



Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação

Tatiana Cristina Pestana Camacho

**Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal, fevereiro de 2014

*Às crianças da sala dos Cristais que abrilhantaram o meu percurso
académico!*

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Agradecimentos

A concretização do presente relatório é o resultado de muito empenho e dedicação, que subsistiram a esta caminhada de quatro anos e seis meses, onde me deparei com alguns desafios. Contudo, este só foi executável com a colaboração e o auxílio de inúmeras pessoas e de instituições de formação, que desde já gostaria de agradecer.

À minha orientadora de estágio Mestre Ana França, pela orientação, pelo auxílio e pela partilha de saberes, valores e ideias.

Ao meu orientador científico do relatório, Professor Doutor Fernando Correia, pelo apoio, disponibilidade e sobretudo pelo esclarecimento e partilha de conhecimentos.

À Universidade da Madeira, ao Centro de Competências de Ciências Sociais, ao Departamento de Ciências de Educação, à Direção Regional de Educação, à Escola B1/PE da Achada pelos contributos no meu percurso académico.

À diretora da escola B1/PE da Achada, Vanda Perestrelo e ao pessoal docente e não docente da instituição pelo carinho, apoio e pelos momentos de encorajamento.

À educadora cooperante Delina Fernandes e à equipa pedagógica da sala dos *Cristais* pela disponibilidade, confiança e apoio.

À educadora Elisabete Carvalho pelos momentos de reflexão, de encorajamento, de apoio e de partilha de saberes e opiniões, os quais contribuíram para a (des) construção da minha identidade profissional.

Às crianças da sala dos *Cristais* pelos carinhos, abraços e beijos, pelas aprendizagens partilhadas e, particularmente, pelos belos momentos de “gargalhadas” e de brincadeiras, que contribuíram, ainda mais, para o meu fascínio pela educação de infância.

À Mestre Guida Mendes pela orientação e colaboração na ação de formação sobre *A Avaliação Pré-Escolar*. Pela partilha de conhecimentos, pelo incentivo e, especialmente, pela disponibilidade incondicional.

À minha amiga, Paula Alves, por todos os momentos de desabafo, de angústia, de alegria, de reflexão, de satisfação, de realização, de partilha de conhecimentos e de aprendizagem, e,

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

sobretudo, pelo companheirismo, espírito de equipa e interajuda que demonstrou ao longo do meu percurso académico. A ti, minha amiga, devo-te muito!

Às minhas colegas de curso e, naturalmente, amigas Andreia Neves, Andreia Nepomuceno, Carina Rodrigues, Lorene Rodrigues, Paula Teixeira e Tânia Garcês pela partilha de conhecimentos e de aprendizagens, pelo estímulo e auxílio e, principalmente, por acreditarem em mim.

Aos meus amigos Daniel Azevedo, José Vieira, Marco Marques, Mónica Souto, Núria Almeida, Óscar Silva, Paulo Freitas, Ricardo Freitas, Sandro Barros e Vânia Rodrigues por estarem sempre disponíveis para me ouvirem e apoiar sempre que fosse necessário e pela confiança que sempre demonstraram ter em mim.

À funcionária da biblioteca, Teresa, por me ouvir e orientar na pesquisa bibliográfica.

À Egídia, amiga e ouvinte de todas as horas.

À minha avó, Maria Ana, pela compreensão, paciência, amor e, principalmente, pelos momentos de reza, os quais orientaram e fortaleceram todo o meu percurso académico.

Por fim, um agradecimento muito especial, aos meus pais e ao meu irmão, Amílcar Camacho, por tudo, pelo amor, pela dedicação e, principalmente, pela compreensão da minha ausência em diversos momentos significativos das nossas vidas.

Obrigada a todos!

Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este reflete todo o caminho percorrido no desenrolar da prática pedagógica, no contexto de estágio em educação de infância, na EB1/PE da Achada, mais precisamente, na sala dos *Cristais*. Neste, procura-se expor um enquadramento teórico e metodológico que, por sua vez, sustentam toda intervenção pedagógica, com base na aprendizagem pela ação. A criança, através de uma aprendizagem construtiva, torna-se o principal autor na construção da mesma e o adulto, apenas um mediador e orientador. O educador deve estar atento relativamente à escolha das atividades, tendo em atenção as necessidades da criança, o nível de desempenho, os ritmos de aprendizagem e os seus interesses, proporcionando assim a sua estimulação. Na construção do percurso educativo, a prática pedagógica circunscreveu-se na investigação-ação, com recurso à utilização de diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, de modo a se perceber o que decorre na prática e que não é passível de inferir através da observação. Foi por meio desta metodologia de investigação que se delineou os pressupostos a utilizar para promover melhorias ao nível do contexto educativo em questão. A intervenção realizada incitou a um levantamento de dados acerca do contexto, da sala de atividades e do grupo, confinando os interesses, desejos, necessidades e aspirações das crianças e contribuindo para a desenvoltura da *praxis*. Pretendeu-se, na intervenção educativa, estimular o desenvolvimento sociomoral das crianças, a comunicação e o gosto pela leitura. Este relatório desfecha com uma síntese acerca da prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio curricular, composta por conjunturas que revelam a (des)construção da identidade profissional.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica; Educação de Infância; Aprendizagem pela ação; Criança; Educador; Investigação-ação.

Abstract

This traineeship report was carried out to obtain a master's degree in Preschool Education and 1.st Cycle of Basic Education. This reflects the entire path traversed on the preschool education traineeship in the context of pedagogical practice. This traineeship took place in EB1/PE Achada more precisely in the *Cristais* room. This traineeship addresses the theory and methodology based on action learning underpin the pedagogical intervention. The child through constructive learning becomes the main author and the adult only one mediator and advisor. The educator must be careful with the choice of activities taking into account the needs of the child, level of performance, learning rhythms and their interests providing this way its stimulation. In this educational path construction the pedagogical practice circumscribed on investigation-action . Various tools and techniques of data collection were used in order to understand what took place in practice and that was not likely to infer from the observation. It was through this research methodology that we outlined the assumptions to be used to promote improvements in the current educational context. The performed intervention fostered a survey of data related to room and group activities that matched the wishes, interests, needs and ambitions of children, contributing to the development of *praxis*. The educational intervention aimed to stimulate socio-moral children's development, communication and taste for reading. This report ends with a summary about pedagogical practice developed throughout the curriculum stage, consisting of situations that reveals professional identity construction/deconstruction.

Keywords: Pedagogical Practice; Preschool Education, Learning through action; Child; Educator; Investigation-action.

Listas de Siglas

Sigla – Significado

APA - *American Psychological Association*

CTT - Correios Telégrafos e Telefones

DB – Diário de Bordo

DRAE – Direção Regional de Administração Educativa

DRE- Direção Regional de Educação

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

EPE - Educação Pré –Escolar

INE - Instituto Nacional de Estatística

ISEI - Indicador Socioeducativo Individual

ISPI - Indicador Socioprofissional Individual

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

PAG - Plano Anual de Grupo

PEE - Projeto Educativo de Escola

SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças

SER - Sentir, Envolver e Realizar

SFA - Síndrome Fetal-Alcoólico

UMa – Universidade da Madeira

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	VIII
Listas de Siglas	IX
Índice de Apêndices – conteúdo do CD-ROM	XIV
Índice de Figuras	XVI
Índice de Gráficos	XVII
Índice de Quadros	XVIII
Índice de Tabelas	XIX
Introdução	1
Capítulo I –Enquadramento Teórico	5
1.1.Currículo	6
1.1.1.Currículo na Educação de Infância.....	7
1.2. Perfil do educador de infância	8
1.3. Educador: agente reflexivo	9
1.4. Educador: agente investigador.....	11
1.5. Contributo da <i>Psicologia da Educação</i> no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.....	12
1.5.1. Jean Piaget.	12
1.5.2. Jerome Bruner.....	13
1.5.3. Lev Vygotsky.....	14
1.6. Síntese	16
Capítulo II - Enquadramento Metodológico	19
2.1. Metodologia da investigação	20
2.1.1. Investigação-ação.....	20
2.1.2. Fases da investigação-ação.	22
2.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.	26
2.1.3.1. <i>Técnicas documentais</i>	26

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

2.1.3.2. <i>Técnicas não documentais</i>	27
2.1.4. Validade da investigação.....	30
2.1.5. Limites da investigação.....	30
2.2. Síntese.....	31
Capítulo III - Pressupostos que sustentam a Prática Pedagógica	33
3.1. Pedagogia-em-Participação.....	34
3.1.1. Pressupostos do <i>Modelo Pedagógico Movimento da Escola Moderna</i>	35
3.2. Diferenciação Pedagógica.....	37
3.3. Aprendizagem Cooperativa	38
3.4. <i>Trabalho em Projeto</i>	39
3.5. A emergência da leitura na Educação Pré-Escolar	40
3.7.Síntese.....	41
Capítulo IV - Prática Pedagógica em Contexto Pré-Escolar	43
4.1. Questões da Investigação-ação	44
4.2. Contextualização do Ambiente Educativo.....	45
4.2.1. O meio envolvente.....	45
4.2.2. Escola básica do 1º ciclo com educação pré-escolar da Achada.	47
4.2.2.1. <i>Projeto Educativo de Escola</i>	50
4.2.3. Sala dos <i>Cristais</i>	51
4.2.4. O grupo de crianças.	53
4.2.4.1. <i>Interesses e necessidades das crianças</i>	58
4.3. Prática Pedagógica na sala dos <i>Cristais</i>	60
4.3.1. A Alimentação.	62
4.3.2. Construção de regras.....	69
4.3.3. O <i>Trabalho em Projeto</i> Reorganização da <i>Área da biblioteca</i>	72
4.3.4. <i>A Hora da História</i>	83
4.4. A Avaliação	85
4.4.1. Avaliação de grupo.	87
4.4.2. Avaliação específica de uma criança.	88

4.5. Interação com a comunidade educativa	90
4.5.1. Partilha dos alimentos do <i>Pão-por-Deus</i>	90
4.5.2. Ação de sensibilização sobre a <i>Alimentação Consciente</i>	92
4.5.3. Ação de formação sobre <i>A Avaliação Pré-Escolar</i>	93
4.6. Síntese.....	96
Considerações Finais	101
Referências.....	105

Índice de Apêndices – conteúdo do CD-ROM

Apêndice A – Diários de Bordo

Apêndice B - Primeira planificação semanal

Apêndice C - Segunda planificação semanal

Apêndice D - Terceira planificação semanal

Apêndice E - Quarta planificação semanal

Apêndice F - Quinta planificação semanal

Apêndice G - Sexta planificação semanal

Apêndice H - Sétima planificação semanal

Apêndice I - Primeira avaliação de competências

Apêndice J - Segunda avaliação de competências

Apêndice K - Terceira avaliação de competências

Apêndice L - Quarta avaliação de competências

Apêndice M - Quinta avaliação de competências

Apêndice N - Sexta avaliação de competências – sexta e sétima semana

Apêndice O - Avaliação geral do grupo - ficha 1g do SAC - diagnóstica

Apêndice P - Avaliação geral do grupo - ficha 1g do SAC – primeira semana

Apêndice Q - Avaliação geral do grupo - ficha 1g do SAC – segunda semana

Apêndice R - Avaliação geral do grupo - ficha 1g do SAC – terceira semana

Apêndice S - Avaliação geral do grupo - ficha 1g do SAC – quarta semana

Apêndice T - Avaliação geral do grupo - ficha 1g do SAC – quinta semana

Apêndice U - Avaliação geral do grupo - ficha 1g do SAC – sexta e sétima semana – final

Apêndice V - Análise e reflexão em torno do grupo e contexto - ficha 2g do SAC

Apêndice W - Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo e contexto educativo - ficha 3g do SAC

Apêndice X - Avaliação individual - ficha 1i do SAC – diagnóstica

Apêndice Y - Avaliação individual - ficha 1i do SAC – final

Apêndice Z - Análise e reflexão individualizada - ficha 2i do SAC

Apêndice AA - Definição de objetivos e iniciativas individualizadas- ficha 3i do SAC

Apêndice AB - Documentos de validação da ação de formação sobre *A Avaliação Pré-Escolar*

Apêndice AC - Documentos de divulgação da ação de formação sobre *A Avaliação Pré-Escolar*

Índice de Figuras

Figura 1. <i>O ciclo de reflexão-ação</i>	10
Figura 2. Fases da investigação-ação segundo Kuhne e Quigley	23
Figura 3. Espiral auto-reflexiva lewiniana.....	24
Figura 4. Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada.	47
Figura 5. Mapa tridimensional da sala dos <i>Cristais</i>	52
Figura 6. Fotografias da dramatização da <i>Sopa Verde</i>	63
Figura 7. Fotografias do livro da <i>Dramatização da Sopa Verde</i>	64
Figura 8. Fotografia da <i>Roda dos Alimentos</i>	65
Figura 9. Fotografia da colagem de alimentos reais	65
Figura 10. Fotografia do recorte de imagens reais dos alimentos.	65
Figura 11. Realização da atividade prática.	66
Figura 12. Confeção da geleia de ananás.....	68
Figura 13. Junção dos ingredientes da receita.	68
Figura 14. Regras da sala.	71
Figura 15. Grelha da Planificação do Projeto.	73
Figura 16. Montagem do tapete.	75
Figura 17. Pintura das novas prateleiras para a biblioteca.....	78
Figura 18. Exploração dos diversos géneros literários na <i>Biblioteca Pública Regional da Madeira</i>	79
Figura 19. Caixa destinada ao peditório à comunidade.	80
Figura 20. Classificação e etiquetagem dos livros.....	81
Figura 21. <i>Área da biblioteca</i>	82
Figura 22. História <i>A Lagarta Comilona</i> , contada pelo António.....	84
Figura 23. História <i>O Ruca faz anos</i> , contada pela Mãe da Bernardina.	84
Figura 24. Cânticos alusivos ao <i>Pão-por-Deus</i>	91
Figura 25. Ação de sensibilização sobre a <i>Alimentação Consciente</i>	92
Figura 26. Ação de formação sobre <i>A Avaliação Pré-Escolar</i>	94

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Constituição do grupo por género da sala dos <i>Cristais</i>	54
Gráfico 2. O ISEI dos pais e das mães das crianças da sala dos <i>Cristais</i>	57
Gráfico 3. As categorias sociais do ISPI dos pais e das mães das crianças da sala dos <i>Cristais</i>	58
Gráfico 4. Gráfico da avaliação diagnóstica dos níveis de bem-estar emocional e implicação	87
Gráfico 5. Gráfico da avaliação final dos níveis de bem-estar emocional e implicação	87

Índice de Quadros

Quadro 1. Infra-estruturas existentes na freguesia de São Roque.	46
Quadro 2. Estrutura Física da EB1/PE da Achada.	48
Quadro 3. Recursos Humanos da EB1/PE da Achada.....	49
Quadro 4. Interesses e necessidades das crianças da sala dos <i>Cristais</i>	58
Quadro 5. Fichas SAC dirigidas ao grupo de crianças da sala dos <i>Cristais</i>	86
Quadro 6. Programa da ação de formação <i>Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças – SAC, de Gabriela Portugal e Ferré Laevers</i>	95

Índice de Tabelas

Tabela 1. Esquema-guia que ajuda os profissionais da educação no processo investigação-ação25

Tabela 2. Avaliação individual de uma criança (ficha 1i)89

Introdução

O presente trabalho pretende dar a conhecer o desenrolar de toda a intervenção prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio curricular, a qual envolveu a aplicação e desenvolvimento de conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso académico e, conseqüentemente a construção de toda uma identidade profissional e pessoal, enquanto profissional da área da educação.

O estágio verifica-se uma etapa crucial na formação inicial dos futuros professores e educadores. Este período permite ao futuro profissional da educação articular todas aprendizagens adquiridas ao longo da sua formação com a prática, ou seja, este “aprende ao fazer”. Segundo Alarcão e Tavares (2003), o estágio não se trata apenas de desenvolver os conhecimentos adquiridos anteriormente, mas do refletir e repensar atitudes e ações com vista a uma “prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (p.17). Assim, a realização deste relatório teve o intento de integrar os conhecimentos obtidos no decorrer da componente curricular na prática relativa ao estágio, com o objetivo final de obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Regulamento dos cursos de 2.º Ciclo de estudos na Universidade da Madeira, capítulo III, artigo 7.º, alínea n.º3).

Visto este acontecer num ano de mudanças no plano de estudos, devido à avaliação externa, optou-se por realizar o estágio apenas numa das valências possíveis, Educação Pré-Escolar ou Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma vez que era facultativo, a escolha recaiu sobre a realização do estágio final na vertente de Educação Pré-Escolar (EPE). Esta escolha deve-se, essencialmente, ao meu fascínio pela educação de infância. Considera-se ser nesta etapa da vida que a criança dá os primeiros passos para a construção da identidade pessoal, pelo que participar desse processo e auxiliar a criança na construção do seu “eu” e das suas aprendizagens deve ser uma “das melhores sensações” que os profissionais da educação podem experimentar.

A intervenção pedagógica teve como principal propósito desenvolver e capacitar os futuros educadores/docentes para a ação profissional, em contexto real, promovendo o desenvolvimento da autonomia na sua formação e das questões sociais e éticas que os acompanham. Os objetivos da prática pedagógica colimaram principalmente na assimilação significativa, no âmbito da prática pedagógica, dos conteúdos científicos adquiridos ao longo do percurso curricular, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva face às ações

implementadas, o desenvolvimento de parcerias com a comunidade educativa, a colaboração na construção e execução de projetos de trabalho no contexto de estágio e a mobilização de relações interpessoais de caráter positivo, tanto no que respeita aos elementos referentes aos grupos de estágio como aos pertencentes à restante comunidade educativa (Brazão, Correia, França, Pereira & Gouveia, 2013).

O presente trabalho escrito não segue nenhuma norma em concreto, no que concerne à estrutura. Contudo, no que respeita às citações diretas e/ou indiretas e referências rege-se pelas normas da *American Psychological Association* (APA), a pedido do centro de competências de Ciências Sociais - Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira (UMa).

É de salientar que, por razões éticas (Graue & Walsh, 2003), os nomes das crianças são fictícios e as fotografias patenteadas foram autorizadas pelos respetivos encarregados de educação. Aquando da redação do mesmo, respeitou-se o novo acordo ortográfico, com a exceção das citações diretas, que se encontram conforme a ortografia original.

A prática pedagógica no contexto de estágio curricular incidiu, como suprarreferido, na vertente de Educação Pré-Escolar. Esta realizou-se individualmente, embora toda a ação fosse orientada e supervisionada pela educadora cooperante e teve uma duração de 120 horas presenciais. As *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância, estabelecido no Decreto - Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, sustentaram toda a (des)construção da identidade profissional e pessoal e, consequentemente intrínsecos à *praxis*, ou seja, todas as atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo de toda ação pedagógica desenvolvida em contexto de estágio.

