



Centro de Competência de Ciências Sociais

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

Ano Letivo – 2013/2014

Ana Cristina Gouveia Freitas

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

Orientadora: Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal, junho de 2014

Dedico este trabalho ao meu companheiro Rui, pelo seu apoio incondicional, pela paciência, pela compreensão e, acima de tudo, pelo amor. Confesso que és o meu grande pilar, o meu porto de abrigo. Obrigada por acreditares em mim! Não tenho palavras para te agradecer, meu amor...

Ao meu querido pai, que infelizmente não esteve presente durante este percurso académico, mas, mesmo ausente, sempre senti o seu apoio. Onde quer que estejas, sentirás, certamente, orgulho do meu trabalho. Sempre presente no meu coração...

Agradecimentos

A realização de um trabalho desta natureza não teria sido possível sem a colaboração de algumas pessoas a quem desejo expressar o meu reconhecimento e profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Gorete Pereira, orientadora da prática de estágio de Educação Pré-Escolar e deste relatório, pelo seu apoio científico, pela motivação, pelas críticas e sugestões que me orientaram em todo este processo, desde o estágio pedagógico à elaboração do relatório.

À EB1/PE da Lombada, pelo acolhimento, pelo apoio e recursos disponibilizados, que contribuíram para a minha integração.

À educadora cooperante, Ester Pimenta, pela forma como me recebeu, pelo seu apoio, carinho, pela partilha de conhecimentos, disponibilidade e valorização de todo o trabalho desenvolvido na sala.

Às crianças da sala Verde, por me terem acolhido e partilhado comigo conhecimentos, sorrisos autênticos e momentos singulares, que serviram de motivação a toda a minha intervenção.

A toda a equipa pedagógica da sala Verde, pela disponibilidade, apoio e partilha de saberes.

À minha irmã, pela sua ajuda e palavras de ânimo.

À minha prima Alia, pela sua disponibilidade e apoio ao longo deste percurso.

À minha mãe, à minha avó e à minha tia Fátima por todo o incentivo para que prosseguisse o meu futuro profissional.

À minha estimada sogra, devido à sua ajuda preciosa, à compreensão e ao apoio.

À minha querida madrinha e ao meu primo, pelo seu carinho e confiança.

Às minhas queridas colegas/amigas Fátima Gonçalves e Mónica Gonçalves, pelo apoio, companheirismo e amizade revelados ao longo deste percurso académico.

Às minhas amigas, pelas palavras de apoio e otimismo.

A todos o meu sentido obrigada!

Resumo

O presente relatório traduz o desenvolvimento do estágio pedagógico decorrente numa sala de Pré-Escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, na EB1/PE da Lombada, situada no concelho do Funchal. Este visa apresentar, de forma reflexiva, a prática pedagógica no contexto de Educação Pré-Escolar.

A prática pedagógica desenvolvida assentou em distintos pressupostos teórico-práticos de forma a dar resposta aos interesses e necessidades das crianças. Neste sentido, a essência deste trabalho tem por base uma constante reflexão e avaliação das práticas efetivadas, refletindo-se assim num melhoramento da ação educativa. Saliente-se que esta foi sustentada pela adoção de uma metodologia de investigação-ação, a qual prevê uma atitude reflexiva e investigadora de modo a proporcionar uma intervenção adequada e de qualidade.

A recolha de dados relativos ao contexto educativo e às características das crianças verificou-se através da utilização de dois instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação participante e a análise de documentos, que desempenharam um papel essencial no ajustamento da intervenção pedagógica e posterior avaliação. A intervenção pedagógica integrou o planeamento; o desenvolvimento da ação, com base numa perspetiva construtivista e ativa da aprendizagem, de acordo com as características do grupo; a intervenção e relação com a comunidade escolar, e a avaliação da intencionalidade pedagógica.

O relatório apresenta-se estruturado em três capítulos, privilegiando a concordância entre o enquadramento teórico, metodológico e a prática.

Conclui-se que uma atitude reflexiva é a essência da aprendizagem profissional docente e que a adoção do método de aprendizagem pela ação se reflete positivamente no desenvolvimento das crianças e no sucesso das suas aprendizagens.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Prática Pedagógica, Crianças, Investigação-ação, Reflexão, Avaliação

Abstract

This report reflects the development of teaching practice in a Preschool room with a group of children aged between three and five years, in the EB1/PE of Lombada, located in Funchal. It aims to present, reflectively, pedagogical practice in the context of Preschool Education.

The developed pedagogical practice was based on different theoretical and practical assumptions in order to respond to children's interests and needs. Therefore, this work's essence is based on a constant reflection and evaluation about practice, two necessary attitudes to improve educational action. Note that this practice was supported by an action-research methodology, which provides a reflective and investigative attitude in order to offer an adequate and qualitative intervention.

Information related to the educational context and children's characteristics was found through the use of two instruments for data collection, participant observation and document analysis, which played a key role in the adjustment of educational intervention and subsequent evaluation. The pedagogical intervention included: planning; action's development, based on a constructivist and active learning perspective, according to the group's characteristics; intervention and relationship with the school community, and evaluation of educational intention.

This document is structured in three chapters, focusing on the correlation between the theoretical framework, methodology and practice.

We can conclude that a reflective attitude is the essence of teacher's professional learning and the adoption of an active learning method reflects positively on children's development and success.

Keywords: Preschool Education, Teaching Practice, Children, Action-Research, Reflection, Evaluation

Sumário

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract.....	III
Sumário.....	IV
Índice de Figuras	VI
Índice de Gráficos.....	VII
Índice de Tabelas	VII
Lista de Abreviaturas.....	VIII
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	4
1.1 Construção da Identidade Docente	5
1.2 Formação docente: um processo contínuo e inacabado.....	7
1.3 A Reflexividade – uma condição necessária à prática docente	9
1.4 Articulação entre Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.....	13
1.5 A construção do currículo na educação pré-escolar	15
1.5.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	16
1.5.2 O educador como construtor e gestor do currículo.....	17
1.6 Teorias da Aprendizagem: contributo de alguns teóricos	19
1.6.1 Teoria de Jean Piaget	22
1.6.2 Teoria de Lev Vygotsky.....	25
1.6.3 Teoria de Jerome Bruner.....	26
1.6.4 Teoria de David Ausubel	28
Capítulo II – Opção Metodológica.....	31
2.1 Investigação – Acção.....	32
2.1.2 Fases da investigação acção.....	35
2.1.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	38
2.2 Modelos Curriculares da intervenção pedagógica.....	40
2.2.1 Modelos curriculares pedagógicos.....	40

2.2.2 Pressupostos do Modelo Curricular High-Scope	43
2.3 As Estratégias que Sustentaram a Intervenção Pedagógica.....	47
2.3.1 Aprendizagem cooperativa	47
2.3.2 Diferenciação pedagógica.....	49
Capítulo III – Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar.....	52
3.1 Contextualização do Meio	52
3.2 Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar	55
3.2.1 Contextualização do ambiente educativo.....	55
3.2.2 A Sala Verde	57
3.2.3 O grupo de crianças da Sala Verde	60
3.3 A problemática levantada	63
3.4 Atividades de rotina – organização do tempo.....	64
3.5 Atividades Livres	67
3.6 Atividades orientadas desenvolvidas com o grupo.....	69
3.6.1 O Outono.....	70
3.6.2 A alimentação	78
3.6.3 O Pão por Deus	85
3.6.4 A higiene	92
3.6.5 O São Martinho.....	98
3.6.6 O Natal	103
3.7 A intervenção com a comunidade.....	110
3.7.1 Ação de sensibilização: “Saber comer é saber viver”	111
3.8 Avaliação	112
3.8.1 Avaliação Diagnóstica	113
3.8.2 Avaliação do grupo	115
3.9 Resposta à problemática levantada	116
3.10 Reflexão global da intervenção na Educação Pré-Escolar.....	117
Referências Bibliográficas.....	122
Referências Normativas.....	133
Apêndices - Conteúdos do CD-ROM.....	134

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo ALACT	11
Figura 2. Modelo da cebola: um modelo de níveis de reflexão.....	12
Figura 3. Desenvolvimento e aprendizagem	21
Figura 4. Processo de equilibração	24
Figura 5. Investigação científica Quantitativa e Qualitativa	34
Figura 6. Fases da investigação-ação	35
Figura 7. Espiral autorreflexiva lewiniana	37
Figura 8. Roda da Aprendizagem	44
Figura 9. Mapa do Concelho de São Martinho.....	53
Figura 10. Planta da Sala Verde	58
Figura 11. Crianças a observar o ramo do castanheiro.....	72
Figura 12. As crianças a provar uma castanha crua	72
Figura 13. Representação do ouriço e da castanha por uma criança	73
Figura 14. Local selecionado pelas crianças para colocar os ramos de castanheiro	74
Figura 15. Reconto da história.....	75
Figura 16. Observação e experimentação dos frutos.....	76
Figura 17. Prova dos frutos	77
Figura 18. Realização do jogo: alimentos saudáveis e não saudáveis.....	81
Figura 19. As crianças a identificar e recortar alimentos saudáveis de revistas.....	82
Figura 20. Construção da Roda dos Alimentos	83
Figura 21. Decoração do saco do Pão por Deus	89
Figura 22. As crianças na área da casinha	89
Figura 23. Confeção do bolo de castanha.....	91
Figura 24. Experiência: ovo em contacto com laranjada.....	93
Figura 25. Criança a escovar o ovo	94
Figura 26. Criança com a mão “infetada” com micróbios	95
Figura 27. Construção das silhuetas	96
Figura 28. Resultado da construção das silhuetas	97
Figura 29. Confeção de vestuário	97
Figura 30. Dramatização da lenda de São Martinho pelas estagiárias	98
Figura 31. Magusto no pátio exterior da instituição.....	100
Figura 32. Dramatização da história “Os Três Ursinhos”	102

Figura 33. Crianças a manipular as sombras chinesas.....	103
Figura 34. Crianças dispersas pelas diversas áreas, e na construção dos fatos alusivos a alimentos.....	105
Figura 35. Confeção dos fatos para o Ato de Natal.....	106
Figura 36. Resultado final da confeção dos fatos (Ato de Natal).....	107
Figura 37. Crianças a explorarem o livro “Leopoldina e os mini chefs”	108
Figura 38. Construção do presépio no placar na sala	109
Figura 39. Ação de sensibilização	111

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Género das crianças da Sala Verde	61
Gráfico 2. Número de irmãos das crianças da Sala Verde	61
Gráfico 3. Avaliação diagnóstica dos níveis de bem-estar e implicação.....	114
Gráfico 4. Avaliação final dos níveis de bem-estar e implicação	115

Índice de Tabelas

Tabela 1. Infraestruturas existentes	54
Tabela 2. Espaços da EB1/PE da Lombada.....	57
Tabela 3. Recursos Humanos existentes na EB1/PE da Lombada	57
Tabela 4. Habilitações literárias dos encarregados de educação	62
Tabela 5. Condição perante o trabalho dos encarregados de educação.....	63
Tabela 6. Rotina da sala Verde	65
Tabela 7. Atividades de enriquecimento curricular da sala Verde	65

Lista de Abreviaturas**Abreviatura Significado**

APA	<i>American Psychological Association</i>
ALACT	<i>Action Looking back on the action Awareness of essentials aspects Creative alternative methods of action Trial</i>
EB1/PE	Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar
EE	Encarregados de Educação
EPE	Educação Pré-Escolar
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCE	Projeto Curricular de Escola
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEE	Projeto Educativo de Escola
SAC	Sistema de Acompanhamento de Crianças
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da conclusão do Estágio Curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Básica com Pré-Escolar da Lombada. No decorrer do mesmo, relatar-se-ão as experiências vivenciadas aquando da intervenção educativa desenvolvida numa sala do pré-escolar dos três aos cinco anos, explanando o trajeto realizado em contacto direto com as crianças.

O estágio é uma etapa essencial no processo de formação inicial de educadores, constituindo uma das componentes curriculares da nossa formação académica, já que assegura a mobilização dos conhecimentos obtidos para a resolução de eventuais problemas que surgem no quotidiano pedagógico, de acordo com as orientações previstas no *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*, instituído pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 (Formosinho & Niza, 2002). Trata-se de uma etapa repleta tanto de receios quanto de aspirações, suportada pela constante interação entre a teoria e a prática, a qual nos permite intervir adequada e diferenciadamente na aprendizagem das crianças, desenvolvendo competências teórico-práticas essenciais a uma futura ação profissional (Trindade, 2002).

O principal objetivo deste relatório assenta na capacidade reflexiva sobre a prática pedagógica, ou seja, é importante sermos capazes de analisar criticamente as nossas atitudes, bem como todas as nossas intervenções educativas, não só para a nossa formação contínua, mas também para o desenvolvimento integral da criança.

É um facto que a educação pré-escolar se constitui como a primeira etapa da educação básica, segundo as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar OCEPE (ME, 1997), os alicerces para toda a vida. Neste sentido, a exigência é um conceito que deve estar patente na educação pré-escolar em termos de organização e de práticas educativas, de modo a contribuir para um bom desenvolvimento infantil a todos os níveis. A importância da relação entre pais e educadores é outro dos aspetos essenciais para todo o processo de construção de identidades das crianças. Assim sendo, ao longo de toda a intervenção, os pais envolveram-se, direta ou indiretamente, e colaboraram nas atividades desenvolvidas, tendo plena consciência do que os seus filhos realizavam na sala e porque razão o faziam.

O relatório encontra-se estruturado em três capítulos, referentes ao enquadramento teórico, à opção metodológica e à prática em contexto de Educação Pré-Escolar. O primeiro capítulo apresenta temas subjacentes ao enquadramento teórico da intervenção pedagógica. Deste modo, nele podemos encontrar referências à construção da identidade docente; à formação docente como um processo contínuo e inacabado, e à reflexividade, uma condição necessária à prática docente. Segue-se uma explicação sobre a articulação entre Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, referimo-nos à construção do currículo na educação pré-escolar, aludindo às OCEPE e ao educador como construtor e gestor do currículo. De forma a concluir este capítulo, são abordadas as teorias da aprendizagem de acordo com determinados autores.

No segundo capítulo, é apresentado e fundamentado o processo de intervenção pedagógica – percurso metodológico – no qual surge evidenciada a investigação-ação como alicerce da intencionalidade do processo educativo. Do mesmo modo, destaca-se o modelo curricular High-Scope e as estratégias privilegiadas no desenvolvimento da ação, designadas como a aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica.

Por fim, o terceiro capítulo foca-se particularmente na intervenção pedagógica, sendo, por isso, apresentada uma breve contextualização do meio em que a instituição está inserida, bem como da sala em que a prática foi desenvolvida e as crianças nela integradas. É também nesta parte que se encontra elucidada a questão da investigação-ação, decorrente das contínuas observações e reflexões sobre a prática, nomeadamente: *Como sensibilizar as crianças/pais/comunidade escolar para hábitos de uma alimentação saudável?* Seguidamente, são expostas, de forma reflexiva e crítica, as atividades mais significativas desenvolvidas na prática pedagógica. Estas foram concretizadas tendo em conta a problemática diagnosticada e surgem, naturalmente, como resposta à mesma. Seguem-se as avaliações de grupo, numa fase de diagnóstico e avaliação final, realizadas de acordo com as fichas do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) preconizadas por Portugal e Laevers (2010). Finda-se o terceiro capítulo com uma reflexão final alusiva ao estágio pedagógico, focando os aspetos positivos e negativos, as potencialidades e os obstáculos encontrados no decorrer da prática pedagógica.

Saliente-se que a formatação deste trabalho se rege pelas normas da American Psychological Association (APA, 2010), adotadas pelo Centro de Competências de Ciências Sociais – Departamento de Ciências da Educação – Universidade da Madeira.

É de destacar que existem algumas exceções, nomeadamente o espaçamento entre linhas e a colocação das imagens e respetivas legendas, de forma a proporcionar uma melhor perceção do conteúdo. Refira-se ainda que todas as fotos utilizadas neste trabalho apresentam o consentimento dos pais e encarregados de educação das crianças. O relatório segue também o novo acordo ortográfico, à exceção das frases correspondentes a citações diretas, que são redigidas conforme o texto original.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Enquadramento Teórico

No presente capítulo, pretendemos clarificar algumas das dificuldades que o educador enfrenta no decorrer da sua prática pedagógica, enquanto constrói e gere um currículo.

Assim sendo, começamos por esclarecer todo o processo de construção da identidade docente, que começa com a formação inicial e se prolonga na prática pedagógica e conseqüente formação contínua.

Destacamos, de seguida, a importância da formação contínua na carreira docente como forma de fazer face às exigências do mundo moderno. Do mesmo modo, também apresentamos a reflexividade, ou seja, a reflexão sobre a prática docente como um aspeto fundamental para o aperfeiçoamento da *praxis*.

Posteriormente, apresentamos uma reflexão sobre a necessidade de haver uma articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma a proporcionar uma transição harmoniosa, uma continuidade entre estas duas etapas.

Por fim, foi abordada a construção do currículo na Educação Pré-Escolar, destacando a criação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como uma forma de uniformizar a ação do educador e, ainda, esclarecendo o papel deste profissional na construção e gestão do currículo. Finalizamos com uma apresentação dos contributos de alguns teóricos relativamente às teorias de aprendizagem, dando particular relevância às teorias do desenvolvimento cognitivo.

1.1 Construção da Identidade Docente

Se atentarmos na complexidade do ato educativo e na exigência cada vez maior do mundo contemporâneo, facilmente compreendemos que o contexto no qual o docente exerce atualmente as suas funções tem forçado estes profissionais a repensarem os seus papéis e, conseqüentemente, as suas identidades (Gomes, 2008).

Afinal, o que é um bom professor? Concordamos com Nóvoa (2009), quando se refere à impossibilidade de uma resposta objetiva, sobretudo devido à alteração diacrónica do conceito de professor. Como referem Alarcão e Roldão (2010, p.41), o docente deixou de ser “o modelo”, o que transmite conhecimentos e ensina, e passou a

ser encarado como o orientador e estimulador da aprendizagem dos seus alunos. Segundo Sousa (2001), o professor passou de agente a ator/autor e a abrangência desta visão do que é ser professor exige, então, “uma pessoa psicologicamente forte e amadurecida, que sabe o que quer, com uma determinada linha de orientação. Tem de ser uma pessoa realizada, com um elevado nível de autoestima e um sentido claro de identidade” (pp.8-9).

Gomes (2008, p.3) define a identidade como “um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido”. Sociologicamente, porém, a identidade corresponde às “características distintivas do caráter de uma pessoa ou o caráter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles” (Giddens, 2004, p.694). Nesta linha de raciocínio, a identidade pode ser encarada sob duas perspectivas diferenciadas: uma individual, autobiográfica, centrada no “eu”; outra coletiva, associada ao nosso relacionamento com os outros (Dubar, 1991). Assim sendo, se a nossa identidade se vai construindo de acordo com os papéis que assumimos nos grupos com os quais interagimos, se ela se ajusta ao longo do tempo consoante o contexto, podemos afirmar que possuímos várias identidades (Meksenas, 2003). Riverin-Simard (citado por Nóvoa, 1995b, p.178) esclarece que qualquer pessoa passa por um processo de desenvolvimento, fruto da idade e conseqüente amadurecimento. Deste modo, “a identidade não é estática (...) é um processo de estar que implica movimento, (...) transformação” (Alarcão & Roldão, 2010, p.17) ou, como defende Nóvoa (2000, p. 16), “é um espaço de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Tratando-se de um processo, podemos, então, afirmar que a identidade docente começa a ser construída no âmbito da formação inicial de professores, desenvolvendo-se com a prática pedagógica e respetiva formação contínua. No entanto, Nóvoa (1995b, p.179) alerta para o choque que poderá ocorrer “entre as expectativas de uma identidade profissional preestabelecida e as condições reais de trabalho”.

Para minimizar os efeitos deste choque, Nóvoa (2009) destaca não só a importância da formação enquanto aprendizagem ao longo da vida, mas também a atitude reflexiva e o trabalho em equipa. Alarcão e Roldão (2010, p. 12) defendem igualmente “um paradigma de formação de matriz reflexiva, crítica e ecológica”, que faculte ao professor uma “atitude de continuado e colaborativo questionamento, [para que] possa atuar e tomar decisões no sentido da educação de todos e de cada um”.

Efetivamente, a formação deve contribuir para uma atitude crítica e reflexiva, que promova a autonomia e conduza à autoformação. Esta atitude visa, obviamente,

construir a identidade pessoal e profissional, pois o professor não pode dissociar-se da pessoa que é, portanto é fulcral haver uma interação entre as duas dimensões: a pessoal e a profissional. “Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1995a, p.25).

No que concerne ao trabalho em equipa, e como defende Nóvoa (2009), a profissionalidade docente “exige” uma atitude de colaboração, de partilha, de aprendizagem com os colegas mais experientes, que conduza ao desenvolvimento de projetos conjuntos.

Desta forma, a conceção de professor contempla a vertente pessoal, profissional e social, já que os profissionais do ensino constituem o elo de ligação entre os alunos, o saber e a sociedade.

Resumidamente, e recorrendo às palavras de Alarcão e Roldão (2010) construir e desenvolver a identidade docente é um:

(...) processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro. A realização de actividades diversificadas, a experiencição de diferentes papéis, a sistemática observação crítica, problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjunto são componentes do processo. Apresenta-se como um processo de grande imprevisibilidade (p.34).

Face a tudo o que foi exposto, podemos concluir que todo o processo de construção da identidade docente, além de ser moroso, se reveste realmente de grande complexidade. Cada profissional traça o seu próprio percurso, fruto das suas experiências pessoais e profissionais. Tratando-se de um processo, está em constante reformulação, pelo que é fundamental que cada um reflita sobre as suas práticas, diversificando-as e partilhando-as com os outros.

1.2 Formação docente: um processo contínuo e inacabado

A formação inicial constitui a base de um processo formativo a que se deve dar continuidade. Assim sendo, essa formação inicial é apenas um requisito para entrar na carreira docente; no entanto, a formação deverá prolongar-se ao longo da vida dos professores, num processo contínuo, capaz de preparar estes profissionais para as suas diversas tarefas (Carlos & Sousa, 2012).

Já Mialaret (1981) referia que a formação acadêmica não só deve ter uma ligação constante com a educação como deve estar sempre focada no futuro. Deste modo, a formação acadêmica é essencial, mas não é suficiente para se formar um bom educador.

Verifica-se, então, uma necessidade de continuidade na formação docente, pois só assim será possível acompanhar este mundo em constante mudança e evolução, evitando a estagnação.

Neste sentido, a formação contínua corresponde à continuação da formação inicial. Segundo Silva (2003) mencionando a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986), as instituições responsáveis pela formação inicial têm de assegurar a formação contínua, mas em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os professores lecionam.

De realçar que a formação docente teve o seu marco significativo em 1986, com a LBSE, que destaca a essencialidade da formação contínua, após a formação inicial (art.30- 1b). A partir desta data, a formação contínua ganhou ênfase na formação docente.

Reforçando o anteriormente referido, a formação inicial equipara a “bagagem do professor com algumas competências de natureza científica e pedagógica para desempenhar com inteireza e eficácia a sua profissão” (Nogueira, Rodrigues & Ferreira, 1990, p. 41). De acordo com os autores citados, para existir uma autêntica formação contínua, deve existir uma articulação entre esta e a formação inicial, que deverá ser encarada como a base.

Como refere Estrela (2010), citando Thomas, as profissões mudam o mundo e, conseqüentemente, são modificadas pelo mesmo. Efetivamente, a profissão docente constitui um dos melhores exemplos desta mudança, devido à constante interação entre o mundo e a escola, que se influenciam mutuamente:

(...) na sua incerteza, nos riscos e desequilíbrios de toda a ordem que o afectam, na conflitualidade social, nos valores ameaçados, mas também na emergência de novos valores e formas de participação e solidariedade, nas potencialidades de inovação e reconstrução, na procura da difícil aliança entre a razão e a afetividade, na sentida necessidade de renovação ética que ultrapasse o moralismo convencional e dê consistência a uma cidadania que não surja como substituto da ética mas como a sua emanção (p. 10).

Sendo assim, a formação contínua é imprescindível de forma a acompanhar os progressos de uma maneira ajustada.

Estrela, Eliseu, Amaral e Pereira (2005) destacam que os conhecimentos são suscetíveis à desatualização, pelo que necessitam de uma atualização permanente. A aprendizagem numa determina altura da vida tem a sua validade em consonância com os avanços resultantes da investigação. Nesta ordem de ideias, a noção de que a formação inicial nos possibilita um conjunto de conhecimentos que poderemos utilizar de modo ilimitado no decurso de toda a vida profissional não é correta.

A consciencialização sobre a continuidade da formação, ao longo da carreira do educador/professor, está cada vez mais presente nos formandos, desde a sua formação académica até ao fim da carreira. Consequentemente, a formação contínua deveria integrar-se na atividade do educador, possibilitando-lhe formas diversificadas de acordo com o contexto (*Ibidem*).

Desta forma, a formação, segundo Quintas e Mota (1998), consiste num “processo de desenvolvimento pessoal e profissional que reformulará sistematicamente a forma de ser, estar, sentir e agir dos profissionais da educação” (p. 61).

Em modo de síntese, podemos referir que a abertura dos educadores/professores a uma busca constante de atualização e a sua recetividade a novos desafios contribuirão indubitavelmente para serem “verdadeiros profissionais”. Com efeito, a experiência do docente não é suficiente, são necessários instrumentos adequados para estimular o crescimento do professor, o qual ocorrerá através da formação contínua, que contribui para uma qualidade na formação inicial (Esteves, 1991).

1.3 A Reflexividade – uma condição necessária à prática docente

A reflexividade sobre a prática teve origem com Dewey no início do século XX. Zeichner (1993) destaca este autor pela forma como distinguiu a rotina da ação reflexiva como um ato conduzido pelo “impulso, tradição e autoridade” (p. 18). Desta forma, os professores recebem naturalmente esta realidade das suas escolas e focam-se apenas em encontrar meios mais eficientes para atingirem os seus objetivos e em descobrir soluções para problemas que os outros decretaram no seu lugar, de uma forma passiva. Já no que respeita à ação reflexiva, Dewey definiu-a como “uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica,

à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz.” (p. 18). Assim, a reflexão consiste em confrontar e solucionar eventuais problemas, o que “implica intuição, emoção e paixão” (Zeichner, 1993, p.18).

De modo a reforçar o que foi anteriormente referido, Zeichner (1993, p.17) menciona que:

(...) o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão.

De acordo com Alarcão (2010), o educador reflexivo caracteriza-se por ostentar um espírito de interrogação, por saber observar de forma a resolver os problemas, numa perspectiva de enaltecer a relação entre o educador e a criança. Ser profissional reflexivo constitui, então, fundamentar a ação pedagógica nos princípios teóricos, antes, durante e depois de ela ocorrer. Assim, a reflexão corresponde a uma análise que o educador efetua com vista a estabelecer ações futuras e a delinear novas soluções. Neste processo, o educador constrói a sua forma própria de conhecer, o que o conduz a evoluir profissionalmente.

Por sua vez, Nóvoa (1995a) destaca que é fundamental investir na formação que promove o desenvolvimento profissional do educador através da reflexão sobre problemas da prática e que fomentem a busca de soluções contextualizadas, onde sejam valorizados os saberes dos profissionais.

Neste sentido, Korthagen (2009) considera fulcral estimular a reflexão dos professores nos seus processos de tomada de decisões conscientes e racionais. Deste modo, na Universidade de Utrecht, no programa de formação de professores com a utilização do modelo *Action Looking back on the action Awareness of essentials aspects Creative alternative methods of action Trial* (ALACT), os alunos, futuros professores, estruturam as reflexões da sua prática de uma forma mais profunda.

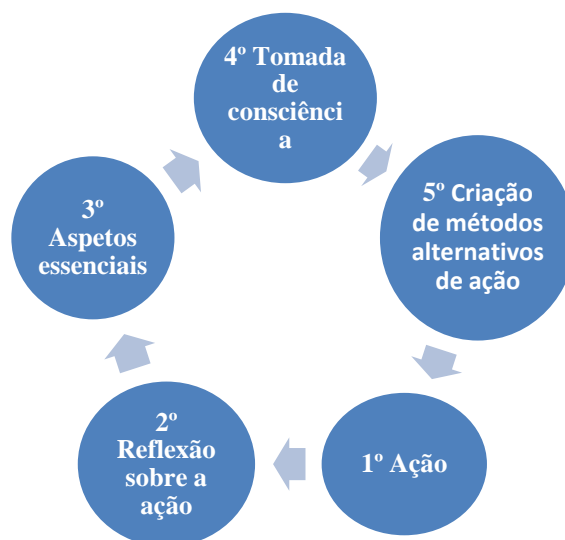


Figura 1. Modelo ALACT. (Fonte: Adaptado de Korthagen, F., 2009)

O modelo ALACT é constituído por cinco fases como representado na (Figura 1): ação; reflexão sobre a ação; aspectos essenciais; tomada de consciência e criação de métodos alternativos de ação. A primeira fase consiste na implementação das estratégias. No que se refere à segunda fase, reflexão sobre a ação, os professores refletem sobre o seu “pensamento, sentimento, desejo e ação, e também sobre os mesmos aspectos nos seus alunos”(Ibidem, p. 48). A reflexão tem como objetivo tornar o professor mais consciente de alguns sinais ocorridos ao longo da sua prática, nomeadamente “sentimentos de irritação ou de precipitação” (Ibidem, p.48). A terceira fase, consciência de aspectos essenciais, visa desenvolver a consciência dos fatores menos racionais do comportamento do professor, constituindo-se um bom instrumento para desconstruir estereótipos e o conhecimento profissional baseado no senso comum. Já no que se refere à quarta fase designada de tomada de consciência, o docente deverá partir da sua reflexão analisando enfaticamente, a sua postura e as suas ações de modo a poder reformular a sua prática. Sendo que perante a necessidade de se reformular a prática (fase cinco), o docente deverá criar métodos alternativos a essa mesma prática implementada, de forma a melhorá-la e conseqüentemente poder voltar a reiniciar o ciclo. Assim sendo, o modelo ALACT promove a meta-reflexão, a reflexão estruturada, fomenta comportamentos profissionais saudáveis e ainda traduz o desenvolvimento de uma competência em expansão, bem como a capacidade de continuar a desenvolver-se profissionalmente.

Korthagen (2009) refere ainda o chamado *Modelo da Cebola* (Figura 2), em que agrega os aspetos mais pessoais do ensino nas reflexões dos professores. Este modelo é constituído por seis níveis de reflexão, a saber: 1.º ambiente/meio; 2.º comportamento; 3.º competências; 4.º crenças; 5.º identidade e 6.º missão.

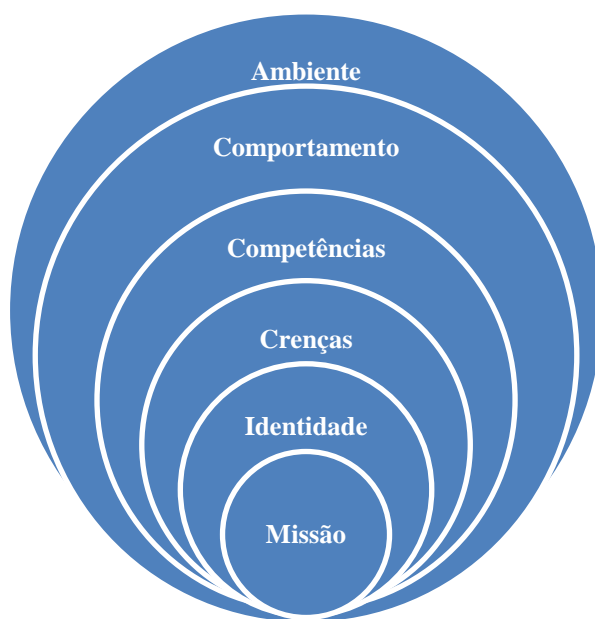


Figura 2. Modelo da cebola: um modelo de níveis de reflexão. (Fonte: Adaptado de Korthagen, F., 2009)

O referido modelo revela que uma focagem centrada apenas nas competências é limitada. Nos níveis mais profundos (4.º, 5.º, 6.º), surgem as qualidades nucleares/essenciais das pessoas, o que significa que, quando os professores as atingem, são capazes de as usar de “uma forma mais intencional e sistemática” (*Ibidem*, p. 53). Assim, é visível uma “formação de professores mais orientada para a pessoa do que uma abordagem baseada em competências estandardizadas” (*Ibidem*, p. 53). Através do modelo da cebola, os níveis estão “todos inter-relacionados e a reflexão profissional [é] aprofundada através de uma procura dessas relações” (*Ibidem*, p. 53).

