pilar deste percurso, expondo a problemática e as estratégias utilizadas na sua resolução, as atividades desenvolvidas, organizadas em duas temáticas: a alimentação saudável e não saudável e o conhecimento de si, a avaliação do grupo e por fim o projeto desenvolvido com a comunidade educativa.

A palavra “praxis (literalmente, em grego, significa ‘um acto’) refere-se ao compromisso de um sujeito humano activo com o seu meio, enquanto processo (derivado do latim, significa ‘tendo ocorrido’) refere-se à experimentação passiva de uma série de sucessos por parte de um objecto” (Armistead, 1983, citado por Esteves, 1999, p.253).

4.1.Contextualização do meio

“Conhecer o meio geográfico, socioeconómico e cultural de onde provêm as crianças alvo da intervenção do nosso PEE constitui, não apenas um factor de enquadramento e ligação, mas também uma forma de melhor conhecer as suas motivações, os seus interesses e as suas necessidades” (Projeto Educativo de Escola, 2011-2015, p.6)⁷.

A instituição onde foi realizada a intervenção pedagógica ocorreu no edifício anexo-Azinhaga localizada na rua Dr. Pita, Freguesia de São Martinho, fazendo parte da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, integrada no regime de Escolas a Tempo Inteiro (ETI) desde o ano letivo de 1997/98, ocupado as instalações sito Avenida Colégio

⁷ Projeto Educativo da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré disponível em <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=thJLa6VpgLI%3D&tabid=1569>.

Militar. É de salientar que o atual anexo funcionou desde a década de 1970 como escola primária da Nazaré, com 8 turmas de 1º Ciclo.

A freguesia de São Martinho faz parte das denominadas freguesias da periferia da cidade do Funchal. Faz fronteira, a Oeste, com a freguesia de Camara de Lobos, a Leste com a freguesia de São Pedro e a Norte com a freguesia de Santo António. Esta tem uma área de 782 hectares. Segundo os resultados provisórios dos censos de 2011 é a segunda maior freguesia do Funchal e da Região Autónoma da Madeira (RAM) com 26.482 indivíduos residentes, dos quais 15.960 se encontram na faixa etária dos 24 aos 64 anos.

4.2. Estágio pedagógico em contexto de educação pré-escolar

O estágio pedagógico em contexto de educação pré-escolar foi realizado individualmente por um período de 120 horas, distribuídas no mês de outubro e novembro, na Pré da Azinhaga, Anexo da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, na sala verde, tendo sido a ação pedagógica supervisionada pela educadora cooperante Carmo Goís. A intervenção decorreu três dias por semana, nomeadamente, segunda, terça e quarta-feira, num turno rotativo, ou seja, participei alternadamente no turno da manhã (das 8h30 às 13h30) e no turno da tarde (das 13h30 às 18h30), visto esta ser a opção das educadoras.

No decorrer da primeira reunião de orientação de estágio foi esclarecido que a primeira semana, que decorreu nos dias 7,8 e 9 de outubro, seria apenas para estabelecer contacto com toda a comunidade educativa mas principalmente com a equipa pedagógica e o grupo de crianças da sala verde, havendo assim uma integração gradual. Seria também pertinente o levantamento de dados através de uma observação participante, como forma de conhecer e compreender o contexto educativo.

Este período foi fundamental para reconhecer que o grupo se encontrava numa fase de grande fragilidade emocional, decorrente da fase de adaptação à escola e sala, permitiu também conhecer algumas das suas necessidades e interesses, a equipa, a sala, a rotina. O facto de haver rotatividade semanal se revelou um entrave à minha integração pois tornou-se mais demorada devido à adaptação às rotinas do turno da manhã e às rotinas do turno da tarde mas posteriormente, compreendi as mais-valias desta dinâmica.

Através de conversas informais com a educadora cooperante foram tiradas dúvidas que surgiam e esta revelou que não adotava nenhum modelo educativo apenas valorizava uma

aprendizagem ativa, onde a criança é um ser ativo e construtor do seu conhecimento. Daí que a minha intervenção fundamentou-se, sempre que possível, nestes princípios pedagógicos.

4.2.1 Contextualização do ambiente educativo

O “ (...) desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o individuo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Ministério da Educação, 1997, p.31). Não existem dúvidas de que o ambiente educativo exerce grande influência no processo de ensino-aprendizagem da criança através das suas características geográficas, físicas, políticas, culturais e socioeconómicas, condicionando também a ação do educador. A contextualização do ambiente educativo de educação pré-escolar, neste caso a Pré da Azinhaga, é essencial para a compreensão de alguns aspetos relativos à intervenção pedagógica, nomeadamente os seus espaços e recursos. Um ambiente de aprendizagem rico e significativo proporciona um clima de grupo positivo, onde as crianças se sentem à vontade e implicam-se nas atividades.

4.2.2 A Pré da Azinhaga

O funcionamento do edifício onde se situa o anexo Pré da Azinhaga já remonta desde 1970, sendo que em 1985 funcionou como a antiga Escola do 1.º Ciclo da Nazaré. Mas no ano letivo 1997/1998, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré iniciou um regime educativo de ETI, criando seis salas de educação pré-escolar, quatro delas no anexo.

A Pré da Azinhaga é composta por dois grandes espaços, interiores e exteriores. Os espaços interiores encontram-se distribuídos da seguinte forma: três salas de atividades pré-escolar (nomeadamente a sala verde, sala das borboletas e a sala das cores), uma sala multifuncional, um átrio de entrada, que também funciona como refeitório, os sanitários das crianças, os sanitários das educadoras e pessoal auxiliar, um gabinete destinado ao pessoal docente e por fim a copa. Os espaços exteriores são constituídos por um pátio, que possui uma parte coberta e uma parte descoberta, ainda possui um parque infantil e jardins.

No que concerne aos recursos humanos destacam-se oito educadoras de infância, uma professora de expressão musical, uma professora de inglês, um professor de tecnologias de informação e comunicação (TIC), um professor de educação física, cinco auxiliares de ação educativa, uma auxiliar de limpeza e uma ajudante de cozinha.

4.2.3 A sala verde

O espaço físico da sala verde não possui uma organização específica fundamentada num modelo pedagógico visto que as educadoras não preconizam nenhum modelo.

Este espaço é caracterizado por uma área ampla, composta por seis áreas bem estruturadas e definidas: a área do tapete, a área da casinha, a área das expressões, a área da biblioteca, a área dos jogos e por fim a área da garagem (Figura 4).

A área do tapete caracteriza-se como o local de reunião do grande grupo onde se debatem ideias, emoções, onde se partilham experiências e vivências, potencializando o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente as regras de convivência social e, conseqüentemente uma integração adequada na sociedade em que vivemos. Nesta área as crianças também podem brincar em pequeno e grande grupo com vários tipos de jogos.

A área da casinha pretende desenvolver competências a nível da motricidade, do conhecimento do mundo físico e social, da expressão e comunicação, através da exploração das vivências de cada criança. Esta área permite o jogo simbólico, onde a criança representa momentos da vida diária e imaginários, fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

A área das expressões promove a criatividade e a autonomia da criança através da liberdade de escolha dos materiais disponíveis a utilizar, como tintas, cores de pau, cores de cera, diferentes tipos de folhas de papel, entre outros.

A área da biblioteca está organizada de forma a permitir “momentos de leitura” individual ou em pequeno grupo, estimulando o interesse pela escrita e pela leitura. Os materiais disponíveis foram escolhidos propositadamente, tendo em conta as características do grupo, a educadora cooperante pretende incluir progressivamente outros materiais. Esta é uma das áreas privilegiadas para a formação social, emocional e intelectual do grupo, resultante do grande interesse das crianças no momento do conto e reconto de histórias.

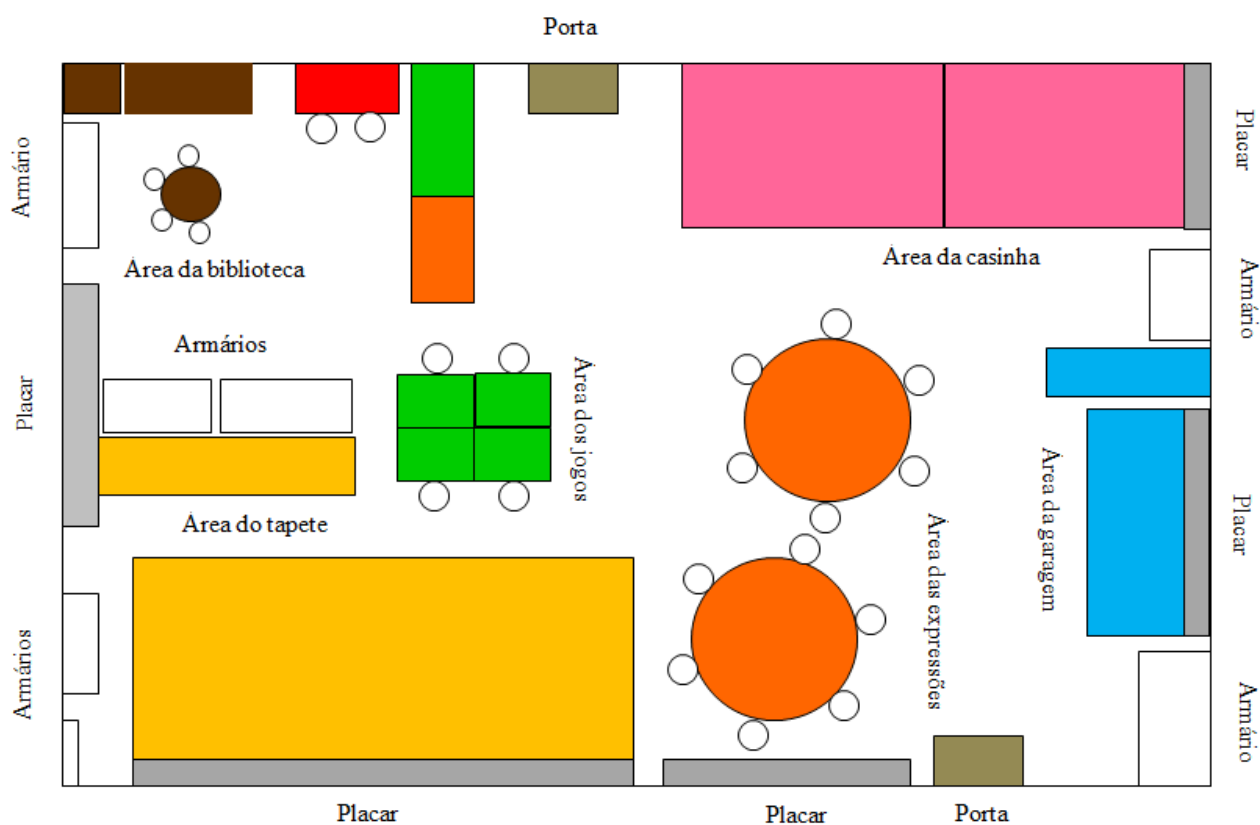
A área dos jogos proporciona o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático através da descoberta, experimentação e exploração.

Por fim, a área da garagem favorece a aquisição de atitudes cívicas através da exploração das suas vivências. Esta área possui um tapete com estrada, carros, motas e alguns jogos de construção (Figura 5).

Figura 4: Perspetiva frontal da sala.



Figura 5: Planta da sala verde



Relativamente à equipa pedagógica da sala verde, esta é formada por duas educadoras e três auxiliares de ação educativa, uma das quais encontra-se de atestado médico. Durante os turnos, da manhã e da tarde, encontram-se presentes, uma educadora e duas assistentes.

O tempo educativo da sala encontra-se distribuído segundo as rotinas do grupo (Quadro 6), como fundamentais para a aquisição da noção de tempo das crianças, e em função das atividades de enriquecimento curricular, como é visível no Quadro 7.

Quadro 6 : Rotina diária da sala verde.

Rotina da sala verde	
Horário	Atividades
8h30	Acolhimento das crianças na sala/Diálogo com os pais; Atividades livre e/ou orientadas (individuais ou em pequeno grupo); Arrumação da sala
9h30	Diálogo com o grande grupo no tapete.
10h	Higiene – Lanche – Higiene – Recreio
11h	Diálogo com o grande grupo no tapete; Atividades livres e/ou orientadas (individuais, em pequeno ou grande grupo); Desenvolvimento de projetos.
12h30	Higiene – Almoço – Higiene.
13h15	Descanso.
15h15	Diálogo com o grande grupo no tapete.
16h às 18h30	Higiene – Lanche – Higiene – Recreio; Atividades livres e/ou orientadas (individuais, em pequeno ou grande grupo); Saída das crianças na sala/Diálogo com os pais.

Quadro 7: Horário das atividades de enriquecimento curricular.

Atividades de enriquecimento curricular				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Inglês 16h às 16h30	Educação Física 12h às 12h30	TIC 10h45 às 11h45	Educação Física 11h30 às 12h	Educação musical 11h30 Inglês 15h30 às 16h

Visto a minha intervenção pedagógica decorrer rotativamente, tive a possibilidade de presenciar as atividades de enriquecimento curricular de segunda, terça e quarta-feira. Por vezes, estas limitavam o desenvolvimento e concretização das atividades, principalmente nas primeiras três semanas, onde ainda me encontrava numa fase de adaptação à rotatividade

semanal de horário. Como a maioria das atividades de enriquecimento decorriam no turno da manhã, constatar no Quadro 7, tornava difícil a concretização das atividades planeadas.

4.2.4 O grupo de crianças

O grupo da sala verde era constituído por 26 crianças, 10 do género feminino e 16 do género masculino (Figura 6), com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, sendo que 15 crianças tinham três anos e as restantes 11 têm quatro anos (Figura 7)

Figura 6: Género das crianças da Sala Verde.

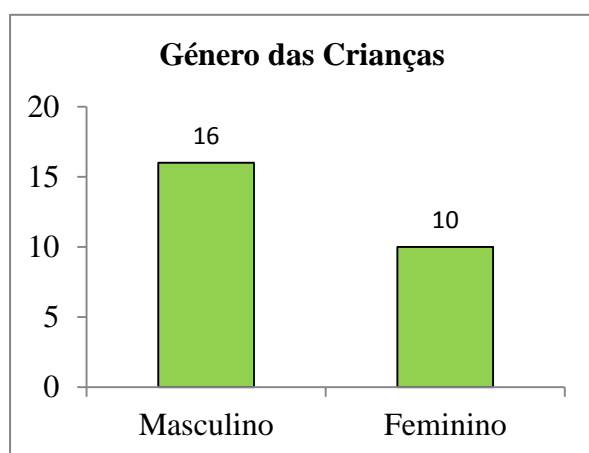
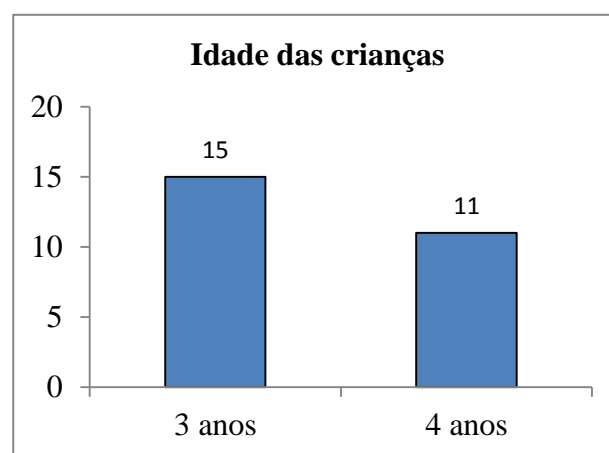


Figura 7: Número de crianças consoante a idade.



É importante salientar que este grupo ingressou pela primeira vez na Pré da Azinhaga e na sala verde, o que permitirá compreender alguns aspetos descritos posteriormente.

Segundo Aguilar e Sabala (2009) as crianças de três e quatro anos possuem características específicas ao nível do seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo, linguístico, pessoal e social. Ao nível do seu desenvolvimento psicomotor, a criança é capaz de se deslocar através da marcha e corrida, salta com os dois pés juntos ou alternando-os, consegue chutar uma bola, já possui habilidade e coordenação motora. A nível do seu desenvolvimento cognitivo, surge a função simbólica como importante forma de representação mental. A aprendizagem dá-se através da tentativa-erro, até a criança sentir que encontrou a solução correta. No que se refere ao pensamento lógico-matemático, já consegue nomear, identificar, assinalar e discriminar objetos e/ou imagens. A nível do desenvolvimento linguístico, forma frases mais complexas, expressando claramente o que deseja. Finalmente, a nível do desenvolvimento pessoal e social, já controla os esfíncteres, o que lhe proporciona um sentimento de autonomia, já descobriu os órgãos genitais, desenvolvendo assim a sua

identidade sexual. O processo de socialização é fundamental ao seu crescimento enquanto ser pertencente a uma comunidade.