De modo a apresentar-se toda a desenvoltura da prática desenvolvida no decorrer do estágio, no contexto de educação de infância, concebeu-se diariamente *diários de bordo* (DB) (ver apêndice A), que retratam todas as indagações, observações e sugestões referentes à *praxis*, bem como alguns testemunhos e opiniões das crianças, não descurando os momentos de reflexão com a equipa pedagógica. Procurou-se colocar estas narrativas no centro da aprendizagem, do futuro profissional da educação, permitindo-lhe proceder a interpretações, narrações de vivências e significações e (re)significações (Azevedo, 2009 citado por Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011) e tornando-o mais consciente da sua ação de modo a poder replanificar toda a sua *praxis*, de acordo com os interesses, desejos, necessidades e aspirações das crianças.

Ao longo do *corpus* do relatório de estágio expõe-se, toda a prática pedagógica concretizada na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Achada, situada na freguesia de São Roque, no concelho do Funchal, mais concretamente na sala dos *Cristais*. Nesta incorporam-se 26 crianças, com idades compreendidas entre os 2 anos e os 6 anos.

O presente encontra-se subdivido em 4 capítulos destinados ao enquadramento teórico, metodológico e à *praxis*, no contexto de educação de infância. O primeiro abrange o enquadramento teórico no qual se faz alusão ao currículo não estipulado na educação de infância, uma vez que é o próprio educador quem o concebe e desenvolve, seguindo determinadas linhas orientadoras, nomeadamente as da OCEPE, e os interesses e necessidades das crianças. Este salienta ainda a importância do educador reflexivo e investigativo, com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente divulga os contributos da *Psicologia da Educação* no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

No segundo capítulo, é patenteada a metodologia de investigação utilizada no decorrer da *praxis*, designadamente a *investigação-ação*, cuja finalidade consiste no contributo para a melhoria da ação a decorrer no contexto educativo supramencionado, dando ênfase às técnicas e instrumentos utilizados, assim como, à validade da investigação e aos limites que lhe estão inerentes (Marmoz, 1987 citado por Sousa, 2000). Já no terceiro apresentam-se os pressupostos metodológicos que sustentaram a prática pedagógica, valorizando-se a *pedagogia-em-participação*. Neste faz-se, também, referência às várias linhas orientadoras do *Modelo Pedagógico Movimento da Escola Moderna* (MEM) e às diversas opções metodológicas que contribuíram para a qualidade das aprendizagens das crianças.

Por fim, o quarto capítulo, designado por *prática pedagógica em contexto pré-escolar*, apresenta uma contextualização de todo ambiente educativo referente ao contexto de estágio, do meio envolvente, da escola, do projeto educativo, da sala e, naturalmente dos interesses e necessidades de cada criança, num primeiro momento. E, num segundo momento expõe todas as atividades desenvolvidas com as crianças. Estas foram realizadas de acordo com os seus interesses e necessidades e com o objetivo de estimular o seu desenvolvimento sociomoral, a comunicação e o gosto pela leitura. É, também, mencionado no decorrer deste capítulo o processo de avaliação realizado e toda a interação, integração e cooperação com a comunidade educativa, no geral.

No desfecho deste relatório encontram-se as considerações finais que, por sua vez, espelham toda a experiência vivenciada no decorrer do estágio, assim como, as competências

adquiridas, que se constituirão base da identidade profissional e pessoal. Posto isto, o *términus* do mesmo ocorre com a apresentação das referências bibliográficas que sustentam toda a fundamentação teórica suprarreferenciada e dos apêndices que reforçam toda a *praxis* apresentada ao longo deste.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

(...) a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão (Nóvoa, 1995, p. 16).

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Neste capítulo são abordadas as temáticas sobre o currículo na educação de infância, a identidade do educador e as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Todos estes suportes teóricos sustentaram uma prática pedagógica para a qualidade. A ação pedagógica desenvolvida na EB1/PE da Achada, na valência de educação de infância, assumiu-se como experiência enriquecedora, favorecendo uma panóplia de experiências e momentos de reflexão que contribuíram para desenvolvimento profissional e pessoal.

1.1. Currículo

A organização escolar tem vindo a adquirir uma maior relevância ao longo dos tempos assim como a interação entre os diversos setores que a compõem, conduzindo ao estabelecimento de um meio de impulsionamento ao nível da construção coletiva do conhecimento escolar - o currículo.

O currículo surge como um plano cuja ação passa pela definição do quadro geral de desenvolvimento dos projetos educativos, na medida em que se inscreve numa dimensão pedagógica com base em alguns princípios enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente a promoção do sucesso educativo, valorização do sentido de integração ao nível da aquisição educativa, participação nas atividades de âmbito educativo e formação para uma educação permanente, e evidencia a escola num panorama de centro e áreas educativas (Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006).

É um suporte teórico muito estudado, uma área do saber, que tem levantado inúmeras questões e que se tem vindo denotar indispensável no que concerne às discussões de ordem educacional.

Segundo Rodrigues (2008) e no que respeita à educação, o currículo “é uma delimitação de objetos de estudos que não dispensa as outras partes e os valores que constituem o real” (p.88). Por outro lado, Burke (2003) afirma que diz respeito a algo que “se pode e deve ensinar” (p. 18). Já para Goodson (2001) o currículo age entre o conhecimento e o controlo que, por sua vez, são geridos segundo um contexto social que concebe o primeiro de modo a ser utilizado num determinado meio, por forma a satisfazer as suas necessidades.

Assim sendo, o docente é então um autor do currículo, na medida em que concebe e

implementa planificações na sala de aula através de constructos, sejam competências/objetivos, atividades e/ou avaliações (Veiga-Neto, 2008).

Neste sentido, a conceção, realização e avaliação, são aspetos intrínsecos ao currículo, além da existência de distintos contextos e etapas de decisão (Pacharro, 2012). A este encontram-se inerentes, ainda, várias questões políticas, económicas e sociais. Isto é, diz respeito a uma construção social, da qual somos participantes, diretamente ou indiretamente. Revela-se, então, como um espelho do seu meio.

Em suma, o currículo diz respeito a um espaço de lutas entre classes, que institui diferenças, constrói hierarquias e analisa identidades, mas que também as produz, assim como “aos sujeitos aos quais fala” e aos “que interpela” (Silva, 2001, p.12).

1.1.1. Currículo na Educação de Infância.

No que respeita à educação de infância, é o educador quem constrói e adequa o currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* enfatizam a relevância da estruturação da pedagogia e a intencionalidade e sistematização da organização de todo o processo inerente, assim como a exigência incumbida ao educador para que assuma um papel ativo na planificação do seu trabalho e na avaliação de todo o processo e seus efeitos ao nível do desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997). Este instrumento pedagógico permite então ao educador de infância gerir, com qualidade, o seu desenvolvimento e construção.

Uma outra linha de orientação defendida pelas OCEPE é a intencionalidade do processo educativo que pressupõe a observação das crianças individualmente ou em grupo, a planificação de toda a ação educativa, a ação intencional, a avaliação, a comunicação das aprendizagens aos restantes agentes educativos inerentes ao processo educativo da criança e a conceção de uma articulação entre a educação de infância e a educação básica. Importa salientar que se torna essencial o uso do conhecimento necessário e adequado das diversas técnicas que gerem um currículo de qualidade (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007).

Uma educação ao nível da infância qualitativamente superior conjectura a capacidade,

por parte do educador, de responder adequadamente à multiplicidade de experiências advindas de todo o processo que lhe está inerente e de acordo com as especificações de cada contexto característico da vida da criança (Portugal, 2009).

1.2. Perfil do educador de infância

Os profissionais da educação de infância têm:

vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto),

e são responsáveis pela organização tanto do ambiente educativo quanto das atividades, sejam em grupo ou individuais, assegurando o desenvolvimento físico, social e emocional das crianças. Como referido anteriormente, o educador de infância tem por base a observação tanto da criança individualmente como em grupos, de pequena ou grande dimensão, na preparação das atividades e projetos adequando-os, assim às necessidades das mesmas sem descuidar os objetivos do desenvolvimento e da aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

No que concerne a relação e ação educativa, os profissionais da educação infantil promovem atividades que privilegiam a socialização e o desenvolvimento de emoções e afetos, apoiando as crianças na interação, cooperação e no convívio em sociedade e incentivando-as a falar de si e dos seus interesses e necessidades, a respeitar e ajudar os outros, a tomar decisões e a desenvolver a sua capacidade crítica e reflexiva. Além disso, estes ajudam, ainda, as crianças a alcançar competências adequadas aos desafios do quotidiano, gerando hábitos de higiene e regras fulcrais para uma vida em sociedade (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Na integração do currículo os educadores de infância dão ênfase à capacidade expressiva, oral e gráfica, procurando desenvolver a articulação e o alargamento do leque de palavras. Com isto, procuram desenvolver nas crianças a produção e transmissão dos seus sentimentos e emoções, fomentando, ainda, o aumento da capacidade de concentração. Além

de que, estimulam nas crianças o gosto pelos momentos de diálogo, através do processo de (re)contar histórias e vivências, assim como, o desenvolvimento de competências de escuta, partilha e respeito pela vez do outro (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

No que respeita ao domínio da expressão criadora procura-se que a criança desenvolva o sentido de curiosidade, o desejo de saber mais, a imaginação e a expressão livre, a nível plástico, musical e corporal, na medida em que a criança sente o prazer de manipular materiais de tamanhos, formas e texturas diferentes e expressa-se através de canções, ritmos, jogos de roda, danças e representações a partir de sons ou da utilização de instrumentos. A expressividade desenvolve na criança a confiança, a auto-estima e segurança. No âmbito do *Conhecimento do Mundo*, compete aos educadores de infância inculcar o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e a capacidade de analisar, organizar e classificar e ajudar as crianças a adquirir as noções de orientação, de quantidade, tempo e de representação do espaço, proporcionando-lhes momentos de observação da natureza e inculcando-lhes valores de cidadania e ecológicos. Por fim, deve integrar a criança no seu contexto cultural (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Em síntese, o educador de infância para obter um bom desempenho na sua ação pedagógica, para além de gostar de crianças, tem de as respeitar e compreender. É fulcral que estes agentes educativos estejam atentos aos interesses e necessidades de cada criança. E ainda, a imaginação, alegria e o sentido de humor devem ser elementos importantes na personalidade de um educador de infância.

1.3. Educador: agente reflexivo

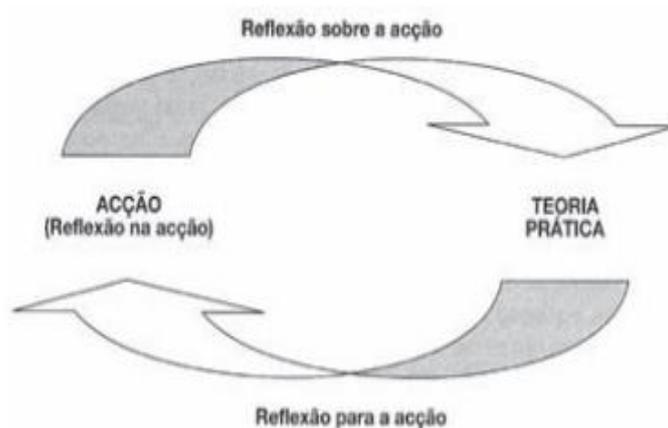
Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 55).

A necessidade de compreender o que acontece ao seu redor conduz os profissionais da educação à utilização e desenvolvimento da sua capacidade de reflexão, ou seja, a prática reflexiva é a forma que os docentes detêm de questionarem a sua ação e o meio onde se inserem. Neste sentido, a reflexão, por parte dos educadores de infância, leva “à reestruturação de práticas pedagógicas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marques et al., 2007, s/p). Importa salientar, que a educação reflexiva é o

caminho para o conhecimento profundo das nossas ações e uma ação essencial ao percurso educativo de qualquer indivíduo (Rodrigues, 2011).

De acordo com Perrenoud (2002) e Zeichner (1993) a reflexão beneficia a ação dos docentes visto que após uma reflexão sobre a sua intervenção, estes agentes educativos procuram soluções que visem melhorar a sua intervenção. Schön (2000) refere, ainda, que a prática reflexiva constitui-se como uma conjuntura de reflexão crítica problematizando o meio pedagógico, de modo a que os docentes possam refletir, analisar e reconstruir a sua intervenção, resolvendo os problemas, encontrando novas soluções e reedificando a sua função (ver figura 1).

Figura 1. O ciclo de reflexão-ação.



Fonte: Nunes (2000).

Dentro da mesma linha de pensamento surge Perrenoud (2002) ao defender o ato reflexivo como a explicação para uma prática de qualidade. Contudo, o mesmo refere, ainda, que a profissionalização da carreira docente não poderá existir se não for pretendida, desenvolvida ou sustentada de forma contínua pelos próprios, ao longo do tempo e apesar das circunstâncias e revezamentos políticos.

Associado ao ato reflexivo está o ato investigativo, uma vez que os dois se complementam. Então, o docente reflexivo ao procurar respostas/soluções para os seus problemas necessita recorrer à investigação. Todavia, por vezes as respostas encontradas mostram-se ineficientes e/ou insuficientes, tornando-se num ciclo vicioso de reflexão-investigação. Pretende-se, com isto, que os profissionais da educação sintam necessidade de

adotar novas posturas pois, como refere Freire (2009), quanto mais o indivíduo se assume como é e percebe as razões que o levam a ser assim, mais se torna capaz de proceder à mudança e progredir de um estado de “curiosidade ingênua” para o de “curiosidade epistemológica” (p.39).

Posto isto, a reflexão da intervenção pedagógica é um elemento presente na ação dos profissionais da educação, constituindo-se um conjunto de habilidades que têm de se envolver. Neste âmbito, os docentes necessitam de desenvolver uma postura analítica e reflexiva face à ação, encarando-a não como um aspeto normativo independente mas como um campo de saber próprio em constante desenvolvimento e aprofundamento por parte dos mesmos (Roldão, 2000).

1.4. Educador: agente investigador

Atualmente, os profissionais da educação são desafiados no seu dia-a-dia a refletirem sobre a sua ação e a procurarem soluções para contornar os obstáculos com que se deparam adquirindo, deste modo, o papel de investigadores.

Um investigador, no âmbito da educação, tem que saber questionar de forma sistemática e intencional os diferentes contextos educativos, compreendê-los e, posteriormente, resolver os problemas verificados. Neste sentido, um educador para agir como investigador necessita de desenvolver competências de investigação voltadas para a ação educativa no seu todo e para a partilha dos resultados e procedimentos adotados com os demais colegas. O desenvolvimento e/ou crescimento profissional e institucional das escolas só ocorrerão quando e se os educadores e docentes se assumirem como investigadores natos (Alarcão, 2001).

Assim sendo, a investigação denota-se parte fulcral no trabalho dos profissionais da área na medida em que engloba uma reflexão de carácter crítico acerca da profissão em si, com o intuito de a melhorar. Logo, um profissional da educação que reflita, identifique problemas na sua intervenção e pretenda corrigi-los, definindo estratégias, deve recorrer a um processo de investigação-ação. Esta opção metodológica permite agilidade na sua ação, visto que visa encontrar uma solução para um determinado problema, sem descuidar a reflexão, apreciação e a mudança na prática pedagógica. A investigação caracteriza-se, portanto, por ser cuidada, sistemática e rigorosa (Moreira & Alarcão, 1997).

1.5. Contributo da *Psicologia da Educação* no desenvolvimento e na aprendizagem da criança

Na educação de infância não podemos abordar a aprendizagem sem refletir a sua relação com o desenvolvimento humano. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001), os conceitos da aprendizagem e desenvolvimento, embora correlativos, complementam-se. Para que ocorra aprendizagem, é essencial que a criança/indivíduo detenha um determinado nível de desenvolvimento. No decurso desse processo verificar-se-á, ainda, a ocorrência de transformações significativas ao nível do raciocínio, da estrutura e do comportamento, favorecendo o desenvolvimento humano normal.

A aprendizagem diz respeito, então, a uma aptidão que o indivíduo coloca em ação diariamente com vista a dar resposta de forma adequada e adaptada aos apelos e estímulos próprios da interação com os diferentes contextos em que está integrado (Pinto, 1992), enquanto o desenvolvimento humano corresponde à ligação do indivíduo com o contexto e, ainda, à elaboração de representações (construtivismo) gradualmente mais complexas e integradas (Castorina, Ferreiro, Lerner & Kohl de Oliveira, 1996).

Neste âmbito o contributo da *Psicologia* tem-se denotado relevante na medida em que reúne o contributo de vários autores de referência sobretudo no que concerne à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem na criança.

Entre os supracitados destacam-se Piaget, Bruner e Vygotsky em cujas teorias defendem a aprendizagem como promotora de uma participação ativa, por parte da criança, em todo o processo, ou seja, uma pedagogia participativa com base em criação de ambientes pedagógicos propícios a atividades e projetos integrados sustentados por interações e relações que proporcionam às crianças assumirem-se como participantes ativas na sua própria aprendizagem e festejar as suas concretizações (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013). Este tipo de pedagogia diferencia-se da pedagogia meramente transmissiva, uma vez que, que se inspira nas teorias sócio-construtivistas e construtivistas.

1.5.1. Jean Piaget.

Este autor destaca-se, sobretudo, pelo seu contributo ao nível da investigação sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças através da realização de um estudo, envolvendo tanto os seus filhos como outras crianças e recorrendo à observação e à conversação. Piaget

caracterizou o desenvolvimento cognitivo da criança em quatro estádios: o *estádio sensório-motor* (0 - 2 anos) caracterizado pela existência de uma inteligência prática, baseada nas sensações e nos movimentos e pela noção de permanência do objeto; o *estádio pré-operatório* (2 - 7 anos) pelo aparecimento da função simbólica, o egocentrismo intelectual, o animismo, o pensamento mágico e o pensamento pré-operatório; o *estádio das operações concretas* (7 -11 anos) pelo pensamento lógico, compreensão da existência de conceitos que, por sua vez, permite a compreensão da relação parte-todo, efetuar classificações e seriações e perceber a conservação do número e o *estádio das operações formais* (11-16 anos) pelas operações formais além das concretas, o pensamento abstrato e o raciocínio hipotético-dedutivo. Cada estádio corresponde ao desenvolvimento, por parte da criança, de uma nova forma de operar/pensar e dar resposta aos estímulos advindos do ambiente (Papalia, Olds & Feldman, 2001) e encontram-se sequenciados, distinguindo-se pela sua estrutura. Os estádios cognitivos de Piaget podem variar conforme o desenvolvimento da criança.

Também assente num dos pressupostos de mesmo encontra-se a aprendizagem ativa, em que a criança constrói o seu próprio conhecimento, procurando dar respostas aos seus interesses e necessidades. Piaget defendia que o cerne do comportamento inteligente está na aptidão inata do indivíduo para se adaptar ao meio e que toda a criança “normal” atua durante a infância como construtora do seu próprio mundo (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Assim sendo, a participação ativa e dinâmica da criança, entre si e o meio que a rodeia, vem corromper o papel de submisso, assumido pela mesma no ensino tradicional (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011). Nesta linha da pedagogia, o docente/educador adota um papel de mediador/orientador nas aprendizagens das crianças, refutando assim o “antigo” papel de autoritário e de mestre do saber.