Na mesma ordem de ideias, Wallace, citado por Jacinto (2003) propõe o modelo prático reflexivo de desenvolvimento/formação profissional, no qual refere que as “concepções dos docentes (aquilo que acreditam e defendem) influenciam o seu modo de ser e ensinar” (p.49). Refere, então, que as “concepções de esquemas conceptuais ou

constructos mentais do formando” (p. 49) emergem num estágio pré-formativo ou seja, quando este é ainda aluno e aprende por observação. É desta forma que se dá a construção do “modelo de professor e de ensino, que melhor se adequa à personalidade do futuro professor” (p.50), o qual poderá eventualmente surgir mais tarde na sua prática docente. Segundo o modelo proposto pelo autor acima referido “o bom professor, bom formando (...) é aquele que tem consciência que as suas concepções condicionam a sua prática pedagógica” (p.50).

Face ao exposto, o professor prático-reflexivo distingue-se por três atitudes: abertura de espírito (aceita outras opiniões, refletindo sobre elas, e aceita construtivamente as suas falhas, apresentado uma atitude segura no seu relacionamento com a instituição e os seus pares), responsabilidade (nos seus atos e prudência sobre o efeito que os mesmos terão nos seus alunos), sinceridade e empenho no seu trabalho, pois, se o professor se mostrar motivado para a desconstrução e reconstrução e para a mudança, contrariará a rotina que habitualmente se instala na comunidade escolar (Dewey, citado por Zeichner, 1993).

Concluindo, face a tudo o que foi referido anteriormente, apela-se à adoção de um pensamento reflexivo contínuo, apto a desenvolver e transformar os contextos educativos, uma vez que só assim será possível obter uma educação de qualidade.

1.4 Articulação entre Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997), sempre que as crianças mudam de ambiente educativo, sentem a necessidade de adaptação, pois são confrontadas com um novo meio social e, conseqüentemente, com novas exigências. Sendo assim, a relação entre educadores e professores, a compreensão/conhecimento do que é realizado, tanto na educação pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é fundamental para adequar as propostas curriculares, facilitando essa mesma transição.

A continuidade entre ciclos deverá ser um “processo de desenvolvimento contínuo que não tem “cortes” nítidos e bem precisos” (p. 90). Neste sentido, a OCEPE propõe a realização de projetos comuns em que colaborem docentes e crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, o que proporciona um conhecimento mútuo do que

ocorre em ambas as etapas. Com efeito, a possibilidade de as crianças realizarem visitas aos contextos educativos do 1.º ciclo constitui um fator facilitador da transição.

Ainda nesta ordem de ideias, as OCEPE (1997) refere que o diálogo e a troca de informação entre os educadores e professores do 1.º ciclo não só destaca as aprendizagens das crianças, mas também facilita o processo de transição, evitando-se, desta forma, repetições e retrocessos, isto porque, além da preocupação com as aprendizagens realizadas, é essencial considerar os ritmos de aprendizagem de cada criança.

De modo a reforçar o referido anteriormente, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 destaca que os educadores e os professores devem preocupar-se com a continuidade entre estas duas etapas e, para que isso aconteça, devem tentar encontrar um equilíbrio entre os pais, os profissionais e as crianças, ouvindo-os e considerando as suas perspetivas. De destacar a atenção que tanto os educadores como os professores do 1.º ciclo devem atribuir ao envolvimento dos pais, pois estes detêm um “papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição” (p.2).

Com o Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, do Ministério da Educação, referente às habilitações para a docência, alude uma maior mobilidade entre os ciclos, uma vez que os educadores têm a possibilidade de serem professores e vice-versa, o que possibilita a estes profissionais um acompanhamento dos alunos ao longo de mais tempo.

Deste modo, a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma das responsabilidades tanto do educador de infância como do professor do 1.º Ciclo. Sendo assim, este deve ser um processo de continuidade e não um período crítico para a criança. De acordo com Serra (2004, p.74), “uma boa adaptação ao jardim-de-infância e à escola básica permite construir uma base mais sólida para o sucesso educativo”.

A autora referida anteriormente considera útil refletir sobre a articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, de forma a minimizar eventuais perturbações ao nível do desenvolvimento em algumas crianças.

A articulação curricular, segundo Serra (2004, p.75), é definida como “os “pontos” de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes para promover a transição entre ciclos diferentes. A articulação curricular aparece-nos, assim, ligada à prática docente e não a mecanismos teóricos previamente concebidos”.

Ao abordar a temática da articulação curricular, associamo-la frequentemente ao conceito da continuidade; no entanto, são conceitos distintos. Serra (2004), ao citar Dinello, a “continuidade aparece [como] uma imagem do produto objectivado, [enquanto que] na articulação é o processo que se dimensiona” (p. 76).

Assim, a educação pré-escolar e o ensino básico complementam-se, pois uma etapa dá continuidade à outra, apesar das suas especificidades. Deste modo, é fulcral o ensino básico ter presente os conhecimentos e as vivências das crianças que entram para esse mesmo ciclo, promovendo uma evolução apoiada, desde as atividades desenvolvidas na educação pré-escolar até às aprendizagens mais planeadas do ensino básico. Neste sentido, “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra.” (*Ibidem*, 2004, p.76)

Em suma, é crucial que seja garantida a articulação entre a EPE e o 1.º CEB, de modo a verificar-se o sucesso escolar das crianças. Em consonância com a LBSE (1986), no ponto 2, do artigo 8.º, verificamos que “ a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”.

Torna-se, então, fundamental não encarar estas duas etapas como compartimentos estanques. Pelo contrário, professores e educadores devem “dar as mãos” de modo a tornar este processo de transição menos penoso para as crianças. Só assim será possível dar continuidade ao ciclo anterior, numa perspetiva integradora, independentemente das especificidades de cada um deles.

1.5 A construção do currículo na educação pré-escolar

A construção do currículo na educação pré-escolar é umas das competências e responsabilidades do educador. Mas de que forma o constrói? Qual a flexibilidade do educador na construção do currículo? O educador é imparcial nessa construção? Como o implementa? Deve utilizar o mesmo currículo com grupos de crianças diferentes? Estas são algumas das perguntas que nos levam à questão principal deste tópico.

Neste sentido, serão analisadas as opções dos educadores de infância aquando da construção do currículo, tendo como referência um dos documentos mais relevantes

para a educação pré-escolar, emanado pelo Ministério da Educação: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

1.5.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A necessidade de criar um documento comum a todos os educadores de infância de forma a instituir os conteúdos de aprendizagem nesta primeira fase da educação básica levou ao aparecimento das OCEPE em 1997, as quais contribuíram igualmente para que estes profissionais aplicassem as suas competências mais adequada e criteriosamente (Ludovico, 2007).

Convém, no entanto, esclarecer que, tal como salienta Vasconcelos (2012), as OCEPE diferem dum programa, pois privilegiam a ação do educador em detrimento dos conteúdos. Ludovico (2007) encara-as como “um real suporte para a práxis educativa do educador” (p. 36), destacando ainda o facto de possibilitarem enveredar por diversas opções educativas devido à sua generalidade, flexibilidade e abrangência. Na perspetiva deste autor, este documento vem revolucionar a educação pré-escolar, uma vez que, ao torná-la mais uniforme e inovadora, conduz indubitavelmente a práticas de maior qualidade.

Nesta ordem de ideias, apresentar uma base comum a todos os educadores de infância, atribuir maior visibilidade a esta primeira etapa da aprendizagem e permitir a inovação constituem-se como as três grandes finalidades das OCEPE (Pires, 2007). Vasconcelos (2012) refere que os educadores estão de acordo com estas finalidades visto que, como podem ser consultadas sempre que necessário, contribuem para estruturar a planificação. Contudo, acreditam que estas orientações deveriam ser mais precisas e esquemáticas.

Segundo este documento, o educador, ao organizar a sua prática, deve desenvolver seis atitudes distintas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar, articular (Marchão, 2012). Convém salientar que este profissional, na sua intervenção educativa, deverá valorizar não apenas a continuidade educativa, ou seja, aquilo que as crianças já sabem, como também as suas necessidades, isto é, a intencionalidade educativa. Além disso, esta intervenção centra-se em áreas de conteúdo, que “representam formas de o educador pensar e organizar a sua intervenção e as experiências que proporciona às crianças” (Vasconcelos, 2012, p.26).

Gaspar, citado por Vasconcelos (2012), esclarece que, através destas áreas de conteúdo, as OCEPE valorizam o princípio da relação com os outros – Área do Desenvolvimento Pessoal e Social –, que permite a construção da identidade pessoal de cada interveniente como elemento de um mundo físico e social – Área do Conhecimento do Mundo – para que este consiga “encontrar o sentido desse Mundo (...) [no] uso de sistemas simbólico-culturais” (p.27) – Área da Expressão e Comunicação. Pretende-se, então, que o saber seja construído de forma articulada, pelo que “as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (Ludovico, 2007, p.37).

De realçar que o trabalho do educador deverá ter como ponto de partida a organização do ambiente educativo, refletindo sobre as oportunidades educativas que proporciona às crianças, ou seja, a forma como o educador organiza o grupo, o espaço em que decorrem as atividades e a gestão que faz do tempo determinam a sua intervenção educativa, tudo isto sem perder de vista o contacto permanente com a família (Serra, 2004).

Concluindo, e recorrendo às palavras de Marchão (2012, p. 38), as OCEPE apresentam-nos uma “abordagem curricular flexível e integradora”, pelo que possibilitam à criança não só desenvolver-se e aprender, mas também sentir-se bem.

Com efeito, este documento, apesar de algumas limitações, assume magna importância na educação pré-escolar, porquanto orienta a ação educativa, incentivando práticas inovadoras. O facto de o educador proporcionar às crianças experiências diversificadas, através das diferentes áreas de conteúdo, conduz, sem dúvida, ao seu desenvolvimento, à sua aprendizagem e ao seu bem-estar.

15.2 O educador como construtor e gestor de um currículo

Face a tudo o que foi referido anteriormente, facilmente compreendemos que falar numa educação pré-escolar de qualidade é falar do papel do educador, que deve ser um profissional extremamente flexível e atento de forma a descobrir a solução educativa mais adequada a cada criança. Assim sendo, este deve refletir sobre a sua ação, visto que só assim será possível avaliar continuamente as implicações da sua prática

pedagógica na aprendizagem das crianças que tem à sua responsabilidade (Mialaret, 1976, Serra 2004).

É neste contexto que podemos falar do educador como construtor e gestor do currículo, pois estes profissionais têm de descobrir estratégias promotoras da inovação educativa, gerindo as OCEPE de forma criativa (Ludovico, 2007). Com efeito, em todo o processo de operacionalização curricular, embora tenha de respeitar as orientações provenientes do Ministério da Educação, o educador goza de alguma autonomia não só na definição dos percursos de conhecimento, em conjunto com os colegas, mas também na organização e profundidade que confere aos conteúdos, nas metodologias que adota na sua prática pedagógica e ainda na avaliação das aprendizagens das crianças (Pacheco, 2008). Segundo Marchão (2012), nesta tarefa de construção e gestão do currículo, o educador nunca poderá separar o desenvolvimento da aprendizagem da criança, pois esta é o centro do processo educativo, portanto, todos os seus conhecimentos devem ser valorizados e todas as crianças têm direito a uma resposta adequada às suas especificidades e necessidades. É, portanto, fundamental que o educador saiba como a criança se desenvolve e aprende.

Compete igualmente ao educador refletir sobre os princípios da educação pré-escolar e cruzá-los com as referências presentes nas OCEPE, “adequando todas as experiências e oportunidades para aprender, às crianças, individualmente, e ao grupo em geral” (Marchão, 2012, p.37). Uma vez mais, e tal como destaca Ludovico (2007), se verifica o papel imprescindível do educador, que deverá transformar os princípios teóricos, transmitidos de forma muito geral, ajustando-os ao contexto no qual ocorre a prática pedagógica, pois “o currículo não tem valor senão em função das condições reais em que se desenvolve” (Pacheco, 2001, p.44).

São tantos os aspetos a considerar nesta construção do currículo, tantos os fios a cruzar rumo ao desenvolvimento e à aprendizagem que Vasconcelos (2012) apresenta os educadores como “tecelões”. Efetivamente, estes profissionais não se limitam à operacionalização e execução do currículo, eles têm de construí-lo de forma ativa, o que só será possível se adotarem uma atitude investigativa, reflexiva e crítica no decorrer da sua intervenção pedagógica (Ludovico, 2007).

Por outro lado, convém recordar que cada educador tem as suas próprias características, isto é, todas as suas opções dependem da forma como encara a educação, a criança e a profissão; logo, a conceção do currículo não poderá ocorrer de forma neutra.

Nesta linha de raciocínio, independentemente do caminho que escolhe ou do modelo que segue, o educador terá de se mostrar disponível para (des)construir novas formas de estar e de ser na profissão, refletindo sobre a sua ação antes de ela ocorrer, durante a sua realização e após a mesma. Trata-se, como esclarece (*Ibidem*), de “construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos, equacionando os saberes em função das finalidades curriculares” (p.45) tendo sempre a criança o lugar central no processo de ensino-aprendizagem.

Concluindo, (*Ibidem*) refere que “gerir o currículo, numa perspetiva de adequação, contextualização e articulação, assume uma complexidade e uma postura crítica não só para entender o real como para mudá-lo” (p.50). Para o efeito, é preciso assumir uma postura de humildade, respeito, modéstia e envolvimento perante o saber, ter vontade de experimentar e pesquisar e assumir uma postura ativa perante as novas situações.

1.6 Teorias da Aprendizagem: contributo de alguns teóricos

Após a realização de diversas pesquisas bibliográficas sobre o desenvolvimento da criança, foi possível verificar que se destacavam as teorias cognitivas defendidas por Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel, visto serem os autores que mais contribuíram para o estudo do desenvolvimento intelectual da criança numa base construtivista. Efetivamente, as concepções construtivistas revestem-se de grande importância na intervenção educativa atual e, como não poderia deixar de ser, constituíram um guia ao longo da minha prática pedagógica.

A visão construtivista, segundo Kamii (1996), é um “processo pelo qual um indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento” (p.30).

Como refere Polese (2012), um educador construtivista não se cinge ao simples facto de trabalhar com crianças e de acompanhar o seu crescimento biológico, nem tão pouco “treiná-las” de forma a adquirirem hábitos sociais. Este deve, acima de tudo, proporcionar uma relação com o meio que as envolve de modo a desenvolver um trabalho educativo.

Nesta ordem de ideias, e citando Franco (1995), “podemos detectar que o desenvolvimento depende da interação que o sujeito estabelece como o meio físico e

social, podemos concluir ainda que só chega ao máximo do desenvolvimento quando trilharmos bem o caminho. Isto é, quando a qualidade das interações estabelecidas for satisfatória para provocá-lo. Daí a responsabilidade de quem trabalha com crianças” (p.60). Por outro lado, Polese (2012) defende que “se o sujeito faz o que lhe [dá] prazer, ele jamais irá esquecer o que aprendeu” (p.95).

Relativamente ao socio construtivismo, consiste no conhecimento baseado nas relações das crianças com a realidade, valorizando e aprofundando o que estas já conhecem. Assim, o conhecimento e a inteligência vão-se desenvolvendo num processo de construção. Quer isto dizer que as crianças se desenvolvem mais críticas e capazes de aprender por si, de modo a desenvolverem o sentido de responsabilidade.

Segundo Boiko e Zamberlan (2001):

Na perspetiva de que o processo de desenvolvimento é otimizado pelo aprendizado e que a presença ou a colaboração de outra pessoa mais capaz conduz este processo, o referencial sócio-construtivista situa a educação e a escola como tendo um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos indivíduos, e o professor, como planejador, observador, promotor e desafiador do desenvolvimento dos mesmos (p.51)

Deste modo, o educador constitui-se um mediador, um orientador, não alguém que impõe atividades às crianças. Compete-lhe, então, “a disponibilização de tempo e materiais, ou através de meios diretos, tais como sugestões estrategicamente feitas pelo adulto” (Spodek, 2010, p.699). Nesta linha de raciocínio, e como destaca Silva (2010, pp.26-27), citando Cunha, o adulto deverá limitar-se “a uma sugestão, um estímulo, um esclarecimento, ou uma participação de igual para igual, para que não haja restrição à iniciativa das crianças”.

Resumidamente, a presença do educador deve fazer-se sentir na orientação da atividade, mas convém que a sua intervenção não seja invasiva. Pelo contrário, é fundamental que as crianças desenvolvam as suas ideias livremente, permitindo-lhes experimentar quer o sucesso, quer o fracasso (Moyles, 2007).

Por conseguinte, quando a transmissão de conteúdos surge completamente desfasada da realidade da criança, de modo formal, sem atender à sua necessidade de expressão e comunicação, a aprendizagem em contexto de Jardim de Infância revela-se infrutífera.

Falar em aprendizagem é igualmente falar em desenvolvimento, pois estes dois conceitos estão interligados. Estes dois processos, desenvolvimento e aprendizagem, “exercem um sobre o outro influências recíprocas”, desenvolvem-se em espiral, uma vez que o desenvolvimento facilita a aprendizagem, “é por ela mesma dinamizado”, ocorrendo uma maior amplitude. Assim, a criança aprende por se encontrar numa determinada fase de desenvolvimento, conseqüentemente, ao aprender, promove o seu desenvolvimento, visível na (Figura 3), (Tavares & Alarcão, 2002, pp. 87-88).

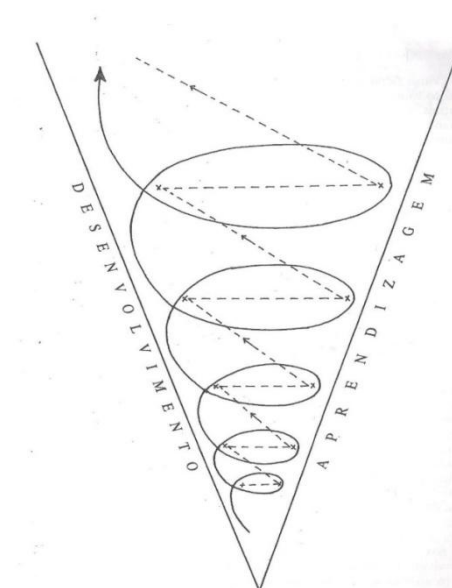


Figura 3. Desenvolvimento e aprendizagem (Fonte: Retirado de Tavares, J. Alarcão, I. (2002).

O desenvolvimento, segundo Mussen, Conger, Kagan e Huston (1995), “é definido como mudanças nas estruturas físicas e neurológicas, cognitivas e comportamentais que emergem de maneira ordenada e são relativamente duradouras”. Nos primeiros vinte anos de vida, essas mudanças ocorrem usualmente de forma aperfeiçoada ou nova, ou seja, verifica-se um comportamento mais “saudável, organizado, estável, competente ou eficiente”, que se refere aos progressos do andar, da fala, do pensamento concreto ao abstrato (p.4).

Tavares e Alarcão (2002), por sua vez, referem que “o desenvolvimento humano é a expansão gradual das possibilidades latentes na estrutura do sujeito que progressivamente se vai construindo e refinando, adquirindo assim uma maior amplitude, sensibilidade e eficiência” (p. 86).

Já no que concerne à aprendizagem, trata-se de “uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (*Ibidem*, p. 86). É um processo que ocorre num determinado período de tempo, em que se dá uma construção pessoal. Aliás, essa aprendizagem só é verdadeira caso ocorra através de uma experiência pessoal de quem “aprende numa procura de equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir através de mecanismos de assimilação e acomodação” (*Ibidem*, p. 86). Constitui então um processo experiencial, pois só podemos avaliar a aprendizagem através dos seus resultados, que se manifestam com o comportamento exterior. Assim, através de manifestações exteriores, verifica-se se o indivíduo aprendeu, mas esse aspeto só ocorre se no interior do sujeito houver um processo de modificação (*Ibidem*). Do mesmo modo, Mazur, citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes (2007) define a aprendizagem como uma modificação num indivíduo, causada pela experiência, de forma geral.

As teorias clássicas mais relevantes do desenvolvimento cognitivo, a nível intelectual, referem-se às teorias de Piaget e de Vygotsky.

As teorias de desenvolvimento cognitivo estudam as alterações qualitativas que surgem no pensamento da pessoa no decorrer da vida, influenciadas pela natureza biológica (maturação) e pela experiência com o meio (aprendizagem) (Pinto, 2001). Como tal, não poderíamos deixar de referir as contribuições de Ausubel quanto ao estudo da aprendizagem significativa ou compreendida, conceito que contraria a aprendizagem memorizada. Do mesmo modo, destacamos o psicólogo Bruner, cujos estudos têm incidido sobre a psicologia do desenvolvimento, relacionando-a com a aprendizagem (Tavares & Alarcão, 2002).

1.6.1 Teoria de Jean Piaget

Os estudos de Jean Piaget (1896-1980) no âmbito da “psicologia genética” contribuíram para a perceção do processo de desenvolvimento cognitivo da criança. Consequentemente, os seus princípios pedagógicos modificaram a forma de pensar a educação, pelo que continuam presentes nos programas curriculares e no desenvolvimento das práticas educativas (Barros, 2011). Piaget foca-se particularmente

nos processos cognitivos do conhecimento e procura encontrar um modelo que explique a sua génese, a sua estrutura e as suas transformações (Tavares & Alarcão, 2002).

Piaget destaca-se como o “primeiro construtivista a propor uma teoria complexa e rigorosa explicativa do desenvolvimento psíquico, resultante da interação entre as disposições internas e as peculiaridades do contexto” (Pereira, 2013, p. 65). É de salientar os seus estudos sobre a construção do mundo pelas crianças constitui um marco de referência obrigatório, com grande impacto na prática pedagógica da atualidade (*Ibidem*).

Piaget apresenta a teoria do desenvolvimento cognitivo organizada em quatro fases qualitativamente diferentes, “que ocorrem numa progressão fixa ao longo da infância e adolescência”. Cada uma destas fases corresponde a uma estrutura de desenvolvimento específico, a saber: sensório-motora (0-2 anos), pré-operatória (2-7 anos), concreta (7 – 11 anos) e formal (a partir dos 12 anos). Refira-se que a ordem destas fases é constante, embora cada criança possa alcançar cada etapa em períodos distintos (Pinto, 2001, p.195).

De acordo com Tavares et al. (2007), Piaget defende que a mente não é uma tábua rasa em que o conhecimento é gravado, “nem um espelho que reflete o que percebe” (p. 117). Caso a informação, perceção ou experiência apresentada ao indivíduo “encaixe” nos esquemas cognitivos desse mesmo indivíduo, então a informação, a perceção e a experiência são “compreendidas”, ou seja, assimiladas. Se não se verificar essa assimilação, os esquemas cognitivos recusam essas novas informações. Deste modo, “a assimilação consiste em interpretar novas experiências em termos das estruturas mentais existentes sem que estas se alterem. A acomodação consiste em alterar as estruturas mentais existentes para integrar novas experiências” (*Ibidem*, p.117). Quer isto dizer que a assimilação corresponde ao envolvimento de novos acontecimentos nas estruturas cognitivas pré-existentes da criança, enquanto a acomodação corresponde às transformações a nível dos esquemas da criança de modo a integrar os novos elementos do meio (Pinto, 2001).

Craig (citado por Tavares et al, 2007, p.117) esclarece que a “mente constantemente tenta encontrar um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação de forma a eliminar incoerências ou faltas entre a realidade e a representação da mesma”. Este processo, denominado de equilibração, é essencial para a adaptação humana e corresponde ao equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, um processo de

resolução de esquemas conflituais e a respetiva integração em novas estruturas (Pinto, 2001), representado na (Figura 4).

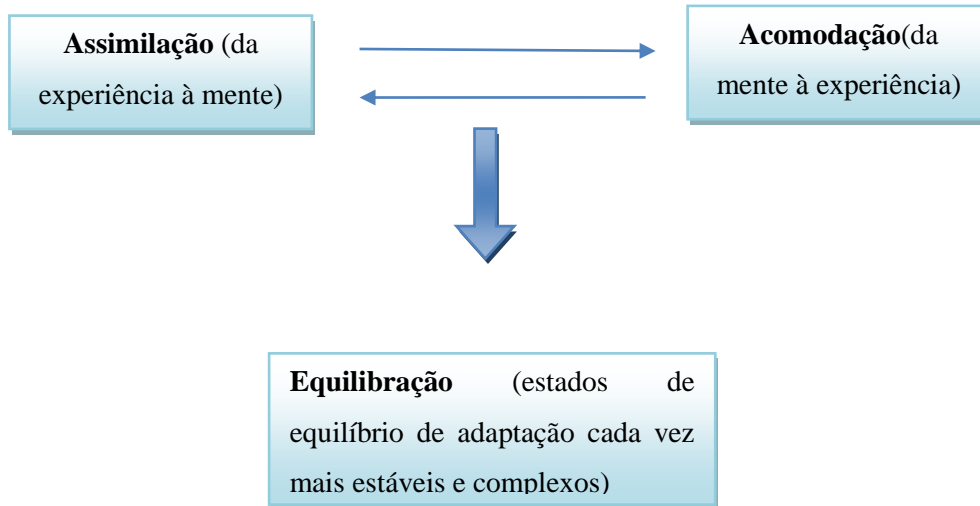


Figura 4. Processo de equilíbrio (Fonte: Adaptado de Monteiro & Santos (1995), citado por Tavares, J.; Pereira, A. S.; Gomes, A. A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2007).

Resumidamente, o conceito de desenvolvimento referido anteriormente traduz a:

(...) aprendizagem como um processo de construção individual através do qual se faz uma interpretação pessoal e única das experiências. De acordo com esta perspetiva, os processos de aprendizagem não são uma mera associação de estímulos e respostas ou de acumulação de conhecimento; são mudanças qualitativas nas estruturas e esquemas existentes de complexidade crescente (Piaget, citado por Tavares et al., 2007, p. 117).

Ao analisar a teoria de desenvolvimento de Piaget, verifica-se o seu grande contributo para o ensino e para a aprendizagem. Segundo o mesmo autor, o papel da escola consiste em integrar e engrandecer o desenvolvimento normal da criança, nesse sentido, o currículo deve seguir o ritmo normal do seu desenvolvimento. As experiências de ensino formal não devem dissociar-se das experiências naturais, sendo desejável que, sempre que possível, um determinado tópico ou assunto seja ensinado a diferentes níveis, consoante o estágio de desenvolvimento (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas, operações formais). Ressalva, ainda, a importância de tratar os assuntos de forma, a que as crianças os compreendam, e não como o educador

os compreende e vê. A aprendizagem, para Piaget, consiste num “processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca da equilibração da personalidade” (Tavares & Alarcão, 2002, p. 102).

1.6.3 Teoria de Lev Vygotsky

Vygotsky (1896-1934) deu particular importância à interação na construção do conhecimento e no desenvolvimento da criança, tal como Piaget. Distingue-os o facto de Piaget valorizar mais a interação entre criança-criança do que criança e adulto, enquanto Vygotsky, por sua vez, acredita que a interação entre criança-criança e criança e adulto produz conhecimento, sendo essencial que um deles se encontre num nível mais avançado de desenvolvimento, de forma a atuar na “Zona de Desenvolvimento Próximo” da criança (Pascal & Bertram, 1999). Numa determinada fase de desenvolvimento, a criança encontra-se face a três tipos de habilidades intelectuais: (ZDR) – zona de desenvolvimento real, habilidades que a criança domina; (ZDP) – zona de desenvolvimento próximo, as habilidades que começa a aprender e pode usar como apoio; (ZDF) – zona de desenvolvimento futuro, habilidades que ainda estão longe das suas habilidades atuais.

No que diz respeito à zona de desenvolvimento proximal (ZDP), Vygotsky salienta que esta é constituída:

(...) por um conjunto de habilidades que a criança ainda não domina, mas que tem o potencial de adquirir e aplicar, se as circunstâncias se proporcionarem. Cada criança em cada fase é portadora de um leque de habilidades que se situam entre aquilo que é capaz de realizar agora (desempenho) e aquilo que potencialmente pode vir a realizar se for libertado do meio, que nunca é o meio óptimo de desenvolvimento intelectual, embora possa umas vezes ser melhor do que outras (Pinto, 2001, p. 196).

Ao analisar as teorias cognitivas de Piaget e Vygotsky, é visível como encaram a criança “como sujeito activo da sua aprendizagem” (Barros, 2011, p.20). No entanto, as suas teorias apresentam algumas diferenças. Para Piaget, a “estruturação do organismo antecede o desenvolvimento [onde] o indivíduo constrói o conhecimento sozinho, de forma espontânea através da interação do sujeito com o meio” (p. 21). Vygotsky, por sua vez, desenvolveu a teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo da criança,

em que “as relações sociais levam ao desenvolvimento das funções mentais” (*Ibidem*, p. 21).

Nesta mesma perspectiva, Vygotsky considera que a atividade partilhada constitui o modo fundamental de aprender; assim sendo, a sua teoria ficou conhecida por “socioconstrutivismo ou sociointeracionismo”. Neste sentido, o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo em que todos os intervenientes estão implicados. Deste modo, esta perspectiva defende que o desenvolvimento da criança evolui do nível social para o individual. “A relação entre a criança e o mundo é um processo mediado pelo outro, através de elementos de mediação como signos e os instrumentos”. Vygotsky acredita que o desenvolvimento das crianças se dá através da “linguagem, do jogo e do trabalho cooperativo” entre elas. Assim, quanto mais ricas forem as interações, mais depressa se dá o desenvolvimento, ou seja, as interações realizam um papel fulcral na aprendizagem (*Ibidem*, p.21).

Neste sentido, Vygotsky confere ao educador um papel essencial como impulsionador e mediador no desenvolvimento cognitivo da criança. Compete a este profissional, como salientam Smith, Cowie & Blades (1998), incentivar as crianças a descobrir determinados princípios que orientam a sua aprendizagem, recorrendo à comunicação e ao diálogo. Só assim as crianças serão capazes de escolher informações, levantar possibilidades de interpretação das mesmas e decidir relativamente à inclusão de novas experiências e novos conceitos nas suas construções mentais.

1.6.4 Teoria de Jerome Bruner

Bruner estudou a psicologia do desenvolvimento relacionando-a com a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento dos modelos construtivistas da aprendizagem, que apresentam o aluno como um construtor ativo da sua aprendizagem.

Como tal, à semelhança de Piaget e Vygotsky, defende o conceito de uma aprendizagem ativa, em que “para que o desenvolvimento cognitivo apropriado se processe, a criança deverá ser exposta a uma variedade de estímulos, a um meio em mudança” (Sprinthall & Sprinthall, 1990, p.79).

Segundo Bruner, a criança deve participar ativamente no processo de aprendizagem. Nesta ordem de ideias, o educador não expõe os conteúdos de maneira explícita, mas cria condições /situações que possibilitem às crianças compreenderem a

meta a ser atingida com vista a alcançarem os objetivos propostos. Desta forma, o educador constitui-se como um mediador/guia.