De acordo com a perspectiva piagetiana, os estádios representam as diferentes fases da formação das operações mentais da criança, ou seja, cada estágio possui diferentes características fundamentadas no desenvolvimento físico e intelectual, seguindo uma ordem lógica, resultante de uma construção articulada e contínua das operações mentais “ (...) que não assume (...) a forma de um movimento linear ritmado pela idade”, sendo esta apenas uma referência temporal (Perraudau, 1998, p.89).

O grupo encontra-se no estágio pré-operatório onde a sua principal característica é a interiorização progressiva das ações construídas, anteriormente, a nível motor. A criança já consegue diferenciar o significante do significado, o que a permitirá compreender e reproduzir os acontecimentos através da ação, manifestando-se a partir da imitação e do jogo simbólico. Neste sentido, a representação surge com o conceito essencial a este estágio como ação apoiada no pensamento e na linguagem enquanto progresso da descoberta sensorial e motora.

Neste estágio, a criança encontra-se numa fase de “egocentrismo intelectual”, não possuindo capacidade de pensar no outro, compreende-lo, para que não haja situações de conflito baseadas no egoísmo.

O grupo é heterogéneo no que respeita à aquisição de conhecimentos, competências e comportamentos. Têm uma boa relação com toda a equipa educativa e com as crianças das restantes salas. Gostam muito de falar uns com os outros o que influencia significativamente a capacidade de atenção e concentração, também fruto da imaturidade inerente à sua faixa etária. Existem duas crianças que possuem um comportamento instável ao longo do dia, demonstrando uma grande necessidade de estar em constante movimento e interação, sendo difícil permanecerem sossegadas e atentas, o que exigia alguma orientação por parte da equipa pedagógica pois chegavam a prejudicar o funcionamento normal das atividades e rotinas.

Tornou-se pertinente uma caracterização do grupo segundo as áreas de conteúdo das OCEPE, tendo por base as informações recolhidas pela observação participante, pelos diálogos informais com a educadora cooperante e os dados do Plano Anual de Turma 2013/2014 (PAT).

Ao nível da área da formação pessoal e social o grupo apresenta autonomia ao nível da higiene, apesar de algumas crianças ainda não controlarem a micção, principalmente na

hora do descanso. Na hora das refeições existe um pequeno grupo que precisa de ajuda permanente do adulto na utilização dos talheres. Têm muita dificuldade em arrumar os materiais após terminarem as tarefas e em cumprir as regras básicas de convivência social. Encontram-se num processo de aquisição de competências sociais que serão fundamentais para o sucesso do trabalho a realizar ao longo do ano.

Ao nível da área de expressão e comunicação, no domínio da expressão motora, o grupo encontra-se numa fase da descoberta dos espaços, explorando-os sem dificuldade. Nas atividades de expressão físico-motora demonstram alguma dificuldade no cumprimento das regras dos jogos, algumas crianças por imaturidade e, outros por não compreenderem o que lhes é pedido. Existem quatro crianças que se recusam a participar nas aulas, o que exige uma constante interação e orientação por parte do educador para que estas participem nas atividades realizadas. Segundo Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2001) “respeitar o sentimento de relutância da criança em não participar não significa que o professor concorde que esses sentimentos são justificados” mas minimizará as probabilidades da criança, mais tarde, se tornar resistente às normas do grupo (p.23).

No domínio da expressão plástica, a maioria das crianças de três anos ainda encontram-se na fase da garatuja, desenham de uma forma desorganizada e poucas com alguma intencionalidade. Os materiais ainda são utilizados de forma experimental, notando-se uma evolução no seu manuseamento, demonstrando grande entusiasmo na realização de novas técnicas. No domínio da expressão musical, conseguem comunicar através do corpo e reproduzir batimentos. Gostam de cantar e dançar ao som da música, apesar de apresentarem alguma descoordenação. No domínio da expressão dramática, gostam de utilizar fantoches para expressar situações do quotidiano e contar pequenas histórias. No domínio da linguagem e abordagem à escrita o grupo possui uma linguagem expressiva e clara, cerca de quatro crianças possuem dificuldades de dição e articulação, sendo por vezes difícil compreender o que dizem. Por fim, no domínio da matemática compreendem e identificam noções espaciais como cima/baixo, dentro/fora, grande/pequeno, frente/atrás, sabendo posicionar-se em relação aos colegas. Identificam o seu lugar nos cabides, nas mesas e no tapete. Encontram-se numa adaptação à marcação das presenças, necessitando de orientação por parte do educador. Algumas crianças conseguem nomear as figuras geométricas.

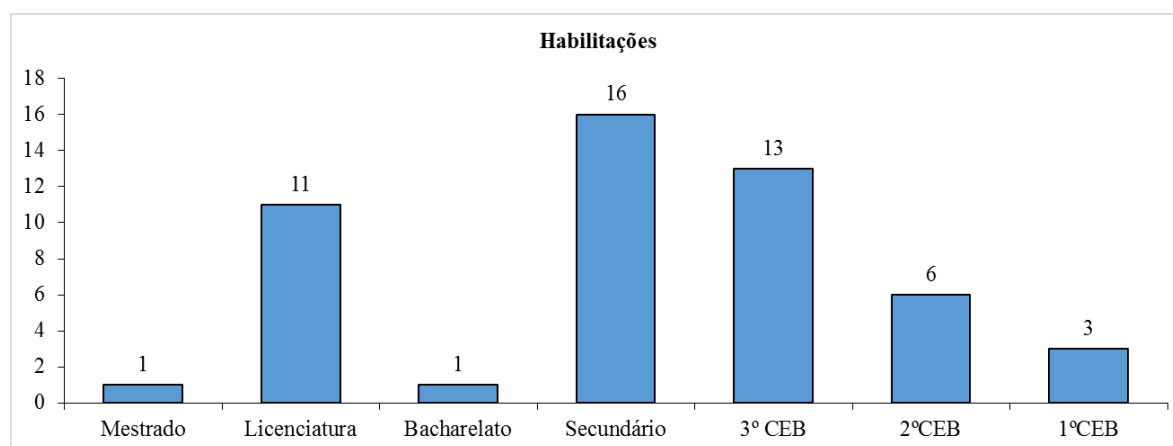
Finalmente, a nível da área do conhecimento do mundo o grupo identifica os membros da família, reconhecendo o seu grau de parentesco. Reconhecem e nomeiam algumas características dos estados de tempo e das festividades.

4.2.5 As famílias

Segundo Abreu-Lima (2005) “ao longo da história e independentemente do grupo social, étnico ou cultural, a família surge como um contexto que afecta a qualidade de vida do ser humano e o seu desenvolvimento e adaptação” (p.98). Daí a importância das suas características no desenvolvimento íntegro da criança.

A caracterização das famílias foi realizada através da recolha de dados do Projeto Curricular de Grupo (PCG), onde constavam as informações relativas às habilitações literárias (Figura 8) e às profissões dos agregados familiares.

Figura 8 : Habilitações literárias dos pais.



Ao analisar o gráfico é possível constatar que as habilitações literárias dos pais das crianças da sala verde incidem no ensino secundário com 31%, no 3º ciclo do ensino básico com 25% e na licenciatura com 22%.

Relativamente às profissões dos agregados familiares, foi realizado um quadro, tendo como referência a Classificação Portuguesa das Profissões da autoria do Instituto Nacional de Estatística (2010), permitindo compreender as várias categorias e em quais estão inseridos os pais (Quadro 8).

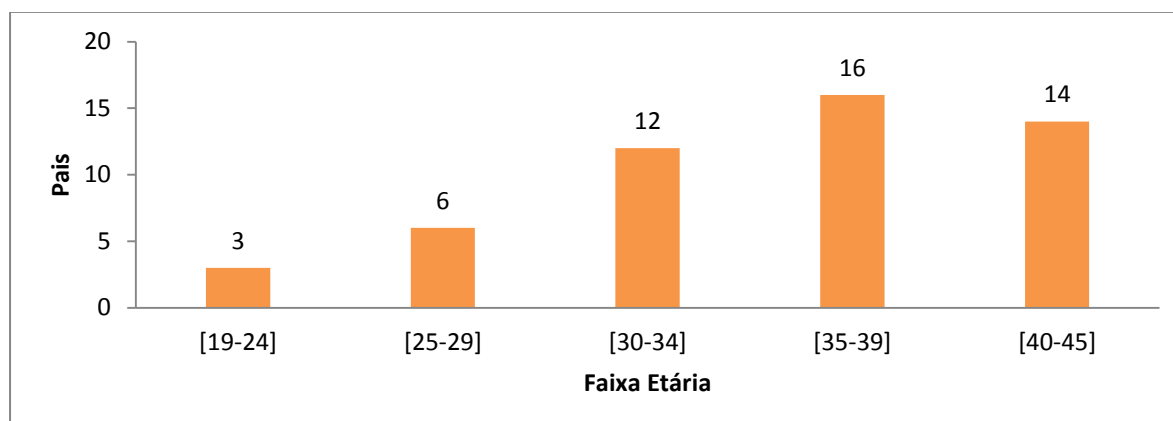
Quadro 8 : Profissões do agregado familiar.

Classificação nacional das profissões	Nº de pais
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	14
Técnicos e profissões de nível intermédio	4
Pessoal Administrativo	2
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	18
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	1
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	2
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	3
Trabalhadores não qualificados	1
Desempregados	8

Como podemos verificar, as categorias em que se encontram inseridos um maior número de pais são trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (18), nos especialistas das atividades intelectuais e científicas (14) e estando um número significativo no desemprego (8).

Surgiu a curiosidade de conhecer a faixa etária dos pais, com a intencionalidade de compreender melhor as perspetivas parentais nos pequenos diálogos concedidos, na Figura 9, pode observar-se a idade dos pais das crianças que frequentam a sala verde.

Figura 9: Faixa etária dos pais.



Podemos constatar que a maioria dos pais tem idades compreendidas entre 35 a 45 anos, havendo ainda alguns entre os 30 e 34 anos.

4.3. A prática pedagógica na sala verde

4.3.1. Opção metodológica

De acordo com Máximo-Esteves (2008), na realização de um projeto de investigação-ação “ (...) é necessário efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objectivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar dados e validar o processo de investigação” (p.79).

Para o desenvolvimento deste projeto de investigação-ação, existiam duas possibilidades processuais:

1. Observar, refletir, agir, avaliar e modificar (de acordo com o ciclo de ação-reflexão, adaptado de McNiff, 2003).
2. Planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar (de acordo com Fischer, 2001).

De acordo com as OCEPE, a intencionalidade educativa pressupõe várias etapas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Esta dinâmica aproxima-se de ambas possibilidades acima transcritas mas, considerando a observação um importante elemento de toda a investigação, optei pelo ciclo de ação-reflexão defendido por McNiff (2003), como processo de desenvolvimento do projeto.

4.3.2. A identificação das problemáticas

A investigação-ação foi a metodologia privilegiada nesta prática pedagógica por potencializar “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82). Através da observação de fenómenos provenientes da vida diária do grupo foi possível identificar problemáticas e estratégias a utilizar para a sua resolução, num processo caracterizado pela sua flexibilidade, permitindo aos intervenientes uma ação livre.

A problemática surgiu do decorrer da observação participante e reflexão de vários elementos presenciados e vivenciados no contexto de estágio, nomeadamente, a rotina diária de sala, as características do grupo e as conversas com a educadora cooperante.

Após as primeiras duas semanas de estágio, foi evidente o facto de o grupo se encontrar numa fase de adaptação à escola, à sala, à rotina, aos colegas e até à equipa pedagógica. Verifiquei que algumas crianças possuíam dificuldade ao nível da linguagem, nomeadamente dificuldades na expressão oral e compreensão do diálogo mas também ao nível da convivência social, como respeitar o colega enquanto fala e aguardar a sua vez para falar. Daí que considere necessário trabalhar a comunicação e as regras de convivência social a partir de um interesse partilhado pelo grupo pois “investir no ensino e desenvolvimento das competências sociais, permite reduzir muitos dos problemas de comportamento que impedem os alunos de aprender, e alguns professor, de ensinar” (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006, p.26).

Há que clarificar e diferenciar o conceito de comunicação e o conceito de linguagem para uma melhor perceção das dificuldades verificadas *in loco*. A “linguagem é um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua” (Franco, Reis & Gil, 2003, p.16) e a comunicação apresenta-se como um “ (...) processo interativo, desenvolvido em contexto social, requerendo um emissor que codifica ou formula a mensagem e um receptor que a descodifica ou compreende” (Fiadeiro, 1993, cit. Nunes, 2001, citados por Franco, Reis & Gil, 2003, p.15).

O grupo manifestava grande interesse no momento do conto e reconto de histórias, daí o foco no desenvolvimento da comunicação, da linguagem e das competências sociais através das histórias. Saliento que, ao longo das minhas primeiras três semanas de prática pedagógica, pude reconhecer o grande interesse demonstrado pelo grupo aquando a utilização de história numa atividade. Deste modo, a temática inerente às problemáticas de investigação-ação intitula-se “as histórias como instrumento de aprendizagem”. Como afirma Viana (2001) “ao relatar uma história (ou uma vivência), a criança evoca lembranças/imagens e transforma-as em conteúdo linguístico. O conto e reconto (registados) desenvolvem e implicam grandes habilidades linguísticas” (p.52).

4.3.3. Questões da investigação-ação

A primeira semana de observação participante e as duas semanas seguintes de intervenção pedagógica permitiram a definição da questão central desta investigação-ação, “como utilizar as histórias para desenvolver a comunicação, a linguagem e as competências

sociais do grupo?”, tendo como questões de apoio “como promover uma aprendizagem ativa através das histórias?” e “que estratégias desenvolver no conto e reconto de histórias?”.

Como revisão preliminar para este estudo, surgiram quatro temáticas fundamentais ao seu desenvolvimento:

1. A importância das histórias no desenvolvimento da criança;
2. As histórias como forma de trabalhar competências linguísticas e sociais;
3. A aprendizagem ativa como forma de promover o desenvolvimento de competências;
4. A importância de contar histórias como veículo de aprendizagens significativas.

Estas temáticas serviram de base para o planeamento de atividades que possibilitassem a conceção de estratégias e sobretudo respostas por parte do grupo perante as problemáticas levantadas.

4.3.4. Estratégias utilizadas na resolução das problemáticas

De acordo com Roldão (2009), uma estratégia define-se como uma organização com sequência e lógica de um determinado conteúdo a ser desenvolvido. As estratégias de intervenção desenvolvidas basearam-se no conto de histórias, desenvolvendo atividades que privilegiem a comunicação e as diferentes linguagens da criança (verbal, não-verbal, musical, dramática, plástica). Neste contexto, seria fundamental trabalhar também as competências sociais no sentido de desenvolver regras de convivência em grupo.

Algumas estratégias que considere possíveis:

- Valorizar o conto e reconto de histórias recorrendo a materiais didáticos;
- Valorizar a invenção de histórias, os registos da história através do desenho e da pintura;
- Trabalhar em pequeno e grande grupo a comunicação de ideias.

De forma a obter resposta à questão central da investigação “como utilizarei as histórias para desenvolver a comunicação, a linguagem e as competências sociais do grupo?” é fundamental o compreender alguns conceitos inerentes à literatura infantil e às histórias em contexto de educação pré-escolar.

A literatura infantil define-se, segundo Soriano (1975) citado por Bastos (1999) como,

“ (...) uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário

criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas (...)” (p.22)

Cervera (1991) citado por Bastos (1999) simplifica afirmando que se trata de “toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (p.23). Sendo a literatura um tipo de escrita de carácter livre, comunicativo e estético, a literatura infantil difere no seu destinatário e no seu conteúdo, texto e imagem. Esta fundamenta-se em dois tipos de linguagem, a linguagem verbal e a linguagem visual pois “o mundo das imagens e o mundo das palavras constituem dois modos de representação e de significação da realidade que devem complementar-se e não opor-se ou igualar-se” (Torres, 2003, p.27 e 28). Estes dois tipos de linguagem complementam-se no sentido de que isoladas não são suficientes para retratar devidamente uma história. Aqui a imagem surge como um auxiliar de grande importância pois possibilita dar forma à palavra, tornando-a mais concreta.

A imagem tem como objetivo especificar e clarificar o conteúdo verbal da história, permitindo ao leitor aceder ao mundo fantástico por detrás da história. O autor Gabriel Manila (1995, citado por Torres, 2003) propõe que as ilustrações sejam agrupadas em três grandes grupos, indicando três níveis distintos, dependendo da função que exercem no conteúdo. As ilustrações do primeiro nível refletem a história na íntegra, estimulando o conto oral, tendo em conta que as crianças ainda não sabem ler. No segundo nível, a ilustração tem como objetivo captar a atenção da criança, para a sua descodificação, motivando-o assim para a leitura. Por fim, no terceiro nível a ilustração faculta apenas informação extra, visto que a criança já sabe ler, conseguindo estabelecer uma relação com o texto, pois “através da imagem o leitor obtém informação complementar, propulsora de uma compreensão mais aprofundada e mais crítica da história” (Torres, 2003, p.29).