1.5.2. Jerome Bruner.

Bruner exerceu igualmente um papel importante ao nível da aprendizagem construtivista, ao afirmar que a criança deve ser o principal construtor ativo do seu processo de ensino-aprendizagem, participando ativamente “na resolução e no conhecimento da verdade”. De acordo com Fernandes (2010), Bruner destacou toda a aprendizagem como uma adaptação pessoal dos elementos cognitivos, que tem de passar pela descoberta de si próprio e pela “assimilação inventiva” (p.27).

Segundo o mesmo, a aprendizagem e o conhecimento devem assentar-se na motivação

das crianças, nos interesses, nas necessidades e no estímulo da superioridade humana e cognitiva e as crianças devem ser instigadas para a compreensão de todo o processo de descoberta científica, incorporando-se das suas metodologias, estruturas e princípios. Todas as suas investigações denotaram-se benéficas ao desenvolvimento do processo de aprendizagem por descoberta, na medida em que dão ênfase à relevância das estruturas no processo de aprendizagem e no enfoque central que detêm no ensino, além de que dizem respeito a uma abordagem prática (Fernandes, 2010).

Smith (2002), ao analisar a obra de Bruner, afirma que este prende-se com as aprendizagens ao longo da vida, não se limitando apenas ao presente. Nesta linha do pensamento, Mourão (1998) refere que este teórico insiste “no papel ativo do organismo no controle do ambiente, no carácter seletivo estratégico da aprendizagem, e no poder da generalização que lhe é intrínseco” (p.7).

Assim sendo, o currículo, para Bruner (1998), deve ser apresentado em espiral, de modo a que as aprendizagens sejam orientadas a diversos níveis, periodicamente, garantindo que a criança assemelhe todo o processo presente. No entanto, todo o processo de aprendizagem deve de ir ao encontro dos seus interesses, necessidades e características, individuais ou em grupo. A contribuição de Bruner no processo educativo concebeu-se a partir de perspetivas humanas e sociais. O ilustre teórico desmistifica a relevância dos contextos culturais no processo de aprendizagem, indagando que torna-se evidente a definição constante da natureza, rumo e propósitos da educação, a cada geração, por forma a assegurar às futuras toda a autonomia de racionalidade passível de ser atingida. Esta mudança além de impor condicionantes ocasiona oportunidades ao professor. “É neste sentido que a educação está em constante processo de invenção” (Bruner, 1999, p.41).

1.5.3. Lev Vygotsky.

Segundo Fernandes (2010), Vygotsky centrou os seus estudos nas implicações da interação social, linguagem e cultura ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento. Para Vygotsky o desenvolvimento psicológico só poderá ser analisado/estudado dentro do contexto cultural da criança, pois desde o seu nascimento ela adquire hábitos e aprendizagens características do seu próprio meio.

Vygotsky desenvolveu, ainda, a teoria da *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), por forma a dar resposta às questões acerca dos fatores facilitadores das aprendizagens, da

evolução das crianças e dos conhecimentos básicos aos científicos.

Nesta teoria, o autor particulariza o desenvolvimento cognitivo como um intervalo que decorre entre o nível de desenvolvimento real e o de desenvolvimento potencial, sendo o primeiro determinado pela resolução de problemas de forma autónoma, ou seja, o que as crianças são capazes de fazer e o que podem fazer sem a ajuda de um adulto e o segundo através da resolução dos mesmos sob a diretriz de um adulto ou em cooperação com pares mais aptos (Vygotsky, 1989). Esta zona varia de criança para criança, e é nela que se percebe o raciocínio adulto, pois fornece-nos a localização dos conceitos básicos e científicos.

É na ZDP, que a criança gere uma evolução nas aprendizagens do desenvolvimento real, logo ele não poderá ser um recetor de conhecimentos, mas sim um agente que contribui para os seus conhecimentos conjuntamente com o educador/professor.

Através da teoria de Vygotsky, os educadores/professores podem compreender o desenvolvimento de cada criança. No entanto, ela sugere novas responsabilidades aos agentes educativos, pois promove projetos em trabalho de grupo que deverão ser desenvolvidos no contexto social da criança e terão de incluir os inúmeros níveis.

As aprendizagens desenvolvem-se, então, a partir da interação social e da utilização das ferramentas intelectuais. Uma das ferramentas essenciais é a linguagem. Vygotsky epilogou, através dos seus estudos, a socialidade desempenhada discurso desde o início e, ainda, a “linguagem egocêntrica” como impulsionadora do discurso interno que, por sua vez será usado mais tarde pelo indivíduo como instrumento de pensamento trilhando o caminho para a ZDP (Fernandes, 2010, p.24). O desenvolvimento das aprendizagens é importante na vida da criança, ele é resultante do meio social, cultural e histórico. Na escola este último processo é orientado com a ajuda da linguagem assumindo um papel fundamental, na comunicação do aluno com os outros e na orientação das suas aprendizagens.

A teoria da ZDP é requisitada essencialmente para mencionar as suas implicações no ensino. Segundo Fino (2001), o conceito de ZDP pode depreender três implicações pedagógicas: *“uma janela de aprendizagem, o tutor como agente cognitivo e a importância dos pares como mediadores da aprendizagem”* (pp. 5-10).

A primeira encara o currículo nacional do ensino concebido sempre tendo em conta as aprendizagens adquiridas anteriormente pela criança e as que poderá vir a desenvolver. Ao mesmo tempo que as aprendizagens de cada criança vão sendo desenvolvidas, quer através da mente ou da intervenção do educador/professor, vão permitir a sua (re)organização. No que concerne à imitação, esta é muito importante para o autor, visto que a criança imita tudo

aquilo que está acessível ao seu nível de desenvolvimento levando a que, posteriormente, a aprendizagem siga esse desenvolvimento permitindo a orientação das suas funções. Ou seja, se as crianças solicitarem atividades de carácter individual, não irão desenvolver a ZDP, nem o desenvolvimento cognitivo.

Já a segunda faz referência à não correspondência da intelectualização das aprendizagens a uma pedagogia correta, mas a um auxílio à tarefa metacognitiva. O processo de aprendizagem é composto por várias etapas, primeiramente a criança interioriza e então recomeça uma nova maneira de aprender. Ao longo deste ciclo, o mesmo deverá desenvolver a sua consciencialização sobre os seus conhecimentos, orientados na sua maioria pelo educador/professor. O educador/docente confrontará esses conhecimentos com atividades e trabalhos tornando-se, assim, um agente presente no conhecimento da criança. Pode-se afirmar que o educador/professor é um elemento fundamental para as aprendizagens das crianças. Por fim, a última centra-se no recurso das crianças à experimentação do método de instrução, que por sua vez, irão fazer face às necessidades individuais e a uma escola mais exigente e numerosa.

O processo de aprendizagem passa, deste modo, a ser abordado através de uma outra perspectiva com o surgimento do social e da cultura, modificando-se o foco de análise, passando-se de um indivíduo que aprende sozinho para um que aprende com a sua participação no mundo social, isto é, do “postulado cognitivo” para o “postulado social” (Fernandes, 2010, p. 27).

1.6. Síntese

Em termo de conclusão, o currículo é um instrumento no âmbito da educação que levanta diversas questões. Para o Ministério da Educação (1999), os currículos devem ser adaptados de acordo com as necessidades das crianças e não ao contrário. Neste sentido incumbe às escolas proporcionar oportunidades curriculares adequadas às capacidades e interesses de cada criança, por si só distintos. Na educação de infância, não existe um currículo estipulado, é o educador que o concebe e desenvolve, seguindo as linhas orientadoras das OCEPE.

Por conseguinte, torna-se evidente proferir a ação do educador de infância, como um agente reflexivo e investigativo, não descurando o seu perfil. Sendo que este não poderá ser investigativo, sem ser reflexivo, pois estes dois atos estão interligados. Ao refletir sobre as

suas intervenções pedagógicas, os educadores procuram soluções, o que os leva a investigar os problemas a solucionar.

Neste sentido, o contributo de alguns teóricos da Psicologia no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, denotou-se deveras importante, não só para a compreensão dos mesmos mas do papel dos educadores nesse sentido. Entre eles destacam-se Piaget, Bruner e Vygotsky. Piaget através dos quatro estágios do desenvolvimento cognitivo, proporcionando o entendimento acerca da construção de uma nova aprendizagem assentada nas aprendizagens adquiridas anteriormente, que por sua vez vão-se relacionando com o novo entre si. Bruner ao defender a criança como construtora ativa da sua aprendizagem, privilegiando a “descoberta da verdade”. E por fim, Vygotsky através da teoria sociocultural, enquanto condição da aprendizagem e do desenvolvimento. Todos estes contributos constituíram enormes suportes teóricos para a teoria sócio-construtivista e construtivista, desenvolvendo uma pedagogia centrada nos interesses, necessidades e características da criança.

Capítulo II

Enquadramento Metodológico

A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula (Arends, 1995, p. 25).

Capítulo II - Enquadramento metodológico

Aquando do processo de estágio curricular a escolha referente à opção metodológica a utilizar no decurso da prática pedagógica diz respeito a uma investigação-ação, uma vez que é a que melhor se adequa ao objeto de estudo em questão pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação diz respeito ao processo de recolha de informação com vista à promoção de mudanças.

Neste sentido e para dar resposta às limitações e interrogações que decorreram da intervenção ao nível do contexto educativo, utilizou-se uma variedade de técnicas e instrumentos abordados de forma discriminada ao longo do texto abaixo.

2.1. Metodologia da investigação

2.1.1. Investigação-ação.

Definir investigação-ação pressupõe-se uma tarefa árdua e complexa. Por mais reducente que seja a definição de um conceito, esta permite que nos apercebamos das suas qualidades e características. Para vários autores, conceituados e credíveis nesta matéria, o conceito de investigação-ação elucida-se pelas suas características, segundo o processo hermenêutico.

De acordo com Elliot citado por Máximo-Esteves (2008) o conceito de investigação-ação constitui-se como uma análise de determinada situação social com a finalidade de promover melhorias ao nível da qualidade da ação aí decorrente. Máximo-Esteves (2008), por sua vez, afirma que a investigação-ação enaltece essa vontade e, para tal, a necessidade de se proceder à investigação dessa situação.

No que respeita à área da educação, Altrichter et al. (1996) referem que a investigação-ação:

(...) tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida. Os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam (Altrichter et al., 1996 citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Esta definição prende-se com o propósito da investigação desenvolvida no âmbito da prática pedagógica, realizado na sala dos *Cristais* da EB1/PE da Achada.

Já de acordo com Kemmis e McTaggart (1988) a investigação-ação constitui um meio de exploração de nível introspectivo realizada coletivamente pelos intervenientes diretos em situações de carácter social e/ou educativo com a finalidade de promover uma melhor racionalidade e justiça das suas práticas nesses contextos, além da sua compreensão e situações em que têm lugar. Os autores salientam, ainda, a importância da colaboração entre os sujeitos da investigação, evidenciando que os investigadores devem pertencer ao contexto, mantendo a eficácia da ação e clareza do conhecimento, através dos valores democráticos.

McKernan (1998) define o mesmo conceito, através de uma síntese de definições propostas por diversos autores que têm sido referenciados. Nesta apresentação, retêm-se os contextos problemáticos e o rigor de todo o processo de investigação. Assim, investigação-ação é:

um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção-, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (p.5).

McKernan (1998) aborda este conceito apresentando, de forma sistemática, todas as linhas orientadoras do mesmo. Importa salientar, que o processo de investigação-ação desenvolve o profissionalismo do docente, tonando-o investigativo e conduzindo à melhora do contexto em que trabalha. Para Bogdan e Biklen (1994) o investigador assume um papel ativo na desenvoltura de todo percurso a percorrer. Por fim, é de evidenciar algumas ideias-chaves referentes ao mesmo (Grundy & Kemmis, 1997).

A investigação-ação, de acordo com os últimos, remete para um sistema de organização, ação, observação e reflexão espiriformes, para a participação e, ainda para o conceito de ação estratégica (Máximo-Esteves, 2008). A *reflexão* e *ação* são duas técnicas

que não podem ser dispensadas deste processo de investigação-ação, enquanto a *ação estratégica* visa o melhoramento do contexto e a colaboração de todos os intervenientes.

Então, o conceito de investigação-ação, definido por um autor só, seria demasiado redutor, comprometendo a sua compreensão, complexidade e traços característicos.

2.1.2. Fases da investigação-ação.

A investigação-ação é caracterizada por um conjunto de procedimentos, em consonância com as finalidades do projeto, ou seja, vai ao encontro de um ponto de partida, permite recolher a informação em conformidade com determinados padrões de ética, proceder à interpretação dos dados recolhidos e validar todo o procedimento inerente (Máximo-Esteves, 2008). O percurso a percorrer pelos investigadores deve-se assentar na reflexão e na investigação do estudo.

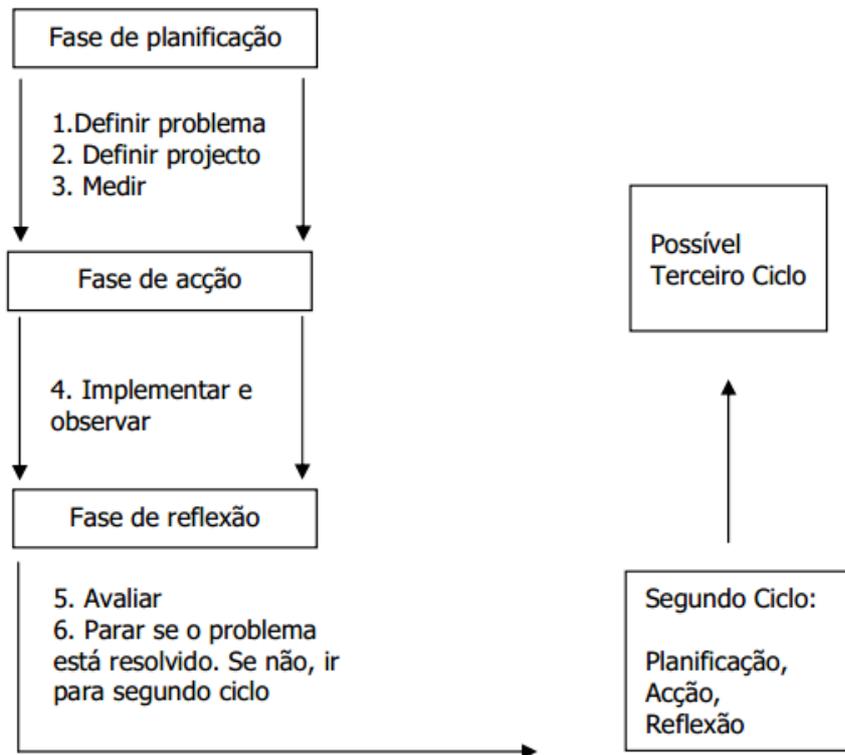
Ainda segundo o mesmo, a investigação-ação depreende um processo cuja dinâmica, interatividade e abertura permitem a sua reestruturação de acordo com as necessidades emergentes da análise dos objetos em estudo. No entanto, para Fischer (2001) o processo de investigação-ação passa por cinco operações, nomeadamente, *Planear com flexibilidade, Agir, Refletir, Avaliar/validar e Dialogar*.

Planear com flexibilidade diz respeito à primeira etapa de todo o processo e conduz o investigador à reflexão sobre o contexto em que está inserido, a sua prática, a decisão do que se deve manter ou ser alterado e sobre as suas vivências e experiências dos outros. A segunda caracteriza-se pela investigação no contexto através da observação e registo das aprendizagens das crianças, por parte dos docentes investigadores. A terceira diz respeito às críticas relativas às observações concretizadas, com a finalidade de desvendar as crenças incutidas. Já a quarta corresponde à avaliação e posterior validação dos resultados provenientes de decisões previamente tomadas. Por fim, a quinta operação consiste na partilha das estratégias utilizadas com os restantes intervenientes, visto que a colaboração entre os mesmos é fundamental para o sucesso do projeto.

Importa salientar que, por vezes, o projeto de investigação-ação não ocorre conforme planeado. Contudo, a ação não deve ser incumbida a obedecer a um plano restrito com regras irrevogáveis, mas sim este último à possibilidade de reajustamento, sempre que o planeado não seja passível de concretização (Máximo-Esteves, 2008).

Para Kuhne e Quigley (1997) apresentado por Almeida (2005) a investigação-ação compõe-se por três fases, *planificação*, *ação* e *reflexão*, que no entanto podem descrever vários ciclos mediante a resolução ou não do problema (ver figura 2).

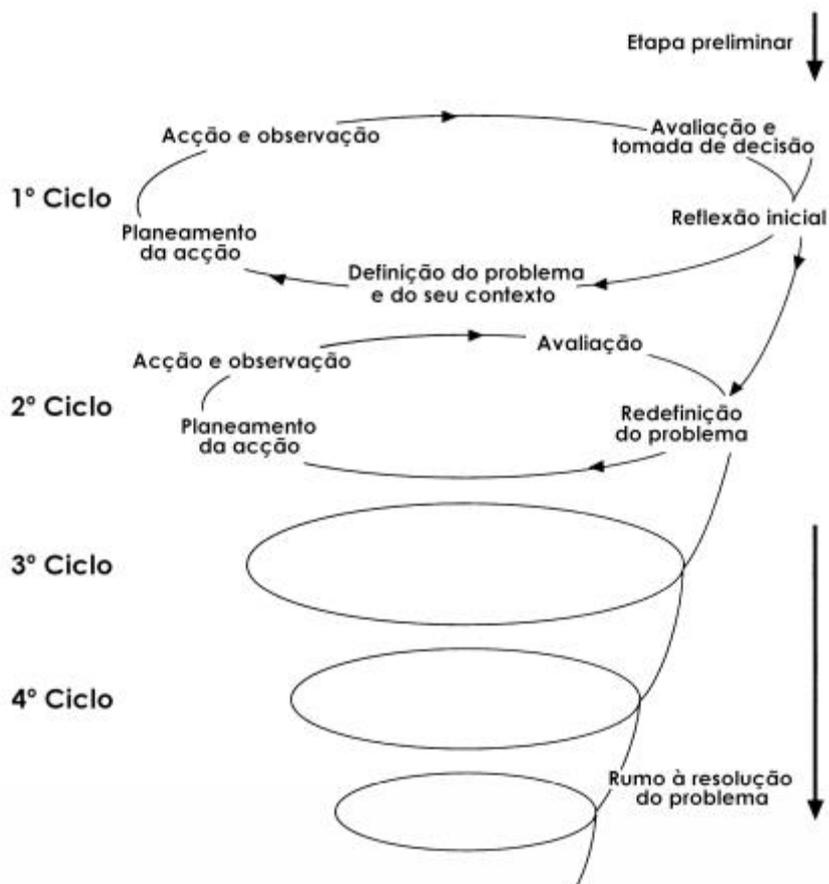
Figura 2. Fases da investigação-ação segundo Kuhne e Quigley.