Neste sentido, a aquisição do conhecimento ocorre

(...) a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem, é depois organizado em categorias e relacionado com conhecimentos previamente adquiridos e armazenados no cérebro. Deste modo, o educando vai construindo, pouco a pouco, o seu conhecimento do mundo, o seu modelo de realidade, a totalidade do seu saber.” [Designando] pela descoberta (“discovery learning”) que pressupõe actividades de pesquisa, observação e exploração, análise de problemas e resultados, integração de novos dados e conceitos anteriormente adquiridos e princípios mais gerais, explicações de causa e efeito (Tavares & Alarcão, 2002, p.103).

É de salientar a forma como Bruner rejeita a instrução e, por sua vez, a pedagogia de transmissão, considerando que representam uma barreira à motivação e vontade de aprender por parte da criança. Valoriza, então, a curiosidade natural da criança como fio condutor para a motivação para a aprendizagem através da descoberta. A sua teoria assenta em quatro princípios: a motivação, a estrutura, a sequência e o esforço.

Importa, por fim, referir a organização curricular, visto que Bruner defende um currículo em espiral, ou seja, “o mesmo tópico deve ser ensinado a vários níveis e a abordagem deve ser feita periodicamente e em círculos concêntricos cada vez mais alargados e profundos”. Como Piaget, ele propõe que o ensino deve acompanhar o desenvolvimento humano, sendo que a aprendizagem iniciar-se-ia com experiências ativas e, posteriormente, passaria ao estudo das representações para, mais tarde, chegar “aos conceitos mais complexos, lógicos e abstratos e às suas diferentes combinações e organização em sistemas” (*Ibidem*, p.103). Assim sendo, inicia-se um percurso do sentido do simples para o complexo, em que os conhecimentos novos são integrados em conhecimentos já assimilados. A relação entre o que a criança conhece e o que irá conhecer, o ajustar das temáticas em estudo à idade das mesmas e a utilização de “estratégias pessoais de descoberta criariam condições propícias a uma aprendizagem que seria significativa para o sujeito, uma aprendizagem compreendida e não apenas memorizada” (*Ibidem*, p.104).

1.6.5 Teoria de David Ausubel

Ausubel, psicólogo e pedagogo, dedicou-se ao estudo da aprendizagem significativa ou compreendida (“*meaningful learning*”), conceito que contraria a aprendizagem memorizada ou mecânica (“*rote learning*”), influenciado pela teoria cognitivista de Piaget (*ibidem*).

Segundo Ausubel, o processo de aprendizagem significativa dá-se por recepção, não por descoberta. Por conseguinte, este argumenta que a aprendizagem significativa corresponde a um processo ativo, que exige ação e reflexão do aprendiz, sendo facilitada quando ocorre uma organização cuidadosa das matérias e das experiências de ensino. A aprendizagem significativa engloba a aquisição de novos significados a partir do material de aprendizagem apresentado. “A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos” (Ausubel, 2003, p.1)

Contrariando a ideia de que o ensino se associa a uma aprendizagem recetiva, memorizada ou mecânica, em vez do ensino pela descoberta, que corresponde a uma aprendizagem dinâmica, significativa ou compreendida, Ausubel refere quatro tipos de aprendizagem:

- a) *Aprendizagem por recepção significativa ou compreendida*: o educador organiza os conteúdos a ensinar de uma forma lógica e, ao apresentá-los à criança, relaciona-os com conhecimentos prévios que já detinha, de modo a compreender o que está a aprender e a assimilar os novos conhecimentos na sua estrutura cognitiva.
- b) *Aprendizagem por recepção mecânica ou memorizada*: o educador apresenta os conteúdos de forma, a que o aluno os memorize.
- c) *Aprendizagem pela descoberta significativa ou compreendida*: a criança “descobre” o conhecimento por si mesma, chega ao resultado de um dado problema e compara o conhecimento que adquiriu com os conhecimentos que já possuía.
- d) *Aprendizagem pela descoberta mecânica ou memorizada*: embora chegue por si próprio à descoberta do resultado de um dado problema, apenas o

memoriza de forma mecânica sem o integrar na estrutura cognitiva que já possuía (Tavares & Alarcão, 2002, pp.104-105).

Na perspectiva de Ausubel, o ensino expositivo não corresponde obrigatoriamente a uma aprendizagem de tipo memorizado ou mecânico. Apesar de reconhecer benefícios no ensino pela descoberta, este pedagogo refere tratar-se de um ensino muito lento e economicamente dispendioso, pelo que sugere o “guided discovery learning” (ensino pela descoberta guiada), estratégia em que o educador tem o papel de organizador do processo de ensino/aprendizagem (*Ibidem*).

Conclui, assim, que:

(...) é mais fácil aprender-se se a informação for organizada e sequenciada de uma forma lógica, isto é fácil, de tal maneira que objetivos que pressupõem conhecimentos anteriores não sejam ensinados sem que esses conhecimentos estejam realmente presentes e segundo estratégias que facilitem a organização da matéria a aprender em conjuntos significativos e que visem uma melhor facilitação e retenção da aprendizagem (*Ibidem*, p. 105).

Em suma, a aprendizagem que recorre à memória tem alguns benefícios, pelo que deve ser promovida entre as crianças. Esta permite que o conhecimento seja retido a longo prazo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos e auxilia as aprendizagens seguintes. Neste contexto, é fulcral ter presentes os conhecimentos que as crianças detêm, para mediar a ação educativa no sentido de os desenvolver cognitivamente. Sugere-se que as crianças realizem aprendizagens significativas por si próprias, por outras palavras, que aprendam a aprender. Uma outra maneira de alterar os esquemas mentais dos alunos consiste em provocar conflitos cognitivos que conduzam a criança a reconstruir o conhecimento, ou seja, dinamizar a participação ativa das crianças na sua aquisição de conhecimento é uma mais-valia para a sua aprendizagem/desenvolvimento (Ausubel, 2003)

Capítulo II – Opção Metodológica

Capítulo II – Opção Metodológica

Neste segundo capítulo, estão expostas as opções metodológicas adotadas na presente investigação-ação e os fundamentos que sustentaram a intervenção educativa. Com a aplicação destas metodologias, pretendeu-se o desenvolvimento de uma intervenção de qualidade, sustentada pela investigação e pela reflexão, essenciais para o crescimento profissional. Como refere Marmoz “nenhuma investigação, e particularmente num domínio frágil como o da educação, poderá fazer economia duma reflexão metodológica” (citado por Sousa, 2000, p. 19), isto porque “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.16). Deste modo, no decorrer do estágio, a prática desenvolveu-se com base nos saberes teóricos obtidos ao longo da formação académica, bem como nos valores adquiridos ao longo da vida, ao praticar uma pedagogia em participação.

Nos dias de hoje, a educação tem de ser mais do que um simples meio de assimilação ou certificação de saberes; pretende, sim, desenvolver cidadãos conscientes e críticos, de forma a estarem preparados para gerir as transformações e inovações constantes dos conhecimentos em diversas áreas.

Assim sendo, o educador tem o papel essencial de formar cidadãos aptos a enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo. É com base nesta visão sobre o conhecimento que Alarcão e Roldão (2010) falam “do conceito de professor como aquele que ensina, centrado em si, evolui para uma conceção de professor como pessoa que orienta e estimula, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos seus alunos” em que “uma conceção transmissiva dá lugar a uma conceção socioconstrutivista” (p.41). Face a esta consciencialização, o docente é visto como mediador e orientador da criança, devendo esta assumir a centralidade no processo de construção do conhecimento.

Nesta ordem de ideias, e atendendo a que a ciência se organiza através de dois elementos básicos - “teoria e método de investigação científica” -, os momentos de investigação decorrentes do estágio foram guiados pela adoção do método de investigação-ação (Vicente, 2004, p.56). Este método assume-se como um guia de excelência, pelo facto de se representar como uma *espiral autorreflexiva*, promovendo, conseqüentemente, a qualidade nos ambientes de aprendizagem (Moreira, 2001). De

salientar que o método referido constitui um impulsionador para atingir o conhecimento.

Neste sentido, ao longo da prática foram selecionadas determinadas técnicas de investigação com o objetivo de dar sentido à ação desenvolvida: a observação participante e a análise de documentos.

2.1 Investigação – Ação

Analisando os aspetos previamente expostos, nomeadamente a construção da identidade docente, a formação docente, a reflexividade, a articulação e a continuidade educativa, a gestão e construção de um currículo, a observação participante e a análise de documentos, compreendemos o quanto a investigação-ação proporciona ao educador a necessidade de refletir sobre a sua ação, reformulando-a, se necessário, com visto à inovação.

Convém, então, esclarecer o que se entende por investigação-ação. Como o próprio nome indica, corresponde a uma metodologia com dois objetivos de ação e investigação, de forma a adquirir resultados nas duas vertentes: Ação – mudança numa comunidade ou organização ou programa; Investigação – ampliar a compreensão por parte do investigador (Dick, citado por Fernandes, 2006). De um modo simples, podemos referir que a investigação-ação é uma metodologia de investigação focada no aperfeiçoamento da prática nos diversos campos da ação (Elliott, 1996).

Como salienta Máximo-Esteves (2008), a ação e a reflexão sobre a mesma compõem “o eixo estratégico do processo de investigação acção” (p.21). No que se refere ao campo educacional, a investigação-ação é:

(...) um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na ação a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas atividades (Grundy e Kemmis, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.21).

De acordo com os autores supramencionados, esta metodologia orienta-se para a melhoria das práticas perante a mudança e visa a aprendizagem a partir das consequências dessas alterações. Possibilita ainda a participação de todos os envolvidos. Desenvolve-se numa espiral de ciclos: planificação, ação, observação e reflexão (Máximo-Esteves, 2008). Sendo assim, corresponde a um processo sistemático de aprendizagem dirigido para a *praxis*, “exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada (Jaume Trilla, citado por Fernandes 2006, p. 4).

A investigação-ação apresenta um cariz qualitativo que requer uma análise indutiva, dado que o investigador só compreende o ocorrido aquando da recolha dos dados. Neste sentido, os autores Almeida e Freire (2008) mencionam que a finalidade das investigações científicas pode ser subdividida em duas categorias: a de carácter de investigação básica ou investigação pura – aquelas cujo objetivo é a descoberta e elaboração de leis gerais – e as de carácter de investigação aplicada ou investigação prática – investigações desenvolvidas que procuram a resolução de problemas concretos e particulares.

Categorizando ainda as investigações científicas, os autores acima referidos classificam-nas como investigações científicas de carácter quantitativo ou qualitativo. Para melhor perceber as suas diferenças, observe-se o esquema (Figura 5).

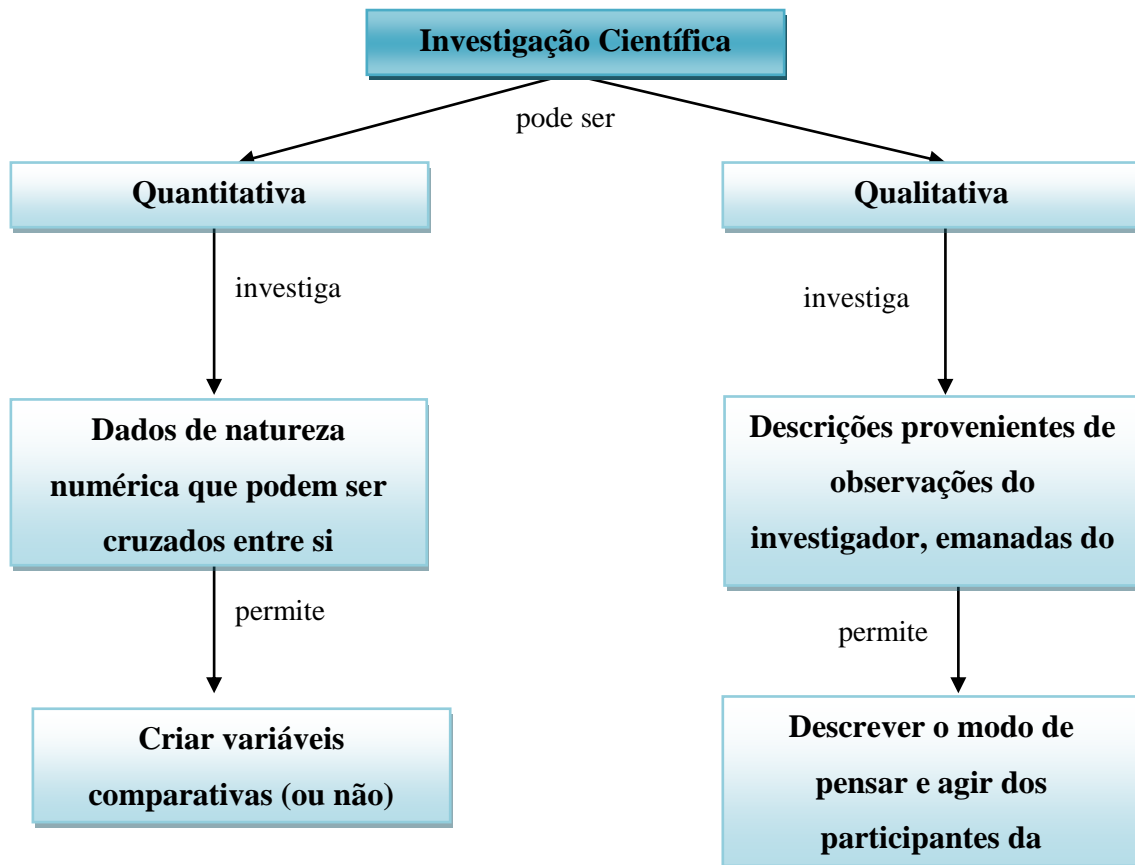


Figura 5. Investigação científica Quantitativa e Qualitativa(Fonte: Adaptado deLessar-Hérbert, Goyette&Boutin, 1990; Bodgan&Biklen, 1994)

Como se verifica no esquema, as investigações podem ser de carácter quantitativo ou qualitativo. No entanto, a metodologia investigação-ação corresponde a uma investigação qualitativa, pois apresenta-se como um processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a ação.

A investigação-ação é apresentada por Brown e McIntye (citado por Chagas, 2005) como uma metodologia muito atrativa e promotora, por se centrar na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, o que conduz a uma prática muito mais eficaz. Segundo estes autores, o investigador deverá começar por delinear determinados princípios hipotéticos relativamente aos problemas diagnosticados, para, posteriormente, levantar possibilidades de ação que levem às transformações pretendidas. Colocadas em prática, essas ações conduzirão à recolha de informações, que, por sua vez, levarão à confirmação das hipóteses iniciais ou à definição de uma linha de ação mais adequada.

Concluindo, o desenvolvimento da *praxis* decorreu em processos de investigação-ação, a partir dos quais se construiu toda a trajetória de intervenção pedagógica.

2.1.2 Fases da investigação ação

A investigação-ação deve ser delimitada por um plano de investigação e um plano de ação, tudo isto com base num conjunto de métodos e regras, que correspondem a diversas fases neste processo metodológico.

Assim sendo e segundo Pérez Serrano (1994), para se realizar um processo de investigação-ação é necessário seguir quatro fases:

- i. Diagnóstico ou descoberta de uma preocupação temática, isto é, de um “problema”;
- ii. Construção do plano de ação;
- iii. Proposta prática do plano e observação de como funciona;
- iv. Reflexão, interpretação e integração dos resultados. Replanificação.

De acordo com Kuhne e Quigley (1997) as fases da investigação-ação poderão organizar-se como exemplifica o esquema abaixo (Figura 6)

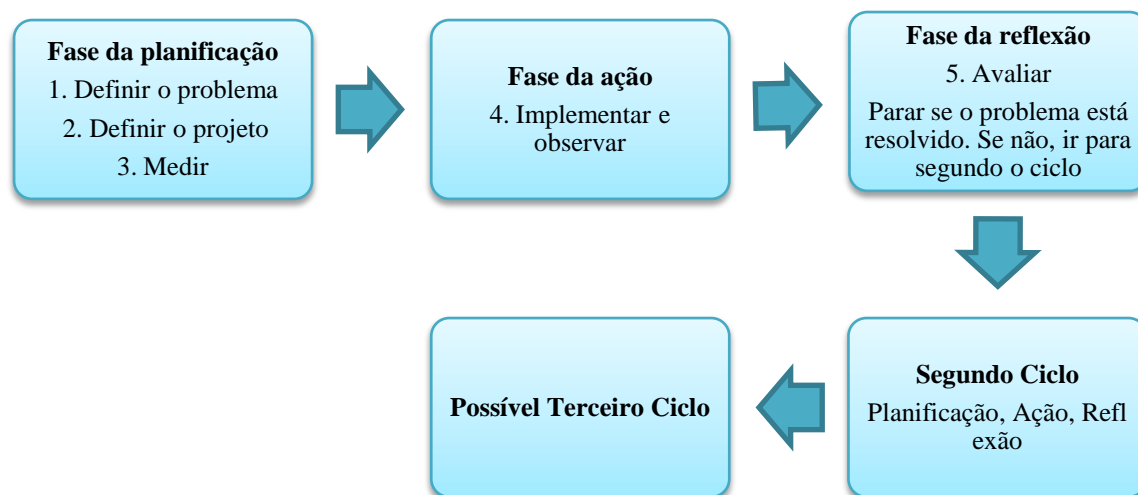


Figura 6. Fases da investigação-ação (Fonte: Adaptado de Kuhne, G. W. & Quigley, B. A., 1997)

A investigação-ação consiste numa intervenção que pode ser benéfica tanto para a organização quanto para o investigador e para a comunidade. A aprendizagem proporcionada por esta metodologia possibilita a percepção e a vivência de um problema sócio organizacional complexo. O método é caracterizado por um “conjunto social” em que “o investigador é envolvido activamente, havendo benefícios expectáveis quer para a organização, quer para o investigador; o conhecimento adquirido/obtido pode ser imediatamente aplicado; e a investigação é um processo que liga intimamente a teoria à prática” (Fernandes, 2006, pp.6-7).

Segundo a análise do autor, a maioria dos investigadores concorda com as principais características da metodologia, respetivamente (Baskerville, citado por Santos, Morais & Paiva, 2004):

- i. Desenvolve-se de forma cíclica ou em espiral, consistindo na definição do âmbito e planeamento, antes da ação, seguido de revisão, crítica e reflexão;
- ii. Facilita um misto de capacidade de resposta e de rigor nos requisitos da investigação e da ação;
- iii. Proporciona uma ampla participação geradora de responsabilidade e envolvimento;
- iv. Produz mudanças inesperadas e conduz a processos inovadores.

Neste sentido, Santo *et al.* (2004) referem, através da espiral autorreflexiva lewiniana (Figura 7), o processo cíclico das fases na investigação-ação supramencionadas anteriormente.

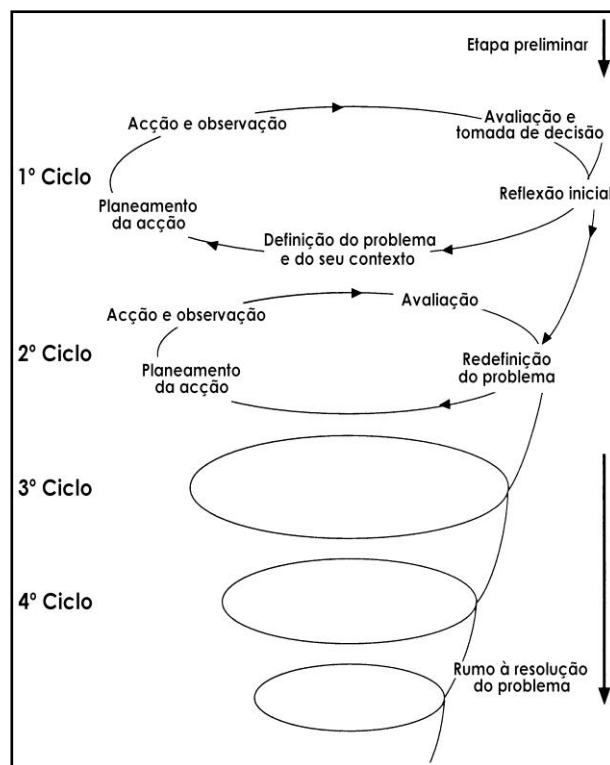


Figura 7. Espiral autorreflexiva lewiniana (Fonte: Retirado de Santos *et al.*, 2004)

Como se percebe, torna-se fulcral seguir as fases da metodologia investigação-ação, de modo a que a ação do docente seja intencional, estruturada e contextualizada, ou seja, é essencial que se observe, planeie, reflita e avalie constantemente todo o percurso pedagógico, verificando quais os efeitos que a sua prática tem no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Deste modo, a construção do percurso de intervenção pedagógica pressupõe a seguinte linha de atuação, segundo Fischer (2001), citado por Máximo-Esteves (2008, p.82):

a) *Planear com flexibilidade* - o professor-investigador reflete sobre a sua experiência e a dos alunos, observa-os, avalia o seu desempenho e toma decisões sobre eventuais alterações a efetuar. Formulam-se as primeiras questões.

b) *Agir* - observação, no terreno, das práticas do professor, do estilo de aprendizagem das crianças, da seleção de conteúdos efetuada e das estratégias didáticas implementadas, com vista à definição de padrões ou divergências (Altrichter *et al.*, 1996). Estas ações de pesquisa, baseadas na confiança e na responsabilidade ética, permitem estruturar e clarificar as questões iniciais.

c) *Refletir* - após a realização das observações e definição das respetivas discrepâncias e/ou padrões, é fundamental analisar criticamente os dados recolhidos,

recorrendo a diversos instrumentos, de modo a aferir as crenças e os esquemas de referência presentes nas práticas do investigador. Esta análise deverá ser efetuada com base na troca de ideias com colegas ou outros significantes.

d) *Avaliar/validar* – a avaliação das diversas decisões tomadas e das suas consequências conduzem a um aperfeiçoamento da análise dos dados.

e) *Dialogar* –se o objetivo é concretizar um projeto de sucesso, a colaboração e a troca de pontos de vista e de interpretações com os outros, como referido anteriormente, são indispensáveis.

Convém salientar que, no decorrer da investigação, muito do que surge não acontece como fora previsto. Deste modo, não é a ação que deve obedecer a um plano prescritor de regras definidas; contrariamente, o plano é que deve ser reajustado, sempre que as derivas da ação surgem de forma não planeada (*Ibidem*).

2.1.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Após a identificação clara do tema da investigação e a definição dos respetivos objetivos, é fulcral que o investigador selecione os instrumentos de recolha de dados mais adequados ao seu projeto com vista à recolha de informações válidas e fiáveis (Bell, 2002).

Para o efeito, o mesmo autor destaca que o investigador deverá recolher informações, independentemente das condições ou da ocasião. E para que este averigue a fiabilidade do seu método e da sua investigação, esta surgirá no momento da formulação das questões e no processo de recolha de dados. No fundo, se o investigador escolher o método que efetivamente meça aquilo que pretende, tanto o processo de recolha de dados como a investigação serão válidos.

Após uma cuidada pesquisa das várias técnicas de recolha de dados, foram selecionadas a observação participante e a análise de documentos por se considerarem mais adequadas na sua aplicação tendo em conta o contexto em questão.

Na perspetiva de Vicente (2004), a observação caracteriza-se como uma técnica não documental, a qual permite adquirir informação através da observação, pois “o investigador integra-se no grupo observado, o que lhe permite fazer uma análise

intensiva” (p. 267), possibilitando que “a imagem do investigador-observador se converta na imagem de um membro reconhecido da mesma comunidade” (p. 271).

A observação participante é uma das técnicas mais frequentes na área da educação, de tal maneira que, segundo Estrela (1994), a primeira etapa de uma intervenção pedagógica corresponde à iniciação à observação, a qual constitui a primeira etapa necessária a uma formação científica mais abrangente. As OCEPE (1997) partilham da mesma opinião, ao reconhecer a importância da observação no conhecimento para uma posterior adequação do processo educativo. Neste sentido, a observação participante é fulcral, tanto no início da intervenção pedagógica como ao longo da mesma, com o objetivo de conhecer o grupo, a sua dinâmica, os seus interesses e necessidades, podendo, assim, promover uma intervenção significativa e adequada.

Reforçando o anteriormente referido, Máximo-Esteves (2008) afirma que a observação possibilita “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, esta ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87). Para Oliveira-Formosinho (2007), “observar em educação requer uma simbiose entre a teoria e a prática, pois requer a observação da “criança-em-ação”, não a observação do indivíduo solitário, mas um indivíduo que se situa em vários contextos-familiares, comunitários, sociais e culturais” (p. 32).

Neste sentido, a observação das crianças e das suas interações é essencial. Cada uma delas deve ser visualizada como um ser único, com características próprias e singulares, sendo que o educador assume um papel fundamental no desenvolvimento de uma intervenção pedagógica intencional, fundamentada e ajustada, como defendem as OCEPE:

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997, p.25).

Deste modo, apesar de a observação participante constituir uma técnica fundamental, não podemos descurar a importância do conhecimento e da compreensão de cada criança em particular, através da consulta dos dados biográficos e do contexto que a envolve, bem como da análise do Projeto Educativo de Escola (PEE), Projeto

Curricular de Escola (PCE) e do Projeto Anual de Grupo (PAG). Esta consulta torna-se fulcral no sentido em que permite ao educador compreender e contextualizar certos comportamentos e atitudes. A partir desta consulta, foram verificados dados sobre os contextos que envolviam as crianças, nomeadamente a família, a sala, a instituição e o meio.

De acordo com Lessar-Hérbert *et al.* (1990) e Bell (2002), a análise de documentos poderá complementar uma investigação qualitativa, uma vez que possibilita que se cruzem diversas informações obtidas a partir de outras técnicas de recolha de dados.

Por sua vez, Bardin (2008) esclarece que a análise de documentos permite passar de um documento primário para um secundário, sendo que este último constitui uma representação do documento primário. Esta transformação caracteriza-se pela escolha de termos, ideias e/ou categorias, que estão em consonância com o objetivo do próprio documento ou do fenómeno a investigar.

De forma, a complementar os instrumentos de recolha não podemos deixar de referir as notas de campo, ou seja, registos diários das observações sobre a prática pedagógica do educador, revelando-se uma mais-valia fonte de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

2.2 Modelos Curriculares da intervenção pedagógica

2.2.1 Modelos curriculares pedagógicos

Segundo Serra (2004), “um modelo curricular constitui uma estrutura conceptual ideal que está na base de todas as tomadas de decisão curricular que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo” (p. 39). Por outras palavras, os modelos curriculares operacionalizam a teoria, aproximando-a da prática.

No nosso país, são vários os modelos aos quais os educadores de infância recorrem, o que conduz a uma miscelânea de práticas nos diversos jardim-de-infâncias. Assim sendo, será exposta uma breve caracterização dos modelos curriculares mais frequentes na educação pré-escolar portuguesa, de acordo com Serra (2004): a Pedagogia de Projeto; o Movimento da Escola Moderna (MEM); o Método João de Deus e ainda o Currículo de Orientação Cognitivista, também conhecido como Currículo High-Scope.

A Pedagogia de Projeto é uma das mais usadas nos jardim-de-infâncias da rede pública e centra-se, como destaca Pires (2007), nos princípios da investigação pela ação, isto é, os processos educativos baseiam-se fundamentalmente nos interesses dos alunos. Nesta ordem de ideias, este modelo pedagógico defende que deverão ser situações-problema encontradas no dia-a-dia das crianças a dar origem às atividades. Deste modo, crianças, educadores e demais agentes educativos criam “um plano de ação, que integra e dá sentido às atividades vividas pelo grupo, e que leva à resolução de determinado problema” (p.51). Este plano de ação conduz à construção de projetos únicos e significativos, que destacam o desenvolvimento pessoal, social e emocional da criança, as suas características e interesses.

No que concerne ao MEM, este modelo deriva da pedagogia de Freinet e centra-se numa “perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação socio centrada, radicada na herança sócio-cultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (Niza, citado por Pires, 2007, p. 64). Neste caso, privilegia-se o espírito de cooperação, a interação entre pares, dando preferência a grupos heterogéneos (geracional e culturalmente), pois estes possibilitam o respeito pela diferença, portanto, contribuem para o enriquecimento cognitivo e sociocultural (Serra, 2004).

Relativamente ao modelo dos jardins escola João de Deus, que parte da Cartilha Maternal para iniciar as crianças na leitura e na escrita, encara a educação de infância como uma preparação para o ensino básico. Consequentemente, caracteriza-se por enfatizar as aprendizagens formais, o que leva a uma prática minuciosamente programada (Serra, 2004; Pires, 2007).

Finalmente, o Modelo High-Scope apresenta o desenvolvimento como finalidade da educação, na linha da teoria do desenvolvimento de Piaget. De acordo com Serra (2004), este modelo “parte do pressuposto de que a criança aprende, fazendo” (p. 57). Deste modo, o educador desempenha um papel fundamental, já que deve incentivar a ação e, assim, promover o desenvolvimento cognitivo da criança. Uma vez que o desenvolvimento das capacidades da criança ocorre sequencialmente, isto é, aparecem novas capacidades em cada fase, tanto as interações como o contexto de aprendizagem devem ser estimulantes e motivadores.

Pires (2007) acrescenta ainda que o mais importante deste modelo é que a criança consiga ser inteletualmente autónoma. Neste sentido, assiste-se à valorização de elementos que facilitam essa mesma autonomia, nomeadamente o espaço, a rotina diária e as interações.

Os modelos pedagógicos constituem-se como uma base da construção da intencionalidade educativa preconizada ao longo do estágio, não só no que respeita a um referencial teórico, que reúne uma conceção de criança e do seu processo educativo, mas também a um referencial prático, que permite refletir antes, durante e sobre a ação (Oliveira-Formosinho, 2003). Ao terem como referência os modelos pedagógicos, os profissionais da educação encontram-se mais preparados para intervir nos contextos em que atuam.

Nesta linha de raciocínio, um modelo curricular proporciona uma gramática de atuação para a prática, visto que “cria linguagem, significados e uma estrutura concetual e prática; um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão – sobre – a ação” (Oliveira-Formosinho, 2003, p.7).

No entanto, é importante adaptar os modelos pedagógicos às necessidades e características do grupo de crianças com quem estamos a trabalhar.

No trabalho pedagógico diário, foram utilizados dois modelos curriculares diferentes. Para a introdução de algumas rotinas, foi aplicado o MEM com a introdução de vários quadros (presenças, tempo, tarefas e aniversários) de preenchimento diário por parte das crianças. Paralelamente, foi introduzido o modelo High-Scope, o qual se centra na criança, nas suas explorações e nas *Experiências-Chave*. É de salientar o facto de estas metodologias já terem sido introduzidas pela educadora cooperante e, com efeito, após uma análise aos interesses e necessidades do grupo, considerei pertinente dar continuidade a essas mesmas metodologias ao longo da prática pedagógica, sendo que vão ao encontro dos objetivos delineados: desenvolver competências e conhecimentos nas crianças partindo das suas próprias vivências, das suas interações e, de uma forma geral, da maneira como percecionam o mundo à sua volta.

Nesta faixa etária, as rotinas diárias são fundamentais, pois permitem uma construção consistente de saberes, possibilitando à criança agir de uma forma mais autónoma e independente. A apropriação da rotina torna cada criança mais confiante, logo favorece as suas aprendizagens.

Em todo este trabalho, a reflexão e posterior avaliação são igualmente imprescindíveis, uma vez que nos proporcionam a possibilidade de adequar todo o processo educativo de forma a maximizar os resultados. Ressalve-se que a mesma foi realizada diariamente e no final da intervenção pedagógica.