Segundo Morais (1994) citado por Viana (2001) “ (...) a leitura de histórias para as crianças desempenha importantes funções ao nível cognitivo, linguístico e afectivo” (p.45). Ao nível cognitivo contribui para (...) interpretar melhor os factos e os actos, a organizar melhor e a melhor reter a informação, e a elaborar melhor os cenários e esquemas mentais” (p.45) Ao nível linguístico as histórias permitem uma relação entre a linguagem oral e escrita, potencializando o seu desenvolvimento, “os conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo da audição de uma história fornecem à criança uma mais-valia importante, quer para poder

lidar com a progressiva complexidade dos textos com que vai sendo confrontada, quer para a escrita dos seus próprios textos” (p.46). Ao nível afetivo, as histórias permitem a descoberta do universo da leitura através do outro, da sua entoação e expressão facial e corporal.

A hora do conto surge como um momento privilegiado de interação, de partilha de opiniões, ideias e emoções entre as crianças e o educador, incentivando um momento de exploração das imagens e do texto, descobrindo assim a relação entre o oral e o escrito. As ideias, como suporte linguístico do pensamento da criança, deverão ser desenvolvidas em pequeno ou grande grupo.

Desta forma, nesta investigação-ação o foco foi o desenvolvimento de atividades que privilegiassem a comunicação e as diferentes linguagens da criança com recurso à literatura infantil, sendo este um instrumento para a aquisição da linguagem. Assim, as histórias surgem como meio de negociação, de participação e de exploração, através da realização de jogos (que apelem à necessidade de prestar atenção ao que é dito), de dinamização de momentos de conversa (em que as crianças aprendem a esperar pela sua vez) e por fim de criação de uma rotina educativa que incluía ouvir, ler ou narrar histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias.

As atividades desenvolvidas basearam-se no desenvolvimento de competências na área da formação pessoal e social e na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. A área da formação pessoal e social possui um papel fundamental no desenvolvimento da criança como ser humano plenificado por valores morais e cívicos, em constante construção por meio de interações sociais.

Neste sentido, o Ministério da Educação (1997) refere que,

“a vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspectivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença” (p.54).

Na área da formação pessoal e social, pretende-se que as crianças desenvolvam competências que lhes permitam saber escutar o outro, aguardar a sua vez para falar, participar no grande grupo, colaborar com o adulto, tomar iniciativa, cooperar nas atividades, cumprir as regras da sala, ajudar o outro, emitir opiniões, identificar e nomear os colegas, utilizar

diferentes materiais da sala, realizar tarefas em grupo, saber escolher uma tarefa/atividade e os materiais que necessita, tomar decisões, e por fim, utilizar os espaços e deixá-los em condições de serem utilizados por outros.

Na área de expressão e comunicação está englobada “ (...) as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p.56) e neste sentido, “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar condições para que as crianças aprendam” (Ministério da Educação, 1997, p.66).

Na área de expressão e comunicação, mais precisamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, deseja-se que as crianças desenvolvam competências que lhe permitam se expressar oralmente, se expressar a pedido do adulto, usar frases simples, comentar o que observa, explicar o que observa, verbalizar a sua opinião, escutar e responder quando alguém lhe dirige e especificamente no conto e reconto de histórias, devem ser capazes de recontar histórias, responder a questões, descrever imagens, responder a perguntas relacionadas com histórias contadas na sala, planejar o que pretende fazer e contar o que realizou, prestar atenção a uma história, revelar gosto por livros, identificar personagens em histórias conhecidas, conseguir virar uma página de cada vez, identificar a posição correta de um livro, interpretar imagens ou gravuras de um livro e por fim, inventar pequenas histórias.

Estas competências, da área da formação pessoal e social e da área de expressão e comunicação, foram trabalhadas através de várias atividades, nomeadamente:

1. Construção de uma história;
2. Construção e exploração de fantoches;
3. Dramatização;
4. Construção de um puzzle;
5. Sequencia lógica de ilustrações da história.

As atividades aqui referidas são apresentadas e exploradas no ponto 4.3.3 “atividades desenvolvidas”, onde a intencionalidade pedagógica se cruza com as problemáticas levantadas, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças, não descurando uma pedagogia de participação e uma aprendizagem ativa ao longo da intervenção pedagógica.

Através de uma pesquisa bibliográfica, foi possível encontrar, analisar e selecionar algumas estratégias, no auxílio ao desenvolvimento da comunicação, linguagem e das competências sociais do grupo, apoiadas na utilização de histórias. É interessante verificar

que em qualquer tipo estratégia é referido o papel do educador como importante modelo para as crianças na aquisição de competências.

Martins (1998) apresenta oito estratégias para o desenvolvimento na linguagem na educação pré-escolar:

1. “Desenvolver o trabalho a partir de experiências significativas as crianças de modo a que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem” (p.10);
2. “Respeitar a linguagem das crianças utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem” (p.11);
3. “Valorizar as descobertas das crianças a propósito da linguagem” (p.11);
4. “Encorajar tentativas de leitura e de escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento” (p.12);
5. “Apresentar-se como modelo, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças” (p.12);
6. “Diversificar os materiais” (p.13);
7. “Planificar o tempo e as actividades de modo a que as crianças possam ter experiências de leitura” (p.14);
8. “Ligar o jardim de infância ao meio envolvente, envolver a família e a comunidade nas aprendizagens da criança” (p.14).

Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2001) apresentam várias estratégias, gerais e específicas, para a construção social da moralidade, focando-se nas competências sociais como “ (...) capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas” (p.13) fundamentais para o desenvolvimento social e também pessoal da criança, através da construção de relações com o grupo e equipa pedagógica. Importa salientar que o educador deverá considerar a qualidade das relações sociais estabelecidas e não a quantidade. Abaixo apresenta-se o Quadro 9, com algumas estratégias gerais e específicas.

Quadro 9: Estratégias gerais e específicas (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2001, pp.22-36).

Estratégias para o desenvolvimento de competências sociais	
Estratégias gerais	Otimizar a intervenção do professor: em situações onde ocorrem problemas sociais ou conflitos, incentivando as crianças a solucionarem o problema.
	Encarar as dificuldades como oportunidades para a instrução: de outras formas de lidar com a situação, controlando a impulsividade.
	Respeitar os sentimentos das crianças: favorecendo o seu crescimento social e evitando uma resistência obstinada às normas do grupo e da sala.
	Manter uma comunicação autêntica: acerca das regras, normas e expectativas, relativamente à participação no grupo. Estabelecer credibilidade na relação adulto-criança.
	Estar predisposto para abordar experimentalmente os conflitos sociais: estimulando-as a perspetivar a situação social em questão, apoiando-a na resolução de conflitos.
	Encorajar uma relação com a criança mal comportada: o objetivo não é desenvolver uma relação baseada no seu mau comportamento mas sim, nas suas capacidades e interesses.
	Estimular um sentido de justiça com regras básicas: aplicadas igualmente a todas as crianças e que respondem às necessidades individuais das crianças.
	Apelar ao bom senso das crianças: abordando os conflitos e os problemas sociais de forma razoável, dando uma oportunidade de serem sensatas e responsáveis.
	Ajustar a definição de carácter da criança: tendo em conta o seu comportamento. Não descurar que o comportamento define-se através daqueles que são importantes para ela.
	Dar tempo à observação: há crianças que necessitam de tempo e de liberdade para observar os outros em acção e desenvolver a confiança nos outros antes de interagirem socialmente.
	Ajudar as crianças a lidar com a adversidade: educando os seus sentimentos e emoções, ajudando-as a aceitar as suas falhas e exaltar os seus êxitos.
	Ter em consideração que o professor é um modelo para a criança.
Estratégias específicas	Encorajar a compreensão social: <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a empatia e o altruísmo das crianças; - Alertar as crianças para os sentimentos e interesses dos outros; - Encorajar interpretações alternativas do comportamento; - Ajudar as crianças a descobrir um terreno comum.
	Reforçar as competências de interacção: <ul style="list-style-type: none"> - Incidir nas competências de rotatividade (dos materiais, das tarefas, dos trabalhos) e de negociação; - Sugerir razões para as afirmações efectuadas; - Ajudar as crianças agressivas; - Emparelhar as crianças (trabalho de pares entre uma criança menos popular e uma mais popular).

4.3.5. As atividades desenvolvidas

A intervenção pedagógica deu-se no acompanhamento dos momentos de rotina, como o acolhimento, as atividades livres ou orientadas e acompanhamento na higiene e na alimentação mas também no desenvolvimento de atividades planejadas, fundamentadas numa pedagogia de participação, onde a criança está plenamente envolvida no seu processo de aprendizagem através de uma experiência contínua e ativa. As temáticas das atividades desenvolvidas, aqui apresentadas, surgiram a partir do reconhecimento das problemáticas, necessidades e interesses do grupo. A alimentação pouco saudável, o *fast food*, surgiu como um problema que suscitou a necessidade em realizar atividades sobre a alimentação saudável e o interesse no conhecimento de si e do outro, como importante factor de desenvolvimento da formação pessoal e social do grupo.

Em conversa com a educadora cooperante, esta considerou pertinente o desenvolvimento destas temáticas, considerando-as fundamentais num grupo desta faixa etária, entre os três e os quatro anos.

Neste relatório são apresentadas apenas algumas das atividades desenvolvidas no estágio. A seleção teve em consideração as atividades que permitiram o desenvolvimento de estratégias na resolução das problemáticas apresentadas e que se revelaram fundamentais à compreensão das temáticas desenvolvidas ao longo dos dois meses de intervenção pedagógica. No **apêndice 8** apresenta-se um quadro que sintetiza as atividades desenvolvidas no mês de outubro e no mês de novembro de 2013.

É importante referir que as fotos apresentadas ao longo do trabalho, como evidências das atividades desenvolvidas com as crianças, estão devidamente autorizadas pelos encarregados de encarregado (verificar **apêndice 9**).

Educação alimentar

As atividades desenvolvidas, no mês de outubro, decorreram da temática “educação alimentar” focando a alimentação saudável e não saudável, após a verificação de alguns problemas alimentares do grupo, demonstrados na hora da refeição, mais precisamente na hora do almoço. A maioria das crianças possuía grande relutância à ingestão de determinados alimentos, como legumes, peixe e até carne, no almoço que era servido, afirmando “não gosto disto”, “prefiro batatas fritas e hambúrgueres”. Estabeleceram-se pequenos diálogos com algumas crianças que afirmavam preferir comer *fast food*. Questionei-os sobre o que

gostavam de comer e o que comiam em casa, apercebendo-me que para algumas a ida ao *Mcdonald's*, *Pizza Hut* era uma prática frequente.

Segundo Bennett e Pitman (2000), existem algumas estratégias para incentivar uma alimentação saudável como oferecer alternativas para os alimentos que a criança não gosta, oferecer alimentos novos de diversas formas. Promover uma alimentação saudável mas não exigir pois trata-se de uma mudança de comportamento que leva algum tempo, explicar a importância de uma alimentação equilibrada através de alimentos disponíveis no frigorífico, armário, entre outros. As refeições em contexto familiar deverão ser um exemplo positivo para a criança.

Esta temática conciliou com a celebração do Dia Mundial da Alimentação, dia 16 de outubro, e com a preparação da festividade do Pão-por-Deus, onde os frutos são um elemento necessário à sua comemoração.

Considerei que seria importante desenvolver o conceito de alimentação saudável, através de uma pedagogia de participação, onde as crianças constroem ativamente o seu conhecimento. Apoiando a minha intervenção num “ (...) método de ensino que se centra no aprender dá um papel de relevo à criança, à colaboração entre pares e à colaboração do(a) educador(a)” onde o processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se por ser interativo e colaborativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.18).

A alimentação define-se como uma necessidade básica do ser humano, um processo indispensável ao funcionamento do organismo, sendo também uma fonte de prazer, socialização e transmissão de cultura, dependente de uma evolução histórica, política e económica.

A educação alimentar possui um grande impacto na saúde e bem-estar das crianças e jovens. A escola enquanto espaço educativo deverá promover a educação alimentar como importante elemento da educação para a saúde, criando “ (...) cenários valorizadores de uma alimentação saudável, não só através de conteúdos curriculares, mas também através da oferta alimentar (...) ” auxiliando as crianças e jovens a optar por produtos alimentares saudáveis (Ministério da Educação, 2006, p.9).

A alimentação exerce grande influência no desempenho escolar, nomeadamente na capacidade de concentração, motivação e desempenho, aumentando ou diminuindo a produtividade cognitiva, refletindo-se no crescimento e desenvolvimento da criança. Só através de uma educação alimentar e da valorização da atividade física é que se poderá prevenir a obesidade infantil e juvenil.

De acordo com o Ministério da Educação (2006) “a alimentação em meio escolar também é objecto de preocupação/regulamentação por parte de entidades estatais, científicas e industriais, verificando-se entre estas um compromisso no estabelecimento de políticas consensuais” (p.16) no oferecimento de uma alimentação mais equilibrada, não oferecendo produtos alimentares com elevado teor de sal, açúcar e gordura.

Segundo Nunes e Breda (2001) a educação alimentar na educação pré-escolar tem quatro objetivos:

1. *Criar atitudes positivas face aos alimentos e à alimentação;*
2. *Encorajar a aceitação da necessidade de uma alimentação saudável;*
3. *Promover a compreensão da relação entre a alimentação e a saúde;*
4. *Promover o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis. (p.11).*

Desta forma, os objetivos para o desenvolvimento desta temática foram:

- Fomentar saberes sobre a alimentação saudável, através da sensibilização do grupo;
- Promover a educação para a saúde.

O desenvolvimento das atividades apoiou-se em duas grandes áreas de conteúdo das OCEPE: a área da formação pessoal e social, sendo uma “ (...) área de conteúdo integradora pois, correspondendo a uma intencionalidade própria, inscreve-se em todas as outras” (Ministério da Educação, 1997, p.55) e a área de expressão e comunicação, o que não impossibilitou o envolvimento das restantes áreas.

Na área da formação pessoal e social, as atividades tiveram como fundamento a educação para os valores, como a partilha e a amizade, a educação para a cidadania, através da educação para a saúde “ (...) baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores (...)” (Ministério da Educação, 1997, p.55).

Na área da expressão e comunicação as atividades desenvolvidas focaram-se no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, visto que algumas crianças possuem dificuldades na sua expressão oral. O diálogo foi privilegiado através da criação de “ (...) um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.66).

Os momentos de abordagem inicial das atividades deram-se na área do tapete com o objetivo principal de possibilitar a comunicação com o grupo mas também com cada criança,

facilitando assim sua expressão e desejo de comunicar, de forma a reforçar uma pedagogia de participação e uma aprendizagem ativa.

Construindo um pictograma

Um pictograma define-se como uma tradução gráfica de informações ou conceitos apresentados através de figuras que representam um fenómeno de forma simplificada.

A construção do pictograma surgiu como uma estratégia ao desenvolvimento da temática “educação alimentar” visto que a estimulação visual é fundamental nesta faixa etária para a exploração e compreensão de conceitos, potencializando a comunicação do grupo pois segundo Moreira e Oliveira (2003) “ (...) as ideias matemáticas encontram-se, pelo menos nesta fase, relacionadas com a necessidade de as comunicar e apresentar, emergindo diferentes representações (...) ” (p.66) que permitirão à criança registar e comunicar ideias matemáticas, clarificando-as.

Inicialmente estava planeado a construção de apenas um pictograma referente à alimentação não saudável, incidindo no conceito de *fast food*, devido ao pouco tempo disponível. Posteriormente foi determinado em conjunto com a educadora cooperante que seria importante desenvolver e construir outro pictograma sobre alimentação saudável.

O grande objetivo da realização destes dois pictogramas foi conhecer as preferências alimentares do grupo e a exploração dos conceitos de alimentos saudáveis e não saudáveis através das imagens disponibilizadas. Houve a preocupação de haver uma forma de distinguir os pictogramas aquando a sua realização, visto o grupo não saber ler, optei por distinguir através das cores. O pictograma cor-de-rosa representava os alimentos saudáveis e o pictograma cor de laranja representava os alimentos não saudáveis. Houve uma criança que quando se dirigiu à mesa questionou “onde está o cor-de-rosa? das coisas boas?” quando verificou que só estava presente o pictograma dos alimentos não saudáveis.

Desta forma, estabelecia-se uma ligação entre a alimentação não saudável e a alimentação saudável, e as suas implicações na nossa saúde, levando a uma maior compreensão por parte do grupo. “Ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (Ministério da Educação, 1997, p.52).

Na quarta-feira, dia 16 de outubro, através de um diálogo com a educadora cooperante sobre as atividades planeadas e a desenvolver, foi constatado que seria melhor fazer apenas

uma abordagem introdutória sobre a alimentação não saudável através das imagens de *fast food*, pois, mais uma vez, o tempo disponível para a elaboração do pictograma era reduzido.