Fonte: Almeida (2005).

No entanto, Santos, Morais e Paiva (2004) retratam, os mesmos ciclos que compõem a investigação-ação delineados por Lewin de uma outra forma (ver figura 3).

Figura 3. Espiral auto-reflexiva lewiniana.



Fonte: Santos, Morais e Paiva (2004, p. 340).

O projeto de investigação-ação rege-se por um conjunto de linhas gerais. Fischer (2001) apresenta um esquema-guia para os profissionais da educação, com o intuito de desenvolver a dimensão profissional (ver tabela 1).

Tabela 1. Esquema-guia que ajuda os profissionais da educação no processo investigação-ação.

Esquema-guia
<p>1. Contexto escolar</p> <p>Descreva brevemente a escola – estudantes, departamentos, currículo e missão. Delineie os objectivos centrais relacionados com o tópico de investigação. Como foram estabelecidos? Que problemas e preocupações especiais da escola estão presentes no seu projecto?</p>
<p>2. Foco do projecto de investigação</p> <p>Mencione o que pretende investigar ou implementar. Qual é o principal problema e as questões específicas a formular?</p>
<p>3. Fundamentação</p> <p>Por que é que o tópico seleccionado é seleccionado é importante para si e para os seus alunos? De que modo é que esta investigação favorece a escola e os objectivos e as preocupações dos seus níveis de classificação? Como contribui para o seu desenvolvimento profissional?</p>
<p>4. Impacto esperado na aprendizagem dos alunos</p> <p>Declare brevemente a antevisão possível do impacto que o projecto terá na aprendizagem dos seus alunos. O que antecipa como provável benefício decorrente da investigação?</p>
<p>5. Critérios de eficiência</p> <p>Que indicadores melhor revelarão os resultados do projecto (por ex., número de livros lidos, aumento da motivação, melhor pontuação em testes, melhor comunicação, relações positivas)? Que fontes de dados usará para documentar e avaliar o projecto e porquê (composições, portefólios dos alunos, diários, trabalhos da aula, discussões, resultados de teses, entrevistas, inquéritos, vídeos, fotos, esquemas, apresentações)?</p>
<p>6. Plano de implementação (sequência e cronograma)</p> <p>Organize e ordene a sequência a seguir para implementar o projecto. Mesmo que, mais tarde, proceda a alterações do plano, é útil a elaboração prévia de um esquema cuidadosamente planeado. Este inclui um cronograma de previsão do tempo necessário para experimentar, recolher e analisar dados, redigir um sumário das aprendizagens e resultados e apresentar o projecto aos colegas.</p>
<p>7. Fontes de informação</p> <p>Que livros, autores, artigos, outros professores, ou outras fontes de informação (ERIC, Web sites da internet, seminários...) prevê consultar para ampliar o conhecimento sobre o tópico de investigação? Faça uma lista de várias possibilidades.</p>
<p>8. Recursos necessários</p> <p>Elabore uma listagem das necessidades previstas para levar o projecto a bom termo (ex.: materiais de aprendizagem, gravadores, equipamento vídeo, câmaras, transporte para viagens ao terreno, suporte financeiro...).</p>

Fonte: Extraído de Fisher, 2001 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.83.

2.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

No âmbito do presente projeto de investigação, utilizou-se a investigação-ação como metodologia, recorrendo-se à aplicação de *técnicas documentais* e *não documentais* que, por sua vez, possibilitaram a fundamentação teórica do estudo desenvolvido, aquando da prática pedagógica, uma vez que e de acordo com Almeida e Pinto (1976), as práticas de investigação constituem processos que, além de bem definidos, são transmissíveis e têm por objetivo a produção de determinados resultados aquando da recolha e tratamento dos dados requeridos aquando das atividades referentes à pesquisa.

No entanto, é de referir que a escolha e a utilização de técnicas e de instrumentos da investigação e, conseqüentemente, a recolha de dados, são inteiramente da responsabilidade do investigador. Além de que todos os procedimentos suceder-se-ão em concordância com as especificidades do projeto da investigação.

Este projeto de investigação teve como propósito o estímulo do desenvolvimento sociomoral das crianças, a comunicação e o gosto pela leitura, a fim promover melhorias ao nível do contexto inerente e dar resposta às necessidades do grupo em estudo. Como supramencionado, para concretização deste projeto, recorreu-se à implementação de *técnicas documentais*, neste caso, a análise do *Projeto Educativo de Escola* (PEE), pois o recurso a uma diversidade de fontes de informação em simultâneo, permite a triangulação de dados, cooperando para a credibilização da validade dos instrumentos de investigação (Afonso, 2005) e a *técnicas não documentais*, com a utilização de instrumentos como a *observação participante*, as *entrevistas não estruturadas*, *notas de campo*, os *diários de bordo* e *registos fotográficos*.

2.1.3.1. Técnicas documentais.

As *técnicas documentais* abrangem a análise de documentos oficiais relevantes para a investigação em curso. A análise do PEE da EB1/PE da Achada teve como finalidade a compreensão do contexto em que o grupo se encontra e a definição de algumas linhas de orientação para o estudo. Verificou-se que os objetivos traçados pelo PEE correspondem, na íntegra, às necessidades do grupo. A utilização desta técnica não só serviu para fundamentar teoricamente o projeto de investigação-ação, mas também para o alargamento do conhecimento acerca do estudo.

2.1.3.2. *Técnicas não documentais.*

Observação participante.

A *observação* é considerada um dos mecanismos inerentes às *técnicas não documentais*. Segundo Máximo-Esteves (2008) a *observação* faculta ao investigador o conhecimento diretos dos factos tal como estes ocorreram, num determinado contexto. Este instrumento possibilita, ainda, ao investigador a compreensão e recolha da informação pertinente ao estudo. Esta caracteriza-se como uma capacidade inata, do ser humano, que vai sendo melhorada com a sua prática.

De acordo com Woods (1993) a *observação* pode qualificar-se como *participante* e *não participante*. Neste caso, utilizou-se a *observação participante* e por forma a registar os dados provenientes desta, recorreu-se às *notas de campo*, que por sua vez encontram-se inseridas nos *diários de bordo*.

A *observação participante*, segundo Lapassade (2001) detém duas características que permitem ao investigador obter duas proximidades diferentes do estudo, a *observação* que emprega um distanciamento e a participação que integra, ou seja, envolve o investigador na investigação. Estas possibilitam-lhe delinear os objetos de estudo e as estratégias a utilizar no projeto.

De acordo com Parracho (2012) a definição dos objetivos e a delimitação da extensão de observação determinam:

a estratégia a seguir, o que implica uma opção por determinadas formas e meios de observação, ou seja, uma escolha de critérios e de unidades de registo dos dados, uma elaboração de métodos e técnicas de análise e tratamento dos dados recolhidos e uma preparação da observadora (p. 113).

Neste sentido, a *observação participante* denota-se vantajosa, na medida em que permite ao investigador compreender o contexto em estudo e exhibe uma série de críticas. No entanto este mecanismo também possui desvantagens relacionadas com as alterações no comportamento dos indivíduos e com as mudanças dos contextos. Para além destas, a *observação participante* assume um carácter pessoal, por parte do investigador, o que pode originar uma visão parcial do meio.

Sendo a observação a visão do observador que a realiza, o reducionismo e o

enviesamento dessa visão constituem-se, então, em entraves para os quais, segundo Estrela (1994), este não possui resoluções válidas.

Entrevistas não estruturadas.

Nos estudos que incluem a *observação participante*, as entrevistas realizadas assemelham-se a *conversas informais* uma vez que, segundo Bogdan e Blikem (1994), não é possível separar facilmente a entrevista das restantes ações que compõem a investigação. Máximo-Esteves (2008) refere o mesmo, porém para este as *entrevistas não estruturadas* distinguem-se das *conversas informais* na sua intencionalidade, visto serem usualmente utilizadas na recolha de informações complementares aos dados de observação.

No decorrer do estudo recorreu-se, também, às *conversas informais*, quer com as crianças, quer com a equipa pedagógica da sala e da instituição de ensino, de forma a obter informações relevantes ao estudo.

Notas de campo.

Spradley (1980) aponta as *notas de campo* como um instrumento que comporta apontamentos realizados sistematicamente, de forma detalhada, descritiva e focalizada acerca do contexto de atuação, dos intervenientes e das suas ações e interações, respeitando toda a linguagem utilizada (Spradley, 1980 citado por Máximo-Esteves, 2008).

Para Bogdan e Biklen (1994) as *notas de campo* contemplam, ainda, dois tipos de materiais, um descritivo e outro reflexivo. O primeiro visa a captação de uma representação por palavras do local, dos indivíduos, dos atos e dos diálogos provenientes da observação enquanto, o segundo, dá mais ênfase ao ponto de vista do observador, às suas ideias e preocupações.

Ao longo da *observação participante* efetuaram-se *notas de campo* diariamente, sendo transcritas para os *diários de bordo* posteriormente. A finalidade destas anotações prendeu-se com a importância de refletir acerca da ação pedagógica, com objetivo de a melhorar.

Diários de bordo.

Os *diários de bordo* são o principal suporte escrito refletor de todo o percurso da investigação-ação. Estes incluem, além dos registos provenientes das *notas de campos*, anotações de *conversas informais*, sentimentos, ações, reflexões, entre outros. A transcrição dos *diários de bordo* efetuou-se em suporte digital, no próprio dia da ação pedagógica. Assim sendo, realizou-se um *diário de bordo* por cada dia de intervenção.

Máximo-Esteves (2008) em consonância com Altrichter et al. (1996) apresenta os *diários de bordo* como compilações das anotações expositivas acerca do ocorrido na sala de atividades, sob a forma de “notas de campo ou memorandos” realizados com base em observações organizadas e no registo da ocorrência de episódios de caráter, geralmente negativo. Estes podem ser de caráter descritivo e/ou interpretativo.

Os *diários* não necessitam de incluir resumos, mas sim detalhes particulares, devem mencionar a realidade, tal como é. Para tal, as sequências interpretativas denotam-se importantes na medida em que abrangem os sentimentos do observador, ou seja, são notas pessoais. Estas últimas podem ser de natureza teórica, metodológica ou prática, ou seja, referentes às relações, padrões e discrepâncias; a quais foram as falhas, onde ocorreram e como podem ser melhoradas; e às ideias a pôr em prática respetivamente (Máximo-Esteves, 2008).

Registos fotográficos.

Os *registos fotográficos* denotaram-se um recurso frequente no decorrer da prática pedagógica, tonando-se uma fonte fulcral ao projeto de investigação. De acordo com Máximo-Esteves (2008) e Bogdan e Biklen (1994) os *registos fotográficos* podem resultar numa enumeração mais rápida e fiável dos objetos existentes na sala de atividades, assim como uma representação dos produtos artísticos tangíveis às crianças, dos painéis presentes nas paredes, dos recursos materiais e, ainda, da organização e distribuição da sala. Para além disso, estes mecanismos de recolha de dados podem facultar uma representação, demonstração e/ou exposição sobre como ocorrem as atividades e as experiências das crianças.

2.1.4. Validade da investigação.

A validade de uma investigação pode se assumir como *validade externa* e *validade interna*. No que concerne à investigação-ação realizada, esta apenas assume a *validade interna*, sendo mesmo a mais usual neste tipo de investigação, uma vez que esta assume a compreensão e o melhoramento de um contexto específico, ou seja, os objetivos foram delineados, antecipadamente, e as estratégias traçadas para serem utilizados apenas naquele contexto. Logo, caso sejam empregues noutra situação, os resultados, muito provavelmente, não serão os mesmos. Assim, esta investigação não terá uma *validade externa* pois não se generalizou a problemática, nem as suas soluções.

A *validade interna* diz respeito à “construção de todo o processo de investigação. É uma exigência da própria natureza e concepção da investigação, constituindo um critério intrínseco da verdade científica”, enquanto a *validade externa* influencia “a nossa capacidade para confiar nos resultados da investigação, com vista à sua *generalização (generality)*, tendo como base os processos utilizados” (Tuckman, 2000, pp.8-9).

2.1.5. Limites da investigação.

Aquando da elaboração do projeto de investigação verificou-se que a produção da investigação não seria infalível, devido à existência de limitações *éticas*, *epistémicas* e *ontológicas*.

As *limitações éticas* referem-se à questão da confidencialidade, ao direito a não participar, à humildade científica, por parte do investigador e o respeito pelos outros, muito embora estivesse sempre presente que o indivíduo em estudo deve ser prioritário ao projeto em si (Denzin, 1989 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.107).

Os *limites epistemológicos* evidenciam-se quanto à escolha da metodologia e das técnicas a implementar e, conseqüentemente, dos instrumentos, que podem conduzir a uma má interpretação dos dados.

Por fim, quanto aos *limites ontológicos*, estes dizem respeito ao caráter subjetivo do investigador e dos indivíduos envolvidos. Algo que deve ser tido em conta, uma vez que, a realidade esconde-se ao investigador, não permitindo observar diversos objetos, em simultâneo.

2.2. Síntese

Ao longo de todo o enquadramento metodológico, torna-se evidente que a investigação-ação corresponde ao ato físico de investigar e refletir com o objetivo de melhorar a ação que dele deriva. Segundo a perspectiva de Filipe (2004) a investigação corresponde a toda ação sobre a qual o investigador atua, participa e se projeta. Importa salientar que, a investigação-ação deve ser adequada aos objetivos, às práticas, aos indivíduos e ao contexto.

De acordo com o ciclo de Lewin, as operações de Fischer e as fases de Kuhne e Quigley, a participação de todos os sujeitos da investigação nas fases de planeamento, ação, observação e avaliação assegura uma mudança de qualidade no desenvolvimento da independência e cooperação.

Para responder às questões da investigação o investigador deve recorrer a teorias, técnicas e instrumentos. As técnicas abordadas foram as *técnicas documentais* e as *técnicas não documentais*. A *análise documental*, que se insere na *técnica documental*, refere-se à análise e interpretação de documentos oficiais, como foi o caso do PEE da EB1/PE da Achada. Na *técnica não documental*, mencionou-se a *observação participante* que possibilita ao investigador compreender o contexto e, conseqüentemente envolver-se no meio, com a finalidade de o refletir e melhorar. As *entrevistas não estruturadas* que foram intituladas como conversas informais, uma vez que se igualavam às conversas do quotidiano, mas com o objetivo de completar as observações realizadas. As *notas de campo* e os *diários de bordo*, como instrumentos de registo, reflexão e anotação de acontecimentos relevantes. Por fim, os *registos fotográficos*, foram o último instrumento utilizado e possibilitaram uma demonstração e ilustração das experiências das crianças.

Quanto à validade da investigação, assumiu-se uma *validade interna*, uma vez que os objetivos e as estratégias utilizadas não poderiam ser generalizados. Ao planear o projeto de investigação teve-se em conta, ainda, os *limites éticos, epistémicos e ontológicos*.

Em suma, a revisão bibliográfica da metodologia da investigação-ação revelou-se um grande contributo para o planeamento, ação, observação, reflexão e avaliação da mesma, o que contribuiu para um melhoramento do meio em questão.

Capítulo III

Pressupostos que sustentam a Prática Pedagógica

Através da aprendizagem pela acção - viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem activa vem da iniciativa pessoal (Hohmann & Weikart, 2004, p.5).

Capítulo III - Pressupostos que sustentam a Prática Pedagógica

A *praxis* exposta ao longo do presente relatório assenta fundamentalmente, na pedagogia-em-participação, na aplicação de metodologias e na perspetiva de diversos teóricos cujo contributo denota-se relevante para todo este processo de aprendizagem. Importa referir que as metodologias abordadas relacionam-se entre si, mas de modo a facilitar a sua leitura e compreensão são apresentadas individualmente.

Ao longo do texto, abordam-se uma série de princípios pedagógicos, nos quais se baseou a prática pedagógica na sala dos *Cristais*, com vista à promoção de aprendizagens ativas, diversificadas e significativas.

3.1. Pedagogia-em-Participação

As pedagogias participativas contrapõem-se à pedagogia de transmissão permitindo promover outra conspeção do papel da criança, do profissional da educação e de todo o processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011).

Estes teóricos referem que a finalidade da pedagogia participativa centra-se no envolvimento ativo na experiência e na construção das novas aprendizagens mediante um processo contínuo e interativo. Ou seja, para estes a criança é um ser apto que age de acordo com a liberdade, inteligência e sensibilidade que lhe está inerente e a sua motivação para aprender irá depender, essencialmente, do interesse intrínseco da tarefa.

O papel do educador/professor nas pedagogias participativas assenta no estudar a criança, isto é observá-la de modo a inferir os seus interesses e necessidades e organizar o ambiente, estimulando o seu percurso de aprendizagem.

A criança assume um papel ativo e de colaboração na construção da sua aprendizagem. Assim sendo, atualmente os profissionais da educação reconhecem que a sua intervenção deve ser planeada de acordo com os interesses e necessidades do grupo e de cada criança, uma vez que têm consciência de que o desenvolvimento da criança faz-se a partir de uma aprendizagem pela ação. Ou seja, é através da aprendizagem pela ação que a criança constrói a sua aprendizagem, com base em experiências diretas e imediatas e, segundo Hohman e Weikart (2004), as crianças atuam de acordo com os seus desejos de exploração, levantando questões sobre os acontecimentos e ideias e procurando respostas para os mesmos.

A pedagogia-em-participação segue as linhas orientadoras das pedagogias participativas, segundo Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) a mesma diz respeito à construção de espaços e tempos de âmbito pedagógico onde a ética ligada às relações e interações possibilite o desenvolvimento de planos e ações. São estes que permitirão enfatizar a experiência, o conhecimento e os contextos culturais inerentes às crianças através de diálogos com os adultos acerca destas temáticas. Estes diálogos, por sua vez, possibilitarão à criança experimentar vivências, conhecimentos, significações e o ato de “criar”. Neste tipo de pedagogia todas as tarefas são realizadas entre as crianças e/ou pares e o educador, designadamente a planificação e organização do ambiente e do tempo educativo, potencializando, deste modo, as aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011).

Nesta linha de pensamento, a pedagogia-em-participação privilegia um ambiente educativo estimulador, no qual a criança aprende experienciando, de forma flexível, ao permitir a reorganização dos materiais e das áreas de acordo com os desejos, interesses e necessidades das crianças, coerente com a ação que se está a desenrolar e diversificado, na medida em que possibilita às crianças vivenciar uma panóplia de novas experiências.

Quanto ao tempo, o educador deve procurar organizá-lo, de modo a estimular o bem-estar emocional da criança e, conseqüentemente, respeitar o seu ritmo. No que concerne à interação criança-adulto, esta é vista como o alicerce de toda a pedagogia, uma vez que as crianças são detentoras de um papel primordial nesta. No entanto, devem participar e cooperar na realização das planificações, sugerindo e ouvindo outras opiniões, desenvolvendo assim uma *praxis* construtivista, colaborativa e interativa (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2001).