Como anteriormente referido, foram utilizados os métodos preconizados pelo MEM, High-Scope e ainda a pedagogia de situação. Esta última inspira-se nas

pedagogias não diretivas, em que o educador parte do que a criança já sabe, valorizando assim os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens, o que, conseqüentemente, estimula a participação de todo o grupo. Segundo Barret (1995), a pedagogia de situação é definida como:

una pedagogia de la vivência, que explota cada momento del aquí y ahora en su diversidad aleatoria, azarosa e imprevisible, que se arriesga a responder a las urgências del momento,(...), sobre todo si son expresadas por los estudiantes, por fin implicados, motivados para manifestarse sin miedo a la divergência, a la diferencia, espontánea y simplemente non en una relación de fuerza permanente sino en una coexistencia dinámica, donde la confrontación permite tanto los interrogantes como la profundización (p.9).

De acordo com a autora, a situação pedagógica constrói-se com base em cinco variáveis: o espaço-tempo; o pedagogo; o indivíduo e o grupo; a vivência ou o conteúdo e o mundo exterior.

No decurso da intervenção educativa, a ação educativa assentou especialmente em algumas orientações do modelo curricular High-Scope e nas estratégias metodológicas da aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica, que serão desenvolvidas seguidamente.

2.2.1 Pressupostos do Modelo Curricular High-Scope

Na abordagem High-Scope, as crianças edificam uma perceção própria do mundo através do relacionamento ativo com pessoas, materiais e ideias. Este modelo tem como base as teorias construtivistas de Piaget do desenvolvimento da criança. Através desta abordagem, como destaca Amy Powell, citado por Post & Homann (2007) “todas as crianças – quer sejam bebés ou crianças em idade pré-escolar ou do ensino primário; crianças com dificuldades de aprendizagem ou inteligência acima da média – aprendem ativamente” (p. 1). Conseqüentemente, essa aprendizagem ativa permite a aquisição do conhecimento através da experimentação ativa do mundo em seu redor, “escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências” (*Ibidem*, p. 1). Deste modo, a visão que a criança tem do mundo encontra-se em constante mudança e evolui de acordo com as suas interações diárias.

Os princípios básicos do currículo Pré-Escolar High-Scope baseiam-se na(o) aprendizagem pela ação; interação adulto-criança; contexto de aprendizagem; rotina diária e avaliação, representados pelo diagrama intitulado *Roda da Aprendizagem* pré-escolar High-Scope, como se observa na (Figura 8.), que ilustra os princípios curriculares que orientam os profissionais envolvidos nesta abordagem na prática do seu trabalho diário com as crianças (Homann & Weikart, 2011).

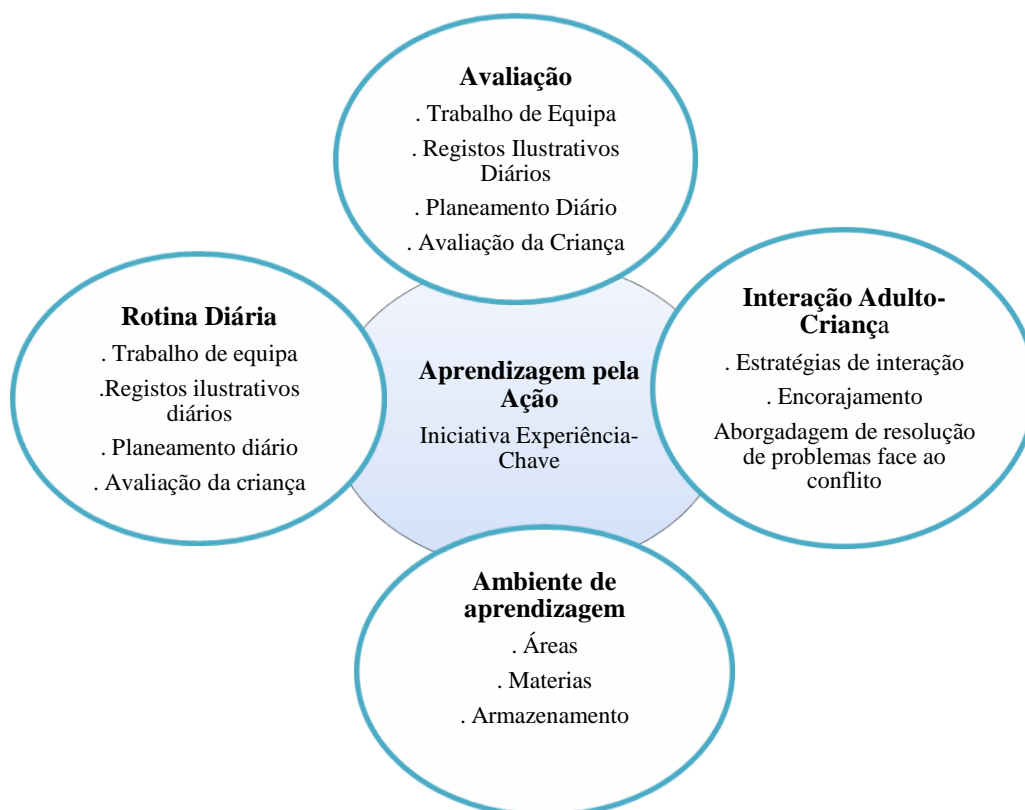


Figura 8. Roda da Aprendizagem (Fonte: Adaptado de Homann & Weikart, 2011)

A aprendizagem pela ação permite que as crianças vivenciem experiências diretas e imediatas e que, através da reflexão, retirem significado das mesmas, construindo assim o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. É de salientar que “o poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal” (p.5).

Ao seguirem as suas vontades, as crianças envolvem-se em experiências-chave, “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico”, nomeadamente o faz de conta, o

desempenho de papéis, brincadeiras com a linguagem, construção de relações com crianças e adultos, expressão da criatividade através do movimento, da canção, da classificação, do emparelhamento, da contagem, do encaixe e separação de objetos. A forma como o adulto apoia as iniciativas e compreende as suas ações em relação às experiências-chave influencia o sucesso dos adultos na implementação desta abordagem (*Ibidem*, p.5)

No que se refere à comunicação, é mais provável que desenvolva o seu potencial quando o educador incentiva à comunicação espontânea com os colegas e adultos ao longo do dia, visto que as crianças têm diferentes interesses e experiências (Kishimoto, Santos & Basílio, 2007) verificando uma maior interação adulto-criança. De facto, as crianças, quando se sentem livres para conversar sobre as suas experiências, comunicam ideias e problemas reais e relevantes para elas. Ao ouvirem os comentários das outras crianças, aprendem a respeitar outras opiniões e dá-se uma evolução a nível da linguagem oral. Quando ocorrem as brincadeiras, as conversas que se desenvolvem levam as crianças a pensar no que estão a dizer e a fazer, o que conduz ao aperfeiçoamento da capacidade de reflexão (*Ibidem*).

À semelhança das outras metodologias, o papel do educador é essencial. Este tem como função incentivar a aprendizagem ativa para que as crianças assumam o controlo da aprendizagem. Como referem Homann e Weikart (2011), a aprendizagem pela ação é resultante das interações positivas entre os adultos e as crianças. Nesta ordem de ideias, o adulto é responsável pela organização da rotina e do espaço físico; deve criar um clima seguro, positivo e rico em interações sociais; encorajar as crianças a resolverem os problemas e a refletirem sobre os mesmos; observar e interpretar as ações de cada criança e planear experiências conforme os seus interesses, tendo presentes as experiências-chave (Schweinhart, 2003).

Torna-se fulcral que o educador demonstre e valorize os erros e as escolhas das crianças, pelo que não deve corrigir os erros, mas antes estimular as crianças a pensar sobre o erro e a refletir acerca das suas próprias ações, construindo assim conceções com significado (Kishimoto *et al.*, 2007).

Sendo assim, através do ambiente criado e da orientação e mediação do educador, são desenvolvidas competências na criança.

De modo a facultar à criança um desenvolvimento adequado, é fundamental estimular e desafiar as suas capacidades, tendo por base o seu nível de desenvolvimento. Neste sentido, esta metodologia propõe que os materiais sejam colocados ao alcance das

crianças, de modo a que estas os manipulem livremente, de acordo com os seus interesses e capacidades. Esses materiais devem estar em locais de fácil acesso, por exemplo prateleiras baixas, caixas transparentes com rótulos e desenhos e símbolos que as crianças possam “ler”, para que todas as possam utilizar e arrumar sozinhas. Desta maneira, tornam-se agentes ativos da sua aprendizagem, o que corresponde ao *contexto de aprendizagem* (Homann & Weikart, 2011).

No que concerne à organização do espaço e materiais, segundo este modelo, como destaca Formosinho *et al* (1996), as salas de educação de infância de orientação construtivista normalmente apresentam áreas diferenciadas de atividade de forma a possibilitar diversas aprendizagens curriculares (área da casa, área da expressão plástica, área das construções, área da biblioteca, entre outras).

Quanto à *rotina diária*, contribui para apoiar uma aprendizagem ativa. Esta rotina possibilita às crianças antecipar o que se passará a seguir e controlar o que fazem em cada momento do dia, o que pressupõe o processo de planejar-fazer-rever, ou seja, as crianças podem colocar em prática as suas intenções e refletir sobre o que fazem. O tempo em pequenos grupos permite estimular a exploração e a experimentação de materiais novos ou conhecidos, que os adultos escolheram tendo por base as observações diárias dos interesses das crianças, das experiências-chave e dos acontecimentos locais. No decorrer do tempo em grande grupo, tanto as crianças como os adultos podem realizar atividades de música, de movimento, representação de histórias, jogo cooperativo de reflexões e projetos. Em suma, uma rotina diária permite aprendizagens ativas, que levam as crianças e os adultos a edificar o sentido de comunidade (Homann & Weikart, 2011).

Finalmente, na abordagem pré-escolar High-Scope a *avaliação* traduz-se na observação das crianças, na interação com elas de modo a assegurar que todo o grupo recebe energia e atenção do adulto. O trabalho de equipa é essencial, porquanto os membros da equipa reúnem diariamente informação válida sobre as crianças através da observação, da interação com as mesmas e do registo diário de notas, o que lhes permite analisar as observações em termos de experiência-chave e, seguidamente, fazer planos para o dia seguinte (*Ibidem*).

No âmbito da intervenção pedagógica, orientou-se a ação pedagógica adotando as linhas orientadoras deste modelo pedagógico uma vez que enfatiza e enaltece a participação ativa das crianças na edificação das aprendizagens e o seu envolvimento nos trabalhos desenvolvidos bem como na tomada de decisões.

2.3 As Estratégias que Sustentaram a Intervenção Pedagógica

2.3.1 Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa define-se como uma metodologia onde as crianças se auxiliam no processo de aprendizagem, agindo como parceiros entre si e com o professor, com o intuito de adquirir conhecimentos sobre um dado objeto (Lopes e Silva, 2009). Na mesma linha de pensamento, Abrami *et al* citado por Lopes & Silva (2008) referem que:

a aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo. Quando as crianças trabalham em grupo de maneira tradicional é possível que interajam, enquanto que em grupo cooperativo as atividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida (p.6).

Ao analisarmos a teoria socio construtivista de Vygostsky, averiguamos que a aprendizagem cooperativa tem por base alguns conceitos desta teoria, como o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), de aprendizagem social, da importância dos adultos no desenvolvimento das crianças. Sendo assim, a Aprendizagem Cooperativa é vista como uma prática pedagógica capaz de desenvolver nas crianças a ZDP (Fontes & Freixo, 2004).

O núcleo central da aprendizagem denomina-se de interdependência positiva, componente que obriga os indivíduos do grupo a trabalhar ativamente. Quando as crianças são convidadas a compartilhar os recursos materiais, subdividir tarefas, atribuir papéis a cada elemento do grupo, desenvolve-se a interdependência positiva nas atividades. Quando se verifica que as crianças sentem necessidade de trabalhar com os colegas e os adultos, estas tornam-se mais autónomas. No entanto, é importante salientar que este processo não acontece de um dia para o outro e alguns indivíduos nunca admitem o valor da interdependência positiva (Lopes & Silva, 2008).

Todavia, concordamos com Bessa e Fontaine (2002), quando afirmam que a capacidade de um indivíduo se relacionar e cooperar com os outros é uma competência social essencial de forma a fazer face à crescente complexidade da sociedade.

Com o desenvolvimento de atividades de aprendizagem cooperativa, as crianças têm a possibilidade de obter e desenvolver, em simultâneo, competências cognitivas e sociais. As competências sociais são essenciais para efetuar tarefas produtivas em

grupo, como por exemplo: “escutar atentamente os outros, desempenhar um papel, partilhar materiais e ideias, entre ajudar-se” (p.7). O *feedback* proveniente da execução destas atividades leva os membros do grupo a avaliar o seu grau de eficiência e a fixar-se nos objetivos a alcançar, a fim de aperfeiçoar a sua ação em atividades posteriores (Lopes & Silva, 2008).

De modo a reforçar o anteriormente mencionado, Fontes e Freixo (2004) referem que a aprendizagem cooperativa possibilita aos elementos do grupo cooperativos terem a perceção de um propósito comum, em que todos trabalham para o sucesso do grupo de modo a que todos se apliquem para alcançarem os melhores resultados, reconhecendo que a execução de cada um depende do desempenho de todos.

Apesar de esta prática pedagógica fomentar o desenvolvimento de muitas competências nas crianças, é fulcral que o educador tenha em conta as características que inibem e as que facilitam uma Aprendizagem Cooperativa. O conhecimento destas características auxilia os educadores a adotar atividades de aprendizagem que abrangem os princípios da aprendizagem cooperativa. Dentro das características inibidoras, destacam-se: o egocentrismo; competências sociais pouco desenvolvidas; atenção de curta duração; necessidade de gratificação imediata; competências linguísticas limitadas; impulsividade e capacidade de leitura restrita. No que concerne às características favoráveis, salientamos: poucas inibições; curiosidade; necessidade de se movimentarem; necessidade de socializarem; fraca consciência da diferença entre rapazes e raparigas e poucas ideias preconcebidas sobre a escola.

Contudo, existem igualmente outros fatores externos que inibem e/ou apoiam a cooperação das crianças em idade pré-escolar. Frequentemente, os adultos procedem como se as crianças não fossem capazes de cooperar. Quando se trata de formar grupos, dividem-nas por grupos etários e assim as crianças não têm oportunidade de socializar com colegas com competências sociais mais desenvolvidas. Estas atitudes irrefletidas dos educadores revelam-se inibidoras na cooperação das crianças. No período pré-escolar, as atividades cooperativas para as crianças devem ser curtas, simples, concretas, dinâmicas, significativas, feitas em pequenos grupos e divertidas (Lopes & Silva, 2008).

Neste sentido, na intervenção educativa, a aprendizagem cooperativa ocorreu sempre que possível. Criaram-se momentos de trabalho em grupo ou pares durante os quais se procurou desenvolver a aprendizagem, a autonomia, a atenção, o respeito mútuo, a responsabilidade e a interajuda, a partilha e o respeito pelas ideias dos colegas. Assim sendo, o meu papel consistiu em mediar e dinamizar, disponibilizando contextos,

verificando se o grupo funcionava como pretendido e se encontrava a resolução para os problemas.

2.3.2 Diferenciação pedagógica

Ao falarmos de aprendizagem, crianças da mesma faixa etária não têm necessariamente de ser semelhantes, da mesma forma que diferem em termos de tamanho, *hobbies*, personalidade ou gostos. As crianças apresentam muitos aspetos em comum, visto serem seres humanos e crianças; porém, também têm muitas diferenças significativas. Como defende Tomlinson (2008) “o que temos em comum com os outros torna-nos humanos. As nossas diferenças são o que nos distingue enquanto indivíduos” (p.13).

Desta forma, as crianças devem ser vistas como seres únicos e singulares, dotados de saberes, mas também de ritmos particulares, os quais não podem ser descurados durante a aprendizagem. Segundo a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) as diferenças humanas são normais, pelo que é necessário fazer uma adaptação da aprendizagem às necessidades das crianças ao invés de estas se adaptarem a concessões preestabelecidas, “relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo” (1997, p. 7).

Porém, na nossa sociedade, a diferenciação causa um certo receio a alguns educadores, que a assumem como um obstáculo ao desenvolvimento da sua prática, pois conservam a ideia errónea que diferenciar significa dar apoio individualizado. Segundo Tomlinson (2008), “embora seja verdade que o ensino diferenciado proporciona diversas vias para a aprendizagem, não pressupõe um nível específico para cada criança. Por outro lado, centra-se numa aprendizagem relevante ou em ideias poderosas para todos os alunos”. Neste sentido, a diferenciação pedagógica também deverá realizar-se na educação infantil nos mesmos parâmetros (p.14).

Por sua vez, Niza (2004) é da opinião que o respeito pela individualidade não necessita apenas de um ensino individualizado, apesar da sua importância, visto que diferenciar implica também envolver os alunos num conjunto diversificado de experiências de aprendizagem e de formas de cooperação e organização do trabalho, recorrendo à valorização da heterogeneidade dos grupos (pares, pequenos grupos ou grandes grupos).

Diferenciar porquê? Como referem Resendes & Soares (2002), as crianças aprendem melhor quando o educador tem em consideração as características próprias de cada uma, pois cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Efetivamente, as crianças assimilam melhor quando o educador respeita a individualidade de cada uma.

A diferenciação pedagógica será, sem dúvida, um dos melhores métodos para considerar as diferenças e colocar cada criança perante ótimas situações de aprendizagem. Na perspectiva de Perrenoud (2000):

(...) as pedagogias diferenciadas incluem-se no objetivo da educação, que continua sendo o de oferecer a todos uma cultura básica comum. Sem renunciar à diversificação, seu desafio vai além; conseguir que todos os alunos tenham acesso a essa cultura e dela se apropriem (p.97).

Ao longo da intervenção pedagógica, houve a preocupação em realizar uma diferenciação pedagógica, atendendo aos interesses, motivações, necessidades, diferentes ritmos e formas de aprendizagem de cada criança.

Capítulo III – Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar

Capítulo III – Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar

A Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar contempla diversos tópicos. No primeiro tópico, expõe-se a caracterização do meio envolvente onde se realizou o estágio. O segundo e o terceiro tópicos relatam as intervenções pedagógicas em contexto de Educação Pré-Escolar. Primeiramente, procede-se à contextualização do ambiente educativo, com a caracterização da instituição, da sala Verde e do grupo, com o objetivo de melhor compreender a realidade educativa. Seguidamente, explanam-se as práticas pedagógicas desenvolvidas, que abrangem as problemáticas levantadas no decorrer das intervenções pedagógicas e a trajetória reflexiva para a sua resolução, na qual se destacam as opções metodológicas desenvolvidas e a investigação-ação como a base da intencionalidade do processo pedagógico. Refere-se ainda a avaliação diagnóstica e a avaliação geral do grupo. Por fim, é apresentada uma síntese das respostas dadas às questões inicialmente ocorridas; destaca-se o trabalho desenvolvido junto da comunidade educativa, através da ação de sensibilização, e ainda se apresenta uma reflexão global sobre a intervenção pedagógica.

No entanto, convém realçar que este capítulo não se limita à contextualização; o mesmo expõe diversas emoções, memórias e experiências partilhadas com um grupo de crianças, no desenrolar da intervenção pedagógica. Reflete ainda um conjunto de situações que traduzem as atividades dinamizadas, teoricamente fundamentadas, com o intuito de responder às questões levantadas e orientadas ao longo de todo este percurso.

3.1 Contextualização do Meio

Antes de iniciar a intervenção pedagógica, é fundamental conhecer o meio em que está envolvida a instituição, em termos geográficos, demográficos, aspetos culturais e socioeconómicos, de forma a ter uma visão sobre a dinâmica da comunidade que abarca a instituição.

Uma prática pedagógica adequada e com qualidade, que pretende ir ao encontro das motivações e necessidades das crianças, requer o conhecimento do meio, visto que segundo as Orientações Curriculares “O desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio” (ME, 1997, p.31). Quer isto dizer que os

vários intervenientes da comunidade acarretam um papel ativo no processo de aprendizagem.

Neste sentido, apresentar-se-á, seguidamente, de forma generalizada, o meio em que está inserida a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Lombada.

A EB1/PE da Lombada situa-se no limite oeste do Município do Funchal, mais concretamente na freguesia de São Martinho (Figura 9), criada em 1579, por alvará do Cardeal-Rei D. Henrique.

Segundo dados estatísticos da junta de freguesia referentes a 2011, São Martinho tem uma área de 8,06 km², onde residem 26.482 habitantes, tendo uma densidade habitacional de 3285,6 habitantes/km².

A freguesia localiza-se a uma altitude de 240 metros, fazendo fronteira a norte com a freguesia de Santo António, as freguesias de São Pedro e Sé a este, o Oceano Atlântico a sul e o Concelho de Câmara de Lobos a oeste. Composta por 16 sítios, destacam-se o sítio da Nazaré, um dos mais populosos de todo o município, e o sítio da Ajuda, onde a massificação da construção de infraestruturas hoteleiras trouxe grande desenvolvimento, bem como a central térmica de Vitória, responsável por mais de 60% da energia elétrica consumida na ilha da Madeira. Banhada a sul pelo Oceano Atlântico, possui imponentes complexos balneares, nomeadamente a Ponta Gorda, Praia Formosa e Lido.

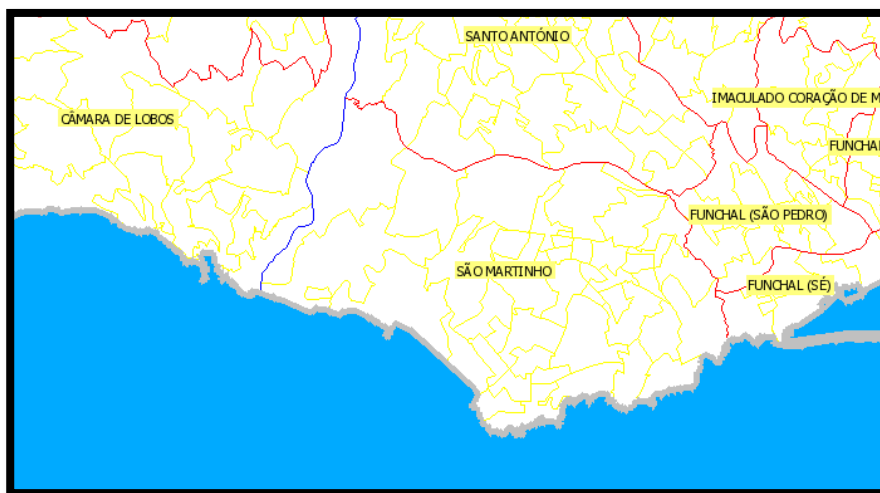


Figura 9. Mapa do Concelho de São Martinho

Na freguesia de São Martinho, podemos encontrar diversos estabelecimentos de educação, nomeadamente Creches, Jardins de Infância, Escolas Básicas e Secundárias,

bem como escolas profissionais, cujo melhor exemplo é a Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira.

Nesta freguesia existem ainda outros organismos e instituições de diversas áreas, nomeadamente desportivas, culturais, educativas e de serviços, como se pode observar abaixo, na tabela 1.

Principais infraestruturas do Concelho de São Martinho			
Educativas	Desportivas	Serviços	Culturais
Pré-escolares (setor público): O Girassol Azinhaga Nazaré São Martinho Quebradas Areeiro	Campo de futebol dos Barreiros. Campo de futebol da Nazaré. Campo de ténis. Clube Naval. Clube Amigos do Basquete.	Centro de Dia. Centro de Saúde. Junta de Freguesia. Regime de Guarnição de São Martinho. CTT. E.E.M - Empresa de Eletricidade da Madeira. Segurança Social. Mercado abastecedor. Instituto de habitação da Madeira. Bancos. Oficinas automóvel. Posto de serviço para abastecimento de gás de combustível. Ferragens. Peixarias. Floristas. Sapatarias. Cabeleireiros. Papelarias. Supermercados. Pastelarias. Restaurantes. Pronto-a-vestir. Tabacarias. Fotógrafos. Farmácias.	Museu do Brinquedo. Biblioteca. Madeira Magic. Quinta Magnólia. Jardim da Ajuda. Casa do Povo de São Martinho.
Pré-escolares (setor privado): Infantário “Primaveras” Jardim Escola João de Deus Infantário “ O canto dos Traquinas” Infantário “O Planeta das Crianças” Infantário “Toca dos Traquinas”.			

Tabela 1. Infraestruturas existentes

3.2 Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar

O estágio realizado na EPE teve a duração de oito semanas, perfazendo um total de 120 horas. A intervenção pedagógica concretizou-se três dias por semana, no turno da manhã e o no turno da tarde, acompanhando o horário da educadora cooperante, havendo assim uma rotatividade semanal, num total de cinco horas diárias.

A intervenção teve início a 6 de outubro e prolongou-se até ao dia 27 de novembro, com o grupo da sala Verde, na EB1/PE da Lombada, situada na freguesia de São Martinho. Este estágio decorreu de forma individual, ou seja, em cada sala havia apenas uma estagiária a desenvolver a sua prática educativa.

Na primeira semana de intervenção pedagógica, desenvolvi uma observação participante, tendo como objetivo conhecer o grupo e, por conseguinte, dar-me a conhecer. Assim, facilitaria a minha integração e a aceitação nas atividades por parte do grupo.

Este período foi fundamental para uma adequada ação, visto que permitiu conhecer o grupo e as suas formas de interagir, identificar as necessidades, potencialidades e interesses das crianças, e ainda apropriar-me das rotinas e dos modelos pedagógicos distintos desenvolvidos pelas educadoras, nomeadamente: o MEM, para a introdução de algumas rotinas, como o quadro de presenças, tarefas, aniversários, preenchidos diariamente pelas crianças; o modelo High-Scope, centrado nas crianças, nas suas explorações e nas experiências-chave; e ainda a pedagogia de situação, uma pedagogia não diretiva em que o educador parte do que a criança já sabe.

A minha intervenção desenvolveu-se com a adoção dos modelos pedagógicos acima referidos, portanto pretendi proporcionar momentos de aprendizagem diversificados e significativos, nos quais as crianças possuíssem um papel ativo.

3.2.1 Contextualização do ambiente educativo

A caracterização do edifício, dimensão e equipamentos torna-se essencial, pois estas estruturas são determinantes para o desenvolvimento das crianças, condicionando, em grande parte, o que podem fazer e aprender. Neste sentido, torna-se essencial caracterizar a instituição onde se desenrola a intervenção pedagógica, mesmo que sucintamente.

No ano letivo de 2013/2014, frequentam a escola EB1/PE da Lombada 133 alunos, sendo que dezoito se encontravam na Pré-escolar I (Sala Laranja), dezanove na Pré-escolar II (Sala Verde) e noventa e seis no 1.º Ciclo, contabilizando um total de sete salas, duas para a pré-escolar e cinco destinadas ao 1.º Ciclo.

A escola funciona em regime de escola a tempo inteiro (ETI), tendo como horário de funcionamento o período compreendido entre as 08h30 e as 18h30, e destina-se a crianças entre os 3 e os 10 anos de idade.

A nível de contexto familiar, constata-se que a maior parte das crianças que frequentam esta instituição provém de famílias estruturadas, estabelecidas num contexto socioeconómico médio, com relativa estabilidade a nível profissional dos encarregados de educação, o que proporciona alguma falta de acompanhamento educacional constante das crianças, tarefa essa que, devido ao período em que se encontram na escola, passa a ser da autoria da mesma e do seu corpo docente e não docente. A maioria das crianças que frequentam a EB1/PE da Lombada reside na zona circundante à mesma, embora se registem algumas exceções.

A instituição foi inaugurada a 4 de novembro de 2008, sendo o novo edifício construído em substituição da antiga escola. A EB1/PE da Lombada funciona num edifício de dois pisos, piso térreo e 1.º piso, constituído pelos espaços mencionados na (Tabela 2):

Fruto da remodelação efetuada nesse ano letivo, por iniciativa da Secretaria Regional do Equipamento Social, a escola assegurou a renovação e ampliação da cozinha e do refeitório adjacente, bem como a construção de instalações sanitárias, tendo inclusivamente assegurado as condições necessárias para garantir o acesso a pessoas com mobilidade reduzida.

Espaço exterior	Espaços do Piso 0	Espaços do Piso 1
Um recreio coberto	Duas salas de Pré-Escolar	Um gabinete de direção
Um parque infantil	Uma sala do pessoal docente	Um gabinete administrativo
Uma sala polivalente	Uma sala do pessoal não docente	Duas salas de atividade
Duas arrecadações	Uma cozinha + dispensa	Uma sala de expressão musical/ inglês
Um polidesportivo	Um refeitório	Uma sala de expressão plástica
Três balneários/ vestiários	Seis instalações sanitárias	Uma sala de informática
Três instalações sanitárias	Duas arrecadações	Uma sala de biblioteca

Tabela 2. Espaços da EB1/PE da Lombada

Na EB1/PE da Lombada existem dezassete colaboradores na equipa docente e doze na equipa não docente, distribuídos da seguinte forma:

Pessoal Docente	Pessoal não Docente
Uma diretora	Um técnico superior de 1ª classe
Onze professores	Um assistente de administração
Quatro educadoras	Seis auxiliares assistentes operacionais
Um professor especializado em Educação Especial	Três cozinheiras

Tabela 3. Recursos Humanos existentes na EB1/PE da Lombada

3.2.2 A Sala Verde

O espaço pedagógico deve ser:

um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um de do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.11).

A sala deve ter uma organização flexível, correspondendo assim às necessidades do grupo, e proporcionando a construção de aprendizagens significativas. Deste modo, consegue-se uma harmonia entre currículo explícito e implícito.

A Sala Verde apresenta três grandes janelas, o que lhe dá muita iluminação e arejamento, tem uma dimensão razoável, tendo em conta o número de crianças. A sala

está organizada por áreas bem visíveis, nas quais as crianças participam com regularidade e entre as quais existe facilidade de deslocação. Desta forma, a criança é livre de escolher a área do seu interesse aquando das atividades livres, respeitando sempre o número possível de crianças em cada área (Figura 10).

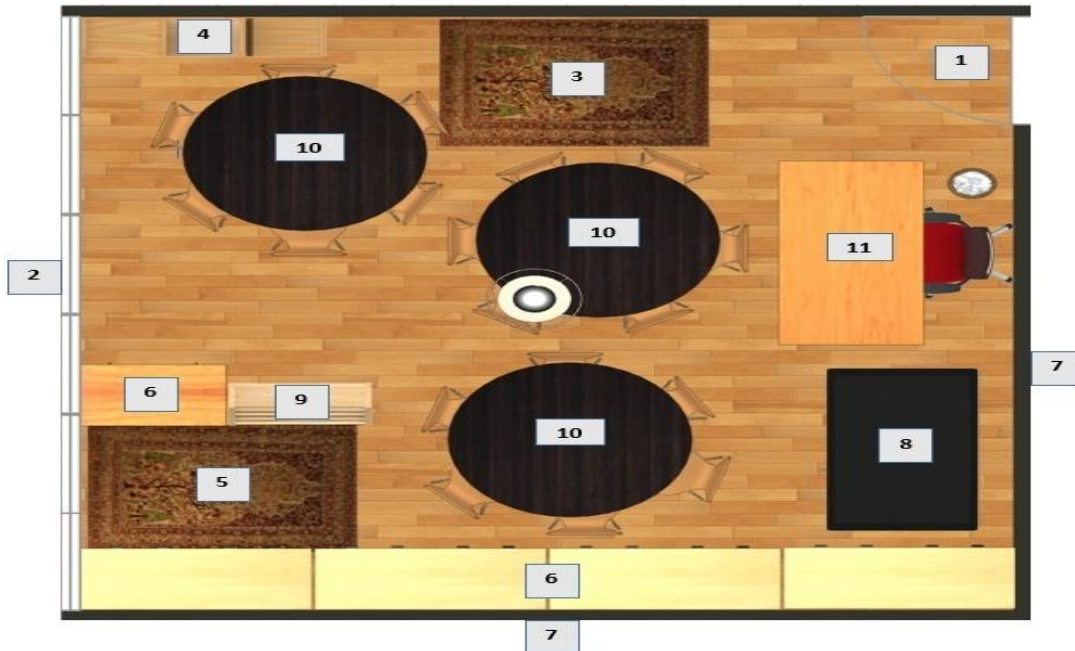


Figura 10. Planta da Sala Verde

Legenda:

1. Porta
2. Janelas
3. Área da casinha/área do faz-de- conta
4. Área dos jogos/construções
5. Área do tapete
6. Armários
7. Placards
8. Área da pintura/expressão plástica
9. Área da biblioteca
10. Área de trabalho
11. Secretária da Educadora

A área do acolhimento é designada como área do tapete e nela se realizam diariamente conversas em grande grupo e algumas atividades diárias (bons dias, contar histórias, diálogos, jogos e canções). Estes momentos são privilegiados, pois as crianças contam as suas novidades, exprimem e partilham as suas experiências e vivências familiares de forma espontânea. A relação escola/família, a afetividade e a comunicação entre adulto/criança e criança/criança são fortalecidas. Neste espaço, procura-se que as crianças aprendam a ouvir os outros, a respeitar opiniões, assim como a esperar pela sua vez para falar, traduzindo-se este comportamento no respeito pelas regras.