A abordagem inicial da atividade, que foi realizada na área do tapete, teve como objetivo o confronto entre os alimentos saudáveis e não saudáveis através da exploração de algumas imagens de *fast food*, nomeadamente a imagem do hambúrguer, das batatas fritas e do gelado. O ruído proveniente do entusiasmo dificultou o diálogo com o grupo e apenas foram exibidas 3 das 6 imagens de *fast food*.

Uma das dificuldades sentidas baseava-se em captar o interesse e a atenção do grande grupo pois senti que mesmo utilizando imagens apelativas e abordando um tema de interesse e de grande pertinência como é o da alimentação saudável, houve algumas crianças que não demonstraram grande entusiasmo e daí que não sentiram necessidade de participar no diálogo com o grande grupo. Só após me ter dirigido especificamente aquelas crianças, colocando algumas questões, com o objetivo de envolvê-los ativamente no diálogo, é que obtive uma participação. Julgo que são crianças que possuem uma personalidade mais reservada, não participam espontaneamente e é raro tomarem iniciativa no desenvolvimento das atividades. Quando estão em grande e pequeno grupo tendem a isolar-se, a passar despercebidos, necessitando do estímulo e atenção do adulto.

A elaboração dos dois pictogramas foi realizada através de um trabalho de pares ou grupos informais, fundamentado numa aprendizagem cooperativa, de forma a concentrar a atenção do grupo e promover um clima propício à aprendizagem, assegurando a assimilação dos seus conhecimentos. Esta abordagem permitiu, a partir de um diálogo sobre as escolhas alimentares do par em questão, a promoção da reflexão enquanto forma de compreender o trabalho desenvolvido.

De acordo com Lopes e Silva (2009) “aprender cooperativamente implica que na troca entre pares, na interação entre iguais e no intercâmbio de papéis, diferentes membros de um grupo ou comunidade possam assumir diferentes papéis (...) em momentos diferentes, dependendo das necessidades” (p.4).

Desta forma, a construção do pictograma deu-se em momentos onde foi possível trabalhar com o pequeno grupo, para que houvesse uma construção adequada de ambos os pictogramas e uma abordagem correta da temática através dos interesses pessoais de cada criança, visível na Figura 10.

Figura 10: Construção dos pictogramas.



É importante salientar que a atividade decorreu em duas semanas, devido a esta opção de trabalho, e as restantes crianças que não participavam na atividade, naquele dia, eram orientadas para as diversas áreas da sala de acordo com os seus interesses (verificar **apêndice 1**).

Outra dificuldade sentida advém desta opção, nomeadamente na gestão e distribuição do grupo pela sala, principalmente quando esta envolve simultaneamente dois ou mais grupos em diferentes tarefas, como nas áreas e na concretização da atividade planeada. A gestão destes momentos fundamenta-se, em grande parte, no planeamento e organização do ambiente educativo pois “ (...) permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares (...) ” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

E ainda Gouveia (2012) afirma que “ (...) a utilização de estratégias diferenciadas de divisão de grupos, possibilita a correspondência entre crianças e tarefas, facilitando a observação e avaliação em situações de grupo e tarefas diversificadas” (p.121).

Para uma melhor gestão do grupo em momentos de trabalho de pequeno grupo, os membros da equipa pedagógica, nomeadamente as auxiliares de ação educativa participaram nesta gestão e controlo das crianças que estão distribuídas pelas áreas, apoiando as crianças na sua brincadeira. Esta gestão permite um clima de cooperação e interajuda entre a equipa para que o espaço esteja equilibrado e organizado, fundamental para o desenvolvimento do trabalho planeado.

Desta forma, foi possível concluir que os alimentos não saudáveis preferidos do grupo são os gelados (23 crianças), as pizzas (21 crianças), os hambúrgueres (21 crianças), as gomas (21 crianças) e por fim os sumos (19 crianças). Relativamente aos alimentos saudáveis, os preferidos são a sopa (19 crianças), a fruta (19 crianças), a massa (18 crianças), o peixe (18 crianças) e por fim os legumes (16 crianças).

No decorrer da atividade foi possível, através de um diálogo, o registo das ideias das crianças aquando a realização dos pictogramas:

“É mau a pizza”

“A pizza sabe bem!”

“Gosto de gelados de gelo”

“Não gosto de peixe porque tem espinhas”

“Os legumes fazem bem porque ficamos fortes”

“Só gosto de doces”

“Fazem bem os legumes”

“Gosto de fruta para ficar grande!”

“Gosto de coca-cola, o pai diz que posso comer.”

“Só gosto de sumo de laranja.”

“Muitos gelados dá dores de barriga”

“A sopa faz bem”

“Ficamos fortes quando comemos sopa”

“Eu como muitos gelados e batatas.”

“Podemos comer gomas todos os dias.”

Diário de bordo, 22 e 23 de outubro de 2013.

“A sopa faz bem porque são alimentos. Faz bem à saúde e ao cérebro!”

“A fruta faz bem aos músculos!”

“A fruta faz bem à saúde.”

“Adoro hambúrgueres!”

“Só podemos beber um copo de coca-cola.”

“Onde está o cor-de-rosa? Das coisas boas?”

“Os legumes fazem bem à barriga.”

“Como sopa para ficar grande como a mana!”

“Hambúrguer é pão!”

“Eu gosto muito de peixinho!”

Diário de bordo, 28 e 29 de outubro de 2013.

Aprendendo com histórias

O conto da história *A lagartinha comilona* surgiu como uma estratégia pedagógica para que o grupo compreendesse melhor os efeitos de uma alimentação não saudável, mais precisamente os resultados de um comportamento guloso, que no caso da lagarta foi o processo de metamorfose (Figura 11).

Figura 11: História *A lagartinha muito comilona*.



*“No sábado,
 Devorou uma fatia de bolo de chocolate,
 um sorvete, um pepino, um pedaço de queijo, outro de salame, um chupa-chupa, um pedaço
 de bolo de frutas, uma salsichinha, um pastel e uma fatia de melancia.
 Nessa noite teve dores de barriga!
 O dia seguinte era de novo domingo.
 A largarta devorou uma folha verde.
 E logo se sentiu muito melhor.
 Deixara de ter fome. Estava realmente satisfeita. E também deixara de ser pequena.
 Tinha-se tornado grande e gorda.”*

Excerto da história *A lagartinha muito comilona* de Eric Carle

Como era habitual, o conto ocorreu na área do tapete, onde as crianças possuíam o seu lugar específico, definido pela educadora cooperante. A “hora do conto” tem um importante papel no processo de aprendizagem da criança pois estimula a sua participação verbal através do diálogo, da exploração das suas ideias, opiniões e até da participação na narração do conto. Segundo Barràs (2002) a narração de contos é fundamental na educação pré-escolar pois,

- *Desenvolve a capacidade de compreensão;*
- *É um ponto de referência oral;*
- *É modelo de frases bem estruturadas;*
- *Habitua à sequência de uma ordem, já que tem um princípio, um desenvolvimento e um fim;*
- *Enriquece e aumenta o vocabulário;*
- *Desenvolve a imaginação, a memória, a inteligência e a criatividade;*
- *Aumenta a capacidade de atenção;*
- *Possibilita a formação de hipóteses;*
- *Favorece a construção de estruturas verbais” (p.400 e 401).*

O conto contribui assim para um desenvolvimento global da criança, baseado na comunicação e compreensão dos acontecimentos narrados, permitindo a compreensão do ambiente circundante.

É curioso verificar que de forma inconsciente, o reconto da história, aproximou-se de três das seis experiências-chave da linguagem e literacia defendidas pelo modelo pedagógico High-Scope, “falar com os outros sobre experiências significativas do ponto de vista pessoal;

descrever objetos, acontecimentos e relações; tirar prazer da linguagem: ouvir histórias e poemas, construir histórias e versos” (Hohmann & Weikart, 2003, p.527), através da valorização, por parte do educador, de um ambiente educativo propício à linguagem, aceitando-a como um processo natural, que ocorre do envolvimento ativo da criança. Considerei que o grupo deveria fazer o reconto através das ideias que conservaram da história, dando oportunidade a todos os que queriam falar, privilegiando uma pedagogia de participação onde a criança é construtora do seu conhecimento, questionando, participando e interagindo num “ (...) espaço pedagógico (...) aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades (...) ” fundamental à organização do trabalho (Oliveira-Formosinho, 2009, p.8).

Beneficiei o momento do reconto para trabalhar algumas regras de convivência social, tais como respeitar o colega enquanto fala e aguardar a sua vez para falar, como importante fator facilitador da integração e adaptação social do grupo, potencializando um desenvolvimento socio emocional, a partir das relações e comportamento interpessoal, como condicionantes do seu processo de aprendizagem (verificar **apêndice 2**).

Conhecer através dos sentidos

A atividade desenvolvida baseou-se no conceito “saboreando o outono”, nomeadamente através da degustação de três frutos típicos da festividade do Pão-por-Deus, dando continuidade à temática da “educação alimentar”, focando-se apenas na alimentação saudável (verificar **apêndice 3**).

Na quarta-feira, dia 30 de outubro, houve um diálogo com o grande grupo, na área do tapete, sobre os frutos do Pão-por-Deus, como abordagem inicial para a atividade de ver, tocar, cheirar e provar alguns frutos, nomeadamente a romã, o amendoim e o figo seco. Considero que a atividade decorreu bem, dentro dos possíveis, pois houve alguns pormenores, como o cortar da romã e retirar as suas sementes, que se revelaram complicados de executar. Poderia ter sido cortado antes de iniciar a atividade mas assim o grupo já não visualizava a romã inteira.

Senti alguma dificuldade em gerir o comportamento do grupo devido ao seu entusiasmo, visto que estavam dispostos no tapete de maneira diferente do habitual, devido ao objetivo da atividade, mas com o auxílio da educadora cooperante tornou-se mais fácil.

É de destacar que na apresentação dos três frutos, não foram referidos nomes, foi questionado “que fruto é este?”, para que o grupo tentasse nomear os frutos. Em relação ao

figo seco, só uma criança reconheceu o fruto, o resto do grupo desconhecia, não expressando a sua opinião sobre que fruto seria (Figura 12).

Figura 12: Apresentação dos frutos.



Na área do tapete o grupo visualizou, tocou e cheirou, separadamente, os três frutos, sendo explicado que teriam oportunidade de provar na hora do lanche (Figura 13). Desta forma, a degustação foi feita no refeitório. Após cada criança ter terminado o lanche foi dada a oportunidade de provar as sementes da romã, o figo seco e o amendoim.

Figura 13: Exploração dos frutos.



Nesta atividade, os sentidos apresentaram-se como importantes ferramentas de exploração da criança, sendo essenciais para uma aprendizagem eficaz nesta etapa educativa, permitindo uma construção ativa de conhecimento e entendimento do mundo. De acordo com Cerezo (1997) “a educação sensorial implica, não só o conhecimento dos órgãos dos sentidos e suas funções como também, (...) o comprovar que, através deles, é possível conhecer-se (...)” (p.55).

A audição, o tato, o paladar, o olfato e a visão são elementos que permitem o nosso relacionamento com o outro e principalmente com o meio ambiente, daí que o desenvolvimento de uma atividade que incidisse nos vários sentidos permitiu um maior conhecimento de si e também do outro, pois levou o grupo a fazer perguntas e comentários acerca do que estavam a presenciar, estabelecendo uma relação com os colegas e até comigo através do diálogo. Como construiríamos significado acerca do que nos rodeia se não fosse possível ver, ouvir, cheirar e principalmente tocar? Como seria possível compreendermos e definirmos factos reais, experiências e vivências? Como nos relacionaríamos?

A exploração dos sentidos aliados à curiosidade inata das crianças, como forma de conhecer o mundo, possibilita uma aprendizagem significativa através da descoberta.

A compreensão ocorrerá através da interação com o meio físico e social em que está inserida, ao construindo o seu conhecimento, atribuindo significados à realidade, pois como afirma Portugal (2008) “investir na preservação ou no fortalecimento do ímpeto exploratório garante a disposição para aprender ao longo da vida (...)” (p.54). A aprendizagem experiencial fundamenta-se numa atitude de curiosidade, que pressupõem interesse, iniciativa, envolvimento e interação da criança, o que potencializa a construção eficaz do seu conhecimento

Foi curioso verificar que a maioria gostava de amendoim e já consumiam fora da escola. A romã foi a que menos gostaram e cerca de cinco criança nem recusaram-se a provar (Figura 14).

Figura 14: Degustação dos frutos.



De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) a aprendizagem experiencial permite o desenvolvimento da identidade pessoal, social e cultural, através das relações, da participação e conseqüente sentimento de pertença, da comunicação a partir de momentos de exploração e representação que permitem a construção de significado, como forma de compreender o mundo. Neste sentido, é fundamental ter em conta os interesses da criança como importante fator de motivação a esta abordagem experiencial, não descurando a motivação do educador.

O conhecimento de si e do outro

As atividades desenvolvidas, no mês de novembro, decorreram da temática “conhecimento de si e do outro”, havendo uma motivação do grupo para a descoberta de si, nomeadamente das suas características físicas, a partir de uma ampliação da curiosidade e do desejo de se conhecer e compreender a diversidade que os rodeia, visto que foi percecionado uma falta de conhecimento de si apresentada pela maioria das crianças do grupo, nomeadamente das suas características pessoais.

Em diálogo com a educadora cooperante considerou-se importante promover oportunidades para que o grupo se conhecesse melhor, visto que este ingressou pela primeira vez na Pré da Azinhaga e conseqüentemente, na sala verde.

Optei por planejar atividades que visavam explorar o conhecimento físico de si através da utilização de histórias e materiais manipuláveis, para que, através de uma pedagogia de participação, compreendessem melhor o facto de estarem a crescer. As atividades desenvolvidas apoiaram-se na formação pessoal e social, como área transversal e integradora do processo educativo, promovendo a construção de identidade pessoal e social através da interação social, relação com o meio envolvente, com o objetivo de inserir-se na sociedade como cidadão.

“O desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um, quaisquer que estas sejam” (Ministério da Educação, 1997, p.54). A educação pré-escolar permite a construção de identidade pessoal e social, através do desenvolvimento social, nomeadamente de competências sociais, como regras de comportamento e de convivência social. Estas competências sociais não são inatas, serão desenvolvidas progressivamente no seio da vida em grupo, do convívio social, no estabelecimento de laços, que se iniciaram no seio familiar, pois de acordo com Ferland (2006) “os pais são, portanto, a primeira fonte de influência para o desenvolvimento das aptidões sociais da criança junto de outras crianças. Através da relação com os pais, a criança (...) desenvolve as suas primeiras estratégias para entrar em contacto com os outros” (p.200).

A vida em grupo e as interações sociais potencializam o reconhecimento de si e do outro a partir da aquisição de informação que provem da sua experiência diária. É importante referir que a inserção e convivência social dão-se através do relacionamento com o outro, onde as emoções da criança exercem um papel fundamental, influenciando o seu comportamento, visível através das suas atitudes.

O educador nos momentos de rotina deverá incentivar a criança a aprender a controlar as suas emoções para que possa compreender o outro, os seus sentimentos, opiniões, ideias e consequentemente o seu comportamento. Mas para que compreenda o outro é essencial a apreensão do conceito de diversidade, “têm de desenvolver uma noção do ‘eu’ como uma individualidade distinta das outras” (Smith, Cowie & Blades, 2001, p.183).

O objetivo principal para o desenvolvimento desta temática foi a promoção de um maior conhecimento de si e do outro, potencializando uma convivência social positiva entre todas as crianças do grupo. Uma das estratégias utilizadas consistiu na promoção de uma aprendizagem cooperativa pois segundo Johnson e Johnson (1999, citados por Fontes & Freixo, 2004), esta permite a construção de um relacionamento positivo entre o grupo, já que

potencializa o “espírito de grupo”, a “solidariedade e a cumplicidade nas relações”, o “respeito pessoal e acadêmico” decorrente de um maior desenvolvimento social, permitiu ao grupo uma maior “capacidade de enfrentar e resolver problemas”, trabalhando para o sucesso coletivo. (p.30-31).

Tal como já foi referido nas atividades desenvolvidas no mês de outubro, os momentos de abordagem inicial das atividades deram-se na área do tapete com o objetivo principal de possibilitar uma maior comunicação entre o grupo. É importante referir que os materiais apresentados foram todos construídos por mim e alguns contaram com a participação das crianças, visto o tempo para o desenvolvimento das atividades ser limitado.

A identidade pessoal e social

Novamente as histórias fizeram parte das atividades desenvolvidas durante o mês de novembro revelando-se uma estratégia fundamental no desenvolvimento das temáticas propostas pois permitiu uma maior assimilação dos conceitos inerentes às temáticas, devido ao grande interesse demonstrado pelo grupo no momento do conto e reconto de histórias e como refere Bastos (1999) “um dado é (...) considerado basilar: a importância da fantasia no processo de configuração da personalidade, processo esse simultaneamente individual e social” (p.30).