A pedagogia-em-participação emprega-se nas restantes metodologias utilizadas ao longo da *praxis* na sala dos *Cristais*, privilegiando o papel ativo da criança na construção das suas aprendizagens, contestando-se desta forma a anterior função assumida pela criança na pedagogia transmissiva, como recetora do conhecimento.

3.1.1. Pressupostos do Modelo Pedagógico Movimento da Escola Moderna.

O *Modelo Pedagógico Movimento da Escola Moderna* inspira-se na pedagogia de Freinet, que defende uma *praxis* fundamentada em princípios de ordem democrática e numa educação inclusiva (Folque, 2012). Este modelo pedagógico tem três finalidades que

sustentam o desenvolvimento pessoal e social dos profissionais da educação e das crianças enquanto cidadãos democráticos e ativos: *a iniciação às práticas democráticas* que estimula a solidariedade e a cooperação na comunidade, que por sua vez se vai reinstaurando de forma democrática (Folque, 2012), *a reinstituição dos valores e das significações sociais* que envolve uma reflexão contínua dos valores e significações sociais, permitindo à criança e ao educador em cooperação construir as regras do grupo e *a reconstrução cooperada da cultura* onde a aprendizagem é vista como um processo sociocultural e participativo, pelo qual a criança não só aprende através de conhecimentos socioculturais, mas também através de um processo de diálogo cujo objetivo é dar-lhes significação (Folque, 2012).

Para além destas três finalidades, o MEM envolve três dimensões consideradas fundamentais para uma *praxis* participativa, vivenciada pelas próprias crianças, nomeadamente, os *circuitos de comunicação*, as *estruturas educativas de cooperação* e a *participação democrática direta* (Folque, 2012). Os *circuitos de comunicação* promovem o desenvolvimento cognitivo e a formação social, através da partilha de experiências com o intuito de produzir novas aprendizagens. Para Niza (1998) a troca de saberes entre as crianças desenvolvem o sentido solidário da construção cultural dos saberes e a dimensão social das aprendizagens. As *estruturas educativas de cooperação*, por sua vez, assentam-se num sistema de organização cooperativa onde o sucesso de uma criança contribui para o sucesso do restante grupo. Por fim, a *participação democrática direta* visa a cooperação entre as crianças e os profissionais da educação no desenvolvimento democrático no grupo, através da edificação das competências sociais, éticas, das atitudes e dos valores.

Nesta dimensão o estilo democrático constitui-se mais como um valor em detrimento da sua visão como regime político, tornando-se assim passível de ser vivenciado de um modo mais direto do que representativo (Niza, 1998 citado por Folque, 2012).

Estas linhas de orientação do modelo pedagógico MEM denotaram-se um grande suporte para a desenvoltura da prática pedagógica, no contexto da educação de infância, na medida em que se abordou as práticas democráticas em todo o processo de aprendizagem. Assim, com intuito de apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo utilizou-se, ao longo da mesma, um dos instrumentos de pilotagem deste modelo pedagógico, o *Diário de Grupo*. Este caracteriza-se pelo registo semanal dos acontecimentos, intenções, conflitos ou relatos, que qualquer membro do grupo queira destacar (Folque, 2012) e é organizado por quatro colunas: *Gostamos*, *Não gostamos*, *Fizemos* e *Queremos*. Os registos

são realizados em qualquer momento da semana e são realizados pelo educador ou pelas crianças. As crianças mais pequenas que não sabem escrever podem ilustrar, ou então, pedir a um adulto ou outra criança que saiba escrever para registar. Todos os conteúdos registados no *Diário de Grupo* da sala dos *Cristais* foram analisados e discutidos na *hora do acolhimento*. Importa salientar que, este instrumento contribuiu para a integração das experiências individuais nas do grupo. Enquanto mediadora e orientadora das aprendizagens, assumiu-se um papel ativo no desenvolvimento do espírito crítico das crianças e na estimulação para a livre expressão, adotando a cooperação nas práticas democráticas (Niza, 1998).

3.2. Diferenciação Pedagógica

Atualmente tem-se evidenciado a preocupação por uma pedagogia diferenciada que corresponda às necessidades e aos interesses individuais das crianças. Logo, uma *praxis* diferenciada envolve a tentativa de uniformizar as desigualdades presentes nas características das crianças ao mesmo tempo que se estimula o progresso no processo da aprendizagem (Perrenoud, 2000).

Para que cada criança possa desenvolver uma aprendizagem mais eficiente a aprendizagem diferenciada denota-se fulcral, pois visa formas distintas no que respeita à aprendizagem de conteúdos, ao processamento de informação ou ao entendimento de diferentes ideias e desenvolvimento de resoluções por parte das mesmas (Tomlinson, 2008).

Segundo Perrenoud (2000), entende-se por diferenciar, no contexto educativo, composições e interações em que a criança seja equiparada com situações fomentadoras de aprendizagem. Ou seja, é um método que envolve uma panóplia de atividades desafiantes, ajustadas e, ao mesmo tempo, adequadas à fase de desenvolvimento em que a criança se encontra. Neste sentido, a diferenciação pedagógica deve atuar de forma consciente, correspondendo às diferentes necessidades, adoptando ritmos de aprendizagem e meios de expressão flexíveis (Tomlinson, 2008).

Esta abordagem foi utilizada no decorrer da prática pedagógica, para fazer face a heterogeneidade do grupo, visto existirem crianças com diferentes ritmos de aprendizagem. Logo, procurou-se ao longo de toda a *praxis* minimizar as diferenças ao nível da aprendizagem de modo a contribuir para o sucesso de todas as crianças.

3.3. Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa, na perspectiva de Vygotsky, diz respeito ao processo de aprendizagem em que as crianças o fazem melhor quando trabalham em cooperação umas com as outras (Moll, 2002). Neste sentido, esta metodologia possibilita-lhes a aquisição de mais competências, responsabilidades e segurança nas atividades ou projetos que estão a desenvolver, apercebendo-se que o grupo tem que trabalhar para atingir os objetivos pois caso não os cumpram, todos “perdem”.

Também Johnson, Johnson e Holubec (1999) defendem que este tipo de aprendizagem constitui-se no trabalho em equipa com vista à concretização de objetivos comuns. Isto é, todos os indivíduos procuram por resultados não só benéficos para os mesmos, individualmente, mas para todos os restantes membros que constituem o grupo. Assim, a aprendizagem cooperativa consiste na implementação de grupos reduzidos, conduzindo as crianças para o trabalho em equipa, a fim, de que se maximize a sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, a dos demais.

A utilização da aprendizagem cooperativa, no contexto educativo, permite às crianças criar ideias e encontrar novas soluções para os obstáculos encontrados, permitindo o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa com base na conceção de uma aprendizagem ativa, na qual a criança aprende em interação com os colegas e com o educador (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Importa salientar que, a colaboração entre pares constitui-se uma estratégia crucial para uma aprendizagem de sucesso, na medida em que as crianças partilham entre si as suas vivências e experiências (Arends, 1995).

No decorrer da prática pedagógica, no contexto de estágio, recorreu-se à aprendizagem cooperativa com intuito de estimular o respeito mútuo, a interajuda, a concentração, a colaboração e a autonomia nas crianças. Com isto, proporcionou-se a realização de trabalhos em pares e de pequenos grupos, de forma a promover um despertar para as práticas democráticas, para a resolução de problemas, para a tomada de decisões, para a responsabilidade e para as vivências significativas.

Como educadora assumi, então, a função de mediadora e orientadora das aprendizagens, estimulando as crianças para a cooperação entre elas e para um funcionamento mais harmonioso do grupo.

3.4. *Trabalho em Projeto*

Segundo Katz e Chard (2009) o *trabalho em projeto* promove nas crianças o seu desenvolvimento intelectual, visto que as suas mentes vêm-se envolvidas em tarefas de observação e investigação de acontecimentos vivenciados no seu quotidiano e no contexto ao qual estão inerentes. Isto é, aqueles que lhes suscitam a quantidade ideal de atenção e energia.

O *trabalho em projeto* abrange, ainda, momentos de aprendizagem assentes nos interesses, desejos e necessidades das crianças, estimulando-as a construir a sua própria aprendizagem, através de uma aprendizagem ativa e cooperativa. Estas possibilitar-lhes-ão revelar as suas opiniões, dialogar e tomar decisões. Todo este processo de aprendizagem e colaboração ocorre em ambientes de interajuda, democracia e interatividade (Niza, 1998). No entanto, os educadores são vistos como orientadores e mediadores das aprendizagens, apoiando as crianças na reflexão sobre as atividades desenvolvidas ao longo de todo o projeto.

No contexto da educação de infância, o *trabalho em projeto* pode ser caracterizado como uma abordagem pedagógica ou um método adotado em grupo e que implica o envolvimento de todos os participantes, trabalho de pesquisa no terreno e tempos de planificação e intervenção com o objetivo de dar resposta aos problemas encontrados (Leite, Malpique & Santos, 1989). Para além destas implicações, este tipo de trabalho promove, ainda, a conexão da criança ao mundo por meio do pensamento e da ação, intrínsecos ao desenvolvimento de competências (Gambôa, 2011).

A concretização do *trabalho em projeto*, no âmbito da prática pedagógica, decorreu de forma faseada, concretamente e segundo Vasconcelos et al. (2012), a definição do problema (o que sabemos); a planificação do projeto (o que queremos saber, quem faz o quê, quando, como e onde) e o desenvolvimento do projeto (o que sabíamos antes, o que sabemos agora e o que não era verdade).

Ao proporcionar-se às crianças o contacto direto com o *trabalho em projeto* estas ficaram a conhecer qual o seguimento das distintas fases durante este processo. Ainda, o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo, por parte das mesmas, foram essenciais para o respeito destas etapas e a emissão de opiniões potencializou momentos de comunicação, dando-se especial ênfase ao diálogo entre pares. Em todo o processo do *trabalho em projeto* desenvolveu-se um trabalho de cooperação com as crianças, planeando-se em conjunto todas as fases inerentes ao mesmo.

Neste âmbito, é fundamental que o educador, enquanto mediador da aprendizagem das crianças, se aperceba das capacidades, conhecimentos e competências que estas possuem. Ao longo de todo este processo procurou-se estimular nas crianças a implementação das competências adquiridas, por exemplo, observar, explorar, jogar, investigar, registar, debater, e avaliar o seu próprio desenvolvimento e os resultados do seu trabalho (Katz & Chard, 2009).

3.5. A emergência da leitura na Educação Pré-Escolar

Relativamente à fundamentação deste ponto recorreu-se às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, uma vez que é uma ferramenta imprescindível à prática do educador de infância. De acordo com o Ministério da Educação (1997), existem três pontos fundamentais ao desenvolvimento de competências de leitura. São eles os comportamentos e estratégias do leitor, isto é, a forma como este faz a leitura, procurando demonstrar a razão e funcionalidade da mesma através do recurso a vários tipos de texto; o contacto com os diversos suportes de leitura, nomeadamente livros, jornais, dicionários, entre outros de acordo com a informação pretendida; e o desenvolvimento do prazer, gosto e vontade de ler visto ser através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética e as histórias lidas ou contadas pelo educador podem ser recontadas e inventadas pelas crianças suscitando-lhes o desejo de aprender a ler.

A aprendizagem da leitura é um processo natural e contínuo. No entanto, as crianças estão aptas para iniciar o processo de aprendizagem da leitura quando se deparam com algo que lhes cativa a atenção e que lhes desperte algum sentido. Viana e Teixeira (2002) defendem, piamente, que a aprendizagem da leitura varia de acordo com o desenvolvimento da criança e, portanto, derivado a esse factor, os processos implícitos na leitura alteram consoante o nível de leitura e idade da criança.

É fundamental que o educador encoraje a criança, desde cedo, a contactar com o processo de aprendizagem da leitura, facilitando o desenvolvimento da sua consciência metalinguística e cognitiva, em idade pré-escolar. Ainda, Sim-Sim (1998) defende que a criança que desenvolve a sua competência linguística, explorando inúmeros sons, vai conseguir, certamente obter sucesso na aprendizagem da leitura. Desta ideia, socorre-se a visão de Marques (1991) ao referir que é fundamental que o educador ofereça experiências ricas, à criança, possibilitando-lhe estabelecer contacto com materiais escritos e orais.

Em toda a *praxis* valorizou-se o contacto com materiais escritos, estimulando as crianças para o gosto pela leitura e, conseqüentemente para o desenvolvimento da expressão oral.

3.7. Síntese

A prática pedagógica, no decorrer do estágio em educação de infância, centrou-se essencialmente na aprendizagem pela ação, onde a criança assumiu a função de construtor da sua própria aprendizagem e o adulto como mediador e orientador desse processo. Para se poder corresponder de uma forma mais eficaz aos interesses, desejos, necessidades e aspirações das crianças e, deste modo, traçar um plano de ação educativa, utilizou-se um instrumento de pilotagem do modelo pedagógico do MEM, o *Diário de Grupo*. Assim, foi possível a implementação de momentos de cooperação, de comunicação e democracia entre as crianças e o educador.

Ainda no decorrer desta, pôde-se evidenciar diversas metodologias, entre elas a diferenciação pedagógica, a aprendizagem cooperativa, o *trabalho em projeto* e a emergência da leitura na educação pré-escolar, embora apresentadas individualmente, complementam-se entre si. É certo que em todo o *trabalho em projeto* realizou-se uma diferenciação pedagógica, na medida em que se apoiou individualmente as crianças que evidenciavam mais dificuldades e conseqüentemente, satisfez-se as suas necessidades; concretizou-se atividades em grupo e em pares, estimulando as crianças para a colaboração entre elas e para enriquecimento das atividades e, por fim, estimulou-se à leitura, revelando e descobrindo em cooperação com as crianças os benefícios desta para o quotidiano. Salienta-se, ainda, que todos os pressupostos fundamentados ao longo deste capítulo revelaram-se imprescindíveis para a realização de uma prática pedagógica de qualidade, na sala dos *Cristais*.

Capítulo IV

Prática Pedagógica em Contexto Pré-Escolar

(...) a educação pré-escolar deverá visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em paralelo com o desenvolvimento intelectual e social (Cardona, 1997, p. 69).

Capítulo IV- Prática Pedagógica em Contexto Pré-Escolar

No decorrer deste capítulo, procura-se dar a conhecer a prática pedagógica no contexto de Educação Pré-Escolar. Sendo assim, este capítulo, encontra-se subdividido em cinco partes distintas. Na primeira, é apresentada a contextualização do ambiente educativo, referindo os seus recursos físicos e humanos. Posteriormente, apresenta-se a reflexão de toda a prática pedagógica, explicando os aspetos considerados relevantes, os quais visam responder as questões da investigação. Estas conceções serão fundamentadas teoricamente. Ainda neste capítulo, patenteia-se a avaliação do grupo, bem como, de uma criança em particular e todo o trabalho desenvolvido com a comunidade educativa. Por fim, ostenta-se uma síntese de toda a ação pedagógica.

Todos os dados salientados, tiveram como base de pesquisa as técnicas do método científico investigação-ação, referidas no capítulo II, nomeadamente a *observação participante*, as *conversas informais*, os *diários de bordo*, os *registos fotográficos* e, bem como, a *análise documental* do PEE.

4.1. Questões da Investigação-ação

A prática pedagógica, relativa ao estágio curricular, realizou-se na EB1/PE da Achada, mais precisamente na sala dos *Cristais* e teve início a 7 de outubro de 2013 e término a 25 de novembro de 2013. A mesma transpôs as 120 horas previstas, inicialmente, com a aprovação e entendimento da orientadora da UMa e da educadora cooperante.

Ao longo das duas primeiras semanas e com base nas observações realizadas, nas *conversas informais* com a equipa pedagógica e com as crianças e na consulta dos processos destas constatou-se que evidenciam dificuldades a nível da comunicação oral, que não possuem hábitos de leitura e, estão, constantemente a desrespeitar as regras da sala de atividades e os colegas.

Para colmatar estas situações, procurou-se dar ênfase, em toda a prática pedagógica realizada, a uma ação centrada nos interesses e necessidades do grupo, respeitando as opiniões, dificuldades e ritmos das crianças. Para a retificação das mesmas, recorreu-se, como referido anteriormente, ao método científico investigação-ação com o objetivo de melhorar o contexto da sala de atividades, através da resposta às questões: *Serão as práticas democráticas estimuladoras do desenvolvimento sociomoral das crianças?* e *A*

reestruturação do espaço e o tempo funcionam como estimulação à comunicação e ao gosto pela leitura?

Toda a presente investigação contou com o apoio e cooperação das crianças e da equipa pedagógica responsável. É de salientar que a planificação e execução das atividades realizaram-se em conjunto com as crianças, atendendo às suas opiniões, sugestões e pensamentos críticos, com a finalidade de as levar a participarem mais ativamente em todo o processo de aprendizagem. Não se pode descorar, no entanto, que toda a preparação e execução das mesmas tiveram sempre presente o contexto inerente à comunidade escolar, assim como todos os seus intervenientes, apelando sempre que necessário aos seus recursos.

4.2. Contextualização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo em estudo diz respeito à Escola Básica do 1º Ciclo, com Pré-Escolar da Achada. Para a sua contextualização, não se descorou, de todo, as características das crianças, individualmente e/ou em grupo. Assim sendo, denotou-se que a organização do contexto institucional de Educação Pré-Escolar requer particular atenção e reflexão visto que, segundo o Ministério da Educação (1997) este deve ser organizado como um meio que facilite tanto o desenvolvimento como a aprendizagem das crianças, devendo contudo facultar aos intervenientes desse contexto momentos que visem a sua formação.

Logo, o conhecimento e contextualização do ambiente educativo revelaram-se fundamentais ao desenvolvimento da prática pedagógica, permitindo a abertura das vivências e interesses das crianças e da comunidade. Segundo Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) o espaço educativo deve ser pensado como um meio cuja organização está voltada para a aprendizagem, proporcionando à criança um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Com base nisto, delineou-se as estratégias a utilizar com o grupo de crianças atendendo aos seus níveis de bem-estar emocional e de implicação.

4.2.1. O meio envolvente.

Para que o educador conheça em profundidade o seu grupo de crianças é fundamental que faça uma investigação intensiva acerca do meio envolvente, conhecendo os seus hábitos, costumes, tradições, desenvolvimento e recursos disponíveis, a utilizar nas suas ações educativas. Deste modo, para adequar uma melhor prática pedagógica à sala dos *Cristais*, realizou-se uma pesquisa por forma a se (re)conhecer o meio envolvente.

A prática pedagógica no âmbito da Educação de Infância decorreu na supramencionada EB1/PE da Achada, situada na Estrada Dr. João Abel de Freitas, na freguesia de São Roque. Esta freguesia localiza-se na encosta sul da Ilha da Madeira, no concelho do Funchal e caracteriza-se pelo fácil acesso ao centro da cidade do Funchal, não só através de boas vias de acesso, como de um vasto número de autocarros públicos. Esta freguesia comporta uma extensão geográfica de 7,52 km² de área, possuindo cerca 9. 300 habitantes, de vários estratos sociais, económicos, políticos e culturais, segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE).