Por sua vez, a área da biblioteca é composta por uma estante/expositor com um conjunto de histórias dispostas. Este espaço encontra-se junto a uma janela, a qual proporciona uma boa exposição solar. Trata-se de uma área fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e para o contato com a escrita (reconhecimento de algumas letras/nomes). Nestas idades, verifica-se uma interiorização das histórias através das imagens, as quais as crianças são capazes de descrever pormenorizadamente, criando interligação entre as diferentes imagens e produzindo histórias.

No que se refere à área do faz de conta, é onde mais se evidencia o jogo simbólico. Nela as crianças desenvolvem progressivamente a sua socialização, comunicação e autonomia, através da imitação e interpretação de diferentes papéis, pois fazem representações do que observam no seu quotidiano. Esta área é também favorável ao desenvolvimento da linguagem, mesmo que por vezes os diálogos sejam monólogos, quando brincam em conjunto/pares. Constitui uma das áreas de eleição para a maioria das crianças e é igualmente o local onde verificamos um maior relacionamento entre meninas e meninos, já que, noutras situações, estas costumam agrupar-se de acordo com o seu género. Esta área está provida de uma cozinha com armários de madeira, com panelas, louça, uma mesa e quatro cadeiras, e um quarto de dormir com cama, cómoda e bonecas.

Quanto à área dos jogos/construções, esta situa-se na proximidade da área do faz de conta. É composta por uma estante, com quatro prateleiras, onde se encontram dispostas várias caixas de jogos e legos, em duas das prateleiras. Com estes jogos, a criança desenvolve a sua destreza, atenção e concentração. Os jogos de construção presentes nesta área fomentam a criatividade. O domínio da matemática também é bem explorado neste espaço, através dos jogos de correspondência, sequência e tamanhos.

Finalmente, a área da Expressão Plástica envolve um espaço abrangente, pois abarca três mesas redondas e cadeiras, a zona do lava mãos e respetivo armário de tintas, pincéis e colas, o armário com os lápis (carvão, pau e cera), plasticinas e marcadores e o armário onde se encontra o papel de fotocópia A4 e A3 e cartolinas de várias cores. Esta área destina-se a qualquer atividade de expressão plástica, nomeadamente: pintura, desenho, colagem, recorte, modelagem, dobragem, entre outras. É uma zona criativa, onde a criança explora e usa diversos materiais, desenvolvendo as suas potencialidades no domínio da comunicação, expressão, estética e imaginação. Consiste numa área de grande importância em termos de desenvolvimento global, sendo também uma das preferidas do grupo.

Nas paredes estão afixados dois placares grandes, que são usados para exposição de trabalhos das crianças.

A sala apresenta áreas bem definidas, sendo que em todas elas os materiais estão logicamente distribuídos e ao nível das crianças. Os jogos, as prateleiras, os quadros do tempo e de presenças estão devidamente identificados, o que permite às crianças agirem de forma autónoma e com orientação sobre o meio que as rodeia. Nesta ordem de ideias, a aprendizagem das crianças procede de um ambiente estimulante e organizado. A arrumação dos materiais está feita de forma a promover e facilitar o ciclo “encontra-usa-arruma”, como é definido no modelo High-Scope (Hohmann & Weikart, 2011).

3.2.4 O grupo de crianças da Sala Verde

A caracterização do grupo teve por base as informações obtidas através da observação, das conversas e reflexões diárias com a educadora cooperante e ainda da consulta do PCG. Efetivamente, para que o educador desenvolva uma prática significativa, deverá começar por conhecer o grupo, visto ser o guia de toda a sua intervenção. Só assim será possível adequar a sua prática ao grupo, dando resposta aos seus interesses e necessidades, segundo as OCEPE (ME, 1997).

O grupo é composto por 19 crianças, 13 das quais são do sexo masculino e 6 do sexo feminino, como se verifica no Gráfico 1

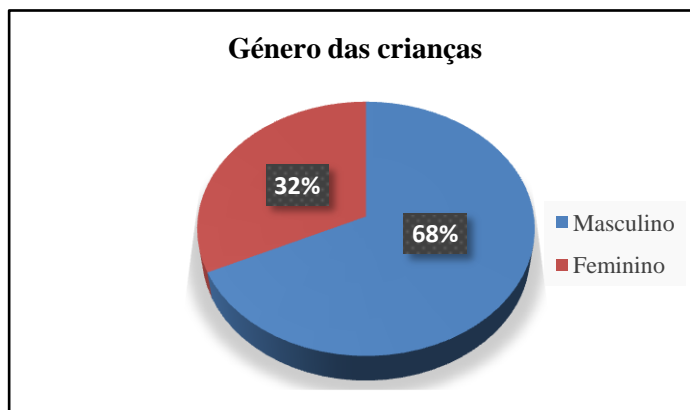


Gráfico 1. Género das crianças da Sala Verde

Relativamente às idades, este grupo é composto por 7 crianças com 5 anos, 5 crianças de 4 anos e 7 crianças com 3 anos de idade. Um grupo de 13 crianças frequenta este estabelecimento pela primeira vez, estando ainda em fase de adaptação.

Através da consulta dos dados biográficos individuais, verifica-se que a maioria das crianças (dez) tem apenas um irmão, quatro são filhos únicos, duas têm dois irmãos e outras duas têm seis irmãos (Gráfico 2).

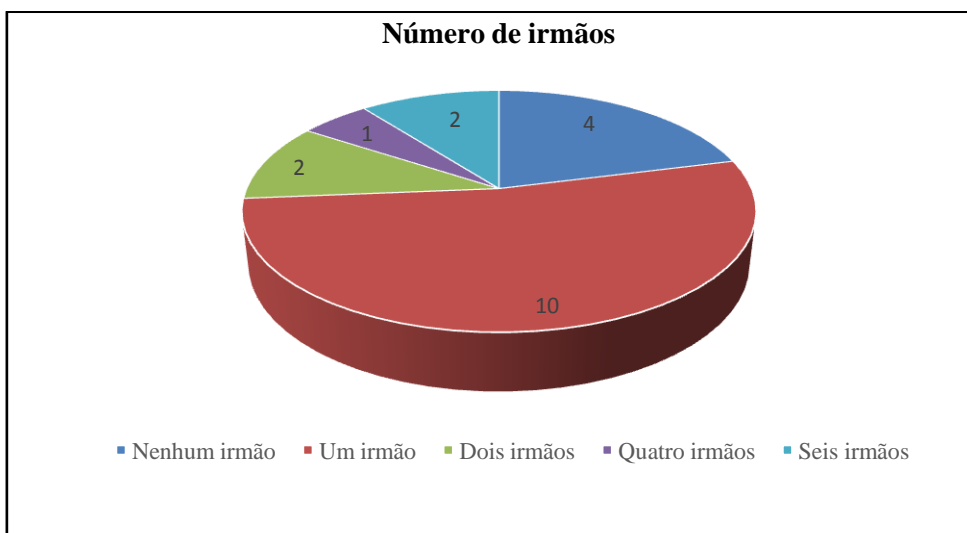


Gráfico 2. Número de irmãos das crianças da Sala Verde

No que diz respeito às suas áreas de residência, a esmagadora maioria das crianças, mais especificamente catorze crianças, reside na freguesia de São Martinho,

sendo duas da freguesia vizinha, Santo António, dois do concelho de Câmara de Lobos e uma apenas da freguesia do Arco da Calheta.

Considerando os dados da tabela 4, relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação das crianças, verificamos que o indicador dominante corresponde ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, com dezanove elementos. Seguidamente, temos o indicador de oito elementos com o Ensino Secundário, seis elementos possuem o 3.º Ciclo do Ensino Básico, dois elementos têm Licenciatura e um elemento com o 1.º Ciclo do Ensino Básico completa este quadro.

A primeira nota que podemos retirar de uma análise vertical a este quadro é o facto de apenas 17% dos encarregados de educação terem concluído a escolaridade obrigatória.

Habilitações literárias dos encarregados de educação das crianças da Sala Verde		
Indicador	Total em número	Total em percentagem
Licenciatura	2	5,5%
Secundário	8	22%
Ensino Básico- 3.º Ciclo	6	17%
Ensino Básico – 2.º Ciclo	19	53%
Ensino Básico – 1.º Ciclo	1	2.5%

Tabela 4. Habilitações literárias dos encarregados de educação

No que concerne às condições laborais dos encarregados de educação (EE), analisando a tabela 5, é possível verificar que a maioria está empregada, representando uma percentagem de 80,5%, o que se traduz em condições médias de habitação, sustentabilidade, escolaridade e saúde para as crianças. No entanto, apesar de ser inferior percentualmente, a margem de encarregados de educação desempregada encontra-se nos 19,5%, o que não deixa de ser preocupante, partindo do ponto de vista de que menores capacidades económicas não asseguram condições mínimas de sustentabilidade.

Condições dos EE perante o trabalho		
Condição	Total em número	Total em percentagem
Empregado/a	29	80,5%
Desempregado/a	7	19,5%

Tabela 5. Condição perante o trabalho dos encarregados de educação

Relativamente à idade dos pais, dezoito (47%) apresentam idades compreendidas entre os trinta e um e os quarenta anos, quinze (40%) apresentam idades compreendidas entre os vinte e os trinta anos, sendo que os restantes cinco (13%) encontram-se na faixa etária compreendida entre os quarenta e um e os cinquenta anos.

3.3 A problemática levantada

No desenrolar da minha primeira semana de observação participante, pude realizar uma avaliação diagnóstica do grupo. Como referem as OCEPE “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997, p.25).

A adoção da investigação-ação como método traduz-se num “processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82). Estes reajustes advêm de uma observação contínua e sistemática, numa recolha de informações válidas onde o educador deve ter uma visão reflexiva. Tal processo surgiu no decorrer da prática pedagógica e através dele se formulou a seguinte questão: *Como sensibilizar as crianças/pais/comunidade escolar para hábitos de uma alimentação saudável?* Esta questão surgiu em virtude de ter constatado no grupo de crianças uma grande falta de hábitos saudáveis de alimentação e a recusa de certos alimentos, como as verduras. Contudo, como esses maus hábitos alimentares provêm do contexto familiar, considerei pertinente sensibilizar não só as crianças, mas também os seus pais e a comunidade escolar. Neste sentido, a planificação e dinamização das atividades com as crianças, pais e comunidade escolar visa responder à questão orientadora colocada.

3.4 Atividades de rotina - organização do tempo

Em Educação de Infância, o tempo pedagógico “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, (...) incorpora os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.72). Neste sentido, o tempo educativo está distribuído de forma flexível, de acordo com o ritmo das crianças, embora existam momentos que se repetem com periodicidade. Com efeito, as rotinas organizam o dia-a-dia das crianças, conferindo-lhes segurança e autonomia (Hohmann & Weikart, 2011). As atividades do tipo fisiológico (higiene, repouso e alimentação) são fixas. As outras atividades livres ou orientadas dependem das crianças e do período de concentração, podendo ser reformuladas de acordo com os interesses e necessidades do grupo. As crianças realizam atividades variadas, individualmente, em pares, em pequeno e em grande grupo. O grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, é estabelecida uma relação afetiva com cada criança e criado um ambiente seguro, onde ela se sente valorizada, favorecendo a aprendizagem de cada uma e contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem das outras.

Na tabela 6 é apresentada a rotina da sala; no entanto, ainda existem outras atividades que fazem parte da mesma, como a marcação das presenças, do tempo meteorológico, do dia da semana, do dia e do mês correspondente. Deste modo, a primeira transmite à criança a responsabilidade no grupo a que pertence e a segunda permite que a criança se aperceba das modificações do estado do tempo (Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F & Formosinho, J. (2011).

Rotina Diária		
Horas	Atividades	Espaços
8h30 – 09h30	Acolhimento e atividades livres	Sala
9h30	Higiene	Casa de banho
9h45	Lanche da manhã	Refeitório
10h00	Recreio	Espaço Exterior
10h30	Atividades livres/orientadas	Sala/Espaço Exterior
11h30	Higiene	Casa de banho
11h45	Almoço	Refeitório
12 h45 – 14h45	Higiene/Hora do sono/descanso	Casa de banho/Sala
14h45	Higiene	Casa de banho
15h00	Lanche da tarde	Sala
15h30	Recreio	Refeitório
16h00 – 18h00	Atividade livre/orientada	Sala/Espaço Exterior
18h30	Fecho da Instituição	

Tabela 6. Rotina da sala Verde

O grupo ainda tem atividades de enriquecimento curricular (Tabela 7), desenvolvidas por outros professores que não o educador. Apenas a aula de inglês é realizada na sala do grupo, sendo que as restantes desenrolam em espaços apropriados, tais como: biblioteca, no campo desportivo da escola, na sala de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e na sala de Expressão Musical.

Atividades de enriquecimento curricular		
Segunda-feira	10h30-11h30	Informática
	16h30-17h00	Inglês
Terça-feira	11h-11h30	Biblioteca
	17h-17h30	Expressão – Musical
Quarta-feira	9h00-10h00	Expressão Físico – Motora

Tabela 7. Atividades de enriquecimento curricular da sala Verde

Como referido anteriormente, embora o tempo educativo seja distribuído de forma flexível, é composto por momentos “que se repetem com uma certa periodicidade” (ME, 2004, p.40). Esses momentos denominam-se rotina e são essenciais no que

respeita à familiarização da criança com ambientes próprios da EPE. Como defendem os autores Hohmann e Weikart (2011), a rotina diária desenvolve no indivíduo uma estrutura para os acontecimentos do dia a dia, desencadeando uma organização social que origina uma comunidade, preparando-os para as interações sociais em desenvolvimento.

Segundo Judith Evans & Ellen Ilfield (1983, citado por Post & Hohmann, 2007):

Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas.... As experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento (p.195).

Foi neste sentido que desenvolvi as rotinas diárias no decorrer da prática pedagógica, as quais foram planeadas, consistentes e apoiantes, de modo a favorecer a aprendizagem ativa, segundo o modelo High-Scope. As rotinas ajudam as crianças a prever o que se passará a seguir, dando-lhes um sentido de controlo sobre a atividade que fazem em cada momento, seguindo uma sequência diária (*Ibidem*).

No modelo High-Scope, a rotina diária é organizada em sequências de tempo com objetivos educacionais e características próprias. De acordo com Formosinho, Katz, MacClellan & Lino (1996, p.78), as principais características da rotina diária designam-se como:

- A constância das suas componentes;
- A invariância da sequência dos diferentes tempos;
- A necessária inclusão do ciclo planear-fazer-rever;
- A inclusão de atividades individuais e de grupo (pequenos e grandes grupos);
- As oportunidades de interação criança-criança e criança-adulto;
- As oportunidades dadas à criança para expor intenções, levá-las a cabo e partilhar reflexões sobre as atividades experimentadas.

De acordo com os autores referidos anteriormente, os momentos da rotina diária são compostos pelo acolhimento, o planeamento, o trabalho, a revisão, o trabalho em pequenos grupos, o recreio ao ar livre e o trabalho em círculo. Esta organização possibilita, tanto ao educador como à criança, experimentar uma sensação de despreocupação, pois não necessitam de decidir o que vem de seguida, podendo usar a

sua criatividade em atividades espontâneas. Contudo, é necessário que o educador consiga articular saberes e diversificar oportunidades de aprendizagem para que a criança possa desenvolver a sua autonomia e a sua formação pessoal. “A actividade do educador destina-se, antes de mais, a proporcionar a actividade da criança (...) e criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (*Ibidem*, pp.70-71).

Neste sentido, a rotina facultada à criança uma menor dependência do adulto, desta forma os intervalos entre atividades são já conhecidos pela criança, tornando-a assim mais autónoma e segura de si. Assim, ela consegue tomar decisões por si própria, realizar ações e permitir diferentes tipos de interação e comunicação com aqueles que estão à sua volta (educadores, pais, entre outros).

A rotina na sala Verde, apesar da sua flexibilidade, é também composta por momentos fixos, correspondentes à higiene pessoal, à alimentação, ao recreio e ao descanso. Sendo os momentos do lanche e do almoço aqueles que se traduzem em birras, negação em comer e, por vezes, em choros, para minimizar tais situações, procurei, através do diálogo e de algumas brincadeiras, que estas ocasiões se traduzissem em momentos agradáveis.

Já no que refere aos momentos mais flexíveis, estes correspondem ao acolhimento e à realização de atividades livres e orientadas de acordo com o interesse e necessidade de cada criança.

A rotina considera-se essencial para o bem estar da criança em ambientes de EPE, pois esta sente-se segura e confiante, rodeada de pessoas amáveis e dinâmicas. Deste modo, a criança constrói conhecimento, interagindo e partilhando experiências e explorando o espaço e os materiais. Desta forma, destaca-se uma vez mais a importância da rotina para o bem estar e desenvolvimento da criança, pois a ausência da mesma desenvolve nela ansiedade e instabilidade.

3.5 Atividades Livres

Os momentos de atividades livres são essenciais para o desenvolvimento das crianças, porquanto estas têm oportunidade de escolher, de acordo com os seus interesses pessoais, o que querem fazer e como. Como referem Post e Hohmann (2011), o tempo de escolha livre decorre num período de tempo em que as crianças investigam e exploram materiais e ações, interagindo com os seus pares e com o educador. Num

ambiente seguro, com materiais e oportunidades atrativas, cada criança escolhe conforme os seus interesses e inclinações pessoais. Quando estas têm a oportunidade de escolher, “fazem-no, em princípio, optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber” (Portugal & Laevers, 2010, p.16).

De acordo com Zabalza (1992):

Talvez o aspecto mais saliente das crianças pequenas seja o da necessidade de autonomia. Encontram-se num processo de construção da sua identidade individual, de conquista da sua autonomia em termos de movimentos, de actividade física, de relação com as coisas e com os outros (p. 125).

Assim sendo, as atividades livres possibilitam à criança constatar com os outros, com os diferentes espaços e objetos de forma autónoma, competindo ao educador o papel de orientar/mediar, isto é, proporcionar os meios e materiais e permitir às crianças agirem sobre eles de forma segura e confiante.

A criança, ao ter oportunidade de escolher o espaço ou área onde pode brincar livremente, desenvolve assim a sua autonomia e responsabilidade. Desta forma, e segundo as OCEPE, a oportunidade de poder escolher e de utilizar o material de diversas maneiras, de forma imprevista e criativa, pressupõe uma responsabilização, que é partilhada por todos os envolvidos (ME, 1997). A responsabilização é, então, adquirida de forma individual ou na partilha com os pares e grupo no decorrer das brincadeiras livres.

No que respeita à organização das áreas e dos materiais favoráveis à aprendizagem livre ao alcance das crianças, a sala verde segue algumas linhas orientadoras do modelo curricular High-Scope. A sala possui um espaço amplo e contempla cinco áreas distintas: a da biblioteca, a dos jogos/construções, a do faz de conta, a da expressão plástica/pintura e o tapete. Todas elas são procuradas nos momentos livres, enriquecidos de imaginação/fantasia, interação e comunicação; no entanto, a área do faz de conta sobressai nas escolhas das crianças, o que origina uma certa agitação neste espaço, devido à excessiva concentração de crianças. De forma a minimizar tais comportamentos, era necessário lembrar às crianças, principalmente às mais novas, em fase de adaptação, que tinham de respeitar o número de meninos por cada área. Ao longo da intervenção pedagógica, verificou-se que as crianças haviam interiorizado tal regra, o que se traduziu numa maior harmonia e respeito pelas regras. Tudo isto para dizer que, apesar de se tratar de atividades livres, as crianças devem ter

plena noção que existem regras, sendo estas importantes para uma convivência harmoniosa.

No decurso do estágio, foi-me dada a oportunidade de estimular e observar atentamente a ocorrência das atividades livres. Presenciei situações de muito convívio, momentos de partilha, repletos de diálogos elaborados, por vezes com muita fantasia, associados aos jogos de faz de conta/mundo imaginário, a tarefas específicas que se encontravam a realizar ou mesmo a assuntos próprios das crianças.

Neste momentos livres, foi possível interagir com as crianças, sempre que as mesmas solicitavam ou quando se tornava pertinente intervir, especialmente na realização dos jogos, na narração de histórias, ou simplesmente para conversar, revelando-se as crianças curiosas e desejosas de aprender.

As atividades no exterior decorreram essencialmente de uma forma livre, possibilitando às “crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 2011, p.433). As crianças corriam, saltavam e reinventavam os seus jogos com as suas próprias regras. Verificou-se a organização/união de grupos/pares na realização dessas atividades, a partilha de gostos e interesses comuns. Além de as observar, foi igualmente possível interagir com as mesmas sempre que oportuno.

3.6 Atividades orientadas desenvolvidas com o grupo

A ação pedagógica deve emergir “do processo reflexivo da observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvidas pelo educador de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p.48). Neste sentido, é essencial que o educador foque a sua atenção nas crianças de forma a compreender as suas necessidades e interesses, desenvolvendo assim estratégias adequadas e significativas. Desta forma, torna-se fulcral o profissional envolver as crianças ativamente em todo o processo de ensino-aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010).

Foi com base no exposto anteriormente que, no decorrer das oito semanas de intervenção pedagógica, foram desenvolvidas diversas atividades orientadas, incidindo maioritariamente sobre temas específicos, nomeadamente: O outono; A alimentação; O Pão por Deus; A higiene; O São Martinho e O Natal. A sua concretização teve o apoio da comunidade educativa e ainda contou com a colaboração dos pais.

Cada semana de prática pedagógica teve por base os interesses e as necessidades das crianças, as situações vivenciadas em cada momento e a consulta do projeto de grupo, originando, assim, planificações de atividades (Apêndices: A B, C, D, E, F, G e H). No entanto, é fundamental que o educador esteja atento às necessidades demonstradas pelas crianças de forma a proceder às alterações que considere necessárias com vista à melhoria dos contextos pedagógicos (ME, 1998). Quer isto dizer que o educador deverá ser flexível quanto às suas planificações. Foi nesta perspetiva que decorreu a elaboração das planificações ao longo da intervenção pedagógica.

Posto isto, apresentar-se-ão, de seguida, algumas das atividades desenvolvidas com as crianças, auxiliadas por reflexões pertinentes e críticas, complementadas com inferências recolhidas da prática, assim como com referências teóricas que fundamentam a prática desenvolvida. Posteriormente, será realizada a avaliação das competências a adquirir (Apêndices: A, B, C, D, E, F, G E H) e a avaliação do grupo, baseada nos indicadores de bem-estar e implicação, preconizados por Portugal e Laevers (2010) no SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças). Por fim, realizar-se-á uma reflexão crítica sobre a intervenção pedagógica no seu todo, no contexto de EPE.

3.6.1 O Outono

Esta foi a primeira semana de intervenção pedagógica e, como tal, os temas das atividades já tinham sido programados pela equipa pedagógica da sala. Assim sendo, as atividades foram planificadas e orientadas de forma a dar uma continuidade ao que estava a ser trabalhado, tendo como principal preocupação os interesses, motivações e necessidades das crianças. Quando se realiza uma atividade que partiu dos interesses e necessidades das próprias crianças, esta terá “uma motivação intrínseca fundamental para a sua concretização com sucesso” (Rodrigues, 1999, p.12). Foi neste sentido que se desenrolaram as atividades com as crianças.

No decorrer das atividades, procurei estimular o diálogo, de modo a possibilitar às crianças exporem a sua opinião e verificar quais as que tinham mais facilidade ou dificuldade em se expressar oralmente. Como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “ouvir e observar o que a criança diz, e como diz, é o meio mais eficaz para

compreender como se está a processar o desenvolvimento da linguagem em qualquer criança” (p.14).

Ao longo desta semana, o tema desenvolvido incidiu sobre a estação do ano: o outono. Nesta primeira temática, abordar-se de forma global, as atividades desenvolvidas durante a semana, as sugestões do grupo e ainda as propostas de intervenção pedagógica no sentido de promover experiências contextualizadas e significativas para este grupo.

Após a realização de uma avaliação diagnóstica na primeira semana de intervenção pedagógica, constatou-se que, após o recreio, o grupo apresentava-se muito agitado, pelo que considerei pertinente a realização de uma sessão de relaxamento, com o objetivo de acalmar e relaxar o grupo. Como afirma Guillaud (2012), o relaxamento permite canalizar as tensões, o nervosismo e a hiperatividade das crianças, “favorecendo uma melhor recuperação e uma atenção mais sustentada” (p.6).

Durante a sessão, verifiquei um grande interesse e motivação por parte das crianças na sua generalidade, pois realizavam os gestos solicitados silenciosa e concentradamente; apenas duas crianças mais novas não os faziam, embora estivessem concentradas e calmas. De acordo com Berge (1976), “o relaxamento é benéfico para a criança mais do que para qualquer pessoa. Ela tem a capacidade de concentração menor que a do adulto e sobretudo uma maior necessidade de movimento” (p.44).

Ao finalizar a sessão, constatei que o grupo se encontrava mais calmo, tendo-se atenuado toda a tensão nervosa e muscular, o que se refletiu no orientador da atividade, neste caso a minha pessoa. Sendo assim, esta atividade foi uma mais valia para todos os intervenientes, criando-se um clima mais harmonioso e descontraído.

Seguidamente, iniciou-se a atividade sobre o outono. Comecei por questionar o grupo sobre a história narrada na atividade de enriquecimento curricular “Biblioteca”, história essa que incidia sobre a temática do outono, e, de imediato, algumas crianças a recontaram. As OCEPE referem que as áreas não devem ser consideradas como compartimentos estanques, neste sentido é essencial “interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo” (ME, 1997, p.22). Posto isto, perguntei-lhes se conheciam algum castanheiro, sendo que algumas responderam afirmativamente, mas as restantes não. Assim sendo, mostrei-lhes um ramo de castanheiro, com o objetivo de as crianças o identificarem, o que aconteceu com as que já conheciam a árvore.



Figura 11. Crianças a observar o ramo do castanheiro

Posteriormente, o grupo passou à exploração do ramo: identificaram e analisaram as folhas, os ouriços e as castanhas, a nível da cor, textura e cheiro (Figura 11). O que se pretendia era uma aprendizagem pela ação, ou seja, “a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos conhecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.22). Nesta mesma atividade, desenvolveu-se a aprendizagem significativa, pois esta envolveu “uma proporção significativa de experiências reais e diretas, com objetos verdadeiros e com pessoas” (Katz & Chard, 1997, p. 202). Após a experimentação, mostraram interesse em provar a castanha crua (Figura 12), com grande excitação, à exceção de uma criança, que recusou fazê-lo. Em diálogo com a educadora cooperante, percebi que se tratava de uma criança que recusava certos alimentos, o que dificultava a hora da refeição.



Figura 12. As crianças a provar uma castanha crua

De forma a concluir a atividade, propus às crianças que desenhassem o que tinham gostado mais de explorar. Na elaboração dos desenhos, uma das crianças

sobressaiu pelo facto de ter desenhado o interior do ouriço, que referiu ser “a casa da castanha”, “macia e fofinha” (Figura 13).



Figura 13. Representação do ouriço e da castanha por uma criança

Refiro ainda que esta criança por vezes apresentava um comportamento desadequado ao contexto, no entanto, ao longo desta atividade, mostrou-se muito implicada. Constatei, então, que as crianças só se envolvem realmente numa tarefa quando a mesma lhes suscita interesse, caso contrário a motivação desvanece-se, assim como a disposição para aprender e a importância de compreender os interesses de cada criança. Como destaca Laevres (2008), se existir envolvimento por parte das crianças em qualquer que seja a atividade, existe sempre implicação.

No decorrer das criações realizadas pelas crianças, estas encontravam-se a desenvolver a motricidade fina. De acordo com Marques (1979), o desenvolvimento da motricidade fina depende da integração e diferenciação de movimentos, pelo que esta só se desenvolve, depois de a criança dominar os movimentos ligados aos grandes músculos. Como se tratava de um grupo heterogéneo, perceberam-se várias fases no desenvolvimento do desenho: constatei que se encontravam na fase da Garatuja Nomeada e na Pré-Esquemática. Segundo Oliveira e Bessa (2008), na fase da Garatuja Nomeada, que ocorre geralmente a partir dos 3 anos de idade, a criança representa intencionalmente e distribui melhor os traços pelo papel, fazendo riscos na horizontal, vertical, espiral e círculos; descreve verbalmente o que realiza e refere o que irá produzir. Por sua vez, na fase do Pré-Esquemático, que ocorre entre os 4 e os 6 anos de idade, verifica-se a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Os desenhos são dispersos inicialmente em relação ao espaço e os objetos são desenhados de forma solta. Em relação à cor, é subjetiva e ligada às suas emoções.

Para rematar esta temática, em grande grupo discutimos onde iríamos colocar o ramo do castanheiro, e as crianças consideraram oportuno colocarem-no na porta de forma a decorá-la para a chegada do outono (Figura 14).



Figura 14. Local selecionado pelas crianças para colocar os ramos de castanheiro

No dia seguinte, deu-se continuidade à temática em estudo. Iniciou-se com um diálogo em grande grupo sobre a estação do ano em causa e as suas características. Neste sentido, sugeri ao grupo a elaboração de uma história sobre o outono e, para minha grande surpresa, as crianças aderiram com bastante entusiasmo e elaboraram-na com facilidade. Segue-se a história elaborada pelo grupo:

“As folhas do Outono” – “Era uma vez uma árvore que perdeu as folhas, caíram no chão e ficaram muito tristes. Entretanto, o vento levou-as para longe, onde ficaram sozinhas e com muito frio. Um menino estava a passear, quando as encontrou, ficou com muita pena delas, apanhou-as e levou-as para a escola. Ao chegar à sala, colocou-as no placar, onde se sentiram quentinhas e felizes por ter a companhia de tantos meninos”.

Após a elaboração da história, as crianças mostraram desejo em ilustrá-la. Deste modo, a história foi dividida em cinco partes e realizaram a ilustração correspondente.

As restantes crianças elaboraram um desenho alusivo à história e, ao terminarem, dirigiram-se para as respetivas áreas, segundo as suas preferências.

Ao concluir esta atividade, redigi a história nas cinco ilustrações com o apoio das crianças e o grupo reviu-a, confirmou a sequência e recontou-a, colocando-a, por fim, no placar da sala (Figura 15).



Figura 15. Reconto da história

Segundo o Plano Nacional de leitura (PNL) e o ME (2006), o contato com livros e histórias é essencial a fim de desenvolver diversas competências linguísticas. Os autores ainda realçam o facto de que:

Ouvir contar histórias leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano (PNL & ME, 2006, p.5).