O lobo que queria mudar de cor é uma história infantil sobre um lobo que ao ver-se ao espelho achou o preto uma cor muito triste, chata, sem graça nenhuma, e pensou que estava na hora de mudar de cor, fazendo várias tentativas para mudar ao longo da semana mas,

“À noite, quando finalmente chegou a casa, o lobo despiu o fato de penas de pavão e disse:

-Acabou-se! Não quero ser verde, nem encarnado, nem cor de rosa, nem azul, e muito menos multicores. Eu gosto mesmo é de ser um lobo!”

Excerto da história *O lobo que queria mudar de cor* de Orienne Lallemand
e Éléonore Thuillier,

A escolha desta história deveu-se ao fato de ir ao encontro da temática “conhecimento de si e do outro”, aludindo à aceitação da identidade pessoal e social, à importância de aprender a gostarmos de nós tal como somos, através da valorização das nossas

características físicas e psicológicas, de forma a promover a autoestima (verificar **apêndice 4**).

O relato da história foi acompanhado pelo fantoche do lobo, o que causou grande entusiasmo por parte do grupo. Muitos referenciaram o lobo mau da história dos três porquinhos mas frisei que este lobo era nosso amigo e que estava na sala para ensinar-lhes coisas novas.

A história surgiu como mote para a atividade “como sou?” realizada com um objeto presente em qualquer ambiente familiar e até escolar, o espelho, encontrava-se tapado para que o grupo tentasse adivinhar o que ali estava. Quatro crianças disseram que era cartão, uma referiu que era uma cartolina e depois recorri à história para relembrar o objeto em que o lobo se viu, e aí uma criança afirmou que era um espelho (Figura 15).

Figura 15: Apresentação do objeto: espelho.



O objetivo era promover a aceitação e o respeito pela diferença, compreender que não somos todos iguais, apesar de possuímos algumas características físicas iguais, como a cor do cabelo, cor dos olhos e/ou tom de pele. Desta forma, o conceito de “diversidade” foi trabalhado e explorado de uma forma lúdica e natural, contribuindo para que as crianças se conhecessem melhor, exaltando as suas características físicas (cor do cabelo, olhos, tom de pele, altura, género) em comparação com outro colega, através do espelho (Figura 16). Considero que o espelho revelou-se um importante instrumento da percepção do “eu”.

Figura 16: Exploração das características físicas.



O desenvolvimento da atividade estava planeado para dois dias, para que não se tornasse demasiado exaustivo, mas devido ao grande interesse e entusiasmo demonstrado pelo grupo, determinei que todos participassem naquele dia pois havia condições de tempo e de espaço. Tomada a decisão, a atividade demorou cerca de 40 minutos e verifiquei que após 25 minutos o grupo começou a se desconcentrar, desinteressar, causando algum ruído, chegando a incomodar o decorrer da atividade. Ao verificar este comportamento poderia ter optado por dar como terminada a atividade.

Por momentos, a gestão do grupo tornou-se um pouco complicada, nomeadamente na gestão do comportamento efusivo decorrente do interesse demonstrado pelo grupo e no constante questionamento “E eu? Ainda não fui!”. Mas com o apoio da equipa pedagógica, foi possível orientar o grupo para que todos participassem na atividade no mesmo dia.

O registo das ideias das crianças aquando a realização da atividade revelou-se pertinente para evidenciar as suas ideias:

“O cabelo da L. é amarelo e o da P. é castanho.”

“Os olhos delas não são iguais!”

“O S. é grande e o M. é pequeno.”

“O cabelo do S. e do M. é castanho mas o M. tem caracóis.”

“O cabelo da C. é castanho e o do M. é loiro.”

“A C. é uma menina e o M. é um menino.”

“O cabelo da V. é grande e o do S. é pequeno.”

“Ele é maior que ela!”

“Ele é mais alto e ela é mais pequena.”

“A B. não é igual ao T.”

“O cabelo da B. é mais escuro.”

“Os olhos da B. são verdes e os do T. são castanhos.”

“A L. tem o cabelo comprido e o M. curto.”

“Não sou igual à B.!”

“Os cabelos são iguais, são loiros!”

“O T. B. é um rapaz e a I. é uma rapariga.”

“Somos diferentes, sou um menino e ela é uma menina.”

“A minha bata é igual à dele.”

“Os nossos olhos são iguais!”

“O cabelo da B. é mais a descer e o do T. é mais a subir.”

Diário de bordo, 4 de novembro de 2013.

Contorno do corpo

A atividade planejada foi desenvolvida na totalidade, apesar de algumas circunstâncias de “última hora” nomeadamente uma atividade de segurança e proteção civil acerca do comportamento adequado dos adultos e das crianças, quando a escola for afetada por situações de emergência, como um incêndio. Esta atividade deu-se em duas componentes, teórica e prática, que levaram a uma alteração da rotina do grupo e conseqüentemente da atividade que tinha planejado pois esta teve uma duração de 40 minutos.

Não houve o momento de tapete, onde é realizado uma abordagem inicial à atividade a desenvolver pois o grupo teve que lanchar mais cedo do que o normal. Após o lanche, o grupo usufruiu de alguns minutos no parque exterior e depois dirigiram-se à sala destinada às atividades de enriquecimento curricular para a atividade prática de segurança.

O desenvolvimento da atividade “contorno do corpo” deu-se na mesma sala, onde o grupo ficou organizado nas cadeiras que se encontravam e no centro estava exposto o papel de cenário. Foi explicado o que iria ser realizado e foram escolhidas duas crianças, foi pedido a uma que se deitasse no papel e à outra que contornasse o seu corpo com o meu auxílio (Figura 17) Ao longo do contorno fui dialogando com o grupo, questionando as partes do corpo (verificar **apêndice 5**).

Figura 17: Atividade: contorno do corpo.



Após o contorno, questionei o grupo “somos assim? Não acham que falta nada? Onde está o cabelo, os olhos?” e pedi para que a criança cujo corpo tinha sido contornado que permanecesse ao lado do resultado final, para possibilitar uma maior compreensão do conhecimento de si e do seu corpo.

O grupo permaneceu apenas como espectador e revelou-se muito interessado em realizar a atividade, houve várias crianças que perguntaram quando seria a vez. Realmente poderia ter escolhido várias crianças, em simultâneo, para realizar o contorno, dando a possibilidade de participar mais ativamente na atividade. É na gestão destas situações que sinto alguma dificuldade em dar respostas ao grupo, para que compreendam que participariam noutra oportunidade.

Ao planificar as atividades tentei sempre envolver o grande grupo pois considero que todos deveriam ter as mesmas oportunidades mas aos poucos ganho consciência de que, por vezes, torna-se difícil desenvolver uma atividade de carácter prático, com 26 crianças, até mesmo com o auxílio da equipa pedagógica. Esta necessidade em abranger todo o grupo, não excluindo nenhuma criança acaba por se dissipar. Porque compreendi que o trabalho com o pequeno grupo resultava melhor nestas situações de períodos curtos de tempo pois permitia uma abordagem mais centrada na especificidade e nas necessidades de cada criança, apoiando as suas aprendizagens individualmente, que acabam por se revelar mais eficazes.

Terminada a atividade de contorno do corpo, em conversa com o grande grupo foi determinado que seria importante completar o “boneco”, já que este não possuía elementos muito importantes como cabelo, olhos, nariz, boca, roupa. Foram disponibilizados vários materiais, como papel crepe, cartolinas, tecido, E.V.A, lã de várias cores, para que as crianças escolhessem qual utilizar e em que parte do “boneco”. Foi explicado que todos teriam oportunidade para participar na atividade, que primeiro iriam uns e os outros permaneceriam nas áreas, até os colegas terminarem.

O processo realizou-se por fases, em função das partes do nosso corpo - cabeça, tronco e membros – daí que houve a distribuição de pequenos grupos responsáveis por uma das partes, um grupo realizou por exemplo o cabelo e a cara e outro, a roupa e sapatos. Um criança chegou a comentar “como estamos no inverno o boneco também precisa de estar quentinho” (Figura 18, Figura 19).

Todas as crianças participaram no processo de complementarização do “boneco” e até decidiram dar-lhe o nome Simão, pois era o nome do menino da sala que se tinha deitado no papel de cenário e que tinham contornado o seu corpo.

Figura 18: Construção do boneco.



Figura 19: Fase final da construção do boneco.



Finalizado a construção do boneco denominado Simão foram reunidas dez crianças, de quatro anos, na área do tapete, com o objetivo de criar uma história original, tendo como personagem principal o boneco Simão e como auxílio ao desenvolvimento de ideias, utilizamos alguns objetos da sala, nomeadamente um telemóvel, um avião, uma bola de futebol, uma boneca de pano e umas chaves (Figura 20).

Figura 20: Construção da história.



Algumas crianças possuíam ideias muito originais mas denotou-se um pensamento sem sequência lógica, sendo necessário um apoio, um incentivo através de questões “mas então porque que aconteceu isso? E como é que se sentia o Simão?”, para que conseguissem dar seguimento aos seus pensamentos. Houve também muitas afirmações interessantes com o decorrer da história, tais como: “puseram-no de castigo porque a boneca é um brinquedo de menina!”. Como refere o Ministério da Educação (1997) “as interações proporcionadas pela vida do grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes: narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias (...)” (p.67-68), algo que se proporcionou, sem estar planeado, dando continuidade à atividade do contorno do corpo.

Uma intervenção qualificada não decorre somente de contextos educativos planificados, mas também da capacidade do educador aproveitar situações naturais, atribuindo-lhes uma intencionalidade educativa que deverá caracterizar a ação do educador. Esta exige reflexão, questionamento sobre a adequação da ação às necessidades e interesses do grupo, “ (...) às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas (...)” daí que a reflexão “ (...) realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (Ministério da Educação, 1997, p.93).

O resultado final foi muito interessante, referenciando ideias próprias da idade, resultantes da influência do contexto escolar e familiar, como podemos verificar abaixo no texto produzido com as crianças:

Um menino chamado Simão

Era uma vez um menino chamado Simão que gostava muito de brincar com o seu avião, jogando-o para o céu e com a sua bola de futebol.

Um dia, o Simão estava a jogar à bola e de repente magoou-se porque a bola caiu com força na sua cabeça e chorou muito. Como tinha um telemóvel, que usava para ligar à mãe, ao pai, aos tios e para a madrinha, decidiu telefonar ao médico e este disse “tu tens de levar uma pica e depois ficar em casa a descansar!”.

Quando chegou a casa ligou aos pais, contou o que tinha acontecido e pediu para virem a casa porque ele estava sozinho. Enquanto esperava por eles, brincava com a boneca Isaura. A boneca tinha cabelo castanho, olhos azuis e tinha um lindo vestido amarelo, rosa e azul. Também tinha uma boca, um nariz, umas mãos, uns pés e umas orelhas!

Quando os pais chegaram a casa e viram o Simão a brincar com a boneca, puseram-no de castigo porque a boneca é um brinquedo de menina! O Simão ficou muito triste e começou a atirar os brinquedos mas depois pediu desculpa aos pais pelo que estava a fazer.

Noutro dia, o Simão foi para a rua e viu um menino chamado João com uma caixa de brinquedos e brincaram os dois. Como estava a ficar tarde, o Simão foi para casa tomar banho, jantar e se preparar para dormir pois ia acordar cedo para ir para à escola.

Realizado por: C, G, B, I, L, M, M, M, S, V.

Diário de bordo, 25 de novembro de 2013.

Explorando características físicas: a altura!

Como era habitual, o comportamento do grupo perante as histórias era de grande interesse, motivação e atenção. Compreenderam sempre as histórias, explorando as suas imagens, fazendo comentários e respondendo corretamente às questões efetuadas. Ao apresentar a história (Figura 21), houve uma criança que referiu que se tratava do *Piglet*, personagem do *Winnie the Pooh*, “que queria ser grande porque ele é pequenino”. Realmente a história era alusiva à questão da altura, indicando os aspetos positivos em ser pequenino, demonstrando que devemos aceitar o fato de sermos altos ou baixos, porque a altura é apenas

uma característica física que não deverá influenciar na nossa maneira de ser e estar (verificar apêndice 6).

Figura 21: História: *É bom ser pequenino*.



Segundo Magalhães (2002), “ (...) os contos são o melhor, o mais produtivo e agradável meio de ensinar e aprender” (p.149). O conto desta história permitiu o desenvolvimento de várias atividades, que visaram um maior desenvolvimento das competências linguísticas e sociais do grupo, nomeadamente a construção e exploração de fantoches, dramatização, construção de um puzzle e a organização de ilustrações dos acontecimentos da história por sequência lógica. As atividades foram planeadas para que todas as crianças pudessem participar nalguma tarefa, tentando ir ao encontro dos seus interesses. Em conversa com a educadora cooperante, determinou-se que as tarefas seriam distribuídas por pequenos grupos, constituídos pelas crianças de quatro anos e outros pelas crianças de três anos.

Após o conto, houve um momento em que foi explicado ao grupo as várias propostas de tarefas nas várias atividades a desenvolver e houve uma tentativa de mediação dos vários interesses, que revelou-se um pouco complicada, visto que várias crianças queriam desempenhar a mesma tarefa e muitas queriam várias ao mesmo tempo. Foi explicado que todos iriam realizar uma tarefa, que embora distintas seriam muito importantes.

Não foi possível atender às solicitações de todas as crianças naquele dia, assegurei que tivessem a possibilidade de realizarem mais tarefas pois, tive em conta que esta situação poderia acontecer e disponibilizei o dobro dos materiais, para que o grupo obtivesse oportunidade de participar no que desejasse, mediante a disponibilidade de tempo e espaço.

Desta forma, a construção e exploração de fantoches foi feita por cinco crianças de quatro anos, que após a exploração das diversas personagens da história, escolheram a personagem que queriam pintar, não havendo conflitos, o que facilitou um ambiente propício ao desenvolvimento descontraído da atividade.

No decorrer da atividade revelaram-se muito entusiasmados na utilização de tintas e na pintura realizada com o dedo, como é visível na Figura 22.

Figura 22: Construção dos fantoches.



O resultado final apresentado na Figura 23.

Figura 23: Resultado final.



O fantoche apresenta-se como uma estratégia importante porque “ (...) não tem nenhuma realidade que o limite, é aquilo que lhe atribuem (...) ” (Cunha, 2008, p.61), sendo o suporte para a expressão pessoal e social da criança.

De acordo com Cunha (2008), o fantoche permite a descoberta do mundo de uma forma lúdica através da familiarização com uma técnica de expressão dramática e a exteriorização das suas emoções. Permite também conhecer as suas necessidades e valorizar as suas capacidades, consciencializar-se das suas capacidades imaginativas e criativas; possibilita o

contacto com o processo de leitura e por fim, proporciona a aceitação crítica do desempenho pessoal e coletivo.

A dramatização foi inteiramente realizada pelas cinco crianças que elaboraram os fantoches pois, como afirma Sousa (2003) “é aconselhável que cada fantoche seja construído pela criança que o irá manipular, para que a relação e a projecção dos sentimentos e emoções da criança melhor se expressem através do fantoche” (p.103).

As crianças tiveram um papel ativo no desenvolvimento da dramatização, apenas foram auxiliadas quando necessário. O teatro de fantoches surge como método de aprendizagem cooperativa, de exploração dos conhecimentos através do relacionamento e convivência com o grupo, exigindo esforço, cooperação, evitando comportamentos egocêntricos, naturais desta faixa etária. As discussões no decorrer de qualquer trabalho surgem como uma oportunidade da criança aprender a expor as suas ideias, pensamentos e até dúvidas com o grupo.

A linguagem, como meio de comunicação, exerceu um papel fundamental no processo de dramatização visto que permitiu que se modificasse e enriquecesse, configurando-se à medida que as crianças interagiam com o outro e com o meio social” (Barràs, 2002). O fato de algumas crianças possuírem problemas de linguagem, nomeadamente dificuldades na expressão oral e compreensão do diálogo, foi tido em conta aquando o desenvolvimento das atividades, havendo sempre momentos de diálogo, procurando criar um “contexto privilegiado para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.29).

Após a dramatização todas as crianças tiveram a oportunidade de manusear e explorar livremente os fantoches. Revelaram grande entusiasmo no manuseamento, pedindo para experimentar outras personagens e até trocando com os colegas (Figura 24).

Figura 24: Exploração dos fantoches.



Segundo Cunha (2008),

“a Expressão Dramática (...) é favorecedora da comunicação e do cultivar-se uma atitude de abertura, tolerância e respeito em relação aos outros. Desafia os benefícios de trabalhar em equipa, ajuda a estabelecer laços a nível pessoal e relacional e proporciona estímulos para o desenvolvimento humano (...)” (p.42)

O conto da história *É bom ser pequenino*, para além da construção de fantoches e da dramatização, possibilitou desenvolver mais duas atividades: a construção de um puzzle e uma sequência lógica de ilustrações da história. Também disponibilizei fotocópias de imagens das personagens para colorir, para as crianças que não desejassem participar em nenhuma atividade ou até brincar nas diversas áreas da sala. Tive o cuidado de escolher imagens que tivessem alguma ligação com a atividade trabalhada.