A partir dos dados auferidos, tornou-se possível concluir que a freguesia de São Roque dispõe de um notável património e desenvolvimento cultural e socioeconómico (ver quadro 1).

Quadro 1. Infra-estruturas existentes na freguesia de São Roque.

Infra-estruturas existentes na freguesia de São Roque			
Educativas	Desportivas	Serviços	Culturais e Recreativas
<ul style="list-style-type: none"> - EB1/PE da Achada; - EB1/PE da Lombo Segundo; - EB1/PE do Galeão; - Escola Básica do 2º e 3º Ciclo e Secundária do Galeão; - Universidade da Madeira (UMa); -Centro Socioeducativo de deficiência; 	<ul style="list-style-type: none"> - Clube Desportivo de S. Roque; -<i>Complexo Desportivo/Piscina Olímpica da Penteadá;</i> -Azinhaga ciclismo e bilhar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Segurança Social; - Correios Telégrafos e Telefones (CTT); - <i>Mercado da Penteadá;</i> -Centro de Lojas de comércio e restauração; - Junta de Freguesia de São Roque; - Farmácias; - Centro de Saúde de São Roque; - Segurança Social; - <i>Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Biblioteca Pública Regional da Madeira;</i> - Associação Recreativa do Galeão Recreio Musical; -Tuna de Bandolins; - Povo de São Martinho; - Casa do Povo de São Roque; - Recreio Musical;

Fonte: Baseado nos dados do PEE da Achada (2013-2016).

4.2.2. Escola básica do 1º ciclo com educação pré-escolar da Achada.

A Escola Básica 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada (ver figura 4) foi inaugurada a 21 de setembro de 2009. Trata-se de uma instituição educativa de natureza pública, com três valências: Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Recorrente. O estabelecimento educativo funciona em regime de tempo inteiro, ou seja, desde as 8 horas e 15 minutos às de 18 horas e 30 minutos, em regime diurno e das 19 horas e 30 minutos às 23 horas, em regime noturno/pós-laboral.

Figura 4. Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada.



No que concerne à estrutura física, a escola é constituída por um moderno edifício e 2 pisos rodeado por zonas verdes e pátios, sendo o piso do Rés-do-Chão destinado à Educação de Infância e o 1º Piso ao 1º Ciclo do Ensino Básico. A instituição educativa possui, ainda, as adaptações necessárias à mobilidade de deficientes motores, assim como, casas de banho apropriadas e rampas (ver quadro 2).

Quadro 2. Estrutura Física da EB1/PE da Achada.

Estrutura Física	
Piso Inferior	<ul style="list-style-type: none"> - Arrecadações; - Escadas de acesso direto à escola; - Monta-cargas; - Área de estacionamento;
Rés-do-chão	<ul style="list-style-type: none"> - Hall de entrada e receção; - Secretaria; - Gabinete da direção onde funciona o Apoio Especializado; - Sala de Unidade Especializada; - Salas de atividades da Educação Pré-Escolar; - Arrecadação de apoio à Unidade Especializada; - Gabinete de apoio à Unidade Especializada; - Cantina e espaço polivalente; - Casa de banho com chuveiro adaptada de apoio à Unidade especializada; - Casa de banho adaptada para alunos com NEE; - Casas de banho para as crianças (1 feminina e 1 masculina); - Casas de banho os educadores (2 femininas e 2 masculinas); - Casas de banho para adultos (1 feminina e 1 masculina); - Casa de banho dos alunos do pré-escolar com chuveiro; - Área com lavatórios de apoio à cantina; - Cozinha; - Área do economato; - Lavandaria; - Área de receção material com monta-cargas; - Área de vestiário e convívio do pessoal não docente; - Casa do lixo; - Pátio coberto; - Recreio com parque infantil; - Horta;
1º Piso	<ul style="list-style-type: none"> - Salas de atividades curriculares; - Sala de estudo; - Sala de informática; - Sala de apoio pedagógico acrescido; - Sala de Expressão Plástica e de Expressão Musical; - Biblioteca; - Sala dos professores; - Campo polidesportivo;

	<ul style="list-style-type: none"> - Recreio coberto – Labirinto lúdico; - Casas de banho adaptadas para os alunos com NEE; - Casa de banho para os alunos (1 feminina e 1 masculina); - Casas de banho dos professores (1 feminina e 1 masculina); - Balneários (1 feminino e 1 masculino); - Arrecadação de Expressão Física – Motora.
--	--

Fonte: Baseado nos dados do PEE da Achada (2013-2016).

A população escolar é composta por 274 alunos, 74 na Educação Pré-Escolar e 200 no 1º Ciclo do Ensino Básico. A maioria das crianças é proveniente das freguesias de São Roque, São Pedro, Sé e Santo António, além de outras freguesias, particularmente a do Caniço, devido à localização do trabalho dos pais. Ainda, de acordo com o PEE (2013-2016), estas são na sua maioria oriundas de famílias de nível socioeconómico médio. Em contrapartida, existem algumas crianças provenientes de famílias acompanhadas pelos serviços competentes, mediante o contexto familiar (Tribunal de Menores, Comissão de Proteção de Menores e Segurança Social).

Segundo o Projeto Educativo de Escola (2013/2016), os recursos humanos da EB1/PE da Achada dividem-se em pessoal docente e pessoal não docente (ver quadro 3).

Quadro 3. Recursos Humanos da EB1/PE da Achada.

Recursos Humanos	
Pessoal Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Educadores de Infância; - Docentes das Atividades Curriculares; - Docentes do Ensino Recorrente; - Docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular; - Docentes Especializadas; - Docente de Apoio e Substituição; - Docentes da Bolsa da D.R.A.E.;
Pessoal Não Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica Superior de Animação de Biblioteca Escolar; - Coordenadora Administrativa; - Assistentes Técnicas da Educação Especial; - Assistentes Operacionais; - Ajudantes de Ação educativa do Pré-Escolar.

Fonte: Baseado nos dados do PEE da Achada (2013-2016).

A EB1/PE da Achada possui, ainda, um *website* com a finalidade de divulgar aos interessados os projetos realizados e algumas informações pertinentes, relativas à instituição educativa.

4.2.2.1. Projeto Educativo de Escola.

Torna-se fundamental fazer menção ao PEE, visto que a prática pedagógica não pode dispensar a sua análise. Este instrumento educativo permite aos educadores e professores refletir sobre a sua *praxis* e, conseqüentemente é o reflexo da identidade da instituição educativa.

O PEE da EB1/PE da Achada tem uma durabilidade de três anos letivos (2013-2016), intitula-se por S.E.R (Sentir, Envolver e Realizar) e é visto como uma linha de orientação para todos os profissionais da instituição educativa, destacando-se:

pela excelência das suas práticas pedagógicas e pelos contributos de toda a comunidade educativa, que envolve a qualidade das instalações e espaços físicos, uma educação personalizada e coerente e por um conjunto alargado de serviços, tendo sempre presente o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, quer a nível intelectual, emocional, físico e artístico, de modo a otimizar as potencialidades e a resolver os problemas existentes na Escola, através da definição de estratégias e linhas de atuação que servem de referência ao nosso plano de ação (PEE da Achada, 2013-2016).

O mesmo privilegia e valoriza, ainda, as qualidades humanas, a cooperação entre a comunidade educativa, a promoção da leitura/literacia e escrita, a cidadania e a formação pessoal e social e tem como base os valores de criatividade, desejo de aprender, solidariedade, verdade, ação correta, paz, amor e não-violência (PEE da Achada, 2013-2016).

Esta diversidade de princípios orientadores são o reflexo das dificuldades e necessidades das crianças em termos de expressão oral, representação escrita, escassez de recursos literários e, conseqüentemente, dos poucos hábitos de leitura e no desrespeito de regras nos espaços, demonstrando lacunas ao nível da inteligência emocional. Para minimizar esta panóplia de necessidades a instituição apresenta um leque de estratégias centradas na aprendizagem por e pela ação.

Em síntese, o PEE permite a divulgação junto dos demais, particularmente dos pais, do modo de funcionamento da escola, das suas opções e do seu papel na antevisão do futuro que a mesma pretende alcançar (Ministério da Educação, 1998). Assim sendo, a sua análise permitiu a construção da intencionalidade educativa para as crianças, privilegiando-se a formação pessoal e social, bem como, a literacia, através da participação ativa do grupo.

4.2.3. Sala dos *Cristais*.

A sala da Educação Pré-Escolar, onde concretizou-se a prática pedagógica, designa-se pela sala dos *Cristais*. Esta encontra-se organizada de acordo com as necessidades, interesses, opiniões, sugestões e características do grupo. Segundo Hohmann e Weikart (2004), o educador deve reconhecer na criança a sua competência para fazer escolhas e tomar decisões. Quanto à organização do espaço os autores referem que este deve estar bem distribuído por áreas de interesse circunscritas com a ajuda de prateleiras ou móveis de arrumação que tornem visíveis e alcançáveis os diversos objetos e materiais, possibilitando à criança a hipótese de escolha e decisão o que, por sua vez, implica flexibilidade por parte da mesma.

A sala dos *Cristais* inclui um espaço amplo, onde se estabelecessem relações individuais e de grupo e espaços de jogo simbólico, onde a criança poderá transportar todas as suas vivências e experiências, ou seja, um espaço de construção, onde possa estruturar as suas aquisições.

É um espaço luminoso, que privilegia o acesso ao espaço exterior da sala, através das suas longas janelas de correr. No interior da sala, constata-se a existência de uma pia de recurso às atividades, armários de madeira, uma televisão, um rádio e colchões destinados à hora do repouso das crianças e nas paredes encontram-se diversos placares reservados à exposição dos trabalhos das crianças. As informações direcionadas aos pais são colocadas na porta da sala, facilitando a sua leitura e tomada de conhecimento. Já no corredor próximo à entrada da sala de atividades existem cacifos individuais, onde as crianças acomodam os seus pertences pessoais.

O material e equipamento encontram-se ao dispor da criança. Estes foram selecionados de acordo com a faixa etária do grupo, tendo sempre em conta a sua funcionalidade e segurança, de modo a que as crianças os usem sem qualquer perigo.

A sala encontra-se, assim, dividida por áreas, designadamente 7, dispostas de acordo

com as diferentes explorações, proporcionando às crianças o acesso e manuseamento de materiais adequados à sua idade (ver figura 5).

Os momentos de diálogo e partilha de opiniões são concretizados na *Área do tapete*. A *Área da garagem* encontra-se uma panóplia de representações dos meios de transporte e uma pista de madeira, onde as crianças podem realizar corridas e é procurada essencialmente pelos rapazes. A *Área das construções* é composta por uma diversidade de legos. Os puzzles, dominós e os jogos de encaixes encontram-se na *Área dos jogos de mesa*, num armário de fácil acesso às crianças. Estes são realizados nas mesas de apoio às atividades orientadas e livres. A *Área da biblioteca*, por sua vez, possui uma mesa com um globo, um armário e uma caixa, onde se encontram alguns livros. Contudo, esta é uma área que não desperta grande interesse nas crianças. A *Área do faz-de-conta* é a mais ampla e apetrechada, contendo uma cozinha com representações de alimentos, mesa, cadeiras, pia, talheres, louça, entre outros e um quarto de dormir completo. Por fim a *Área da expressão plástica* é composta por um armário subdividido em prateleiras, no qual estão dispostos os materiais inerentes ao domínio da plástica, recorrendo-se no entanto às mesas de apoio, que se encontram no centro da sala.

Figura 5. Mapa tridimensional da sala dos *Cristais*.



1 – Área do faz-de-conta;	2 – Área da biblioteca;	3 – Área dos jogos de mesa;
4 – Área das construções;	5 – Área do tapete;	6 – Área da garagem;
7 – Área da expressão plástica.		

A organização do tempo na sala dos *Cristais* não é, de todo, rígida, existe sim um ritmo, um fio condutor na sucessão de cada dia, uma rotina que é educativa, pois é planeada pelas educadoras. É de referir que, a organização da rotina educativa é delineada atendendo à faixa etária do grupo e ao ritmo individual de cada criança, podendo ser reformulada sempre que necessário. Já os momentos de recreio, alimentação, higiene e repouso são fixos. Quanto ao momento de acolhimento, este é planeado conjuntamente com as crianças, bem como as atividades livres e orientadas, dando liberdade ao grupo de manifestar os seus interesses e dificuldades.

A rotina diária é muito importante, para a criança, uma vez que proporciona uma sequência de acontecimentos que elas são capazes de seguir e compreender, ou seja, oferece-lhes uma disposição dos acontecimentos do dia, permitindo-lhes antecipar os acontecimentos que se vão seguir, funcionando como uma estrutura de segurança e promovendo também a sua autonomia. A rotina além de lhes permitir antecipar os acontecimentos que se seguem, proporciona-lhes um maior sentido e controlo sobre as atividades a executar em cada momento ao longo do seu dia no pré-escolar (Hohmann & Weikart, 2004).

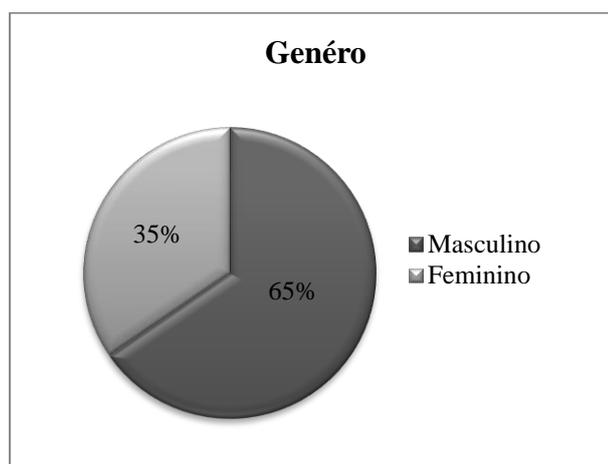
No que respeita aos recursos humanos, a sala dos *Cristais* é composta por duas Educadoras de Infância. A Educadora Delina Fernandes, que é a responsável pelo turno da manhã e a Educadora Elisabete Carvalho, pelo turno da tarde. Ainda fazem parte desta equipa três assistentes operacionais do Pré-Escolar, a Educadora da Educação Especial, que se encontra a apoiar uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e os professores de enriquecimento curricular, de Expressão Físico Motora, de Inglês e de Música.

4.2.4. O grupo de crianças.

A caracterização do grupo de crianças, da sala dos *Cristais*, efetuou-se com base na triangulação de dados adquiridos ao longo das observações, das *conversas informais* com as educadoras da sala e da consulta dos processos individuais das crianças, uma vez que, o Plano Anual de Grupo (PAG) ainda estava a ser concretizado.

Neste âmbito, o processo de caracterização teve por base as áreas de conteúdo das OCEPE e os indicadores de desenvolvimento e aprendizagem mencionadas por Portugal e Leavers (2010), de modo a alcançar uma conceção geral do grupo. O mesmo é composto, no presente ano letivo, por 26 crianças, sendo 9 do género feminino (35 %) e 17 do género masculino (65%) (ver gráfico 1), com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos.

Gráfico 1. Constituição do grupo por género da sala dos *Cristais*.



O grupo de crianças da sala dos *Cristais*, encontra-se segundo Piaget, no estágio Pré-operatório, ou seja, apesar de mais capazes no que respeita ao uso do pensamento simbólico, ainda não são capazes de se fazer recorrer ao uso da lógica (Papaleia, Olds & Feldman, 2001).

No grupo, existem 2 crianças referenciadas pela Educação Especial, 1 com atraso no desenvolvimento global e outra com Síndrome Fetal-Alcoólico (SFA), esta última corresponde a uma série de anomalias de carácter físico, comportamental e cognitivo, decorridas do abuso de álcool, por parte da mãe, durante a sua gestação (Jones & Smith, 1973 citados por Pinho, Pinto & Monteiro, 2006). A obtenção destas informações decorreu da análise dos processos individuais das crianças e foram certificadas pelas educadoras da sala. Importa salientar que, as crianças da faixa etária dos 2 e 3 anos ingressam pela primeira vez nesta sala da EPE e, consequentemente, na instituição educativa.

Ao longo das observações realizadas, no decurso da prática pedagógica e, em conformidade com as opiniões das educadoras, constatou-se que o grupo de crianças é heterogéneo tanto em interesses, como em necessidades. Nesta linha do pensamento,

pretende-se concretizar a sua caracterização segundo as áreas de conteúdo delineadas pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997).

No que diz respeito à *Área de Formação Pessoal e Social*, evidenciou-se a inadaptação de algumas crianças no contexto escolar, no que concerne às rotinas da sala, aos momentos de diálogo e de partilha e, concludentemente, ao cumprimento das regras. As crianças que se encontram na faixa etária dos 4, 5 e 6 anos apresentam, necessariamente, um maior desenvolvimento e autonomia comparativamente às restantes. Quanto à higiene pessoal, a maioria das crianças do grupo é autónoma, necessitando apenas de alguma orientação neste sentido e alguma ajuda com o vestuário, particularmente com o vestir e despir. Relativamente à alimentação, é um grupo que, durante a refeição, algumas das crianças necessitam de muito incentivo e aquisição de regras à mesa.

O grupo caracteriza-se, no entanto, por pouca capacidade de concentração e desinteresse, nomeadamente, as crianças de 2 e 3 anos, o que é próprio da idade. As restantes crianças são interessadas e participativas. Algumas crianças do grupo em determinadas situações revelam-se bastante desafiadoras para os adultos. São crianças instáveis que encontram-se numa fase em que predominam os conflitos, necessitando da intervenção de um adulto para as acalmar. Por outro lado, estas crianças encontram-se numa fase egocêntrica, isto é, ainda disputam brinquedos, o que frequentemente dá origem a discórdias. O grupo apresenta algumas dificuldades ao nível da compreensão e cumprimento das regras da sala e em explorar e brincar nas diferentes áreas da mesma, uma vez que saltam de área para área com muita frequência.

Relativamente à *Área de Expressão e Comunicação*, mais especificamente no *Domínio da Expressão Motora*, a maior parte do grupo evidencia um desenvolvimento satisfatório na motricidade global, exceto as crianças dos 2 e 3 anos, que apresentam algumas lacunas. Ao nível da expressão físico-motora as crianças participam nas atividades propostas com grande entusiasmo, à exceção de uma.

Quanto ao *Domínio da Expressão Dramática*, em geral, manifestam grande interesse em dramatizar. Salienta-se que estes momentos de dramatização despertam nas crianças mais tímidas a curiosidade de manipular fantoches e de representar personagens fictícias. No que concerne ao *Domínio da Expressão Plástica*, as crianças revelam interesse nas diversas técnicas de pintura, desenho e colagem. As crianças da faixa etária dos 2 e 3 e o Leonardo, da faixa dos 4 anos, apresentam diversas lacunas ao nível da manipulação do lápis e do pincel e

no rasgar e no colar, não concluindo, por vezes, as atividades, o que conduz a um estado de frustração por parte das mesmas. Estas crianças ainda se encontram na fase da garatuja.