Com a ilustração da história, tiveram a oportunidade de desenvolver a motricidade fina e representar as imagens mentais formadas a partir da sua imaginação. Com efeito, é através do desenho e da pintura que “as crianças comunicam, de forma simples [] aquilo que compreendem do seu mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.512). Segundo Sousa (2003), o desenho é uma das formas mais utilizadas pelas crianças para representar a realidade, neste sentido é importante estimular a sua exploração para que possam expressar-se artisticamente, revelando a sua criatividade, emoções e preferências.

Ao transcrever a história, as crianças tiveram oportunidade de presenciar a existência de um código escrito. A escrita, na perspetiva de Mata (2008), consiste num processo de apropriação contínuo, que se inicia com a descoberta que a escrita existe. Saliento a importância do contacto da escrita no pré-escolar; no entanto, o educador deve ter cuidado para não cair na ideia errónea de “obrigar” as crianças a “escrever”,

mas sim estimulá-las e incentivá-las; “posteriormente, as crianças vão-se apercebendo de que a escrita tem uma mensagem e de que existe um conjunto de convenções a ela associadas” [quando se sentirem preparadas] “vão mesmo reproduzir algumas dessas convenções (por exemplo, letras corretas e orientação das letras e da escrita) e passam a utilizar a escrita (mesmo que nem sempre de modo formal) nas suas diversas funções, dando-lhe valor e utilidade” (*ibidem*, p. 9).

Nesta mesma atividade, foi ainda desenvolvida uma outra competência, a linguagem verbal. De acordo com o ritmo de cada criança e com os conhecimentos adquiridos, é fundamental que vá progredindo e alcance outro nível de comunicação. Através da exercitação da linguagem, ocorre uma aprendizagem, sendo imprescindível a comunicação entre o adulto e a criança (Rebelo & Diniz, 1998).

No último dia de intervenção pedagógica desta semana, deu-se continuidade à temática sobre o outono, interligando-a com o dia mundial da alimentação. Neste sentido, levei para a sala uma cesta de frutos outonais, com nozes, romãs, laranjas, goiabas, araçás, pitangas, pêras, maçãs, de modo a possibilitar às crianças explorarem-nos, a nível do olfato, do tato e do paladar, bem como compreenderem a importância da fruta na nossa alimentação. Após a exploração tátil e olfativa (Figura 16), quiseram provar os frutos e, como o grupo se mostrou muito entusiasmado com a experiência, fizemos um pequeno piquenique na sala. Através do contato físico com as frutas, as crianças desenvolveram uma aprendizagem pela ação.



Figura 16. Observação e experimentação dos frutos

De uma forma geral, as crianças mostraram-se implicadas na atividade, principalmente na prova dos frutos, exceto duas, que recusaram prová-los. Para muitas delas foi a primeira vez que tiveram a oportunidade de explorar e provar certos frutos,

como a romã, a pitanga, a noz, o araçá e a goiaba, o que lhes proporcionou uma agradável e diferente experiência (Figura 17). Ao realizar esta atividade, constatamos o quanto é importante as crianças experienciarem.



Figura 17. Prova dos frutos

Resumindo, no meu ponto de vista, a primeira semana decorreu bem, embora tenha verificado que, com um adulto novo na sala, as crianças tentaram por vezes “testar” o que podiam ou não fazer, pelo que foi necessário gerir certos comportamentos e, por vezes, assumir atitude rígida. Ao longo dos diálogos, assumi sobretudo o papel de mediadora e deixei as crianças expressarem a sua opinião. Todavia, tive de intervir algumas vezes, pois alguns elementos do grupo não respeitavam as regras de comunicação. Como realçam as OCEPE:

“ É nos contextos sociais em que se vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.” (ME, 1997, pp. 53-54).

Com a realização destas atividades, pude observar a recusa de algumas crianças relativamente a certos alimentos, concretamente na prova de certos frutos e na hora da refeição, sobretudo com a sopa e os legumes. Após refletir sobre este aspeto, e em diálogo com a educadora cooperante, concluímos que o grupo, na generalidade, rejeitava alguns alimentos. Neste sentido, considerei pertinente atuar de forma a minimizar esta problemática, portanto, algumas das atividades realizadas nas intervenções pedagógicas seguintes tiveram como objetivo tentar solucionar esta questão. De uma forma lúdica e didática, pretendia-se que as crianças compreendessem

a importância de uma alimentação saudável, que é essencial para a sua saúde e, consequentemente, para o seu bem estar.

No que se refere às sessões de relaxamento efetuadas antes das atividades, revelaram-se proveitosas, porquanto deixaram as crianças mais calmas e concentradas nas atividades propostas.

Durante as intervenções pedagógicas que se seguiram, um dos objetivos pretendidos consistia em proporcionar momentos em que as crianças aperfeiçoassem a motricidade fina e ainda incentivar as mais reservadas a manifestarem a sua opinião, bem como a desenvolverem a linguagem oral, atendendo às suas dificuldades, tendo sempre por base a aprendizagem pela ação. Como refere Oliveira-Formosinho (1996), a criança, quando tem um papel ativo e estrutura o seu conhecimento, conduz o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. É neste sentido que pretendo orientar a minha intervenção pedagógica.

3.6.2 A alimentação

A temática da alimentação foi desenvolvida, não só por ser proposta pelo PEE, mas também atendendo à problemática anteriormente referida: a rejeição de certos alimentos, especialmente os legumes, por parte do grupo.

Neste sentido, senti a necessidade de analisar e discutir com as crianças a importância de uma alimentação saudável para a sua saúde, de modo a consciencializá-las. Como salientam as OCEPE, a educação para a saúde deverá fazer parte do dia a dia do jardim de infância e as crianças devem compreender as razões “porque devem comer a horas certas e porque não devem abusar de determinados alimentos” (ME, 1997, p.84).

Para fazer face à necessidade que o grupo apresentava, realizaram-se algumas atividades que tiveram por base os interesses das crianças.

Iniciei a abordagem à temática com a narração de uma história, “A lagartinha comilona”, que aludia à importância de nos alimentarmos, distinguindo alimentos saudáveis e não saudáveis.

A escolha deste livro deu-se pelo facto de abordar a temática a ser trabalhada, de ser recomendado pelo PNL e ainda por conter imagens apelativas. Tal como refere as OCEPE (ME, 1997), e como é defendido pela abordagem High Scope, as crianças devem ter a oportunidade de “ler de diversas formas”. Neste sentido, ao longo das

intervenções pedagógicas, procurei que as histórias narradas fossem sempre acompanhadas de imagens, especialmente apelativas. A ilustração:

Oferece una cornucópia de objetos y de visiones del mundo, ideologias, propuestas de conducta, o que hace llegar mensajes más o menos explícitos (...). Otras veces, la ilustración sugiera la existencia de acciones o mundo paralelos de los que no se ocupa la historia principal (Armas, 2003, p.173).

Após a narração da história, iniciou-se um diálogo com o intuito de averiguar a compreensão das crianças, sucedendo-se o reconto da história com o auxílio das imagens. Como referido pelas OCEPE, o educador deve ter presente que:

As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de expressão, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (ME, 1997, p.70).

Ao realizar a exploração da história com o grupo, surgiu alguma confusão entre o gostar e o fazer mal, pois algumas crianças referiram “eu gosto de batata frita, por isso é bom para a saúde”; “eu gosto de gelados e bolos, por isso estou grande”; “eu não gosto de sopa”; “eu não gosto de alface”. Desta forma, expliquei a diferença entre não gostarem de certos alimentos e os alimentos não saudáveis, destacando que estes só devem ser ingeridos esporadicamente e em poucas quantidades.

Com a exploração da narração ainda foi possível trabalhar a contagem de alguns alimentos e a denominação dos dias da semana.

O objetivo pretendido com esta atividade foi alcançado, porquanto as crianças, na generalidade, conseguiram identificar alimentos saudáveis e não saudáveis, desenvolvendo a comunicação oral e o saber conversar e estar em grupo. No entanto, foi necessário intervir algumas vezes de forma a manter a ordem no grupo, pois alguns elementos ainda não sabiam esperar pela sua vez para falar, o que é próprio da faixa etária. Saliento ainda que as crianças com três anos, como estão em fase de adaptação, não conseguem estar muito tempo numa atividade nem num diálogo. Zabalza (1998) vem corroborar esta situação, aferindo que as crianças mais novas “custam muito a concentrar a sua atenção nas suas atividades, prestar atenção às instruções, manter-se dentro de processos minimamente prolongados, aceitar as regras básicas da

convivência” (p.26). Neste sentido, a atividade teve uma duração mais reduzida e, caso se prolonguem, é necessário fazer uma pausa e realizar momentos de relaxamento, utilizando canções mimadas. Procurei ainda colmatar comportamentos menos adequados, pois considero que a aceitação e compreensão das regras da convivência em grupo devem ser trabalhadas desde a mais tenra idade, de modo a proporcionar à criança um desenvolvimento harmonioso e uma construção no seu relacionamento social.

No decorrer do dia, observei que uma das crianças se encontrava perturbada e agitada e, em diálogo com a educadora cooperante, tomei conhecimento de que este estado se devia a problemas familiares. A agitação na hora do sono era de tal forma intensa que não consegui adormecer. Ao refletir sobre esta situação, compreendi o quanto é importante dialogarmos com os pais/encarregados de educação, de forma a entendermos melhor o comportamento e as atitudes das crianças, evitando, assim, falsos juízos. Como referem as OCEPE:

“A relação com os pais podem revestir várias formas e níveis. Importa distinguir a relação que se estabelece com cada família – que decorre do facto da educação pré-escolar e a família serem dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança – da relação organizacional que implica coletivamente os pais” (ME, p. 43).

De forma a sistematizar a temática alusiva aos alimentos saudáveis e não saudáveis, as crianças observaram diversas imagens de alimentos e identificaram-nos corretamente. Convém salientar que algumas delas continuavam a fazer confusão entre o gostar de um alimento e o facto de o mesmo ser saudável. Assim sendo, considerei pertinente realizar com o grupo um jogo em que tinham de colocar as imagens em dois grupos: o grupo dos alimentos saudáveis e o dos alimentos não saudáveis (Figura 18).



Figura 18. Realização do jogo: alimentos saudáveis e não saudáveis

Considero que esta foi uma boa estratégia, pois as crianças chegaram mais facilmente à respetiva identificação. Ao mesmo tempo que se sentiam bem por estarem a realizar a atividade, foi-lhes dada a oportunidade de explorarem o espaço que as rodeava e, conseqüentemente, de adquirirem noções de vida para o seu futuro, como o saber comer. Segundo Dias (2005), através do jogo, e de uma forma inconsciente, a criança tem a oportunidade de deixar transparecer a sua inteligência, a sua personalidade, os seus desejos, as suas emoções e conceções sobre o mundo e as pessoas que a rodeiam. Ainda refere que:

Esponâneo, gratuito, desinteressado, livre, fonte de prazer, emoções e alegrias, o jogo contribui para a construção da personalidade, permite a relação com os outros e com o meio ambiente, permite a exploração, a manipulação e a experimentação numa dicotomia onde a aprendizagem e brincadeira andam de mãos dadas (Dias, 2005, p.127).

Uma vez que as crianças mais novas continuavam com alguma dificuldade em compreender o objetivo pretendido, decidi trabalhar esta lacuna com as mesmas oportunamente.

Seguidamente, o grupo realizou outra atividade dentro da temática da alimentação. Comecei por dividir o grande grupo em três: um grupo com as crianças de 5 anos, outro com as de 4 anos e outro com as de 3 anos. Por sugestão da educadora cooperante, o grupo dos 5 anos ficou responsável por identificar alimentos saudáveis e recortá-los das revistas (Figura 19); o grupo de 4 anos identificou alimentos não

saudáveis, recortando-os posteriormente das revistas e o grupo de 3 anos ficou a fazer bolinhas de papel.



Figura 19. As crianças a identificar e recortar alimentos saudáveis de revistas

Porém, ao refletir sobre a atividade, constatei que a mesma poderia ter sido mais benéfica e proveitosa se a distribuição dos grupos tivesse ocorrido de forma mais heterogénea, pois as crianças mais velhas auxiliariam as mais novas, dando-se assim uma aprendizagem cooperativa. O educador tem a responsabilidade de proporcionar momentos de interação entre pares, com base num espírito de cooperação e interajuda. A aprendizagem cooperativa visa um trabalho realizado em cooperação por pequenos grupos, tendo em vista objetivos comuns e resultados positivos para todos, ocorrendo assim uma maximização das suas aprendizagens (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Neste sentido, no que respeita às crianças de 3 anos, poderiam ter realizado a mesma atividade do restante grupo, com a orientação permanente de um adulto, desta forma ocorriam aprendizagens significativas e as crianças estariam a trabalhar na mesma temática, desenvolvendo a cooperação e a interajuda.

Apesar de tudo, ao fazer um balanço da atividade, considero que esta contribuiu para o desenvolvimento da motricidade fina das crianças, pois algumas delas apresentavam dificuldade em recortar. Relativamente à identificação de alimentos saudáveis e não saudáveis, a maioria conseguiu alcançar o objetivo pretendido. Após esta identificação, as crianças realizaram a elaboração de um cartaz com dois grupos: os alimentos saudáveis e não saudáveis. Contudo, ainda que o objetivo da atividade tenha sido atingido, não foi possível concluí-la por falta de tempo.

No último dia de intervenção pedagógica desta semana, o grupo continuou a explorar a temática da alimentação. Foi apresentada às crianças a roda dos alimentos de

forma a verificar se a conheciam e se tinham noção da sua importância. Verifiquei que alguns a conheciam, mas não compreendiam a sua importância para a nossa saúde. Após uma breve explicação, todos exploraram a roda dos alimentos de modo a observarem a sua composição, verificando os diferentes grupos e respetivos tamanhos. Seguidamente, perguntei ao grupo se gostaria de construir uma roda dos alimentos e todos se mostraram entusiasmados com a sugestão. Assim, o grande grupo foi dividido em dois, que tiveram como tarefas recortar das revistas legumes e frutas, queijo, batatas, peixe e carne. As crianças mais novas, como estão a aprender a manusear a tesoura, ficaram a recortar com o apoio de uma auxiliar da ação educativa.

Concluídos os recortes dos alimentos, as crianças iniciaram a construção da roda, colocando a imagem correspondente no respetivo grupo. É de salientar o facto de a roda não ter sido construída apenas com imagens, mas também com embalagens (embalagem de leite, pacote de manteiga e garrafa de água), um ovo, leguminosas (grão de bico e favas), massas, arroz e cereais (Figura 20), que algumas crianças ficaram responsáveis de trazer de casa. Ao solicitar às crianças que ficassem responsáveis por trazer as embalagens de casa, está implícito o sentido de responsabilidade, envolvimento na atividade e autonomia. Segundo as OCEPE “Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e de responsabilização” (ME, 1997, p.53).



Figura 20. Construção da Roda dos Alimentos

É importante referir a envolvimento do grupo na realização desta atividade, que se mostrou muito benéfica para a aprendizagem da temática abordada, contribuindo para

uma melhor compreensão da função da roda dos alimentos. Como a atividade não foi concluída, na semana seguinte foi-lhe dada continuidade.

Ao longo da minha intervenção pedagógica, como verifiquei uma certa agitação por parte de algumas crianças, considerei pertinente colocar música de relaxamento na hora do sono, de forma a criar um ambiente mais harmonioso e sereno, que também se revela positivo para os adultos, ajudando-os a relaxar e a “recarregar” energias, pois considero que a prática do relaxamento traz muitos benefícios, contribuindo para a saúde física e mental. De acordo com Barreto e Silva (2004), “o relaxamento propicia o controlo da mente e o uso da imaginação, dá descanso, ensina a eliminar tensões e leva à expansão da nossa mente” (p.64). Ao fim de três dias, verifiquei que a minha estratégia tinha surtido algum efeito, pois as crianças encontravam-se mais calmas, o que as ajudava a adormecer. No entanto, três crianças revelavam dificuldade em adormecer e, por vezes, nem dormiam. Ao refletir sobre esta situação, concluí que não podemos “obrigar” as crianças a dormirem, nem ameaçá-las, nem pô-las de castigo, podemos é implementar estratégias para adormecerem e, caso não resultem, temos de respeitar a necessidade de cada criança antes de tomar qualquer atitude precipitada, pois algumas só necessitam da noite para descansarem. Contudo, quando as crianças não necessitam de dormir, até que ponto podemos obrigá-las a ficar no colchão deitadas, acordadas? Com esta situação surgem algumas dúvidas e controvérsias! A hora do sono é um ponto muito discutível na rotina do jardim-de-infância. Como refere Felipe (2001), não se deve obrigar a criança a dormir, no entanto:

“[...] algumas escolas, [...], costumam obrigar as crianças a dormirem após o almoço, não respeitando assim as atividades de cada uma delas. Chegam mesmo a usar inúmeras estratégias para que as crianças durmam. Num primeiro momento, as estratégias utilizadas para fazerem as crianças dormirem, podem parecer até muito naturais, mas são na verdade uma violência ao direito delas. (...) Não se pode ignorar, porém, que muitas creches e pré-escolas têm sérios problemas de falta de pessoal, o que as obriga a tirar como única hora de descanso das atendedoras, os momentos de sono das crianças. Cabe à escola (e às instâncias superiores, se for o caso) tentar alternativas adequadas para sanar este problema” (p.34).

No decurso desta semana, senti alguma dificuldade em controlar o grupo em algumas atividades, principalmente aquando da realização de diálogos no tapete. Sendo

assim, decidi interromper a atividade e cantar uma canção mimada de forma a acalmar o grupo, estratégia que se revelou proveitosa.

Nesta altura do estágio, senti uma maior envolvimento com o grupo, pois já conhecia melhor os seus interesses e necessidades, pelo que conseguia uma melhor gestão de comportamentos, sendo mais fácil gerir o grupo.

Em modo de conclusão, ao longo desta semana as atividades implementadas decorreram bem, portanto os objetivos pretendidos foram alcançados, o que proporcionou novas aprendizagens às crianças e o desenvolvimento de competências.

3.6.3 O Pão por Deus

A temática do Pão por Deus foi trabalhada devido à proximidade da data festiva e, em conversa com algumas crianças, verifiquei que estas desconheciam o seu significado, tendo revelado curiosidade em saber do que se tratava. Pretendeu-se, assim, reviver esta festividade e manter a tradição, de forma que as crianças compreendessem o seu significado.

Primeiramente, constatei se havia alguma criança que não fosse cristã para não ferir suscetibilidades. No entanto, mesmo que alguma criança não fosse cristã ou laica, o assunto poderia ser discutido, tendo o cuidado de não envolver a criança em questão em determinados rituais. O pretendido com a exploração deste assunto é a aquisição de valores morais, como a partilha e a generosidade. Como referem as OCEPE:

Ao possibilitar a interação com diferentes valores e perceptivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro. Desta forma a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores” (ME, 2007, p.52).

Como não foi possível concluir a atividade sobre a construção da roda dos alimentos na semana anterior, deu-se continuidade à mesma com a colocação na roda, por parte de algumas crianças, de embalagens representativas de alimentos. É de salientar que essas embalagens foram trazidas pelas próprias crianças, o que contribuiu para o desenvolvimento do seu sentido de colaboração, da responsabilidade e da memorização, apelando ainda à participação dos pais nas atividades desenvolvidas pelas crianças.

Enquanto algumas terminavam a construção da roda dos alimentos, as restantes crianças desenvolviam exercícios de consolidação sobre a temática da alimentação. Esses exercícios, retirados dos Caricás por serem personagens de que as crianças gostam, foram distribuídos respeitando o desenvolvimento de cada uma delas e consistiam em pintar e fazer ligações.

Na realização da atividade proposta, verifiquei o empenho e a motivação da maioria do grupo, inclusive das crianças mais novas (3 anos), que conseguiam pintar o desenho sem sair da linha de contorno, exceto uma, que apenas riscava.

De forma a concluir esta temática, o grupo explorou a roda dos alimentos recém-construída, nomeadamente a composição e a dimensão de cada grupo, verificando-se que compreenderam a respetiva função e importância.

Posteriormente, como forma de introduzir a temática do Pão por Deus, recorri à história da “Maria Castanha”, que transmitia uma mensagem de partilha e ajuda ao próximo. A narração de histórias proporciona momentos de prazer à criança e fertiliza a sua imaginação, transportando-as para um mundo mágico e de fantasia. Segundo Mata (2008), é essencial facultar às crianças a possibilidade de ouvirem histórias, sendo que estas devem ser narradas de forma expressiva e com entoação apropriada, de forma a facilitar-lhes a compreensão da mensagem e a sua motivação.

Ao longo da narração, as crianças mostraram-se um pouco agitadas, uma vez que, ao mesmo tempo que a história era narrada, visualizavam no computador um *powerpoint* com imagens alusivas à mesma, motivo pelo qual se apresentavam inquietas, não respeitavam os colegas e colocavam-se à frente umas das outras de modo a observarem melhor as imagens. Para minimizar tal situação, a estratégia mais correta teria sido a utilização de um projetor, mas tal não foi possível por este já ter sido requisitado. Assim sendo, a narração foi interrompida de maneira a acalmar a agitação das crianças.

De seguida, o grupo explorou o conteúdo da história, dialogou sobre o enredo, o que fomentou uma reflexão sobre a moral que estava subjacente à história, verificando-se que a haviam compreendido, sobretudo a importância da partilha e da ajuda ao próximo. Portugal e Laevers (2010) afirmam que:

(...) ao colocar as crianças perante questões morais ou éticas, no contexto de histórias ou de conflitos vividos no grupo, envolvendo as crianças em debates

em torno de questões levantadas, estimula o pensamento crítico, rigoroso, livre e criativo, bem como competências comunicacionais e relacionais(p.88).

Após esta exploração, perguntei ao grupo que festa se aproximava e, com alguma hesitação, responderam tratar-se do Pão por Deus, “festa dos frutos do Outono”, disse uma criança. Então, propus que perguntassem aos pais ou aos avós qual o significado do Pão por Deus e porquê se comemorava. Caso os pais não soubessem, poderiam investigar em livros ou na *internet*. De acordo com Hohmann & Weikart (2011), envolver as famílias no processo educativo das crianças é fazê-las “sentirem-se desejadas e bem aceitas no contexto de escola” (p.117). Neste sentido, dialoguei com os pais sobre a temática que os seus filhos estavam a trabalhar, de modo a compreenderem as atividades a serem realizadas. Deste modo, solicitei a sua colaboração, tendo obtido uma resposta positiva por parte de todos. Na Pedagogia-em-Participação, “a forma privilegiada de envolvimento parental realiza-se no âmbito das aprendizagens das crianças, para isso é necessário desenvolver a colaboração sistemática com os pais” (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011, p.97).

Como forma de explorar o Pão por Deus, em grande grupo dialogamos sobre o significado desta comemoração festiva, sendo que algumas crianças haviam pesquisado em casa, com a colaboração dos seus pais, o respetivo significado, mas não o conseguiram transmitir. Então contei sucintamente a história, no sentido de compreenderem a verdadeira razão da sua comemoração, interligando-a com os frutos da época e a roda dos alimentos. Assim, o grupo fez uma breve referência à roda dos alimentos, mais especificamente ao grupo correspondente das frutas.

Após esta explicação, eu e as educadoras da sala realizamos uma pequena dramatização, utilizando fantoches alusivos a frutos da época (castanha, figo, banana, romã, laranja, maçã, cacho de uvas, pêra e noz), tendo como tema a “Festa do Pão-por Deus”. No decorrer da mesma, foi visível a concentração das crianças. Seguidamente, exploramos em grande grupo os fantoches e o enredo da história, e, além disso, as crianças tiveram a oportunidade de os manusear e de dramatizar. Só o facto de terem a oportunidade de manusear os fantoches e de dramatizar, de estarem por detrás do biombo e explorarem o cenário, mostrou ser muito significativo para as crianças.

Estas são expressivas por natureza e, da sua natureza dialógica com o ambiente que as rodeia, parte um esforço para compreender o mundo, uma permanente leitura e atribuição a todas as experiências por que passam. Segundo Vianna e Strazzacapa (2001), a criança, ao jogar e manipular diversos materiais didáticos, como por exemplo

os fantoches, assim como ao participar em atividades do domínio da Expressão Dramática, está a exprimir as vivências e a libertar sentimentos reprimidos, alcançando desta forma os principais objetivos deste domínio das expressões, que passa por desenvolver as perceções (visuais, auditivas e tácteis), mas alarga-se ao desenvolvimento das suas competências intra e interpessoais.

Como refere Sá, “Brincar às histórias é uma forma das crianças encenarem os seus medos, se resguardarem de tristezas silenciosas que as ocupam, de agredirem sem agredir sempre que se sentem reconhecidas na ira de um herói” (Sá, 2000).

As OCEPE evidenciam claramente o quanto esta área de conteúdo é considerada uma “área básica de conteúdos porque incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida” (ME, 1997, p. 56).

Assim, as expressões são recursos preciosos que as crianças mobilizam para o conhecimento de si próprias e dos outros, já que estas aprendem para e pela ação, fazendo as suas aquisições cognitivas e próprias do seu crescimento.

O teatro de fantoches, privilegiando a ação, possibilita à criança um espaço para crescer global e harmoniosamente, desenvolvendo a coordenação de movimentos, experimentando, explorando e expressando, através das linguagens verbais e não verbais, a imaginação, a criatividade e a sensibilidade. Ao jogar situações da sua vida real e imaginada, “A criança reformula o seu vivido e generaliza a experiência a situações exteriores, reais, que a vida lhe proporciona” (Aguilar, 2001). Através de diferentes personagens, cenários e diálogos, esta expressa, livre e naturalmente, as fantasias do seu mundo interior, numa relação lúdica que conduz ao fortalecimento da socialização e ao enriquecimento do seu vocabulário.

A dramatização proporciona formas e meios expressivos que dão oportunidade de trabalhar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar articulados com outras áreas das OCEPE, “desenvolvendo competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas, não só a nível dos seus saberes específicos mas também ao nível de mobilização e sistematização de saberes oriundos de outras áreas do conhecimento” (ME, 1997, p.177).

Dando continuidade à temática do Pão por Deus, o grupo decorou um saco de serapilheira alusivo à festividade, utilizando a técnica dos carimbos com frutas. Este foi posteriormente colocado no placar da sala. (Figura 21)



Figura 21. Decoração do saco do Pão por Deus

Enquanto algumas crianças faziam a carimbagem no saco, as restantes realizavam um desenho alusivo ao fruto preferido da dramatização. Ressalve-se que a atividade decorreu calmamente, pois as crianças encontravam-se envolvidas em tarefas. Ao longo da minha intervenção, fui constatando o facto de o grupo necessitar de estar envolvido em atividades/tarefas para evitar a agitação, que torna mais difícil controlar certos comportamentos, originando um ambiente desagradável. Como forma de evitar tal situação, o educador pode ter como estratégia atividades de recurso ou sugerir às crianças que explorem as áreas.

No que respeita às áreas, na sala existem apenas quatro: a dos jogos (puzzles e encaixes), a da expressão plástica, a da biblioteca e a da casinha, sendo esta última a preferida das crianças, pois é onde desenvolvem o jogo simbólico (Figura 22).



Figura 22. As crianças na área da casinha

Através do jogo simbólico, a criança faz de conta que é outra pessoa, ou seja, imagina-se noutra situação ou atribui uma nova função a um objeto. Como afirma Dias (2005), “ A criança imita as suas próprias acções e/ou as acções dos outros, imita as cenas reais da vida ou imagina personagens fictícias que lhe fazem companhia, libertando-se da acomodação e atingindo a assimilação do real” (p.131). Piaget considera essencial que as crianças em idade pré-escolar realizem o jogo simbólico, como forma de desenvolver adequadamente a assimilação e a acomodação; conseqüentemente, vai ajudá-la a adaptar-se ao mundo. A estrutura do faz de conta torna-se cada vez mais complexa e mais duradoura ao longo do tempo, e assim passa a imaginar e a fantasiar de acordo com o que considera serem as suas necessidades e os seus interesses (*Ibidem*).

No entanto, esta área estava interdita por ordem da educadora, visto a maioria das crianças querer ir para lá e não saber respeitar o número de meninos a frequentá-la, principalmente as mais novas. Em conversa com a educadora, chegamos à conclusão que era importante as crianças explorarem essa mesma área, pois assim aprenderiam a frequentá-la corretamente, desenvolvendo ainda o sentido de organização, mesmo que no início se gere alguma confusão. Assim sendo, as crianças passaram a explorar a referida área com muito entusiasmo! Por vezes as crianças mais novas não respeitavam as regras, sendo necessário chamá-las à atenção, mas só assim aprendiam a assimilar as regras de convivência social.

Ao refletir sobre a importância das áreas e do espaço, verifiquei ser algo essencial para as crianças, refletindo-se na sua aprendizagem. De acordo com Hohmann & Weikart (2011):

A maneira como os adultos arranjam e equipam o espaço para as crianças é orientada pelos componentes da aprendizagem activa e influencia a maneira como as crianças e os adultos aprendem e ensinam. Dado que os materiais são abundantes e acessíveis, as crianças podem concretizar os seus próprios interesses e intenções. O conjunto de áreas de interesse bem organizadas e bem equipadas constitui a base do processo planear-fazer-rever característico da High/Scope (p.216).

De modo a finalizar a temática do Pão por Deus, tendo em conta que não foi possível realizar a confeção de broas como planificado, a atividade foi substituída pela confeção de um bolo, visto ter menos tempo de duração. Esta atividade teve como

principal objetivo transmitir a mensagem do espírito do Pão por Deus, a partilha, neste caso com a sala laranja, educadores/professores e assistentes operacionais. Optou-se pelo bolo de castanha por recorrer a um fruto da época.

Ao iniciar a confeção do bolo, as crianças observaram e cheiraram os ingredientes, referindo ainda onde cada um se encontrava na roda dos alimentos. Comecei por explicar como iríamos confeccionar o bolo, no entanto, para minha surpresa, uma das crianças deu algumas dicas sobre a confeção, pois tinha por hábito ajudar a mãe nestas tarefas. Estes momentos são muito importantes, pois, como refere Formosinho (2008), “dar voz às crianças é, ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação” (p.79). Posteriormente, solicitei a ajuda das crianças, de uma forma organizada, na confeção do bolo. Após o bolo estar cozido, todos tiveram a oportunidade de ver o resultado final e de sentirem o seu cheirinho delicioso (Figura 23).



Figura 23. Confeção do bolo de castanha

Através desta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de manusear materiais que fazem parte do quotidiano dos adultos. Homann e Weikart (2009) salientam que as crianças gostam de utilizar os mesmos materiais que as pessoas próximas da sua vida, daí a pertinência de desenvolver este tipo de atividades que guiam à compreensão da realidade. De seguida, sugeri que provássemos o bolo após o almoço. Perguntei se concordavam partilhá-lo com os meninos da sala laranja e os adultos e, como o grupo concordou, aproveitei a oportunidade para falar novamente da partilha, da importância de ajudar o próximo e da amizade. Como refere Estanqueiro (2010), “Os valores fazem parte da alma da educação. Por isso, os bons professores não se preocupam apenas com os resultados académicos e as competências técnicas dos alunos. Investem na formação integral da pessoa. A instrução não basta” (p.9).

Ao longo desta semana, verifiquei um grande interesse nas atividades por parte das crianças. Relativamente ao envolvimento dos pais na pesquisa sobre o Pão por Deus, apenas três colaboraram, apesar de o ter solicitado a todos. Pretendia-se que os pais se envolvessem nas atividades desenvolvidas pelos filhos, dando-lhes também a conhecer o que estes fazem. Além disso, o objetivo era que todos refletíssemos sobre o significado da comemoração do Pão por Deus, destacando a sua importância tendo em conta a realidade que se vive atualmente.