Construção de um puzzle

A construção do puzzle do *Winnie the Pooh*, uma das personagens da história *É bom ser pequenino*, foi realizado por quatro crianças de três anos, que se mostraram interessadas na sua concretização, sendo apoiadas e encorajadas pela educadora cooperante. Num ambiente educativo que privilegia a aprendizagem ativa “enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam” (Hohmann & Weikart, 2003, p.27).

Foi dado um exemplar da imagem a cores para que as crianças se guiassem, caso não se lembrassem das cores da personagem. Pois, em conversa com a educadora cooperante, consideramos que não fazia sentido uma pintura de carácter livre pois a personagem possui as suas características, como é visível na Figura 25.

Figura 25: Construção de um puzzle.



Logo que terminaram de colorir o puzzle, foi explicado que a imagem seria recortada pelas linhas cinzentas, resultando em nove peças, que depois teriam de colocar na ordem correta de forma a completar a imagem da personagem. A primeira tentativa de montar o puzzle foi realizada com o meu apoio, durante a qual mantive uma postura de encorajamento, auxiliando apenas quando era solicitado pelas crianças, com o objetivo de desafiar as suas capacidades.

A caixa onde seria guardado o puzzle possuía a imagem original com o objetivo de auxiliar as crianças aquando a sua utilização.

Sequencia lógica de ilustrações da história.

A partir da história foram retiradas as ilustrações mais representativas de cada momento com o objetivo de estabelecer uma sequência lógica, segundo a ordem de acontecimentos da história. Esta atividade só foi possível ser realizada por duas crianças, uma de quatro anos e outra de três anos, num momento que se proporcionou no final do dia, onde as crianças

escolhiam o que queriam fazer em que áreas gostariam de brincar. Inicialmente a atividade estava apenas a ser realizada pela criança de quatro anos mas a de três anos mostrou-se curiosa aquando a realização do jogo lógico, questionando o que estávamos a fazer e pedindo para participar.

Foi interessante verificar que ambas conseguiram organizar logicamente as ilustrações recorrendo à história, folheando-a, procurando as imagens correspondentes e verificando em a que momento pertencia, sem o meu auxílio. Apresentaram um bom raciocínio lógico-matemático, conseguindo identificar e relacionar as ilustrações autonomamente através da exploração, do espírito de pesquisa como meio de resolução de problemas. Como refere Alsina e Canals (2000, citados por Alsina, 2004) o raciocínio logico-matemático “permite desenvolver competências relativas à capacidade de resolver situações novas, para as quais não se conhece de antemão um processo mecânico de resolução (...)” (p.11).

4.4. A avaliação do grupo

“Avaliar o desenvolvimento infantil exige dos educadores (...) partir de uma concepção de educação como um projeto vivo, flexível, em permanente movimento” o qual deverá promover um leque de oportunidades de aprendizagem de acordo com as necessidades e interesses das crianças (Hoffman, 2012, p.255).

A avaliação do desenvolvimento e desempenho do grupo deverá ser encarada como uma importante dimensão da profissão docente, sendo um elemento essencial ao processo de intencionalidade. Esta exige uma reflexão contínua como forma de regular e adequar a sua ação, como refere o Ministério da Educação (1997) “a avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma criança (...)” (p.93).

Após um período de pesquisa e recolha de informação acerca dos vários tipos de avaliação e de uma reflexão com a educadora cooperante acerca de como seria a melhor forma de avaliar o grupo, considerou-se pertinente realizar uma avaliação e reflexão semanal, relativa às competências e uma avaliação do bem-estar e implicação, na primeira e última semana, com o propósito de verificar a existência ou não de uma evolução por parte do grupo, no seu estado de satisfação, motivação e interesse ao longo do período de estágio.

4.4.1. Avaliação de competências

Cabe ao educador avaliar, numa perspetiva formativa, os processos educativos, o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo tendo em conta alguns aspetos como o interesse, a motivação, a participação e a iniciativa demonstrada pelo grupo através de uma observação crítica mas como afirma Portugal (2012) “(...) a avaliação é indispensável na análise da qualidade de oferta educativa e na compreensão da forma como esta vai, ou não, ao encontro das necessidades das crianças (...) sendo crucial a todo o planeamento e processo de melhoria” (p.236).

As reflexões e avaliações semanais realizadas tiveram como propósito uma descrição muito sucinta e uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas, contextualizando-as através das áreas de conteúdo abrangidas e os seus respetivos domínios, referindo alguns dos seus objetivos de acordo com as OCEPE. Nestas narrativas é apresentado um quadro que integra essas áreas e as competências a desenvolver, sendo feita uma reflexão sobre estas, referindo se as crianças revelaram ou não as competências pretendidas face às tarefas propostas, como é visível no pequeno excerto abaixo apresentado (Figura 26).

Figura 26 :Reflexão e avaliação semanal 14,15 e 16 de outubro

Na segunda-feira, dia 14 de Outubro, foi relatada ao grande grupo a história “O Rato Renato não quer comer”, o seu reconto foi feito através de questões. Visto que a história referia a ingestão de sopa, como um alimento muito importante para crescer forte e saudável, questionei o grupo sobre se comiam sopa em casa e aos que responderam que não, foi pedida uma justificação.

Para esta atividade as crianças deveriam ser capazes de:

Área de conteúdo	Competências
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar o outro; - Aguardar a sua vez para falar; - Participar no grande grupo; - Colaborar com o adulto; - Tomar iniciativa; - Cooperar nas atividades; - Cumprir as regras da sala; - Ajudar o outro; - Emitir opiniões.
Expressão e Comunicação Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se oralmente; - Comentar o que observa; - Explicar o que observa; - Verbalizar a sua opinião; - Escutar e responder quando alguém lhe dirige; - Recontar histórias.

As áreas de conteúdo aqui apresentadas baseiam-se nas Orientações Curriculares.

O grupo ainda apresenta algumas dificuldades em saber escutar o outro, em aguardar a sua vez para falar, em participar no grande grupo e por fim em verbalizar a sua opinião. Existem algumas crianças, nomeadamente a C, o T. M, o T.R, o P e a V, que possuem dificuldade em tomar iniciativa, em emitir e verbalizar a sua opinião (voluntariamente). São crianças que necessitam do apoio do adulto para um maior envolvimento nas atividades.

Encontra-se, no **apêndice 7**, o restante conteúdo da reflexão acima apresentada. Faz referência ao processo de desenvolvimento da atividade, os aspetos positivos e/ou negativos e questões facilitadoras ou limitadoras, como meio de crescimento profissional pois considero que estas reflexões e avaliações semanais constituíram um importante instrumento propício ao meu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo um espírito crítico e reflexivo contínuo, fundamental para compreender as necessidades e interesses das crianças e algumas das suas dificuldades, nomeadamente a nível da linguagem, expressão oral e compreensão do

discurso e a nível da convivência social no pequeno e grande grupo, nomeadamente na resolução de conflitos.

“O ensino deve se centrar nas competências. Consequentemente, a avaliação deve se centrar nas competências desenvolvidas pelos alunos para atestar se foram adquiridas e em que grau e concluir, assim, o que eles aprenderam (...)” (Méndez, 2011, p.248). O conceito de competências remete para uma mudança paradigmática do enfoque do processo educativo, passando do **saber** (o que a criança necessita de saber) ao **saber fazer** (como a criança irá compreender e executar o saber), havendo uma preocupação na forma como a criança aprende, colocando-a no centro do processo.

4.4.2. Avaliação do bem-estar e da implicação

A avaliação deverá contemplar quem ensina mas principalmente quem aprende, por se tratarem dos mais beneficiados da ação pedagógica. Surgiu a necessidade de desenvolver instrumentos de avaliação, para além dos documentos oficiais, que possibilitassem dar resposta às especificidades e necessidades individuais de cada criança. Desta necessidade surgiu um projeto intitulado Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), com o objetivo de avaliar continuamente o desenvolvimento de uma criança baseando-se na abordagem experiencial em educação defendida por Laevers (2010). O SAC “(...) estrutura-se em torno do princípio de que a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas (...)” (Laevers, Vandenbussche, Kog e Depondt, citado por Portugal & Laevers, 2010, p.10) que visem, acima de tudo, a qualidade de vida das crianças.

Este sistema fundamenta-se também nos ideais de Vygotsky (1984/1996, citado por Laevers, 2010) quanto à relação entre o potencial e o nível real de desenvolvimento de um indivíduo pois é a partir de um contexto educativo estimulante que a criança terá oportunidade para desenvolver o seu potencial.

Reverendo os conceitos, o bem-estar emocional é um estado de satisfação dos vários tipos de necessidades humanas e a implicação caracteriza-se pela motivação e interesse demonstrado pela criança.

Laevers (2010) faz referência a cinco níveis de bem-estar emocional, expondo algumas características, para uma melhor orientação do educador ao avaliar as crianças:

Nível 1 – Muito Baixo. Neste nível as crianças mostram-se tristes e frustradas, evidenciando sinais de desconforto como chorar, gritar e poderão demonstrar medo e raiva;

Nível 2 – Baixo. Neste nível as crianças apresentam desconforto emocional, não se sentem à vontade, estão tensas, possuem autoestima e confiança baixa;

Nível 3 – Médio. Neste nível as crianças mostram ocasionalmente sinais de desconforto, também poderão evidenciar uma postura neutra;

Nível 4 – Alto. Neste nível é evidente nas crianças sinais de satisfação ou felicidade;

Nível 5 – Muito alto. Por fim, neste nível as crianças demonstram felicidade, à vontade, vitalidade, tranquilidade, autoconfiança e autoestima.

Também identifica cinco níveis de implicação:

Nível 1 – Muito Baixo. “A criança está mentalmente ausente. Se podemos observar alguma acção, é meramente uma repetição de movimentos (...)” (Portugal & Laevers, 2010, p.25).

Nível 2 – Baixo (ações com muitas interrupções);

Nível 3 – Médio (a criança está envolvida nalguma atividade mas não demonstra interesse ou motivação);

Nível 4 – Alto “ Ocorrem momentos de intensa actividade” (Portugal & Laevers, 2010, p.25).

Nível 5 – Muito alto (a criança encontra-se totalmente implicada na atividade. Está concentrada, interessada e motivada).

Estes níveis são representados por três cores: vermelho, laranja e verde. O vermelho assinala as crianças que apresentam níveis baixos, que suscitam preocupação em termos de bem-estar emocional ou implicação. O laranja assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas e por fim, o verde assinala as crianças que, claramente, parecem usufruiu da sua permanência no ambiente educativo.

Abaixo encontra-se a primeira avaliação do bem-estar emocional e da implicação do grupo, segundo a Ficha 1g do SAC, elaborada no dia 9 de outubro de 2013 (Quadro 10) e a segunda e última avaliação, elaborada no dia 27 de novembro de 2013 (Quadro 11).

Quadro 10: Primeira avaliação segundo o SAC.

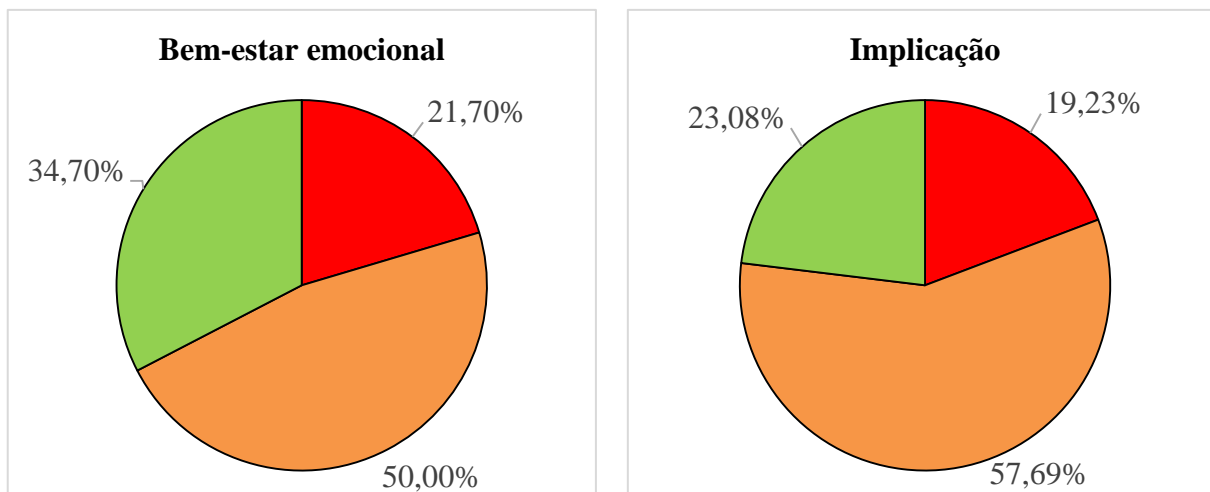
Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes													<p>O grupo é constituído por 26 crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, sendo dez do género feminino e dezasseis do género masculino.</p> <p>A maioria encontra-se num nível médio, onde ocasionalmente as crianças mostram sinais de desconforto e também poderão evidenciar uma postura neutra. Muitas das crianças suscitaram dúvidas ao seleccionar os níveis de bem-estar emocional e de implicação devido ao facto de não as conhecer devidamente, mas é visível que algumas crianças, devido à fragilidade emocional apresentada, encontram-se em níveis baixos e muito baixos.</p>
1. B.			X						X				
2. C.		X						X					
3. D.			X						X				
4. G.				X					X				
5. G.				X						X			
6. I.			X						X				
7. L.				X						X			
8. L.				X					X				
9. L.			X						X				
10. L.			X						X				
11. M.			X						X				
12. M.				X						X			
13. M.				X						X			
14. M.		X						X					
15. M.			X						X				
16. N.				X						X			
17. P.			X						X				
18. P.			X						X				
19. S.			X						X				
20. S.			X						X				
21. T.			X						X				
22. T.		X						X					
23. T.		X						X					
24. T.		X							X				
25. V.				X						X			
26. V.			X					X					

Quadro 11: Segunda avaliação segundo o SAC.

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes													Os níveis de bem-estar emocional e de implicação demonstram uma evolução positiva, pois a maioria do grupo encontra-se entre um nível médio e alto.
1.B.				X					X				
2. C.			X					X					
3. D.			X						X				
4. G.				X					X				
5. G.				X						X			
6. I.				X						X			
7. L.				X						X			
8. L.				X					X				
9. L.				X					X				
10. L.				X					X				
11. M.				X					X				
12. M.				X						X			
13. M.				X						X			
14. M.			X					X					
15. M.				X					X				
16. N.				X						X			
17. P.				X					X				
18 P.			X						X				
19. S.				X						X			
20. S.			X						X				
21. T.			X						X				
22. T.			X						X				
23. T.		X						X					
24. T.			X						X				
25. V.				X						X			
26. V.				X					X				

A partir da análise dos quadros apresentados foram elaborados dois gráficos, um referente à primeira avaliação (Figura 27) e outro à segunda avaliação (Figura 28):

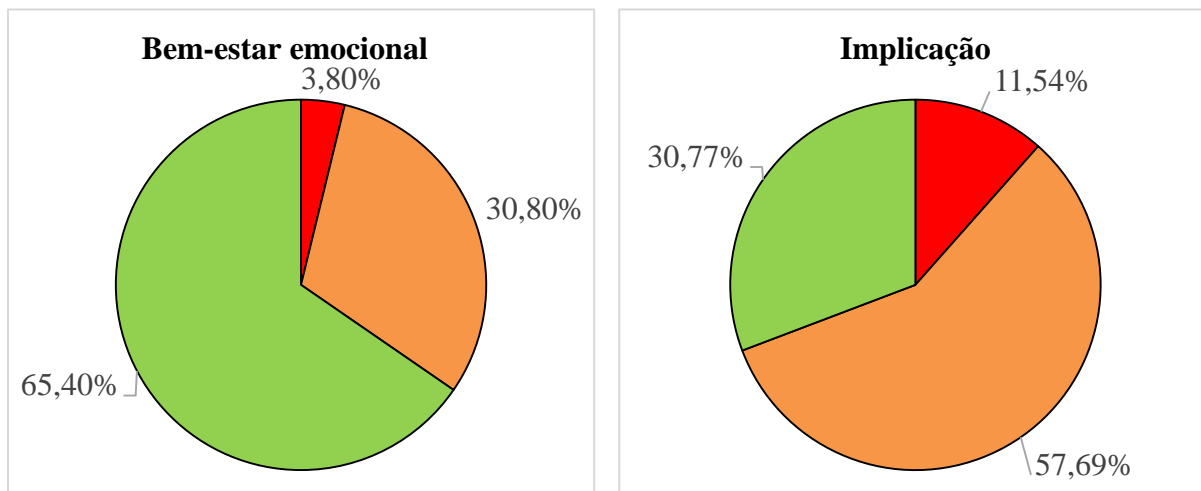
Figura 27: Primeira avaliação do bem-estar e implicação.