No *Domínio da Expressão Musical* as crianças demonstram um grande interesse em aprender novas canções, bem como em memorizá-las. Nas aulas de música adoram manipular os instrumentos, cantar, dançar e ouvir todo o tipo de músicas. Por vezes, a equipa pedagógica utiliza as canções e as diversas pulsações para minimizar a agitação do grupo, resultando positivamente. Já no *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, denota-se que as crianças dos 4, 5 e 6 anos gostam de participar nos diálogos, revelando as suas opiniões e sugestões, contudo têm dificuldades em aguardar a sua vez de falar. As crianças dos 2 e 3 anos e Leonardo, não gostam de participar nos diálogos de grande grupo e evidenciam lacunas ao nível da pronúncia correta das palavras e em manter um diálogo.

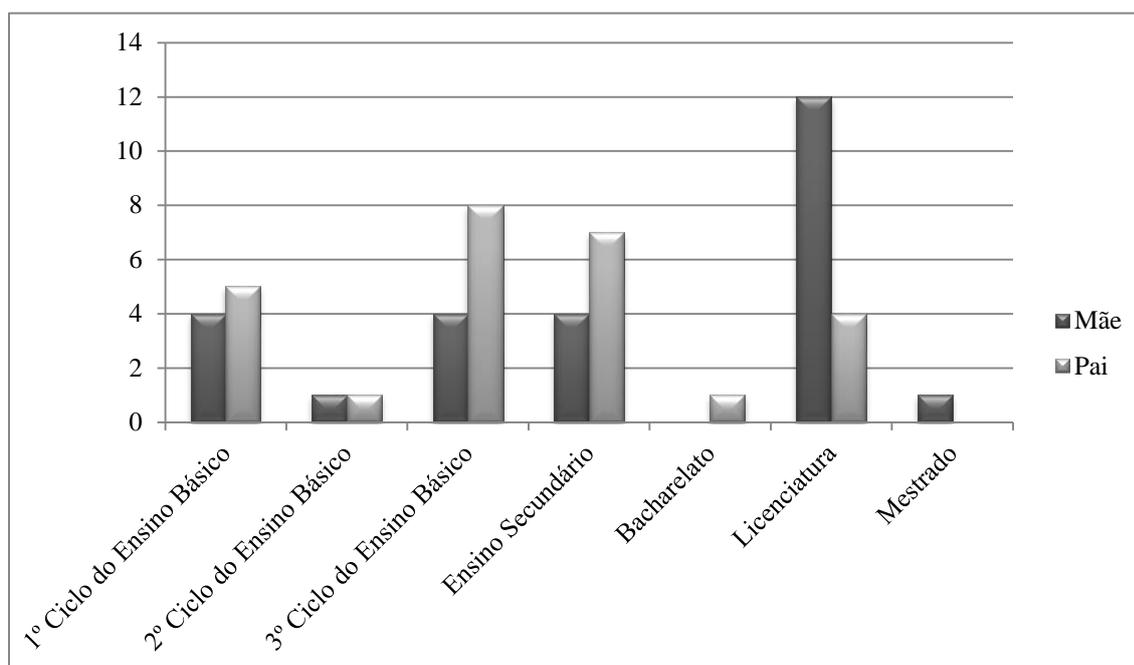
No *Domínio da Matemática*, verificam-se lacunas ao nível do raciocínio lógico, apesar de haver uma minoria que consegue estabelecer uma ligação entre quantidade e número e sequenciar os dias da semana. No geral, as crianças reconhecem os conceitos de dentro e fora, de grande, médio e pequeno. Por fim, na *Área do Conhecimento do Mundo* o grupo manifesta interesse pelo mundo que o rodeia, pela experimentação e curiosidade em saber mais. No entanto, as crianças confundem as noções de tempo, designadamente o ontem, hoje e o amanhã. As crianças dos 2 e 3 anos e o Leonardo, mostram dificuldades em identificar as cores. Ainda assim e de um modo geral, as crianças indicam os seus nomes, idades, gostos e género.

Em termos de conclusão relativamente à caracterização do grupo de crianças, sentiu-se a necessidade de conhecer as condições sociais das mesmas e das suas famílias, visto que a prática pedagógica não poderia ser realizada com base apenas nos interesses e necessidades do grupo. Neste sentido, investigou-se o indicador socioeducativo individual (ISEI) e o indicador socioprofissional individual (ISPI) do pai e da mãe, partindo da consulta das fichas de identificação individual das crianças com a aprovação dos pais e das respetivas educadoras.

No que diz respeito ao nível socioeducativo individual dos pais das crianças (ver gráfico 2), no grau académico, distingue-se a Licenciatura, que surge representada por 12 mães e 4 pais, num total de 26 casais. Posteriormente, surge o Ensino Básico (3º Ciclo) com 8 pais e 4 mães, o Secundário com 7 pais e 4 mães, o Ensino Básico (1º Ciclo) com 7 pais e 4 mães e o Ensino Básico (2º Ciclo) com 1 mãe e 1 pai. Por fim, o Bacharelato por 1 pai e o

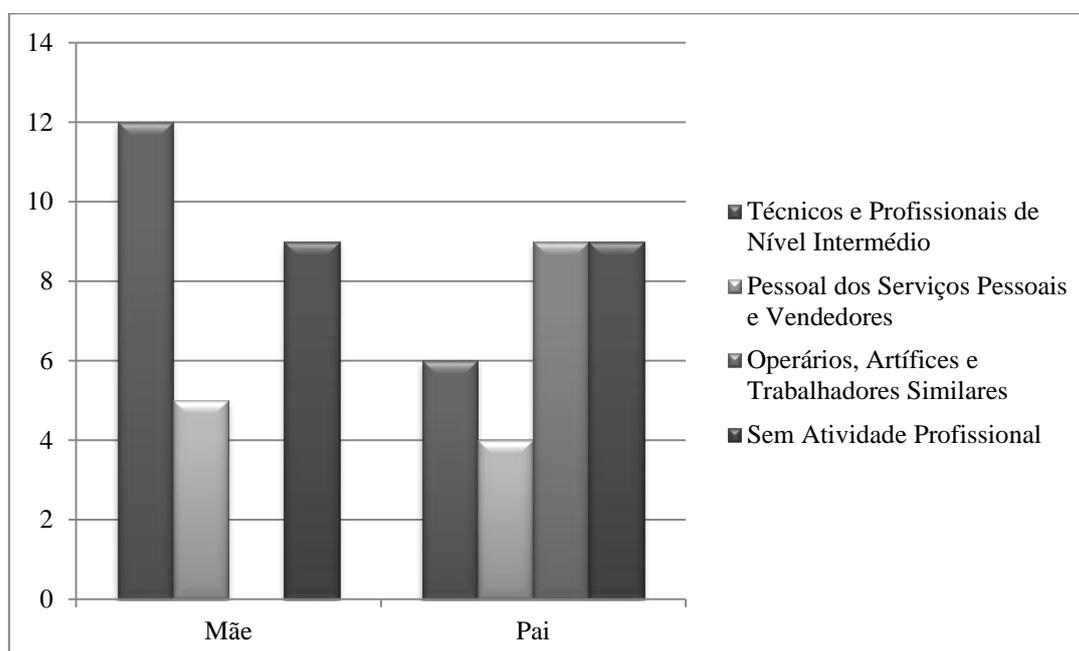
Mestrado por 1 mãe. De acordo com os resultados, a maioria das famílias possui um nível aceitável de habilitações académicas, o que poderá revelar uma melhor compreensão acerca dos benefícios da educação infantil para as crianças.

Gráfico 2. O ISEI dos pais e das mães das crianças da sala dos *Cristais*.



No que concerne ao indicador socioprofissional individual, recorreu-se à *Classificação nacional de profissões, versão 1994* com o objetivo de conhecer a situação profissional dos mesmos de acordo com a matriz de determinação de lugares do ISPI, de António Costa (1999).

Com base na análise do gráfico 3, apura-se que a categoria de Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio prevalece e está representado 12 mães e 6 pais, a qual é caracterizada, socialmente, por intermédia. Logo de seguida, surge a categoria Sem Atividade Profissional representada por 9 mães e 9 pais, a categoria dos Operários, Artífices e Trabalhadores Similares, representada por 9 pais e, por fim, encontra-se a categoria Pessoal dos Serviços Pessoais e Vendedores representada por 5 mães e 4 pais.

Gráfico 3. As categorias sociais do ISPI dos pais e das mães das crianças da sala dos *Cristais*.

Importa salientar, ainda, que 5 pais e 5 mães encontram-se neste momento desempregados. De um modo geral, as famílias das crianças da sala dos *Cristais* são participativas e habitualmente, os pais, procuram informar-se sobre a situação pedagógica dos seus filhos.

4.2.4.1. *Interesses e necessidades das crianças.*

Na nomeação de uma prática pedagógica com qualidade surge a necessidade de se fazer um levantamento acerca dos interesses e necessidades de cada criança, bem como, do grupo (ver quadro 4). Esta triangulação de dados teve por base as *conversas informais* com as educadoras e as observações, referidas ao longo dos *diários de bordo*.

Quadro 4. Interesses e necessidades das crianças da sala dos *Cristais*.

Crianças	Interesses	Necessidades
António	-Expressão Plástica; -Animais; -Livros;	-Adquirir auto-estima;
Afonso	-Expressão Plástica e Dramática; -Animais;	-Capacidade de concentração; -Demonstrar autonomia na alimentação;

Bernardina	-Puzzles;	-Dialogar com os adultos e os colegas; -Comunicação oral; -Socializar;
Daniel	-Jogar futebol; -Brincar no exterior da sala;	-Respeitar as regras e os colegas; -Capacidade de concentração; -Integrar-se nas rotinas diárias; -Motricidade Fina;
Guilherme	-Área das construções; -Ouvir histórias;	-Comunicação oral;
Gustavo	-Área das construções e da garagem;	-Respeitar as regras e os colegas; -Capacidade de concentração; -Linguagem oral;
José António	(Raramente comparecia à sala de atividades. Criança referenciada pela Educação Especial)	(Raramente comparecia à sala de atividades. Criança referenciada pela Educação Especial)
João Miguel	-Puzzles;	-Demonstrar autonomia nos hábitos de higiene e na alimentação;
Joana	-Pintar; -Ouvir histórias;	-Dialogar com os adultos e os colegas; -Linguagem oral; -Socializar;
Leonardo	-Correr livremente; -Puzzles;	-Respeitar as regras e os colegas; -Capacidade de concentração; -Linguagem oral; -Motricidade fina;
Martim	-Área das construções; -Ouvir histórias;	-Raciocínio lógico;
Manuel	-Contar histórias; -Dramatizar; -Expressão Plástica; -Conhecer o mundo que o rodeia; -Ajudar os colegas;	-Respeitar os colegas;
Marco	-Área das construções;	-Dialogar com os adultos e os colegas; -Linguagem oral;
Maria	-Puzzles;	-Dialogar com os adultos e os colegas; -Capacidade de concentração; -Linguagem oral; -Socializar; -Motricidade fina;
Mara	-Observar as imagens dos livros;	-Dialogar;

	-Puzzles;	
Manuela	-Cantar; -Desenhar; -Dialogar e ajudar os colegas; -Conhecer o mundo que o rodeia;	-Adquirir mais autonomia nas atividades orientadas;
Mariana	-Dialogar e ajudar os colegas; -Conhecer o mundo que o rodeia; -Ouvir histórias;	-Participar nos diálogos de grande grupo;
Madalena	-Cantar; -Área da Biblioteca; -Dialogar e ajudar os colegas; -Conhecer o mundo que o rodeia;	-Auto estima;
Margarida	-Correr livremente; -Observar as imagens dos livros;	-Linguagem oral; -Capacidade de concentração;
Nicolau	-Conhecer o mundo que o rodeia;	-Expressar-se;
Pedro	-Ajudar os colegas; -Ouvir e contar histórias; -Dramatizar; -Cantar;	-Respeitar os colegas;
Rui	- Jogar à bola;	-Respeitar as regras e os colegas; -Capacidade de concentração;
Sandro	-Área das Construções;	-Capacidade de concentração; -Motricidade fina;
Tomás	-Dramatizar; -Cantar; -Conhecer o mundo que o rodeia;	-Comunicação oral;
Telmo	- Aprendizagens de canções; - Ouvir histórias; -Conhecer o mundo que o rodeia;	-Capacidade de concentração;
Verónica	-Observar as imagens dos livros; -Área do faz de conta; -Expressão Plástica.	Adquirir auto estima.

4.3. Prática Pedagógica na sala dos *Cristais*

A prática pedagógica decorreu do PEE da Achada a partir da conceção de educar para a literacia e para a formação pessoal e social e dos interesses e necessidades das crianças que, por sua vez, sustentaram o início da prática e das linhas de ação pedagógica. As atividades

realizadas na sala dos *Cristais* apresentam-se através de uma trajetória de pesquisa, ação e reflexão.

A organização do tempo na educação de infância assume um caráter flexível, embora haja momentos que se repetem. Trata-se de uma rotina educativa. É educativa pois a sua planificação pelo educador é intencional e é do conhecimento das crianças, na medida em que sabem o que fazer nos vários momentos, assim como conseguem prever a sucessão destes, detendo, no entanto, liberdade para propor alterações (Ministério da Educação, 1997). Assim sendo, a rotina educativa pode ser alterada conforme as propostas do educador ou das crianças, ou seja, a organização do tempo deve ser planeada pelos mesmos.

De acordo com o Ministério da Educação (1997), do “tempo educativo” estão inerentes distintos tipos de atividades, em grupo ou individuais, em diferentes contextos, permitindo às crianças uma aprendizagem mais diferenciada de acordo com as diferentes áreas de conteúdo. Os diversos tipos de atividades deverão ser equilibrados e, conseqüentemente devem respeitar o ritmo de cada criança. Estes momentos educativos poderão ser designados como atividades de rotinas, atividades livres e atividades orientadas.

As atividades de rotina têm como objetivo orientar e organizar as crianças no seu quotidiano, pois a ausência de rotina poderá provocar sentimentos de ansiedade e de inquietação nas crianças. Logo, os encarregados de educação são um agente fulcral para o cumprimento deste processo, dando continuidade a rotina diária. O processo de rotina deverá ser delineado com a finalidade de desenvolver a autonomia do grupo e das crianças individualmente, privilegiando uma aprendizagem ativa, através de momentos livres e orientados. É fundamental referir que as atividades livres são realizadas sobre a observação de um adulto e quando necessário orientadas por ele, de modo apoiá-las e enriquecê-las (Ministério da Educação, 1997). No caso das atividades orientadas, estas atendem às linhas definidas pelas OCEPE, as quais incluem momentos direcionados, flexíveis e abertos.

Na medida em que a prática pedagógica adveio do PEE da Achada na conceção de educar para a literacia e para a formação pessoal e social, conforme os interesses e necessidades das crianças, sustentando o início da prática e das linhas de ação pedagógica, as atividades realizadas na sala dos *Cristais* são apresentadas de acordo com uma trajetória de pesquisa, ação e reflexão.

De modo, a sustentar as atividades referidas, encontram-se patentes, em apêndices, as respetivas planificações semanais da prática pedagógica (ver apêndices B a H). Todas as planificações efetuadas foram negociadas com as crianças, no *Diário de Grupo*, introduzido

no decorrer da intervenção prática. Nos pontos que se seguem, serão apresentadas as descrições, fundamentações, discussões e reflexões das atividades orientadas.

4.3.1. A Alimentação.

De forma a celebrar o *Dia Mundial da Alimentação* e dar continuidade à planificação mensal da sala dos *Cristais*, orientou-se atividades sobre a alimentação, que por sua vez corresponde a uma das necessidades das crianças. A abordagem a esta temática decorreu durante as primeiras semanas de prática pedagógica e teve como intuito o desenvolvimento da literacia, a formação social e pessoal e bem como, uma pedagogia-em-participação, uma vez que a conceção de ambientes educacionais em que prevaleça uma ética relacional e de interações possibilita o implemento de atividades e projetos, que irão proporcionar à criança “viver, aprender, significar e criar” visto que os mesmos enfatizam a experiência, o saber e a cultura das crianças e das famílias em que se inserem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32).

Ao longo da primeira semana de observação participante e de *conversas informais* com educadora cooperante, denotou-se que o grupo em estudo gosta, particularmente, de ouvir histórias. Assim, para se dar início à intervenção prática protagonizou-se um diálogo sobre a temática, em questão, o qual despertou de imediato o interesse nas crianças, pois “todos queriam expor o seu depoimento, dando exemplos e sugestões do que devíamos comer” (DB nº 4, 14 de outubro de 2013, Apêndice A) e, conseqüentemente sobre as atividades que se poderia desenvolver. A criação desta relação de cooperação entre as crianças e entre adulto-criança foi fundamental, permitindo uma pedagogia participativa onde a planificação ocasionou situações em que as crianças se escutaram a si próprias por forma a delinear os seus objetivos e escutar os dos outros (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Por forma a despertar as crianças para uma alimentação mais saudável, recorreu-se à leitura da história *Sopa Verde*. Este permitiu satisfazer os interesses do grupo e, conseqüentemente estimular a concentração e dar a conhecer uma nova história. Neste sentido propôs-se, ainda, a dramatização da mesma (ver figura 6), com auxílio dos utensílios da *Área do faz-de-conta*, uma área interesse do grupo e com o objetivo de promover o desenvolvimento da criatividade das crianças e as conhecer melhor.

Aquando da “dramatização da história, as crianças estavam eufóricas, o que proporcionou o surgimento de ideias, como a introdução de novos personagens, nomeadamente a *mãe porca*” (DB nº 4, 14 de outubro de 2013, apêndice A).

Todas as crianças tiveram a oportunidade de participar proporcionando-lhes, assim, a possibilidade de desenvolverem a comunicação oral e as práticas democráticas, na medida em que tinham de respeitar a sua vez de falar, a opinião dos outros e esperar pela sua vez de incorporar uma personagem. Todo o envolvimento do grupo na experiência e na construção da aprendizagem denotou-se distinto. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) em toda a criança prevalece um ser com competência e atividade, uma vez que é no interesse inerente às mesmas e nas motivações internas das crianças que prevalece a motivação para a aprendizagem.

Figura 6. Fotografias da dramatização da *Sopa Verde*.



Neste âmbito a diferenciação pedagógica prevaleceu em toda atividade, visto tratar-se de um grupo heterogêneo, tornando-se necessária a prestação de apoio às crianças mais novas e às que demonstraram maior dificuldade em expressar-se. A cooperação entre as crianças, foi outro aspeto saliente em toda a desenvoltura da dramatização, uma vez que ajudavam-se mutuamente nas falas e nas suas ações, enriquecendo assim as suas vivências através da colaboração, partilha de conhecimentos e experiências em que todas ficam a ganhar, enquanto aprendem e constroem relações com base na tolerância, consideração, confiança e apoio mútuos (Estanqueiro, 2010).