3.6.4 A higiene

A temática sobre a higiene surgiu pelo facto de ter sido constatada alguma falta de hábitos de higiene nas crianças, nomeadamente na lavagem das mãos antes das refeições e nas idas à casa de banho, no procedimento ao espirrar e na escovagem dos dentes. Neste sentido, considerei pertinente e essencial uma consciencialização do grupo sobre este assunto. É de referir que esta é umas das temáticas propostas pelo PEE. Uma vez que o corpo está diretamente implicado na higiene, foi também realizada uma abordagem às diferentes partes do corpo humano, pois, como referem as OCEPE, “(...) a educação para a saúde e higiene fazem parte do dia a dia do jardim de infância, onde a criança terá oportunidade de cuidar da sua higiene e saúde e de compreender as razões porque lava as mãos antes de comer (...)” (ME, 1997, p. 84).

De forma a introduzir a temática da higiene, comecei por narrar a história do “João Porcalhão”, que aborda os maus hábitos higiénicos de um menino cuja família lhe chama a atenção para as suas atitudes. Após a narração, explorei como o grupo a história e as crianças identificaram os maus hábitos de higiene do menino João.

Pude constatar o interesse do grupo aquando da narração, pois projetei imagens alusivas à história e, como estas eram muito apelativas, as crianças, inclusive as mais novas, ficaram motivadas. De acordo Amante (2007), a utilização das novas tecnologias de forma adequada “(...) permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares. Portanto, as actividades desenvolvidas em redor da tecnologia devem ser perspectivadas como novas oportunidades educativas, mas integradas num todo que lhes atribua e reforce o seu sentido” (p.114).

Em conversa com o grupo, abordamos ainda a importância de escovar os dentes, como fazê-lo; cuidados a ter quando espirramos, a importância do banho diário e de

lavar as mãos antes das refeições e depois de ir à casa de banho, de lavar a fruta antes de comer. Com este diálogo, aferi que o grupo detém noções de higiene, embora nem sempre as aplique no seu dia a dia. Neste sentido, é necessário relembrar constantemente, de forma a interiorizarem esses hábitos. No que se refere à escovagem dos dentes, existe uma grande lacuna por parte das famílias, pois são raras as crianças que o fazem. Uma vez que a escovagem dos dentes não é efetuada na escola, o papel do educador é sensibilizar as crianças e os pais para a sua importância. Esta sensibilização poderá ser iniciada com os pais através de conversas informais. Segundo Hohmann e Weikart (2011), “Aproveitar o tempo em que os pais vão largar ou buscar as crianças à escola para conversar um pouco com eles é uma excelente forma de ajudar a construir relações positivas e confiantes entre todos” (p.119). Uma das estratégias a desenvolver futuramente poderia ser convidar um especialista da saúde oral, por exemplo um dentista, para uma ação de sensibilização sobre a higiene oral, destinada a pais e crianças.

Seguidamente e ainda tendo em conta a higiene oral, foi proposto ao grupo a realização de uma experiência: cada criança colocou um ovo cozido num copo e cobriu com laranjada, para, no dia seguinte, verificarmos o que tinha acontecido (Figura 24).



Figura 24. Experiência: ovo em contacto com laranjada

De forma a finalizar as atividades do dia, perguntei ao grupo o que gostaria de fazer, então as crianças sugeriram a realização de um desenho alusivo à história do “João Porcalhão”, sendo que a maioria desenhou o protagonista, a sua casa e a sua família. Como afirmam as OCEPE, o desenho é mais frequente por ser mais acessível. No entanto, o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser vulgarizado

como estratégia de ocupar tempo. Desta forma, é da responsabilidade do educador “torná-la numa actividade educativa” (ME, 2007, p.61). Foi neste sentido que mediei a atividade anteriormente referida, em que cada criança realizou a sua criação gráfica e comunicou o que desenvolveu, tendo por base a recriação de uma atividade desenvolvida. As OCEPE reforçam o anteriormente referido, já que:

A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências ou de grupo. Recriar momentos de uma actividade, aspectos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projectos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido. (ME, 1997, p.62).

O último dia de intervenção pedagógica da semana iniciou-se com a observação da “experiência” realizada no dia anterior. As crianças constataram o resultado do ovo em contacto com a laranjada, já que o efeito do corante da laranjada fez com que o ovo apresentasse uma cor alaranjada.

Nesta sequência de ideias, conduzi as crianças a associarem a experiência à higiene dentária, questionando-as sobre o efeito do refrigerante nos nossos dentes e estas referiram que, ao bebermos laranjada, também iríamos ficar com os dentes cor de laranja: “os nossos dentes também vão ficar cor de laranja se bebermos laranjada”. Deste modo, sensibilizei o grupo para um moderado consumo de refrigerantes, por não serem benéficos para a nossa saúde. Posteriormente, distribuí escovas de dentes e sugeri que escovassem os ovos como se fossem os seus dentes e, para grande surpresa das crianças, os ovos voltaram à cor original (Figura 25).



Figura 25. Criança a escovar o ovo

Assim, expliquei a importância de escovarmos os dentes após as refeições, tendo uma criança referido que “temos que lavar os nossos dentes para ficarem sempre branquinhos”. Ao realizar esta atividade, verifiquei que, na generalidade, o grupo ficou sensibilizado para a higiene oral, compreendendo a sua importância para a saúde.

Para rematar a temática da higiene, considerei pertinente realizar uma atividade que abordava os micróbios, pois, como esses microrganismos não são visíveis a olho nu, as crianças têm dificuldade em perceber a sua existência. Sendo assim, coloquei água com tinta dentro de um borrifador e polvilhei as mãos das crianças, imitando assim os micróbios. Seguidamente, estas tocaram em certos objetos, fazendo de conta que os contaminavam (Figura 26).



Figura 26. Criança com a mão “infetada” com micróbios

Com esta atividade, pretendia-se que as crianças compreendessem a importância de lavar as mãos e, caso não o fizessem, como facilmente contaminariam tudo aquilo em que tocavam. Destaque-se que o objetivo principal foi atingido, porquanto as crianças perceberam a existência de micróbios e a importância de lavar as mãos. Concluí, então, como é fundamental dinamizar este tipo de atividades, que possibilitam às crianças uma melhor assimilação e compreensão das temáticas abordadas, pois não têm capacidade de abstração. Piaget (citado por Luís, 2004) afirma que “a melhor maneira de a criança aprender um fenómeno é descobri-lo por si mesma, já que o conhecimento surge mediante a atividade” p. 18.

Como o corpo está diretamente implicado na higiene, considerei pertinente explorar as suas diferentes partes, que as crianças referiram sem grandes dificuldades. Propus, então, ao grupo o desenho da silhueta de um menino e de uma menina da sala.

Escolhi o par mais pequeno da sala, de forma a caberem na cartolina e, com a ajuda das crianças, desenhei a respetiva silhueta (Figura 27).



Figura 27. Construção das silhuetas

Ao realizar esta atividade, surgiu alguma agitação, pois todos queriam que fosse desenhada a sua silhueta, mas não foi possível fazê-lo, não só devido ao tempo disponível, mas também porque não tínhamos espaço para colocar na sala todas as silhuetas, motivos que as crianças compreenderam depois de os ter explicado.

Após desenharmos as silhuetas, recortámo-las e as crianças consideraram o resultado final interessante (Figura 28), principalmente as que serviram de modelo, mostrando-se muito entusiasmadas, até fizeram questão de as mostrar aos pais, quando os vieram buscar à sala. É importante que os pais/encarregados de educação sejam informados sobre as atividades desenvolvidas pelos seus filhos. Nos últimos anos, foram realizados alguns estudos que “mostram que o envolvimento dos pais no jardim-de-infância está positivamente relacionado com a qualidade de ensino e as crianças têm melhor aproveitamento nas suas aprendizagens” (Cunha, 2005, p.43).

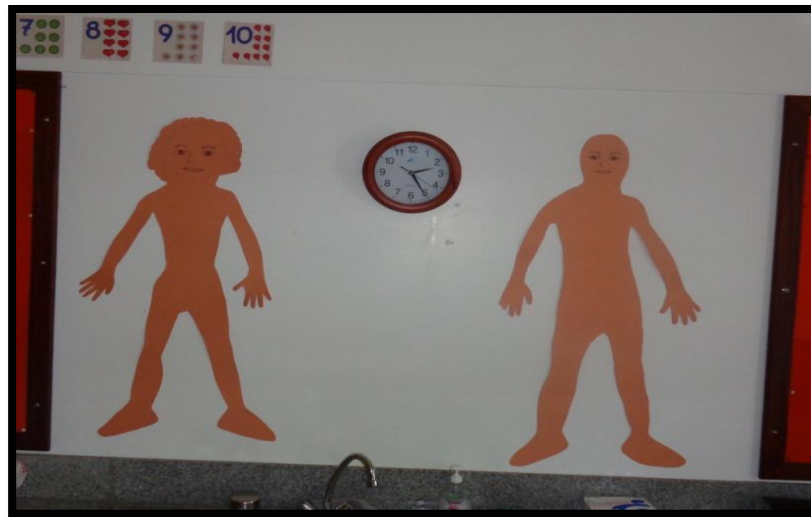


Figura 28. Resultado da construção das silhuetas

Afixámos as silhuetas na parede da sala e, de seguida, questionei o grupo se queria deixar os meninos daquela forma ou se achava que faltava alguma coisa; então uma criança referiu “vamos vesti-los”, desta forma surgiu a confeção de roupas, de forma a vestirmos os meninos (Figura 29).



Figura 29. Confeção de vestuário

Abordei, então, o vestuário próprio desta estação do ano, que as crianças referiram adequadamente. Com a confecção do vestuário, as crianças desenvolveram a competência a nível da expressão plástica, através do recorte e colagem dos tecidos. Como referido nas OCEPE “A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma” (ME, 1997, p.61). Neste sentido, de acordo com o modelo High-Scope, o educador deve dar a oportunidade de o seu grupo contactar com diferentes texturas (Hohmann & Weikart, 2011).

3.6.5 São Martinho

A comemoração festiva de São Martinho é uma tradição comum às crianças. Assim, de forma a mantê-la e revivê-la, as crianças tiveram a oportunidade de explorar e viver este dia de modo a compreenderem o seu significado, associado à partilha, ajuda ao próximo e aquisição de valores morais. Neste sentido, eu e a minha colega da sala laranja organizamos uma dramatização com sombras chinesas, alusiva à Lenda de São Martinho. Optou-se pela técnica das sombras chinesas, tendo em conta que as crianças não a conheciam, o que lhes causou admiração e surpresa (Figura 30).



Figura 30. Dramatização da lenda de São Martinho pelas estagiárias

As “sombras chinesas” constituem outro suporte para actividades de dramatização. Se as formas mais amplas – projectar o corpo ou as mãos, por exemplo – podem ser realizadas pelas crianças, as formas mais elaboradas exigem o apoio do educador para construir silhuetas que as crianças poderão utilizar (ME, 1997, p.61).

A visualização de uma dramatização é de extrema importância para as crianças, pois, como afirma Golomb, citado por Hohmann e Weikart (2011), “quer a brincadeira simbólica, quer a arte representam aspectos da realidade e criam equivalentes dessa realidade, simbolizando atributos salientes dos objetos e das funções” (p.476). Para além disso, permite à criança vivenciar situações de aprendizagem cognitiva, afetiva e socialmente, em contextos de aprendizagem significativos, de forma ativa, fomentadores de interesse, fantasia e criatividade (Bruner, citado por Portugal (2009), p.18).

Após a dramatização, explorámos com as crianças a lenda referida e, ao longo desta exploração, pude constatar um grande envolvimento por parte de todos, já que enfatizaram a importância da partilha, da amizade, da ajuda ao próximo e ainda tiveram a capacidade de relacionar a lenda com a sociedade atual, onde referiram existir muitas pessoas a necessitar de ajuda.

Uma vez mais, as crianças tiveram a oportunidade não só de explorar as sombras mas também de dramatizar com as mesmas, após terem sido esclarecidas sobre a forma como deveriam manuseá-las. Além da manipulação das sombras, puderam ainda explorar o cenário e verificar como se processa a dramatização com as sombras.

Ao longo da dramatização e da manipulação das sombras, verifiquei o quanto as crianças estavam extasiadas e envolvidas na atividade, consequência do ambiente criado, com a sala escura, o foco de luz e os sons. Todo este cenário proporcionou, além de um momento lúdico, um cenário mágico. Ao refletir sobre esta atividade, concluí que essenciais são o envolvimento, a experimentação e a manipulação por parte de todas as crianças, uma vez que proporcionam uma aprendizagem ativa; até mesmo as crianças mais introvertidas desabrocharam atrás do biombo. De acordo com as OCEPE, para a criança inibida o fantoche constitui um alicerce que auxilia na aquisição da autoconfiança para se exprimir por meio da voz. Deste modo, pode explorar o fantoche com os seus colegas, dando-se uma interação social (ME, 1997). A utilização de um fantoche, neste caso as figuras das “sombras chinesas”, permite à criança o desenvolvimento da sociabilidade, da expressividade e da comunicação, bem como a desinibição através da libertação e do controlo das relações emotivas que a criança expressa por meio da projeção do fantoche (Costa & Baganha, 1989).

Como não poderia deixar de ser, realizou-se um magusto no pátio da escola, tendo as duas salas partilhado as castanhas assadas. Esta partilha veio reforçar a mensagem transmitida pela dramatização realizada (Figura 31).



Figura 31. Magusto no pátio exterior da instituição

Ao refletir sobre a atividade realizada, considerei-a imensamente positiva, em primeiro lugar pela participação, pelo entusiasmo e pelas aprendizagens em que as crianças estiveram envolvidas. Em segundo lugar, pelo facto de esta atividade ter sido planificada por mim e pela minha colega, envolvendo, assim, as duas salas da pré, o que resultou numa partilha de conhecimentos, cooperação, trabalho em equipa e de novas aprendizagens. Além disso, este trabalho em equipa favorece um clima harmonioso entre as duas salas, tornando-se benéfico para o estado emocional das crianças e dos adultos. Com a realização deste tipo de atividades, além de ocorrerem novas aprendizagens, surge a socialização, fator fulcral no desenvolvimento da criança. Ser educador passa por compreender que a cooperação/ajuda dos demais é essencial, pelo que unindo esforços e trabalhando para o mesmo objetivo é que ocorrerá uma verdadeira melhoria e qualidade do processo de aprendizagem.

É evidente como o currículo High-Scope defende o trabalho em equipa. Os educadores, em grupo, trabalham como o intuito de obter:

(...) a compreensão que têm, quer do currículo, quer de cada criança individual, de forma a poderem oferecer um contexto que seja, simultaneamente, consistente com os seus objetivos e crenças na área da educação, e consoante na forma como os vários adultos o concretizam (Hohmann & Weikart, 2011, p.129).

O trabalho em equipa deve desenvolver-se de forma ativa, apoiante, respeitadora e participativa. Neste sentido, os membros da equipa dão e recebem apoio, ouvindo as ideias dos colegas e refletindo sobre as mesmas (Hohmann & Weikart, 2011). Através da colaboração, os elementos da equipa pedagógica reconhecem um trabalho bem sucedido e um sentimento de pertença, valorizando o facto de terem colegas com objetivos curriculares semelhantes com quem possam dialogar, discutir e encontrar soluções. Neste sentido, estão conscientes que, trabalhando para o mesmo fim, prestam às crianças um serviço educativo de qualidade, definem objetivos e planeiam em conjunto as melhores estratégias para os alcançar (*ibidem*).

Desta forma, torna-se importante desmistificar a ideia que o espaço da sala é “sagrado” para o educador e as crianças, originando um isolamento natural. O entrave a este tipo de estratégia, por parte dos educadores, tem por base o seu passado e a forma como foram educados, “de porta fechada” (Sanches, 2005, pp.134-135).

Quando falamos da escola enquanto organização, falamos de “um conjunto de indivíduos que interagem” rumo a um recíproco processo de aprendizagem (Teixeira, 1995, p.162). Neste sentido, a valorização do trabalho colaborativo, de acordo com Roldão (2007), deve ser vista como uma forma de melhorar o plano moral, tornando-o mais solidário e menos competitivo.

Considero essencial o trabalho em equipa, é uma mais valia essa partilha de conhecimentos e estratégias, principalmente por estar numa fase inicial. Segundo Lino (2007), “favorece a aprendizagem sustentada, onde os educadores e os professores mais experientes e competentes apoiam os menos experientes, (...) a possibilidade de poder trabalhar e partilhar acontecimentos, tarefas e responsabilidades com os outros adultos favorece o desenvolvimento profissional dos educadores” (p.117).

De forma a concluir a intervenção educativa desta semana, considerei pertinente dinamizar uma dramatização com sombras chinesas, fazendo uma abordagem aos valores morais e ao respeito pelo próximo, visto existirem no grupo algumas lacunas a esse respeito. Esta abordagem realizou-se através da história “Os três ursinhos”. Recorri uma vez mais às sombras chinesas como estratégia, pois verifiquei o interesse e entusiasmo das crianças na atividade realizada anteriormente, e ainda o prazer que demonstraram ao ouvir histórias. Pretendi ainda que o grupo tivesse mais uma oportunidade de explorar o biombo, as sombras chinesas e de dramatizar espontaneamente.

Numa primeira fase da atividade, proporcionei um ambiente calmo, sereno e propício para que as crianças se sentissem confortáveis e motivadas para assistirem à dramatização da história. Esse ambiente foi conseguido através de uma atividade de relaxamento, nomeadamente “O Polegarzinho”, que permitiu às crianças explorarem os dedos das mãos e a sua denominação, obtendo-se, desta forma, o relaxamento e a serenidade do grupo.

Pude constatar o feedback da reação das crianças através do testemunho da educadora cooperante, a qual referiu como estas estavam fascinadas com a dramatização (Figura 32).



Figura 32. Dramatização da história “Os Três Ursinhos”

Foi possível constatar o interesse e a motivação por parte de todos, pois solicitaram que repetíssemos a dramatização. No entanto, considerei mais pertinente que as crianças explorassem as sombras chinesas e o cenário. Como tal, todas, aos pares, manusearam as sombras por detrás do biombo, com o meu apoio, e as crianças que se sentiam à vontade dramatizaram livremente (Figura 33).



Figura 33. Crianças a manipular as sombras chinesas

Para finalizar a atividade, foi proposto às crianças um jogo de sombras, que consistia em reconhecer o colega que se encontrava por detrás do biombo, através da sombra. Esta atividade decorreu com grande entusiasmo, foi possível verificar que as crianças conheciam as características físicas dos colegas, pois, apesar de estes estarem de perfil, conseguiram reconhecê-los.

3.6.6 Natal

O educador deve ter presente o contexto em que está inserido o planeamento do tempo pedagógico. Neste sentido, as épocas festivas devem fazer parte da planificação do processo educativo, possibilitando a ligação entre o que as crianças vivenciam em contexto familiar, na comunidade e nos infantários. Como o Natal se aproximava, a planificação acolheu um leque de atividades referentes a esta época festiva, embora a temática da alimentação sempre tenha estado presente no decorrer da intervenção pedagógica.

Ressalvo o facto de a professora de expressão musical ter solicitado a minha cooperação na construção dos fatos para a participação das crianças no auto de Natal. Assim, eu, a educadora cooperante, a outra educadora da sala e as auxiliares reunimo-nos de modo a projetar a elaboração dos fatos, de maneira a que as crianças tivessem a oportunidade de participar na construção dos mesmos e que, ao mesmo tempo, fossem práticos de maneira que as crianças os pudessem usar no auto sem qualquer condicionamento. Os referidos fatos representaram, assim, os alimentos da roda dos

alimentos, pois o tema do auto de natal, proposto pelo PEE, intitulava-se “A Alimentação”. Deste modo, dei continuidade à temática trabalhada anteriormente e aproveitei para efetuar a respetiva consolidação. Foi ainda uma ocasião onde tive a oportunidade de intervir de forma a minimizar as problemáticas referentes à alimentação neste grupo.

Para introduzir a temática, optei por ler a história “A dieta do Pai Natal”. Simultaneamente à leitura, tive o cuidado de mostrar as imagens, que eram apelativas, e o texto que as acompanhava, de modo a permitir às crianças lerem as “imagens” e terem contacto com o código escrito. Como referem as OCEPE, a literacia é definida como uma “ (...) competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (ME, 1997, p.66). Mata (2008) afirma que a literacia emergente está relacionada com a leitura e a escrita, estão interligadas e desenvolvem-se sincronicamente “como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permitem o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras” (p. 10).

Através desta história foi introduzida a época festiva que se aproximava, interligando-a com a alimentação. Ao explorar o enredo da história, o grupo comentou o facto de o Pai Natal cometer excessos na alimentação, pelo que consideraram essencial ter uma alimentação saudável. Verifiquei, assim, que tinham evoluído quando às suas representações perante a alimentação.

Seguidamente, dialoguei com as crianças sobre a sua participação no auto de Natal, aproveitando para recordar a composição da roda dos alimentos e para perguntar a cada criança qual o alimento que queria representar. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas com a proposta e gerou-se alguma agitação, pelo que foi necessário acalmar os ânimos. Então expliquei que apenas um menino poderia falar de cada vez e procurei mediar a escolha dos alimentos por parte do grupo. Após ter ouvido as suas escolhas, ficou decidido que representariam os seguintes alimentos: a laranja; a pêra; as uvas; a maçã; o tomate; a couve; a cenoura; a abóbora; a beterraba; a castanha; a farinha; a massa; o amendoim; o ovo; o peixe; o leite; o iogurte; o frasco de azeite e a água. A respetiva seleção foi realizada conforme a dimensão de cada segmento da roda dos alimentos. Posteriormente, solicitei sugestões ao grupo quanto aos materiais a usar na confeção dos fatos e surgiram algumas ideias interessantes.

Na confecção dos fatos, procurei envolver mais uma vez os pais/ a família das crianças, abordando-os e explicando o que os seus filhos iam desenvolver de forma a solicitar a sua colaboração no que respeita à recolha de materiais de desperdício para a confecção dos fatos, nomeadamente: restos de tecido; cascas de ovos; cascas de castanhas; embalagens de iogurtes; caixas de ovos; massas e cascas de amendoins. Ressalvo que os pais se mostraram muito recetivos em colaborar nesta recolha.

Concluída a recolha de materiais, iniciou-se a confecção do guarda-roupa. Optei por desenvolver uma estratégia de cooperação, colocando as crianças a trabalhar a pares ou em grupo, sempre com a preocupação de envolver poucas crianças de cada vez, porque, caso contrário, não conseguiria dar apoio a todos, visto tratar-se de uma atividade que necessitava de apoio quase permanente do educador (Figura 34). As crianças que não participavam na atividade iam para uma área ao seu critério e assim sucessivamente. Inicialmente, foi difícil gerir os comportamentos porque todas ansiavam participar na atividade, pelo que foi necessário fazê-las compreender que todas participariam, mas a seu tempo.



Figura 34. Crianças dispersas pelas diversas áreas, e na construção dos fatos alusivos a alimentos

Realce-se que considero importante permitir à criança a escolha da experimentação e exploração de materiais, dar-lhe espaço para decidir a sua entrada na atividade, assim como a sua saída, ao invés de ser o educador a impor essas condições. A liberdade dá-lhe a oportunidade de desenvolver a sua autonomia e o sentido de iniciativa. Como defendem Hohmann & Weikart (2011), a “capacidade que as crianças

desenvolvem de começar e levar até ao fim uma tarefa – que pressupõe que examinem cuidadosamente uma situação, tomem uma decisão e ajam de acordo com aquilo que percebem” (p.66).

Esta atividade de expressão plástica foi desenvolvida ao longo de duas semanas. As crianças mostraram-se muito empenhadas na construção, ajudando-se mutuamente (Figura 35).

Segundo as OCEPE, “torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidades de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (ME, 1997, p.35). Deste modo, a estratégia revelou-se bem sucedida na construção de relações entre as crianças. O trabalho em pequenos grupos heterogéneos:

(...) revela-se uma estratégia quase indispensável numa escola que se quer de todos e para que todos possam aprender com os instrumentos que têm, onde todos devem poder ir o mais longe possível, utilizando o seu perfil de aprendizagem, que pode ser igual ou diferente do seu colega e mesmo do professor (Sanches, 2005, p.135).



Figura 35. Confeção dos fatos para o Ato de Natal

Durante a confecção dos fatos, coloquei algumas vezes músicas natalícias a pedido das crianças, algumas delas acompanhavam as canções a cantar e as restantes ouviam-nas serenamente. Criou-se, desta forma, um clima harmonioso e com magia do Natal.

Com esta atividade, tive a oportunidade de estar mais próxima de cada criança e de verificar as suas competências a nível da expressão plástica, concretamente a utilização de diferentes materiais e utensílios e as regras de utilização do material, já que, de acordo com as OCEPE, o “cuidado com os materiais e a responsabilização pelo material colectivo, bem como o respeito pelo trabalho dos outros, relaciona-se com o desenvolvimento pessoal e social” (ME, 1997, p.62), (Figura 36). Encontra-se no apêndice P, o resultado final da confecção dos fatos, realizados pelas crianças.



Figura 36. Resultado final da confecção dos fatos (Ato de Natal)

No decorrer destas duas semanas, as crianças tiveram ainda a possibilidade de ouvir as histórias “Os biscoitos de Natal” e a “Leopoldina e os mini chefs” que se referiam à alimentação. Destaco o facto de duas crianças, após a leitura da história da Leopoldina, me terem solicitado o livro para o “lerem” (Figura 37).



Figura 37. Crianças a explorarem o livro “Leopoldina e os mini chefs”

Neste sentido, é importante ter a noção de que é fundamental dar espaço para as crianças consultarem os livros e “lerem”. “Embora seja muito satisfatório ler para as crianças, é também importante deixar, por vezes, que elas ocupem o lugar de comando deste processo, dando-lhes a primazia na leitura” (Hohmann & Weikart, 2011, p.263). Já as OCEPE salientam que é na educação pré-escolar que se inicia o gosto e o interesse pelo livro, o mesmo ocorre quanto à frequência das bibliotecas, quando a criança tem oportunidade de as frequentar, “utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaço de recreio e cultura” (ME, 1997, p.72).

Como seria de prever, as crianças realizaram alguns trabalhos a fim de decorar a sala para a chegada do Natal. Em diálogo em grande grupo, surgiu a ideia de decorar as janelas com *snow*, portanto usamos material de desperdício para o elaborar e, como a figura era muito complexa para as crianças recortarem, esta foi recortada por um adulto e, após estar recortada, as crianças pincelaram-na com cola branca e depois colocaram brilhantes.

Um das crianças perguntou onde iríamos fazer o presépio e, por falta de espaço, achamos por bem elaborá-lo no placar da sala. Em conversa com uma avó de uma criança, esta disponibilizou-se para trazer palha de bananeira para fazer a gruta do Menino Jesus e uma criança deu a ideia de colocarmos *snow* para fazer o céu. Por falta de tempo, não foi possível concluir esta atividade com o grupo, pelo que a educadora cooperante deu continuidade à mesma (Figura 38).



Figura 38. Construção do presépio no placar na sala

Aquando das atividades desenvolvidas, apenas um pequeno grupo realizou as tarefas, sendo que os restantes elementos escolheram uma área ao seu critério. No entanto, algumas crianças ainda não sabiam respeitar as regras quanto ao número destinado a cada espaço, principalmente as mais novas, o que por vezes originava alguns conflitos. Assim sendo, foi-lhes dada a oportunidade de resolverem os conflitos. Segundo a abordagem High-Scope, no âmbito de desenvolvimento das relações interpessoais, é essencial que as crianças lidem com o conflito interpessoal. Tal como defendem Oliveira-Formosinho & Andrade (2011, p.25), “quando ocorrem os conflitos interpessoais entre crianças precisamos de considerar que elas têm o direito ao conflito, a aprender a identificá-lo e a resolvê-lo”.

Importa referir que uma das atividades preferidas pelas crianças foi a manipulação de plasticina. De acordo com Homem *et al* (2009):

(...) a manipulação livre de objetos como a plasticina convida a uma “explosão” de criatividade, em que o mundo pode nascer das suas mãos. A livre expressão que se possibilita ao manipular um objecto como a plasticina permite que a criança, de forma autónoma e criativa, ultrapasse barreiras, inove, explore e aprenda (p.43).

No decorrer das atividades, foi desenvolvido o sentido de responsabilidade no que respeita à arrumação dos materiais e à limpeza da sala, porquanto, segundo a abordagem High-Scope, a escola proporciona um olhar mais amplo à criança, correspondente a uma educação da responsabilidade e do compromisso social (Vasconcelos, 2007).

3.7 A intervenção com a comunidade

A intervenção com as famílias ocorreu desde o primeiro dia de intervenção pedagógica, na hora de acolhimento e da partida essencialmente. Pretendeu-se estabelecer uma relação positiva com os pais/encarregados de educação e avós, com o intuito de trocar informações sobre a vida das crianças tanto na instituição como em casa. Desta forma, os pais eram inteirados das ações e das comunicações das crianças na instituição e referiam o que as crianças faziam em casa, os seus interesses, dificuldades, curiosidades, problemas de saúde, bem como problemas familiares que envolvessem as crianças.

Como referido pelas OCEPE (1997

), “ a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa (...) que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.43). Neste sentido, procurou-se, sempre que possível e oportunamente, solicitar e promover a participação dos pais em todas as tarefas referente aos filhos, como referido anteriormente nas atividades desenvolvidas com o grupo. Exemplo disso foram as suas colaborações na pesquisa sobre o significado do Pão por Deus, com as embalagens e alimentos para a construção da roda dos alimentos e ainda com os materiais para a confeção dos fatos para o auto de Natal e para a construção do presépio.

Pretendeu-se, assim, uma participação ativa de todos os pais/encarregados de educação, em que todos tivessem igual oportunidade e que conduzisse a um ambiente harmonioso entre a instituição e a família, e, conseqüentemente, à motivação e ao bem estar das crianças. Nesta linha de ideias, Malaguzzi (1999) refere que o educador deve proporcionar “um ambiente amistoso, onde crianças, famílias e professores sintam-se confortáveis” (p.73).

Face a tudo o que foi exposto, podemos concluir que estes primeiros passos se revelaram frutíferos na relação entre o meio familiar e institucional, os quais poderão ser alargados progressivamente, visando uma maior colaboração entre ambos os contextos.

3.7.1 Ação de sensibilização: “Saber comer é saber viver”

No âmbito do estágio, eu e a minha colega estagiária da sala Laranja organizamos uma ação de sensibilização, intitulada “Saber Comer é Saber Viver”, dinamizada pelo Dr. Bruno Sousa, Nutricionista (Figura 39), e dirigida a toda a comunidade escolar.



Figura 39. Ação de sensibilização

Sentimos necessidade de desenvolver esta ação, pois, ao longo do nosso estágio, verificamos alguns problemas de alimentação por parte de algumas crianças, especificamente a recusa de alguns alimentos, particularmente os legumes. É de referir que a Alimentação é um tema proposto pelo PEE no 1.º período e o mesmo tem sido desenvolvido por nós, estagiárias, com as crianças. No entanto, consideramos importante uma sensibilização de forma a envolver e atingir a comunidade escolar, especialmente os pais, caso contrário o trabalho desenvolvido na instituição não faria sentido. Acresce o facto de também termos vindo a verificar algumas falhas na alimentação por parte dos pais: excesso de doces, batatas fritas, *fastfood* e poucos legumes. Constatamos ainda que alguns pais se esforçavam para que os filhos tivessem uma alimentação saudável, mas estes recusavam alguns alimentos, principalmente os legumes e o peixe, pelo que era necessário usar certas estratégias. Como tal, de forma a esclarecer dúvidas, sugerir estratégias e sensibilizar a comunidade escolar para uma alimentação saudável, consideramos pertinente convidar um nutricionista, para melhor dar resposta a estas questões.

Após termos a confirmação do nutricionista, abordamos os pais individualmente, sensibilizando-os para a problemática e convidando-os formalmente, através de convite, para a ação de sensibilização (Apêndice I), e colocamos cartazes a divulgar e a convidar a comunidade escolar (Apêndice J). Contudo, foram poucos os pais que compareceram, mostrando que não estão sensibilizados para este tipo de problemática, pelo que é forçoso continuar a trabalhar no sentido de promover a colaboração dos pais neste tipo de eventos.