Como podemos verificar, a nível do bem-estar emocional, 50% das crianças encontram-se no nível 3, 34,7% encontram-se no nível 4 e por fim 21,7% encontram-se no nível 2. O que significa que a maioria das crianças encontra-se num nível médio, onde ocasionalmente as crianças mostram sinais de desconforto e também poderão evidenciar uma postura neutra. Existem cinco crianças que se encontram num nível baixo, revelando um desconforto emocional, não se sentindo à vontade, apresentando-se tensas e evidenciando autoestima e confiança baixa.

Relativamente aos níveis de implicação, variam igualmente entre o nível 2, 3 e 4., onde 57,69% das crianças encontram-se no nível 3, 23,08% encontram-se no nível 4 e por fim 19,23% encontram-se no nível 2. O nível 3 de implicação revela que a criança está envolvida nalguma atividade mas não demonstra interesse ou motivação, enquanto o nível 2 indica que existem ações mas com muitas interrupções no seu desenvolvimento.

Figura 28: Segunda avaliação do bem-estar e implicação.



Como podemos verificar, a nível do bem-estar emocional demonstram uma evolução positiva, só 3,8% das crianças encontram-se no nível 2, 30,8% das crianças encontram-se no nível 3, e por fim 65,4% encontram-se no nível 4. A maioria encontra-se num nível alto, onde as crianças demonstram felicidade, à vontade, vitalidade, tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Existem oito crianças que se encontram num nível médio pois ocasionalmente mostram sinais de desconforto, evidenciando por vezes uma postura neutra. Por fim, existe apenas uma criança no nível baixo, regularmente demonstra desconforto e fragilidade emocional, não se sentindo à vontade, mostrando-se tensa, o que poderá significar que possui níveis de autoestima e confiança baixos.

Os níveis de implicação mostram pequenas alterações nos níveis altos e baixos. O nível 4 sofre uma alteração positiva de 23,08% para 30,77%, refletindo a ocorrência de momentos de maior atividade, havendo um grande envolvimento por parte das crianças. O nível 3 manteve os valores, com 57,69% e finalmente o nível 2, com 11,54%, revela uma diminuição mas continua a indicar que existem ações mas com muitas interrupções no seu desenvolvimento.

4.5. Projeto com a comunidade educativa

4.5.1. A feira da amizade

“Encarar a comunidade enquanto actor social no âmbito da relação escola-família constitui algo raro, se não mesmo inédito” na atual realidade educativa (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira 2009, p.28). Neste sentido, o Projeto Educativo de Escola (PEE) integra no seu conteúdo um compromisso social e educativo que contará com o apoio todos os elementos da comunidade educativa pois “a educação não é um processo, meramente individual e interno (...) as trocas realizadas pelo ser humano influenciam mutuamente a pessoa e o meio onde ele está inserido” (PEE, 2011-2015, p.4).

O PEE da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré apresenta como tema aglutinador a educação para os valores, como importante elemento na formação moral e cívica da criança baseada na transmissão e não na imposição de princípios, que serão norteadores ao longo da vida enquanto membro da sociedade.

Esta educação dá-se através da promoção de uma pedagogia diferenciada, individualizando e personalizando as estratégias de ensino.

Este projeto tem como finalidades:

- “Desenvolver nas crianças atitudes e valores conducentes à sua formação integral como cidadãos responsáveis e participativos” (p.31);
- “Promover comportamentos assertivos de ajuda, cooperação e solidariedade” (p.31);
- “Promover o sucesso educativo através de uma maior ligação entre a escola, família e a comunidade” (p.31).

E alguns dos seus objetivos são:

- “Estabelecer metodologias adaptadas às necessidades individuais das crianças, valorizando as suas potencialidades, realizações e saberes, criando neles sentimentos de autoconfiança, autoestima, segurança e autorrealização” (p.32);
- “Promover a interdisciplinaridade e a criação de situações estimulantes, globalizantes e integradoras de aprendizagem” (p.32);
- “Promover o espírito crítico e criativo dos alunos como forma de resposta às necessidades emergente do contexto social que os envolve” (p.32);

- “Desenvolver atividades curriculares e de complemento que, promovendo a autoestima, a capacidade de iniciativa e a autonomia, proporcionem às crianças o gosto pela escola” (p.32).

O PEE refere que na educação pré-escolar, a educação para os valores incide no cumprimento de regras em momentos da rotina de sala, como na organização da sala, das respetivas áreas e dos seus materiais, após o momento de atividades livres, assim como na higiene e alimentação diária.

O projeto com a comunidade educativa alicerçou-se na exaltação de valores, como a partilha e a amizade, através de um convívio com a comunidade educativa, proporcionado pela equipa pedagógica da Pré da Azinhaga, organizado por mim e pela outra estagiária Celina Vieira.

Verifiquei que algumas educadoras levavam bolos para venda à equipa educativa da escola com o objetivo de arrecadar verbas para a sua sala e, aqui surgiu a ideia de realizar uma feira, onde seriam vendidos produtos alimentares, proporcionando um convívio aberto a todos os elementos da comunidade educativa. Eu e a minha colega Celina consideramos que seria uma boa ideia e numa das reuniões semanais de educadoras. Foi apresentada a ideia através da distribuição de convites (verificar **apêndice 10**). Foram discutidas ideias e chegamos a um consenso relativamente a questões como: a localização da feira (no interior ou exterior do estabelecimento); os produtos que deveriam ser sujeitos a venda; a organização das equipas pedagógicas; a forma de divulgação da feira, entre outros aspetos.

O grande objetivo era estabelecer um maior contato com os pais, outros familiares, assim como com a comunidade educativa pois esta apresenta-se como um elemento social fundamental no estabelecimento de relações entre a escola e a família, permitindo a construção de “ (...) pontes entre culturas – a cultura escolar e a(s) cultura(s) local(ais) – assim como desenvolver formas de participação directa e activa por parte de todos os implicados. Pode constituir uma forma de articular democracia representativa com democracia participativa” (Sarmiento *et al*, 2009, p.39) (Figura 29).

Figura 29: Feira da Amizade.



Os resultados da feira da amizade foram muito positivos. Houve uma grande adesão por parte dos pais e familiares, no consumo dos produtos à venda e muitos permaneceram no interior do estabelecimento a conversar e lanchar. Notou-se uma grande satisfação por parte das crianças em participar, no que chamaram “a festa de São Martinho” pois tiveram oportunidade de conduzir os pais até à banca, explicando do que se tratava.

O espaço ficou muito atrativo, houve a preocupação de uma decoração alusiva às épocas festivas vivenciadas na escola, nomeadamente o Pão-por-Deus e o São Martinho. Houve cuidado com pormenores decorativos como: a colocação das castanhas, que foram utilizadas nos convites, no chão, direcionando até às bancas, e três corações colocados no final do caminho, havendo um maior que representava o grande coração de São Martinho. A toalha vermelha trazida pela educadora cooperante representava a capa de São Martinho, como símbolo de partilha e de amizade. Os arranjos de mesa, feitos com galhos, folhas,

ouriços, castanhas e pinhas em cestos de vimes, todos elementos característicos estação e época (Figura 30).

Figura 30: Elementos da decoração.



As vendas foram um sucesso! Por volta das 17h45 já não havia muitos produtos à venda e ao final do dia e da feira apenas sobrou uma sandes e duas fatias de tarte. Considero que foi muito rentável, pois no total foi arrecadado 176€, o que dava cerca de 58€ de lucro para cada sala. A equipa pedagógica ficou muito satisfeita com os resultados e até referiram que seria algo a repetir. A maioria comentou o fato de ter corrido muito bem e de ter superado as expetativas.

Todo o ambiente vivido nesta feira foi muito positivo e acolhedor, os pais e familiares com boa disposição, demonstrando-se disponíveis e compreensíveis relativamente ao objetivo da angariação de verbas e também de vivenciar o dia de São Martinho com a comunidade educativa. Vários pais foram generosos, deixando uma quantia acima do real preço de consumo.

Senti apenas que este convívio poderia ter sido realizado no exterior pois estava um lindo dia, dia de “verão de São Martinho” como reza a lenda, o que provavelmente levaria a uma maior confraternização entre pais e familiares das três salas e as crianças poderiam ter disfrutado do espaço exterior para brincar e dançar ao som da música que tocava, alusiva ao dia

*Ia o São Martinho no seu cavalinho,
Viu um rapazinho a tremer de frio.
Assim que o viu, saltou para o chão,
Apertou-lhe a mão, deu-lhe a sua capa:
Tapa as costas, tapa, não fiques molhado!
- disse o São Martinho, desagasalhado.
A chuva, no céu, ao ver esta cena,*

*Sentiu muita pena, decidiu parar.
O sol estava perto, veio devagarinho...
Parecia Verão! Verão de São Martinho!*

Excerto retirado de *Canto o Galo Gordo* de Inês Pupo e Gonçalo Pratas (3ª Edição).

Em conversa com a minha colega Celina Vieira, constatamos que realmente todo o projeto foi muito positivo e recompensador pois sentimos que contribuímos para que cada sala pudesse angariar fundos, de forma a providenciar visitas de estudos, atividades com materiais mais enriquecedores, fundamentais para o desenvolvimento integral de cada criança mas também do grupo. Todo o trabalho foi realizado em inter ajuda e cooperação, cada sala e respetiva equipa pedagógica participou, contribuindo com produtos alimentares para venda. É importante referir que toda a organização, desde a difusão de informação, decoração, organização do espaço, foi da minha responsabilidade e da colega Celina Vieira.

4.6. Sinopse das questões problemáticas identificadas.

A obtenção de respostas às questões problemáticas identificadas apoiou-se na adoção de quatro pressupostos teóricos centrados na criança: a **abordagem experiencial**, fundamentada nos três pilares de uma atitude experiencial (enriquecimento do meio ou estimulação; a livre iniciativa ou autonomia e diálogo experiencial ou sensibilidade); a **pedagogia de participação** “como processo interactivo” entre as crianças e os objetivos, dois elementos integrantes da intencionalidade educativa (Oliveira-Formosinho, 2007, p.17 e 22); a **aprendizagem ativa**, onde a criança é o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem e por fim, a **diferenciação pedagógica**, que pressupõe “a prestação de um atendimento às necessidades de aprendizagem de uma criança em particular, ou de um pequeno grupo de crianças (...)” através da organização em pequenos grupos e da distribuição de diferentes tarefas (Gouveia, 2012, p.104).

Durante a intervenção pedagógica foi possível obter algumas respostas à questão central desta investigação: “como utilizar as histórias para desenvolver a comunicação, a linguagem e as competências sociais do grupo”, a partir da valorização do conto e reconto de histórias, como momento de grande interesse do grupo. Foram desenvolvidas várias atividades com o objetivo de compreender as potencialidades das histórias, como meio de desenvolver competências linguísticas e sociais, através da articulação das diversas áreas de

conteúdo: área de formação pessoal e social, área da expressão e comunicação, com incidência no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e área do conhecimento do mundo.

O facto de ter considerado uma das motivações manifestadas pelas crianças – as histórias e o momento de conto e reconto – permitiu recolher um maior número de evidências para a aquisição de respostas à questão problema, pois incidiu nas potencialidades da história enquanto meio de desenvolvimento de competências, para além de ter interligado com as necessidades evidenciadas pelo grupo.

As histórias revelaram-se um instrumento de grande potencialidade pedagógica, permitindo o desenvolvimento de uma **pedagogia de participação e aprendizagem ativa**, pois estas possibilitaram a apropriação, como referem “ (...) do conteúdo da narrativa e também das palavras. Aprende sem saber que aprende. Aprende sobretudo porque as palavras da história falam do seu inconsciente, têm a ver com as suas emoções e os seus afectos” (Rebelo & Diniz, 1998, p.132). Sem dúvida que as histórias assumiram um papel fulcral nesta intervenção pedagógica, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que além de responder às necessidades educativas emergentes, incidiu nos interesses das crianças.

A gestão do tempo e do espaço, no momento da leitura, foram trabalhados com critérios que procuraram alcançar uma evolução ao longo do tempo, levando a que estes sofressem alterações significativas, como forma de proporcionar um ambiente de aprendizagem agradável e estimulante.

Numa primeira fase, para que houvesse uma boa gestão do tempo disponível, foram seleccionadas histórias curtas, com ideias de fácil compreensão, acompanhadas por imagens de grande dimensão, visto que ainda não conhecia bem o grupo. Progressivamente foram elegidas histórias mais longas, com ideias que necessitavam de ser exploradas através do diálogo com o grande grupo, com o objetivo de estabelecer uma ligação com a temática trabalhada e as atividades a desenvolver posteriormente.

No que diz respeito à gestão do espaço, procurei introduzir alterações graduais na disposição das crianças na sala. Numa primeira fase, a disposição das crianças no espaço ocorreu regularmente, nos lugares que lhes eram destinados, visto que a educadora cooperante assim o tinha estabelecido no início do ano letivo. Mais tarde, surgiu a oportunidade de experimentar uma disposição diferente, no conto da história *O lobo que queria mudar de cor*, onde foi dada a liberdade de as crianças escolherem o local onde queriam sentar-se, sendo pedido às crianças mais altas que permanecessem atrás. Rigolet

(2009) refere que existem duas disposições, do grande grupo, mais favoráveis à compreensão da história “ (...) consiste na sua repartição em frente ao adulto e de forma a alternar as crianças, como num auditório (...) ou o adulto se colocar num dos ângulos da sala (...) ” (p.115)

A construção de uma história, a elaboração e exploração de fantoches, a dramatização, a construção de um puzzle e a sequência lógica de ilustrações da história *É bom ser pequenino* foram as atividades que proporcionaram mais respostas à questão, pois o grupo demonstrou uma grande motivação no seu desenvolvimento, inclusive pela distribuição de diferentes tarefas entre os pequenos grupos estabelecidos, de acordo com os seus interesses, onde era dada a liberdade de escolha do que iriam realizar. Dada esta oportunidade de escolha, foi visível a permanente implicação nas tarefas, principalmente no manuseamento e gestão de diversos materiais como: tintas, cores, tecidos, papel crepe, cartolinas, EVA, lã, cola, entre outros.

De facto, as histórias e a implicação das crianças nas decisões pedagógicas potencializaram o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais do grupo, iniciando-se no momento do conto e terminando no desenrolar das atividades. Com efeito, as crianças compreenderam conceitos como a diversidade, o autoconhecimento, a identificação de características pessoais, a estimulação de uma autoestima e autoconfiança, fatores que influenciaram o seu comportamento social. A partir de uma atitude democrática procurei cultivar boas relações através da coesão, da negociação, da empatia e de uma **aprendizagem cooperativa**, que se revelou eficaz, constituindo uma mais-valia na construção de uma identidade pessoal e social, na qual foram privilegiadas oportunidades de interação entre pares.

A comunicação exerceu um papel fundamental, como processo interativo decorrente de um contexto social, no desenvolvimento das competências linguísticas e sociais, pois ao “ (...) alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções (...) permite às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e receptores” (Ministério da Educação, 1997, p.68). Nos momentos da rotina diária do grupo foi sempre dada a oportunidade para que as crianças comunicassem livremente, incluindo nas situações de conflito ou de mal-estar. Estas eram resolvidas através de pequenos diálogos, onde era pedido que expressassem as suas emoções e ideias do que se tinha passado, com o objetivo de aprenderem de desenvolverem competências democráticas de convivência social.

As crianças que possuíam mais dificuldades em exprimir os seus pensamentos eram apoiadas por mim, pela educadora cooperante e até pelos colegas, pois revelou-se fundamental incentivar o interesse espontâneo manifestado por elas em ajudar o amigo.

Embora não seja possível obter respostas tão conclusivas quanto as desejáveis, a verdade é que no curto período de tempo despendido para o estágio, procurei descortinar algumas potencialidades, alimentando a esperança de prosseguir este trabalho reflexivo nos anos vindouros, para explorar as potencialidades das histórias no contexto da educação pré-escolar.

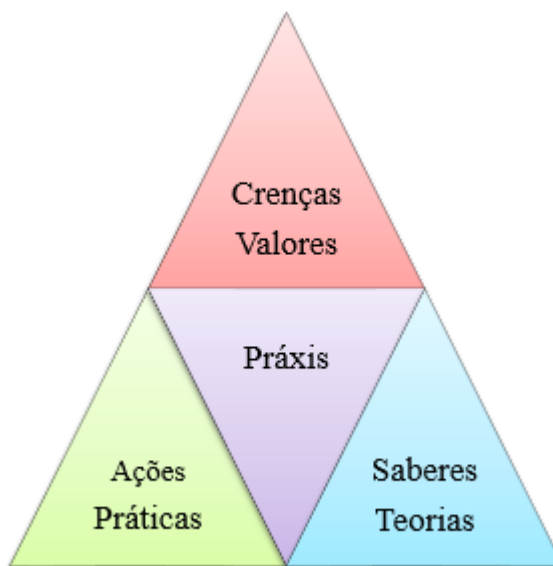
Reflexão final

O estágio na sala verde revelou-se um grande desafio por ser a primeira intervenção pedagógica realizada individualmente e, num horário semanal rotativo, mas foi uma experiência gratificante que possibilitou um desenvolvimento pessoal e profissional, não obstante as fragilidades sentidas. Foram vários os momentos em que me senti vulnerável, acometida das mais variadas dúvidas acerca do meu desempenho, bem como das escolhas efetuadas aquando do planeamento e concretização das atividades, pois havia a preocupação em conseguir, por um lado, atender às necessidades do grupo e por outro, corresponder aos seus interesses, tarefa nada fácil.