O Dr. Bruno abordou as principais problemáticas na alimentação, sugeriu estratégias para introduzir novos alimentos e fazer com que as crianças aceitem alimentos que costumam rejeitar e ainda sensibilizou o público presente para uma alimentação saudável.

Em suma, apesar de termos poucos pais presentes, a ação foi bem sucedida sucesso dado que o público-alvo mostrou interesse na problemática apresentada, colocando diversas questões no final.

Concluída a ação de sensibilização, distribuímos aos presentes um panfleto elaborado por nós, estagiárias, com algumas informações sobre a Roda dos Alimentos, essenciais para uma alimentação saudável (Apêndice K). Através desta intervenção, focou-se a importância de a instituição manter uma relação próxima e de parceria com a família, de modo a trabalharem no sentido de desenvolver cidadãos saudáveis e conscientes.

3.8 Avaliação

A avaliação realizada no decorrer do estágio teve por base a aplicação do SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças), que possibilitou orientar a observação, registar e avaliar os processos e os resultados da intervenção pedagógica. Neste sentido, tornou-se uma mais valia para a minha intervenção pedagógica, pois permitiu acompanhar o desenvolvimento das crianças de uma forma gradual, além de conhecer algumas características específicas de cada criança, bem como do grupo, num todo.

Tendo em conta o curto espaço de tempo em que decorreu o estágio, oito semanas, procedeu-se ao preenchimento, em diferentes momentos, de quatro fichas deste instrumento de avaliação: a Ficha 1g - Avaliação diagnóstica geral do grupo (Apêndice L); Ficha 2g – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto (Apêndice M); Ficha 3g - Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo

(Apêndice N); e na última semana de intervenção educativa a Ficha 1g – Avaliação final do grupo (Apêndice O);

Segundo Portugal e Laevers (2010, p.7), o livro de *Avaliação em Educação Pré-Escolar* não deve ser visto como um manual, que segue práticas rotineiras, mas um instrumento que poderá apoiar os educadores:

(...) na tarefa de construção curricular, fortalecendo as suas capacidades para desenvolverem práticas reflexivas e deliberativas, formularem, problematizarem e partilharem quadros de referência que sirvam de suporte à organização de oportunidades educacionais, que realmente apoiem a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimentos.

O SAC tem como impulsionador a linha de pensamento de Vygostky (1984/1996), que assume a relação entre o nível potencial e real de desenvolvimento de um indivíduo, referindo que só a partir de um ambiente educativo estimulante, de atividades e relações intrapessoais é que a criança terá oportunidade de desenvolver o seu potencial, em atividades planeadas ou não pelo educador, desde que a criança demonstre interesse, motivação e atenção. Esta avaliação surge a partir de uma contínua observação crítica por parte do educador, portanto “O que a escala mede é a intensidade da experiência, o grau de concentração e a energia mental que acompanha a atividade que emerge do ímpeto exploratório” (*Ibidem*, p.31).

3.8.1 Avaliação Diagnóstica

Numa fase de diagnóstico e de acordo com as orientações do SAC, efetuou-se o preenchimento da Ficha 1g de modo a avaliar o grupo em geral. A cada uma das crianças foi atribuído, numa escala de 1 a 5 valores, um nível geral de bem-estar emocional e de implicação, em que o 1 corresponde ao nível mais baixo e o 5 ao nível mais alto. Este primeiro momento de aplicação do SAC decorreu no mês de outubro, com base nos diferentes momentos e atividades desenvolvidas na sala Verde, o que possibilitou redigir pequenos comentários, essenciais para a justificação dos níveis atribuídos (Apêndice L).

A análise da ficha 1g da primeira semana apresenta-se através do Gráfico 3, de forma a simplificar a sua leitura. Deste modo, verificamos que não existia nenhuma

criança no nível 1, no que respeita a bem-estar ou implicação. Isto significa que nenhuma criança apresentava, frequentemente, sinais de desconforto, isolamento, baixa autoconfiança, pouca assertividade ou desinteresse total.

No que respeita ao bem-estar emocional, duas crianças estavam no nível dois. Este indicador mostra que não estão à vontade, consequência de algum fator que as inibe. No nível três incluíam-se nove crianças, indicando assim níveis médios, o que significa que estas crianças não demonstram sinais de felicidade ou tristeza, apresentando assim uma postura neutra. No nível quatro encontravam-se sete crianças, evidenciado níveis altos de bem-estar, o que representa sinais de satisfação e uma relação positiva com os outros, embora possam surgir, casualmente, indícios de desconforto.

Quanto à implicação, é notório que a maioria das crianças se encontrava no nível três, concretamente oito crianças. Este grupo apresenta uma motivação e concentração limitadas, pelo que interrompe as atividades sem as concluir. No nível quatro estavam sete crianças, o que corresponde a um nível alto, são crianças ativas e com motivação, demonstram prazer nas atividades que realizam. No nível dois incluíam-se três crianças, o que significa que não estão realmente envolvidas na realização das atividades, apresentando uma concentração muito limitada.

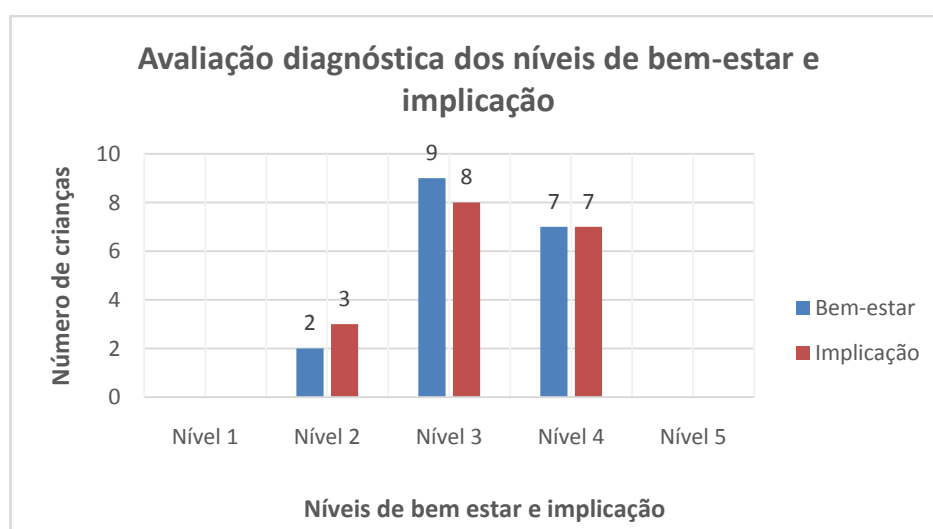


Gráfico 3. Avaliação diagnóstica dos níveis de bem-estar e implicação

3.8.2 Avaliação do grupo

De modo a verificar a evolução do grupo, na última semana de estágio realizei, como anteriormente referido, uma avaliação final do grupo (Apêndice O). Ao observar o Gráfico 4, podemos constatar que, a nível de bem-estar, os valores correspondem a médios/altos, visto que não existem crianças no nível dois, sendo que, nove crianças encontram-se no nível três, o que significa que se encontram um pouco inibidas, mas, da forma como estão a evoluir a nível emocional, passarão em breve para o nível seguinte. No nível quatro estão cinco crianças e cinco crianças alcançaram o nível máximo; estas apresentam vitalidade, alegria, segurança e autoconfiança, estabelecem relações positivas com os que as rodeiam. Podemos concluir, assim, que não existem crianças com problemas de bem-estar emocional.

No que concerne à implicação, duas crianças encontram-se no nível dois, sendo este caracterizado pela ausência de motivação nas atividades desenvolvidas. O nível quatro destaca-se pelo facto de ser representado por oito crianças, o que evidencia implicação e uma atitude ativa. No nível cinco verificamos que existem cinco casos assinalados, que se traduz numa grande implicação e concentração nas atividades.

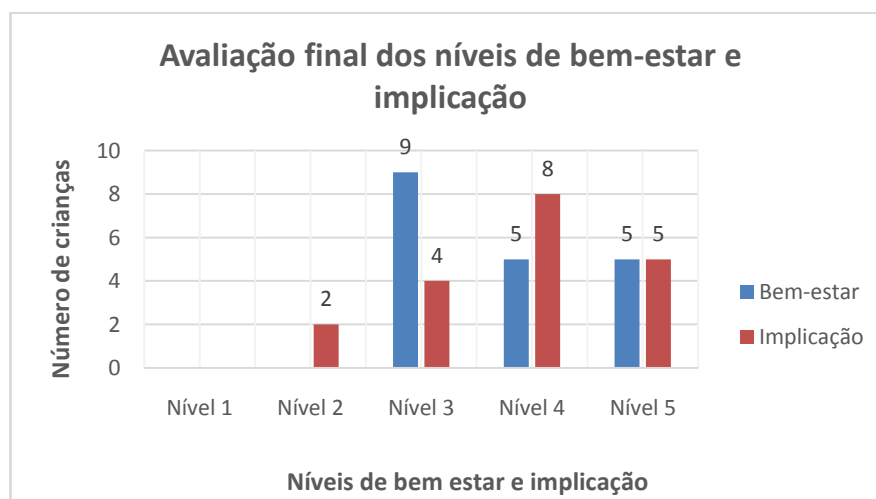


Gráfico 4. Avaliação final dos níveis de bem-estar e implicação

Após a análise da ficha diagnóstica e, posteriormente, da ficha final referente à avaliação dos níveis de bem-estar e implicação das crianças da sala Verde, é possível verificar que nem todas as crianças alcançaram os níveis ambiciosos (quatro e cinco), apesar de se terem mantido num nível médio/alto, sendo que, a nível de bem-

estar, estão assinaladas dez crianças nos níveis quatro e cinco, e, a nível de implicação, treze crianças inserem-se nos níveis quatro e cinco.

Neste sentido, pudemos aferir que a maioria das crianças demonstrava motivação e implicação nas atividades, resultado das adequadas opções metodológicas adotadas, de acordo com o desenvolvimento em que se encontravam, no decorrer da prática pedagógica. Assim sendo, posso afirmar que as atividades propostas foram significativas para as crianças, pois estas mostravam interesse e motivação na execução das mesmas, manifestando sinais evidentes de satisfação e de concentração. Ressalvo ainda o facto de o reforço positivo ser uma constante, visto que valoriza as conquistas das crianças.

É de salientar que a utilização do SAC, além de ser uma ferramenta para avaliar as crianças e adotar estratégias de intervenção, possibilitou a análise da qualidade da relação que estabelecemos com as crianças e respetivos ajustamentos dando origem a um clima harmonioso.

3.9 Resposta à problemática levantada

A resolução das questões problemáticas verificou-se pela adoção de uma abordagem articulada das diferentes áreas de conteúdo e dos diferentes domínios, de modo a possibilitar um processo de aprendizagem flexível, que fosse ao encontro de objetivos subjacentes a uma intencionalidade pedagógica e que tivessem significado para as crianças. Como refere Gambôa (2011), “aprender cada assunto significa estabelecer (...) múltiplas conexões significativas, pois (...) só quando o conhecimento é adquirido em múltiplas conexões significativas é melhor mobilizado noutros contextos” (p.71).

Neste sentido, a resposta à questão da investigação foi surgindo ao longo de toda a minha intervenção pedagógica, embora tenha considerado pertinente atribuir-lhe maior ênfase neste tópico, de modo a expô-la mais claramente.

No que concerne à questão *Como sensibilizar as crianças/pais/comunidade escolar para hábitos de uma alimentação saudável?* considero que a minha intervenção foi ao encontro do objetivo pretendido: sensibilizar as crianças/pais e comunidade escolar para uma alimentação saudável. Neste sentido, todas as atividades tiveram em conta este objetivo. Primeiramente, procurei que as crianças compreendessem a importância do assunto e a sua consequência para a sua saúde. Posteriormente, os pais e

comunidade escolar foram sensibilizados para a problemática em questão e envolvidos através da sua colaboração nas atividades desenvolvidas na sala e ainda pela participação numa ação de sensibilização dinamizada por um nutricionista. Esta ação de sensibilização mostrou-se uma mais valia para todos os envolvidos, que não só solucionaram as suas dúvidas relativamente a esta problemática, como adquiriram estratégias para as crianças aceitarem melhor certos alimentos.

Toda a panóplia de atividades desenvolvidas com as crianças teve sempre presente os interesses e as necessidades das mesmas, a forma a originar aprendizagens significativas e repletas de sentido.

3.10 Reflexão global sobre a intervenção na Educação Pré-Escolar

A prática pedagógica realizada na *Sala Verde* revelou-se uma experiência frutuosa e enriquecedora, porquanto tive a oportunidade de desenvolver competências profissionais no decorrer deste processo. A intervenção educativa possibilitou-me a construção da intencionalidade educativa na educação pré-escolar. Foi extremamente positivo partilhar esta construção, num processo cooperado que envolveu a equipa pedagógica, as crianças e a comunidade escolar, tendo sempre presentes os interesses e as necessidades das crianças. Este facto permitiu-me aperfeiçoar a minha capacidade de observação e o desenvolvimento de instrumentos de recolha de dados, de forma a dar resposta às diversas necessidades das crianças.

Como evidenciado por Portugal & Laevers (2010), a tarefa de construção curricular é desenvolvida pelo incremento de práticas reflexivas que se formulam diariamente, a partir da observação das crianças, sendo partilhadas e discutidas com a equipa, o que conduz à organização e reorganização das oportunidades educacionais, para que realmente apoiem a tendência interior da criança para se relacionar, desenvolver, aprender, investigar e construir conhecimentos.

Atendendo à metodologia implementada pela educadora cooperante, foi possível verificar que esta não se cinge a um único modelo pedagógico, evidenciando assim uma flexibilidade na construção do seu próprio currículo, tendo em consideração os interesses e as necessidades do grupo. Deste modo, o educador deverá ter em consideração todos os modelos curriculares pedagógicos de forma a melhor estruturar o seu currículo, tendo como principal objetivo a formação integral da criança.

Neste sentido, implementei uma pedagogia centrada nas crianças, dando uma maior importância aos seus interesses e necessidades, visto que constatei que esta pedagogia se refletiu positivamente no desenvolvimento autónomo e crítico das mesmas, visível aquando da sua envolvimento nas atividades e na implicação das planificações, que partiam sempre das suas motivações.

Ao longo deste percurso, na implementação de estratégias de intervenção e, conseqüentemente, na ação, surgiram algumas questões, cujas respostas foram adquiridas através da reflexão. Assim sendo, a reflexão revelou-se uma constante num quadro de investigação-ação, foi possível realizar uma “triangulação praxiológica” entre as crenças, a teoria e os procedimentos adotados (Máximo-Esteves, 2008).

Nesta ordem de ideias, a reflexão esteve sempre presente ao longo desta prática pedagógica, pois só evoluiremos se refletirmos, caso contrário estagnaremos, repetindo os mesmos erros. O educador reflexivo reflete sobre o que faz, compromete-se com a profissão e é capaz de decidir e de opinar. Ele é, essencialmente, uma pessoa que pensa sobre os contextos onde trabalha, interpreta-os e adapta a sua ação aos mesmos. Deste modo, o educador reflexivo caracteriza-se por apresentar um espírito de interrogação, por saber combinar observações para resolver os problemas, numa perspetiva de valorização da relação entre o educador e a criança. Ser profissional reflexivo significa, então, fundamentar a ação pedagógica nos princípios teóricos, antes, durante e depois de ela ocorrer (Alarcão, 2010).

A mesma autora entende a reflexão como uma análise que o educador realiza com vista a estabelecer ações futuras e a traçar novas soluções. Neste processo, o educador constrói a sua forma própria de conhecer, o que o conduz a evoluir profissionalmente. Por sua vez, Nóvoa (1995b) destaca que é fundamental investir na formação, que promove o desenvolvimento profissional do educador através da reflexão sobre problemas da prática e que fomenta a busca de soluções contextualizadas, onde sejam valorizados os saberes dos profissionais.

Reitero então que a reflexão constituiu uma mais valia na minha formação pessoal e académica, pois realizei uma constante introspeção não só no que concerne à minha intervenção pedagógica, mas também na minha forma de estar perante a vida e perante as crianças. Assim sendo, nós, enquanto educadores, deveremos sempre analisar criticamente todas as nossas intervenções de forma a verificar a sua pertinência na aquisição de novas competências por parte das crianças.

Não há dúvidas que é através da observação e reflexão que o educador conhece o mundo à sua volta, o contexto em que está inserido e, assim, pode situar-se nele mais adequadamente.

Esta experiência foi muito gratificante, tanto a nível pessoal como profissional, visto que tive a oportunidade de me confrontar com a realidade de uma sala de jardim de infância de uma forma mais intensa e significativa, através das intervenções pedagógicas, e contatar com a diversidade de atitudes das crianças, sendo necessário mediar e gerir certos comportamentos.

Na minha opinião, esta prática pedagógica foi deveras frutífera na medida em que não há perceção sem experiência, nem conhecimento sem reflexão. O facto de planear e pôr em prática diversas intervenções pedagógicas foi verdadeiramente importante para a compreensão na sua génese. Os conhecimentos abarcados nos livros são indispensáveis; contudo, o contacto com a realidade tem um peso valioso na nossa formação, uma vez que é essencial ter uma aprendizagem ativa, um saber e um saber-fazer.

Considero, portanto, que esta prática pedagógica é uma componente essencial para compreender de forma mais objetiva a realidade da profissão do educador, desde a planificação à implementação das atividades. Uma postura de observação atenta foi o ponto de partida para um exercício de reflexão sobre a dimensão da atividade docente.

É, incontestavelmente, a partir das observações e posterior reflexão que o educador regula a sua atividade e a das crianças. A observação e a reflexão são, assim, parte integrante do processo de aprendizagem e, quanto mais consistente e intencional for a atitude, mais eficaz será como instrumento de conhecimento e avaliação para o educador.

Após a reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas, posso concluir que a escola e o educador têm um papel preponderante na formação de atitudes, na interiorização de valores, no desenvolvimento da responsabilidade e de competências que visam o desenvolvimento integral das crianças.

Neste sentido, as práticas reflexivas na educação assumem um lugar de destaque no desenvolvimento profissional dos educadores e, conseqüentemente, no aperfeiçoamento do seu desempenho na sala. A postura e as atitudes dos educadores assumem um papel imprescindível, no sentido de impulsionarem as práticas reflexivas a vários níveis, destacando a sua capacidade de refletir enquanto intervêm e depois da intervenção educativa.

O estágio pedagógico foi a forma de contatar diretamente com a realidade profissional, permitindo colocar em prática os conhecimentos que adquiri ao longo da formação académica. Em específico, apesar da apreensão e ansiedade inicial, integrei-me numa equipa pluridisciplinar, com contextos próprios de cada estabelecimento de ensino, numa comunidade escolar com valores próprios, tendo por base uma política inclusiva, experienciando e adaptando-me à complexidade e singularidade do comportamento humano e da própria profissão.

Korthagen (2009) defende igualmente uma linha de pensamento construtivista, referindo que devemos envolver sempre as crianças no processo de aprendizagem, tendo em atenção as suas preocupações e permitindo que estas reflitam acerca das suas experiências. Neste sentido, as crianças dialogavam diariamente, enfatizando as suas aspirações e motivações e referindo-se a algumas das aprendizagens já adquiridas.

Sendo a educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, “o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Nesse processo, são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social.” (Sim-Sim, 2008, p.7)

Assim sendo, a intervenção educativa contou com várias abordagens, pois, segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.31), o modelo pedagógico pode ser “um muro ou uma janela que facilitem ou dificultem a jornada de aprendizagem do professor no seu percurso de desenvolvimento (...) e por via indirecta facilitar ou dificultar as jornadas de aprendizagem da criança”. De acordo com Sanches (2001, p.23), “o saber deixou de ser estático”, pois, tal como os educadores, os professores têm responsabilidade de auxiliar as crianças a serem capazes de transformar a informação e adequá-la a diferentes contextos.

Tenho a salientar dois aspetos extremamente positivos no decorrer desta prática pedagógica: o primeiro corresponde à envolvimento e à cooperação dos pais nas atividades, reforçando a autoestima e segurança das crianças, e o segundo prende-se com o facto de me ser possível efetuar uma diferenciação pedagógica com este grupo de crianças. Ressalvo, porém, que tal só foi possível devido à acessibilidade da educadora cooperante, bem como ao caminho que a mesma percorreu até ao momento.

Finalizo a minha reflexão crítica acerca da prática pedagógica com a certeza que ainda tenho muito para aprender, pois, embora tenha adquirido novas competências neste estágio, penso que, se este se prolongasse por mais tempo, ainda adquiriria mais. Considero que os equívocos e os impasses que ocorrem ao longo desta fase, assim como as tentativas para resolvê-los, fazem parte de todo o processo de aprendizagem. Vivenciá-las permitiu-me desenvolver a capacidade de empatia e sensibilidade face às necessidades e problemáticas inerentes às várias fases de desenvolvimento da infância, mas também a aquisição de novos conhecimentos.

Referências Bibliográficas

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, J. (2001). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia*, 37, 175-176.
- Almeida, L & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa; H. Peralta & S. Viseu (Orgs.). *As TIC na Educação em Portugal – Conceções e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Armas, J. (2003). *Estratégias de desbordamiento en la ilustracion de libro infantiles*. In F, Viana., M, Martins & E, Coquet. (Orgs.). *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente* (pp. 171-180). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa. Plátano Universitária.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barret, G. (1995). *Pedagogia de la situación en expresión dramática y en educación*. Montréal: Recherche en expression.
- Barreto, S. & Silva, C. (2004). *Sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a-dia*. Blumenau: Académica.

- Barros, L. (2011). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado). Bragança: Instituto de Bragança Escola Superior de Educação. Retirado de: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5931/1/RELAT%C3%93RIO%20PR%C3%81TICA%20DE%20ENSINO%20SUPERVISIONADA.pdf>
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Berge, Y. (1976). *Viver o Seu Corpo. Para um Pedagogia do Movimento*. Lisboa: Biblioteca de Pedagogia.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC. Retirado de: <http://www.minedu.pt/data/alunos/Manual%2520DQP.pdf>.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A perspetiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6, 51-58. Retirado de: <http://www.readcube.com/articles/10.1590/S1413-73722001000100007>
- Carlos, J. & Sousa, M. (2012). *A formação contínua de professores: modelos políticas e percursos*. Fafe: Edição Labirinto.
- Chagas, I. (2005). *Caracterização da investigação-acção*. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. Departamento de Educação. Retirado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf>.
- Costa, I. & Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Porto: Edições ASA.

- Cunha, M. (2005). *A relação educativa expectativas dos pais em contextos de Educação de Infância*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Minho: Universidade do Minho.
- Dias, I. (2005). *O Lúdico*. *Educação & Comunicação*, 8, 121-133. Retirado de: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction d'identités sociales e professionnelles*. Paris, ArmandColin.
- Elliott, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, M. (1991). Alguns Contributos para a Discussão sobre a Formação Contínua de Professores. *Revista Inovação*, 4, 101-111.
- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A. & Pereira, C. (2005). A Investigação sobre Formação Contínua de Professores em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 4, 107-148.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, T. M. (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Felipe, J. (2001). *O desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygostsky e Wallon*. In: C, Craidy. G, Kaercher. (Orgs) *Educação Infantil: Pra que te quero?* (pp. 27-38). Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto ser mais: educação para a sexualidade online* (Tese de Mestrado). Porto: Faculdade de Ciências Universidade do Porto. Retirado de:

http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa. Livros Horizonte.

Formosinho, J. & Niza, S. (2002). Anexo à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In INAFOP (ed.), *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional do Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Formosinho, J. (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *A educação pré-escolar – a construção social da moralidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Franco, S. (1995). *O construtivismo e a educação*. Porto Alegre: Mediação.

Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa. (Org.). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.47-77). Porto: Porto Editora.

Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, A. (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de pedagogia*. In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: MUNDOS SOCIAIS; SABERES E PRÁTICAS. Universidade Nova De Lisboa Faculdade De Ciências Sociais e Humanas, 25 a 28 de Junho de 2008.

Guillaud, M. (2012). *Relaxar as Crianças no Jardim de Infância*. Porto. Porto Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D.(2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, C., Gomes, B. & Montalvão, R. (2009). *Formação e contributos*. Workshop vivencial para pais e filhos. A importância da criatividade. Cadernos de

Educação de Infância, 88, 41-46. Retirado de:http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_88_F&C.pdf

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

Johnson, D., Johnson, T., & Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. Retirado de: http://educativa.catedu.es/50009129/sitio/upload/Profesores._El_AC_en_el_aula._D._y_R._Johnson.pdf

Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Kishimoto, T., Santos, M & Basílio, D. R. (2007). Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e pesquisa*, 33, 427-444.

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M, Flores & A, Simão. (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e práticas*. (pp.39-59) Portugal: Edições Pedagogo.

Kuhne, G. & Quigley, A. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. In A, Quigley & G, Kuhne.(Orgs.). *Creating Practical Knowledge Through Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Leavers, F. (2008). *À conversa com Ferré Leavers*. *Cadernos de Educação de Infância*, 84,4-9. Retirado de: http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/entrevista_84.pdf

Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.

Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emília. In Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a educação de infância* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.

- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa :para o jardim-de-infância : um guia prático com actividades para os educadores de infância e para os pais*. Porto: Areal.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Évora: Universidade de Évora.
- Luís, N. (2004). *Concepções do Alunos sobre a Respiração e Sistema Respiratório – Um Estudo sobre a sua Evolução em Alunos do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/928/1/Tese.pdf>.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C, Edward., L, Gandini., & G, Forman. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (pp.59-104). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- Marchão, A. (2012). *Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa. Edições Colibri.
- Marques, J. C. (1979). *Compreensão do comportamento: ensaio de psicologia do desenvolvimento e de suas pautas para o ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Mata, L. (2008). *À Descoberta da Escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Meksenas, P. (2003). *Existe uma origem da crise de identidade do professor?.* *Revista Espaço Acadêmico*. 31. Retirado de: <http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmeksenas.htm>.

- Mialaret, G. (1976). *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa: Moraes editores.
- Mialaret, G. (1981). *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moyles, J. R. (2007). *A excelência do brincar*. São Paulo: Artmed Editora.
- Mussen, P., Conger, J., Kagan, J & Huston, A. (1995). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Editora Harbra.
- Niza, S. (2004). A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna*, 21, 64-69.
- Nogueira, A., Rodrigues, C. & Ferreira, J. (1990). *Formação contínua de professores: um estudo, um roteiro*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nóvoa, A. (1995a). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.). D, Hameline., J, Sacristán., J, Esteves., P, Woods & M, Cavaco. (1995b). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Formosinho., B, Spodek., P, Brown., D, Lino., Niza. (Orgs.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M – uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 5, 5-9.
- Oliveira- Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). Kishimoto, T. & Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.13- 36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, V. (2008). *A Brincadeira e o desenho da criança de 0 a 6 anos: uma avaliação psicopedagógica*. In. V, Oliveira & N, Bossa. (Orgs). (2008). *Avaliação psicopedagógica da criança de 0 a 6 anos*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação* (pp.9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In J, Oliveira-Formosinho & R, Gambôa. (Orgs). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.83-124). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

- Pereira, M. (2013). *O Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5.º ano com proposta de PCA* (Tese de Doutoramento). Funchal: Universidade da Madeira.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pérez, Serrano. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial L Muralla
- Piaget, J. (1990). *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pinto, A. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, C. (2007). *Educador de infância. Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Plano Nacional de Leitura & Ministério da Educação (2006) Orientações para actividades de leitura, Programa – Está na Hora dos Livros, Jardim de Infância. Retirado:http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/uploads/formação/brochura_david.pdf
- Polese, N. (2012). Aprendizagem infantil através do construtivismo: ensinar e aprender. *Revista Espaço Académico*, 134, 89-96.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos” (pp.33-67), Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quintas, J. & Mota, A. (1998). Formação contínua de professores: no sentido de se tornar efectiva a educação para todos. *Revista O Professor*, 4, 37-38.

- Rebello, D. & Diniz, M. (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, A. (1999). *Planeamento de projectos*. Escola Moderna. 6, 5-14. Retirado: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/12_2_b_02_plan_project_aprodrigues.pdf
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noeses*, 71, 24-29. Retirado de: [https://www.google.pt/search?q=www&oq=www&aqs=chrome..69i60l3j69i57j69i60j69i65.1959j0j4&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=93&ie=UTF-8#q=Rold%C3%A3o.+MC.+\(2007\).+Colaborar+%C3%A9+preciso+%E2%80%93+Quest%C3%B5es+de+qualidade+e+efic%C3%A1cia+no+trabalho+do+professore&spell=1](https://www.google.pt/search?q=www&oq=www&aqs=chrome..69i60l3j69i57j69i60j69i65.1959j0j4&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=93&ie=UTF-8#q=Rold%C3%A3o.+MC.+(2007).+Colaborar+%C3%A9+preciso+%E2%80%93+Quest%C3%B5es+de+qualidade+e+efic%C3%A1cia+no+trabalho+do+professore&spell=1)
- Sá, E. (2000). *Crianças para sempre*. Lisboa: Fim de Século.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófono de Educação*, 5, 127-142. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>
- Santos, E; Morais, C. & Paiva, J. (2004). *Formação de professores para a integração das TIC no ensino da matemática – um estudo na Região Autónoma da Madeira*, 6º Simpósio Internacional de Informática Educativa, Cáceres.
- Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schweinhart, L. (2003). *Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope Perry Preschool Program*. Florida: Tampa. Retirado de: http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/Perry-SRCD_2003.pdf
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Silva, J. (2003). A Formação Contínua de Professores: A Contradição de um Modelo. In M, Moraes., J, Pacheco &M, Evangelista (Org.).*Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2010). *Do jardim - de - infância ao centro de actividades de tempos livres: Representações das Crianças sobre o Brincar*. Minho: Universidade do Minho Instituto de Educação. Retirado de:<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13826/1/Maria%20Clara%20Ferreira%20da%20Silva.pdf>
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, S. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, J. (2001). As missões (im) possíveis do professor. O bem/mal estar docente. *Tribuna da Madeira*. 13, 16 1-11. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Tribuna/7.pdf>.
- Sousa, J. (2000). *O professor como pessoa. A dimensão pessoal na formação de professores*. Lisboa: Edições ASA.
- Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw-Hill.
- Tavares, J. Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem – novas práticas pedagógicas*. Porto: ASA.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das necessidades Educativas Especiais – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania. Saber (e) Educar*. 12, 109-117. Retirado de:http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/18/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf?sequence=1
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura: percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: APEI.
- Vianna, T. & Strazzacapa M. (2001). “O teatro na sala de aula”, In: S. Ferreira (Org). *O ensino das artes: - construindo caminhos*, p.115-139.(4ª. Ed.). Campinas: Editora Papirus.
- Vicente (2004). *Razão e diálogo*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Asa.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Referências Normativas

Decreto-Lei nº46/86, de 14 de Outubro

Decreto-Lei n.º241/2001

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

Apêndices

Pasta – Estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar (Apêndices A-O)

Apêndice A. 1ª planificação

Apêndice B. 2ª planificação

Apêndice C. 3ª planificação

Apêndice D. 4ª planificação

Apêndice E. 5ª planificação

Apêndice F. 6ª planificação

Apêndice G. 7ª planificação

Apêndice H. 8ª planificação

Apêndice I. Convite Ação de Sensibilização

Apêndice J. cartaz a divulgar a Ação de Sensibilização

Apêndice K. Panfleto Ação de Sensibilização

Apêndice L. Ficha 1g

Apêndice M. Ficha 2g

Apêndice N. ficha 3g

Apêndice O. Ficha 1g (avaliação final do grupo)

Apêndice P. A Alimentação, confeção dos fatos para o Ato de Natal