O facto das crianças se encontrarem numa fase de grande fragilidade emocional, motivada pela integração num novo grupo, espaço e equipa pedagógica, despoletou a necessidade de um maior acompanhamento na interiorização da rotina, das regras da sala e de convivência social, como elemento fundamental para a plena integração no grupo, razão pela qual a aprendizagem ativa ou pela ação e a pedagogia de participação apresentaram-se como pressupostos teóricos privilegiados nesta intervenção, pois permitiram conceber a aprendizagem como um processo construtivo, onde a criança desenvolve estratégias, recursos e percursos para a aquisição de novos conhecimentos, em conformidade com os ideias por mim defendidos.

Foi através do cruzamento das minhas crenças, valores e saberes científicos que construí e desenvolvi competências ao longo da formação, numa permanente tentativa de conciliação entre as componentes teórica e prática, de modo a sustentar uma identidade profissional própria emergente (Figura 31).

Figura 31: A triangulação praxeológica.



Trata-se de uma triangulação praxiológica que apela às crenças e valores, à análise prática dos saberes e teorias aplicadas na ação educativa, desenvolvidas “ (...) na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras mas não as delimita, porque a sua essência está na integração” como importante processo de articulação entre a teoria e a prática (Oliveira-Formosinho, 2007, p.16).

A adoção de uma abordagem experiencial surge pela preocupação e necessidade em promover um maior bem-estar emocional e implicação, como importantes fatores para um coerente desenvolvimento das metodologias centradas na criança. O educador não poderá descuidar as sensações, emoções e ideias de cada criança, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento pessoal e social, através de um diálogo experiencial – comunicação verbal e não-verbal – essencial à construção de relações autênticas.

Uma grande parte das aprendizagens desenvolvidas em contexto de uma profissionalidade docente emergiram das dificuldades sentidas ao longo da minha intervenção, nomeadamente, no que se refere: à gestão do comportamento das crianças em pequeno e grande grupo, tendo em conta a fragilidade emocional apresentada, na gestão de conflitos (fase de “egoísmo intelectual”); no estabelecimento de uma relação pedagógica com a educadora cooperante, que de alguma forma, limitou a assunção integral do meu papel enquanto educadora; na adaptação ao horário rotativo e conseqüente adaptação das atividades (duração, recursos humanos disponíveis, recursos materiais a utilizar, entre outros aspetos), muito devido às atividades de enriquecimento curricular e a outras atividades que surgiram de forma inesperada, sem um pré-aviso.

Houve o cuidado em dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas educadoras da sala, tendo em consideração temáticas que considerávamos pertinentes ao desenvolvimento do grupo, sem descuidar os interesses e necessidades das crianças, razão pela qual surgiu a temática alusiva às histórias.

Um dos elementos facilitadores ao meu desempenho foi o facto de a educadora cooperante não ter interferido na escolha das atividades planeadas, mesmo após a sua realização. Nunca apontou aspetos positivos e/ou negativos inerentes à minha abordagem, à gestão do grupo, aos materiais construídos e utilizados, embora por vezes questionasse as estratégias a serem desenvolvidas, quer no que se refere à realização das atividades bem como a organização do grupo, o que me deu margem suficiente de liberdade para reformular a organização espacial e temporal do trabalho da sala. Acredito que se tivesse existido algum momento menos positivo teria apontado nas nossas reuniões semanais.

Após os dois meses de estágio, considero que as dificuldades sentidas foram ultrapassadas, principalmente nas últimas três semanas, de 11 a 27 de novembro, pois já me tinha consciencializado de que as minhas ações, opções, decisões, traziam inquestionavelmente consequências a todas as dimensões do processo educativo.

É curioso verificar que a minha formação pessoal e social também esteve, inconscientemente, presente em todos os momentos vivenciados, pois, tal como o grupo, passei por uma fase de adaptação, que se prolongou. Mas, se cada criança possui um ritmo de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento, que deverá ser respeitado, o educador também possui o seu ritmo pessoal no processo de construção da sua identidade profissional, o que é potencializado pelo confronto com a realidade educativa.

Da mesma forma, revelou-se importante trabalhar o conhecimento de si e do outro nas crianças, ajudando-as a adquirir uma imagem ajustada e positiva de si próprias, por intermédio da identificação das suas características físicas em comparação com os outros colegas. A utilização de objetos do quotidiano, como o espelho, surge como elemento facilitador na compreensão da existência das mesmas características físicas (como a cor do cabelo, a sua forma e comprimento, a cor dos olhos, a estatura: baixa ou alta, entre outros) mas que assumem a sua especificidade na subjetividade de uma imagem clara de si.

A investigação-ação surge como opção metodológica privilegiada neste relatório pois assenta nas necessidades sociais *in loco*, permitindo um entendimento do contexto educativo em estudo, levado a cabo pelo próprio docente. Sendo também uma estratégia de intervenção, possibilitou igualmente um estudo sobre o meu modo de ensino, visando uma intervenção

qualificada mediante processos de reflexão e de ações inovadoras, beneficiando, não apenas as crianças, mas também todo o contexto educativo onde ele se move.

O ciclo de ação-reflexão de McNiff (2003) composto por cinco fases: observar, refletir, agir, avaliar e modificar, possibilitou-me modificar o processo educativo em consonância com as informações recolhidas. Foi completado um ciclo de ação-reflexão, embora o processo de investigação-ação não tenha sido concluído, visto que seria necessário mais tempo para aprofundar o trabalho investigativo de forma a obter mais e melhores resultados.

Executar um projeto de investigação em dois meses foi muito desafiante, devido à dinâmica do espaço e da rotina educativa e principalmente devido ao facto de a problemática remeter para uma temática de carácter sensível, como é o desenvolvimento da linguagem e das capacidades sociais em crianças nesta faixa etária, sendo a educação pré-escolar uma fase crucial para a aquisição e desenvolvimento de competências. Contudo, permitiu um crescimento pessoal e profissional, através de uma adequação da minha intervenção pedagógica com vista ao progresso das competências linguísticas e sociais do grupo.

Fazendo uma análise retrospectiva da minha intervenção pedagógica, considero que evolui positivamente tanto a nível pessoal como profissional. Sinto-me extremamente satisfeita com todo o trabalho desenvolvido, grata por todas as oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela educadora cooperante Carmo Goís e por toda a disponibilidade e apoio prestado pela equipa pedagógica da sala verde, sem a qual não seria possível desenvolver práticas centradas na criança, proporcionando o máximo de oportunidades de aprendizagem. É importante referir que foi realizada uma autoavaliação do meu desempenho, tendo por base os itens da grelha de auto avaliação 2013/2014, que poderá ser consultada no **apêndice 11**.

Conclusão

Esta experiência pedagógica constituiu uma mais-valia à construção da minha identidade profissional, pois possibilitou o confronto das concepções iniciais acerca da profissão com a realidade vivenciada.

A investigação é uma ação sobre a qual o investigador age, participa e logo se projeta. A reflexão surge como uma capacidade de atribuir sentido à ação, “ (...) combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito (...)” (Alarcão, 1996, p.175). Este cruzamento entre o racional e o irracional, entre o consciente e inconsciente, permitiu a identificação dos pontos positivos e negativos no decorrer da minha intervenção, que foram trabalhados em conjunto com toda a equipa pedagógica, sendo o papel da educadora cooperante decisivo, pela orientação mas sobretudo pela exigência e rigor estabelecido.

A construção deste relatório de estágio para a obtenção do nível de mestrado apresenta-se como o culminar de um processo de formação inicial, onde foi possível apresentar alguns pressupostos em que acredito, e que por isso foram desenvolvidos ao longo da minha intervenção pedagógica. Por vezes, a ligação entre a teoria e a prática revelou-se difícil, apesar de existir conhecimento científico acerca de métodos, metodologias e estratégias. Só no contexto é possível compreender como esta relação imbricada, possibilita a mobilização adequada das competências adquiridas perante situações específicas, através de uma gestão flexível das capacidades, habilidades, saberes, conteúdos e recursos.

O estágio apoiou-se na investigação-ação, como opção metodológica privilegiada, por permitir a deteção e resolução prática de problemáticas detetadas *in loco*. Como afirmam Almeida e Freire (2008) “ (...) a partir das ações, sua discussão, compreensão e alteração, esperam-se modificações, em consonância, nas situações. Destes aspetos de participação e mudança (...) decorre a tomada desta como ciência crítica ou, se quisermos, uma decisão política (...) ” (p.28).

Acredito que ao longo do meu percurso profissional irei, progressivamente, dar respostas às exigências inerentes ao exercício da função, através de uma contínua reflexão, tendo consciência dos desafios da atualidade educativa, os quais exigem a capacidade de ultrapassar os meus receios, as minhas dúvidas, tendo em vista um constante melhoramento do meu desempenho.

O facto de a realidade sofrer constantes mudanças sociais, políticas e ideológicas, condiciona o processo formativo do docente e, conseqüentemente os objetivos educativos e as estratégias subjacentes. Estas mudanças pretendem contribuir para uma maior qualidade do sistema educativo mas a qualidade também advém de uma atitude de mudança por parte do docente, onde a reflexão e a investigação exercem um papel fulcral, na construção de conhecimento profissional e na produção de ferramentas inovadoras. A reflexão e a investigação podem ser consideradas como estratégias de formação pois, não se esgotam no tempo e no espaço.

Termino com um pensamento de Fernando Pessoa, como proposta de reflexão

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.” (s/d).

Referências bibliográficas

- Abreu-Lima, I. (2005). Avaliação do ambiente familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. In J. Bairrão (Coord.), *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*. (pp.98-141). Porto: Edições Livpsic.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação, um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aguilar, G., & Sabala, A. (2009). *Livro guia 2 anos: Projecto Creche, educação para a primeira infância*. Sintra: Grupo Rafa.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Edições Pedago.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Edições APPORT.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo* (L. Reto, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Barràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Volume III. Setúbal: Marina Editores.

- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bennett, H., & Pitman, T. (2002). *A idade pré-escolar: 3 a 5 anos*. Lisboa: Edições Temas e Debates.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (M. Alvarez, S. Bahia dos Santos & T. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Bonifácio da Costa, M., & Paixão, M. (2004). Investigar na e sobre a acção através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Org.), *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas* (pp.77-105). Porto: Porto Editora.
- Braybrooks, A. (1999). *É bom ser pequenino*. Portugal: Edições Verbo.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa* (E. Rocha, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caetano, A., & Silva, M. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Ciências da Educação*, 8, 49-60.
- Cardona, M. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. In M. Cardona & R. Marques (Coord.), *Aprender a ensinar no jardim de infância e na escola*. (pp.13-29). Santarém: Edições Cosmos.
- Carle, E. (2010). *A lagartinha muito comilona*. Portugal: Kalandraka Portugal.
- Cerezo, S. (1997). *Enciclopédia de educação infantil: recursos para o desenvolvimento do currículo escolar* (A. Santos, Trad.). Rio de Mouro: Nova Presença.
- Cunha, M. (2008). *Expressão Dramática na Educação*. Braga: Edições APPACDM.

- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. Lisboa: Temas e Debates.
- Dicionário de Filosofia da Educação. (2006). Porto: Porto Editora.
- Enciclopédia Polis, Volume 2: Antropologia, Direito, Economia, Ciência e Política. (1984). Lisboa: Edição Sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa.
- Esteves, A. (1999). A investigação-acção. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.251-278). Porto: Edições Afrontamento.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente, dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia: do berço à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2001). *Educação pré-escolar – a construção social da moralidade* (I. Alvez, Trad.). Lisboa: Texto Editora.
- Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala: perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gonçalves, I. (2009). *Avaliação em educação de infância: das concepções às práticas*. Porto: Editorial Novembro.
- Gouveia, F. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativa: um estudo numa escola*

do 1º ciclo do ensino básico da RAM (Tese de Doutoramento não publicada).
Universidade da Madeira, Funchal.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2003). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Hoffman, J. (2012). Avaliar as aprendizagens das crianças. In M. Cardona e C. Guimarães (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 254-266). Viseu: Psico&Soma Editora.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (H. Marujo, & L. Neto, Trad.). Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Edição Departamento de Educação Básica.

Katz, L., Ruivo, J., Lopes da Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto da educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da educação.

Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o bem-estar: uma prioridade política para as crianças e os jovens na Europa* (Fidelis Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & A. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e práticas* (pp.39-60). Portugal: Edições Pedagogo.

Laevers, F. (2004). Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do desenvolvimento. *Contrapontos*, 4, 57 à 69.

Lallemand, O. (2013). *O lobo que queria mudar de cor*. Lisboa: Zero a oito.

Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender* (T. Serpa, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, M., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Edição Instituto Piaget.
- Lopes, A. (2004). Educação e educadores de infância: ensaios e possibilidades de identidades (re)construídas: uma leitura a partir do mundo de Paulo Freire. In A. Adão & E. Martins (Org.), *Os professores: identidades (re)construídas* (pp.269-290). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Edições Lidel.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Edições Psiquilibrios.
- Magalhães, M. (2002). *Contar histórias*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho e Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Martins, M. (1998). Literacia e educação pré-escolar. In Instituto Superior de Psicologia Aplicada e Departamento de Psicologia Educacional (Org.), *IX Colóquio de Psicologia e Educação: educação pré-escolar: modelos, investigação e práticas educativas* (pp.3-16). Lisboa: ISPA.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Méndez, J. (2011). Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências In J. Sacristán (Org.), *Educar por competências: o que há de novo?* (pp.233-264). Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação. (2006). *Educação Alimentar em Meio Escolar: referencial para uma oferta alimentar saudável*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor: o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, E., & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp.13-40). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho & F. Freire de Andrade. *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp-97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Freire, F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Ministério da Educação.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, A., & Pedro, A. (2011). *Trabalho docente: representações e construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Perraudau, M. (1998). *Piaget hoje: respostas a uma controvérsia*. Lisboa: Edições Instituto Piaget.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. M. Miguéns (Coord.), *Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: C.N.E. Retirado de: <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – desafios e possibilidades. In M. Cardona e C. Guimarães (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 234-252). Viseu: Psico&Soma Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *A avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Queiroz, D., Vall, J., Souza A., & Vieira N. (2007). *Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde*. Rio de Janeiro: UERJ. Obtido em <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>.
- Rebelo, D., & Diniz, M. (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M., & Malheiro, S. (2004). Marionetas em liberdade: a identidade pe(r)dida com novas exigências curriculares. In A. Adão & E. Martins (Org.), *Os professores: identidades (re)construídas* (pp.151-174). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – Fundamento e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Ruivo, J. (1998). O que é a qualidade na educação pré-escolar? In L. Katz, J. Ruivo, M. Lopes da Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp.47-88). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCIAL*, 2, 46-64.
- Sarmento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edição Instituto Piaget.
- Soares, I. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In E. Correia, M. Paixão, F. Vieira, R. Gouveia, N. Costa, J. Lopes *et al. Supervisão de professores e inovação educacional* (pp.135-145). Aveiro: Edições Cidine.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 2º Volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- Teodoro, A. (1994). *A Carreira Docente, Formação, Avaliação, Progressão*. (s.l). Texto Editora.

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Torres, M. (2003). *A arte de contar histórias com palavras e imagens: o Capuchinho Vermelho*. Braga: Edições APPACDM.
- Viana, F. (2001). *Melhor falar para melhor ler: um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas* (A. Teixeira, M. Carvalho & M. Nóvoa.). Lisboa: Edições EDUCA.

Legislação consultada

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, referente à gestão do currículo na educação pré-escolar, contributos para a sua operacionalização.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, referente à avaliação na educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto, referente à aprovação do perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro de 2007, referente ao Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro, referente à revisão das condições de atribuição de habilitação para a docência e de acesso ao exercício da atividade docente.

Estatutos da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), aprovado em 09 de abril de 2011.

Lei n.º 43/2007 aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, de 22 de fevereiro de 2007.

Lei n.º49/2005, referente à Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 2005.

Lei n.º 5/1997, referente à lei-quadro da Educação Pré-Escolar de 10 de fevereiro de 1997.

Lei n.º46/1986, referente à Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986.

Projecto Lei n.º305/IX referente a uma proposta do Bloco de Esquerda que visa um debate sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.