Aliada à dramatização esteve a realização de um livro com as fotografias e comentários das crianças, como por exemplo: “Os pais do porquinho descobriram que ele

estava doente e combinaram ir ao médico” (Madalena); “O pai levou o porquinho ao pediatra e ele disse para comer sopa verde” (Maria). As fotografias foram escolhidas pelas crianças e as frases que constam no livro são da autoria do grupo (ver figura 7).

Figura 7. Fotografias do livro da *Dramatização da Sopa Verde*.



A confeção do livro originou entusiasmo nas crianças, que se “demonstraram recetivas, mencionando que gostariam de o mostrar aos seus familiares. Em grupo, decidiu-se que as crianças iriam levar o livro à casa para o mostrar aos pais, irmãos e restantes familiares” (Diário de Bordo nº 4, 14 de outubro de 2013, apêndice A).

De acordo com as OCEPE, a família conjuntamente com a educação de âmbito pré-escolar denotam-se 2 meios sociais que colaboram na educação da criança, pelo que importa a criação de uma relação entre os mesmos (Ministério da Educação, 1997). No entanto, em toda a prática pedagógica tornou-se visível o envolvimento e o contributo das famílias nas atividades concretizadas.

Ainda nas comemorações do *Dia Mundial da Alimentação*, elaborou-se a *Roda dos Alimentos*. Para introduzir este elemento, propôs-se a visualização de um vídeo que contava a história da junção das proporções dos alimentos constituintes da mesma. Após a análise e discussão acerca dos alimentos que devem constar em cada proporção e, concludentemente as suas dimensões e o porquê das mesmas, as crianças chegaram à conclusão que “A água está em todos os alimentos” (Telmo) e “Devemos comer mais hortaliças do que massa” (Pedro).

A construção da *Roda dos Alimentos* (ver figura 8) realizou-se em 2 grandes grupos: as crianças da faixa etária dos 2 e 3 anos, incluindo o Leonardo de 4 anos, ficaram encarregues de colar os alimentos reais (ver figura 9) ou pacotes de alimentos reais na roda

(e.g. grãos de arroz; pacote de leite), de modo a desenvolverem a motricidade fina, uma das necessidades mais acentuadas destas crianças e as crianças dos 4, 5 e 6 anos, que realizaram as outras proporções, recortando e colando os alimentos reais (ver figura 10), mais uma vez satisfazendo as necessidades das mesmas.

A articulação entre o *Conhecimento do Mundo* e a *Expressão Plástica e Motora* teve como propósito o desenvolvimento das necessidades do grupo e, conseqüentemente a ampliação dos conhecimentos do mesmo e de cada criança (Ministério da Educação, 2009).

Figura 8. Fotografia da *Roda dos Alimentos*.

Figura 9. Fotografia da colagem de alimentos reais.



Figura 10. Fotografia do recorte de imagens reais dos alimentos.



No decorrer do diálogo, aquando da tarefa referida, constou-se que as crianças tinham dificuldades em identificar a proporção das leguminosas. Para colmatar tal situação e dar continuidade à temática, realizou-se uma atividade prática, “*Em que tipo de solo germina a semente do feijão?*”, inserida no ensino experimental das ciências.

Durante esta atividade, as crianças puderam:

observar, questionar, criar hipóteses, prever e experimentar. Através desta abordagem, estas tiveram a oportunidade de desenvolver as capacidades de investigação científica, na medida em que estiveram em contacto com os procedimentos da mesma. Pretendia-se, assim, que nesta primeira fase as crianças mencionassem quais os materiais e os procedimentos e definissem quais as hipóteses, prevenindo, conseqüentemente os resultados (DB nº 7, 21 de outubro de 2013, apêndice A e ver figura 11).

Figura 11. Realização da atividade prática.



O ensino experimental das ciências permite desenvolver, nas crianças, capacidades de raciocínio e manipulativas, possibilitando-lhes o conhecimento do mundo que as circunda (Matta, Bettencourt, Lino & Paiva, 2004). Assim, a realização de atividades experimentais possibilita, às crianças, refletir, questionar, responder a questões, planear formas de testar ideias preconcebidas, confrontar opiniões e interagir com os seus parceiros e com o educador (Martins et al., 2006).

No momento referente à previsão dos resultados, as crianças mostraram-se implicadas e interessadas em revelar a sua opinião e discuti-la com os restantes colegas. Então, em grupo chegou-se à conclusão de que a semente de feijão iria germinar na areia preta, na terra e na areia amarela e não no areão e na água. Ou seja, estas situações de diálogo, orientado, em grande grupo possibilitaram às crianças expressarem-se livremente e a desenvolverem um maior domínio na comunicação oral e, conseqüentemente respeitarem a sua vez de falar e a

opinião dos outros. Foi neste momento de conversação que se verificou que algumas crianças detinham alguns conhecimentos sobre a plantação de sementes, quando faziam comentários como: “Temos que regar os feijões todos os dias” (Afonso), “Eles precisam de luz” (António) e “Os feijões precisam de ar” (Manuela). No decorrer dos dias seguintes, as crianças tiveram como tarefa a rega das sementes de feijão e o registo da sua evolução, isto é, se estavam ou não a germinar, sempre sob orientação.

Após, algumas semanas de registo e de observação constou-se, em grande grupo, que:

as sementes na areia preta, na terra, no areão e na água não germinaram e as que tinham germinado, na areia amarela, já estavam secas, referindo-se que: “Faltou água! Não germinou e as que cresceram ficaram murchas.” (Pedro, 5 anos), solo correspondente à areia amarela; “Porque não mudamos a água.” (Tomás, 5 anos), no solo correspondente à água; “ Não germinou porque tinha de ter sol e água.” (Telmo, 5 anos), no solo correspondente à terra; “Não cresceu porque nas pedras não cresce feijões e não tinha água.” (Leonardo, 4 anos), no solo correspondente ao areão e “Não germinou porque não deitamos água.” (Manuela, 4 anos), no solo correspondente à areia amarela (DB nº 22, 19 de novembro de 2013, apêndice A).

Com o resultado obtido as crianças tomaram consciência de que as sementes dos feijões não germinaram nos outros tipos de solo, particularmente na areia preta, terra e areia amarela, pelo simples facto de não as terem regado. Importa salientar que, as crianças em todo este processo final aperceberam-se da importância do cuidado a ter com as plantas.

Visto que estas estavam empolgadas em plantar novas sementes de feijão, propôs-se-lhes que o fizéssemos na horta da escola, onde também se poderiam transplantar as sementes da areia amarela, com intuito de se perceber se iriam ou não continuar a crescer. Deste modo, dirigimo-nos à horta e seguiu-se com a plantação e transplantação. A dada altura uma das crianças apercebeu-se de que faltava regar as novas sementes, mencionando “Temos que regar para o feijão crescer!” (Pedro). Ainda em concordância com a atividade prática, as crianças procederam ao seu o registo, com intuito de se familiarizarem com as etapas de todo o processo científico.

A exposição de todos os registos da atividade, desde as previsões aos registos diários e à conclusão no placar da sala foi determinante, na medida em que possibilitou às crianças mostrarem aos seus pais o trabalho desenvolvido ao longo daqueles dias. De acordo com Malaguzzi (1994) os placares das salas de atividades ilustram, comentam e salientam todas

aprendizagens adquiridas pelas crianças (Malaguzzi, 1994 citado por Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007).

Com a chegada do *Pão-por-Deus*, uma festividade relevante no PEE da Achada e na planificação mensal da sala dos *Cristais*, desenvolveu-se uma atividade que interligasse esta celebração com a temática trabalhada até então. Uma vez que se sentia a necessidade de continuar a desenvolver o papel ativo das crianças em todas as atividades, esta não foi exceção, pelo que se optou pela confeção de um *Pudim de Romã* e conseqüente exploração dos seus ingredientes. Ligada à confeção do pudim esteve a exploração do tato, da visão, do paladar e do olfato. Esta atividade partiu do interesse e entusiasmo das crianças suscitando comentários como: “Podemos provar as bagas da romã?” (Leonardo); “Posso mexer a geleia?” (Manuel.); “O limão cheira bem!” (Martim); “O leite condensado é amarelo.” (Madalena).

Toda a receita foi confeccionada pelas crianças, ainda que sob supervisão, o que as deixou mais eufóricas e empolgadas. Estas procederam, então, à extração das bagas da romã, à dissolução da geleia de ananás em água (ver figura 12) e, posteriormente, à junção de todos os ingredientes (ver figura 13), o que lhes provocou espanto e curiosidade em provar, pois não poderiam ser “grandes doceiros” se não provassem o resultado final. Este último provocou diversas opiniões por parte das crianças: “Sabe bem!” (Rui); “Não acredito que fomos nós que fizemos isto! Está muito bom.” (Pedro) e “Não gosto!” (Mariana).

Figura 12. Confeção da geleia de ananás.



Figura 13. Junção dos ingredientes da receita.



Após o *Pudim de Romã* ter ido ao frigorífico, cada a criança teve a oportunidade de o saborear. Uma vez que, se confeccionou a mais, as crianças decidiram oferecer o restante aos colegas da sala do *Arco-íris* mostrando, assim, os seus dotes culinários. Além destas, a exploração da temática da alimentação originou outras atividades, como a distinção dos alimentos saudáveis dos não saudáveis, partindo da história *A Lagarta Comilona*, contada pelo António na *Hora da História* e a abordagem da ementa do *Dia de São Martinho* e dos frutos do *Pão-por-Deus*, com intuito de inseri-los nas proporções da *Roda dos Alimentos*.

Ao longo destas atividades, salientou-se o quão importante, significativo e motivante é uma aprendizagem centrada na ação e na colaboração, favorecendo o desenvolvimento da comunicação e da formação pessoal e social das crianças e inferiu-se se os objetivos inicialmente delineados foram alcançados.

4.3.2. Construção de regras.

No decorrer da semana de *observação participante* e da primeira semana de intervenção, verificou-se a ocorrência de incumprimento das regras da sala por parte das crianças. Para a colmatar este facto, propôs-se a realização de regras de convivência, de forma democrática. É fundamental referir que, todas as regras proferidas pelas crianças surgiram de acordo com as suas necessidades.

Para instigar esta situação, introduziu-se o *Diário de Grupo*, instrumento de pilotagem do modelo pedagógico do *Movimento da Escola Moderna Portuguesa*, na medida em que permite a implementação do princípio da participação de forma democrática, inicialmente na vida da escola e mais tarde na sociedade (Garcia, 2010). Com a introdução deste novo instrumento as crianças:

mostraram-se interessadas pelo mesmo, sugerindo novas atividades para a sala. Por exemplo “Eu gostava de ver os bichinhos (as formigas) no microscópio.” (Tomás). (...). Na coluna do “Não gostámos...” às crianças mencionaram que não gostam que os outros amigos, andem sempre magoá-los (DB nº 7, 21 de outubro de 2013, Apêndice A).

Ao ler-se os aspetos mencionados pelas crianças no *Diário de Grupo*, estas aperceberam-se e refletiram que não estão a agir da melhor forma, referindo que não gostam de magoar e nem de ser magoadas pelos outros colegas. Nesta dinâmica, propôs-se ao grupo

de crianças a construção de novas regras para a sala, o que os deixou “perplexos”, mas contentes. Importa salientar, então, que a participação coletiva na organização, elaboração e negociação de regras, por sua vez compreendidas e aceites por todos os elementos do grupo, permite a construção de “uma autonomia coletiva” por parte dos mesmos (Ministério da Educação, 1997, p. 54).

No momento de diálogo e de reflexão elevou-se a importância do cumprimento das regras a serem construídas. Assim, de forma democrática e com a participação de todos, criou-se as primeiras regras, nomeadamente e por ordem de importância, “Não magoar os amigos!” (Telmo); “Não estragar os brinquedos!” (Guilherme); “Esperar pela sua vez de falar.” (Manuela); “Quando queremos falar temos que pôr o dedo no ar.” (Nicolau); “Arrumar os brinquedos e os materiais quando acabamos de brincar ou trabalhar.” (Pedro) e “Temos que partilhar as cores e os brinquedos.” (Manuela), as quais vão ao encontro dos aspetos refletidos anteriormente. Assim sendo:

a intencionalidade pedagógica da concretização das regras da sala, por parte das crianças, é envolvê-las no seu processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, promover a adoção de um compromisso com a equipa pedagógica, minimizando os comportamentos de risco e o incumprimento das regras (DB nº 10, 28 de outubro de 2013, apêndice A).

Sugeridas as novas regras da sala, *a posteriori*, cada criança ilustrou a regra que preferiu e tais ilustrações foram coladas numa cartolina onde constavam as respetivas regras (ver figura 14). Por sugestão das crianças, colocou-se as regras nas portas dos armários, de modo a que fossem visíveis não só a elas, mas aos pais.

Figura 14. Regras da sala.

Este processo de aprendizagem não ficou por aqui, visto que ao longo de toda a prática pedagógica as crianças criaram novas regras, de acordo com os acontecimentos que iam decorrendo. Por exemplo:

a criação de uma nova regra para a sala, foi sugerida no *Diário de Grupo* na coluna *O que queremos fazer...*, no dia anterior, pelo Rui. Quando este foi ao seu caiffo e viu brinquedos que não eram seus, levando a concluir que alguém os tinha colocado ali. (DB nº 19, 13 de novembro de 2013, Apêndice A).

A partir da discussão e reflexão do acontecimento sucedido, concordou-se em grande grupo que, se deveria expor a nova regra, criada pelo Rui, “Não devemos tocar nos cacifos e nos armários dos outros”, no exterior da sala, ao pé dos cacifos relativos à mesma, de modo a que não voltasse a ocorrer tal situação.

Os debates em grande grupo incluem, neste sentido, a confrontação em termos de opiniões e a solução de conflitos, além da tomada de consciência das perspetivas e valores dos demais, por si só distintos e percíveis de debate e negociação, favorecendo assim, nos indivíduos o incremento de atitudes tolerância e compreensão face ao outro (Ministério da Educação, 1997). Noutra situação, a Manuela e o António também quiseram revelar ao grupo uma nova regra, após terem observado que as crianças mais pequenas precisam de ajuda para arrumar os brinquedos e os materiais, referindo: “Os meninos grandes devem de ajudar os meninos pequenos nas tarefas mais difíceis”. “As crianças mostraram-se espantadas por alguns segundos. Contudo, após a interiorização da nova regra, o Pedro mencionou “Eu posso

ajudar o Daniel”, deixando as outras crianças também recetivas à nova regra” (DB nº 23, 20 de novembro de 2013, Apêndice A).

A construção desta promoverá a cooperação entre as crianças mais velhas e as mais novas e, a longo prazo, far-se-á notar a diferença no funcionamento do grupo. Neste âmbito, surge Moll (2002) ao assegurar que as crianças ao trabalharem em cooperação aprendem melhor. Logo, a concretização desta tomada de consciência por parte das crianças e a utilização do *Diário de Grupo* incutiu nas mesmas a participação democrática e a sensibilização de que é preciso criar e respeitar as regras de convivência, para que todos possam manter um clima de harmonia no grupo.

Posto isto, verificou-se que esta prática democrática teve um impacto positivo no grupo, já que as crianças se encontravam mais sensibilizadas para o cumprimento de regras e mais vulneráveis à exposição de opiniões e sugestões, tentado respeitar a opinião dos outros e a sua vez de falar. Em todos os momentos de discussão e reflexão das crianças desenvolveu-se não só a formação pessoal e social, como a comunicação oral. Portanto, os objetivos delineados inicialmente foram cumpridos. Ainda assim, com a continuidade desta linha orientadora, ou seja a prática democrática, verificar-se-ão mudanças significativas em todo o grupo, mesmo sendo este heterogéneo.

4.3.3. O Trabalho em Projeto Reorganização da Área da biblioteca.

O *Trabalho em Projeto* surgiu na sala dos *Cristais* quando uma criança, Madalena, referiu na coluna *O que queremos fazer* no *Diário de Grupo* que “Queria ter muitos livros, ter mais espaço para me divertir na biblioteca.”. Nesta linha de pensamento, o Ministério da Educação (1998) salienta que a elaboração de um projeto pode surgir da necessidade de resolução de um problema, intenção, curiosidade e/ou desejo de realizar algo, ou seja, “na decisão de desencadear um processo” (p.92).

Definida a temática da investigação, delineou-se o objetivo que, neste caso, corresponde à necessidade de responder a um interesse de uma criança e reorganizar e melhorar a *Área da biblioteca* da sala de atividades. Posto isto, deu-se início à planificação. Em diálogo com o grande grupo deu-se liberdade à criação de um debate, onde as crianças revelaram as suas opiniões e, conseqüentemente ouviram os testemunhos das outras. Assim, estas divulgaram os conhecimentos que detinham acerca da biblioteca, *O que sabemos...*, “Na biblioteca podemos ler livros.” (Mara); “Na biblioteca existem histórias.” (Guiherme) e “Na

biblioteca só podem estar três meninos.” (Afonso). Posteriormente, espalharam os seus desejos, *O que queremos fazer...*, “Um espaço maior para a biblioteca.” (Pedro); “Mais meninos a frequentar a *Área da biblioteca*” (António); “Prateleiras” (Madalena); “Um tapete e almofadas” (Pedro e Madalena) e “Mais livros.” (Manuela) (ver figura 15).

Quando mencionaram que gostavam de ter mais livros questionou-se: “Que livros existem na biblioteca?”. Ao ouvirem e refletirem sobre a questão responderam “histórias”, sendo-lhes questionado novamente: “Será que só são histórias?”. Estas responderam que não, mas que gostariam de descobrir e assim surgiu a ideia de se ir a uma biblioteca por forma a investigar que os livros lá existem.

Em reflexão com a Educadora Cooperante Delina Fernandes chegamos à conclusão que a reorganização desta área incentivará as crianças para a sua procura. Ao longo da minha observação participante e da minha prática pedagógica, apercebi-me que as crianças não gostavam de ir para aquela área e as que a procuravam permaneciam por pouco tempo. Visto que o *Projeto Educativo de Escola* é incentivar as crianças à leitura e estas possuem poucos hábitos na leitura e lacunas na comunicação oral, achei por bem atender a este interesse (DB nº 10, 28 de outubro de 2013, Apêndice A).

Figura 15. Grelha da Planificação do Projeto.

GRELHA DE PLANIFICAÇÃO DO PROJETO		
TEMA/QUESTÃO: REORGANIZAÇÃO DA "ÁREA DA BIBLIOTECA"		
BALANÇO DIAGNÓSTICO (Nº LEONORA CAMACHO)		
O QUE SABEMOS...	O QUE QUEREMOS FAZER...	COMO VAMOS FAZER
"NA BIBLIOTECA PODEMOS LER LIVROS" (MADALENA MOURINHO)	"UM ESPAÇO MAIOR PARA A BIBLIOTECA." (PAULO)	
"NA BIBLIOTECA EXISTEM HISTÓRIAS" (GUSTAVO)	"MAIS MENINOS A FREQUENTAR A "ÁREA DA BIBLIOTECA" (AFONSO)	→ SUBSTITUIR O SÍMBOLO DA "ÁREA DA BIBLIOTECA" (PAULO)
"NA BIBLIOTECA SÓ PODEM ESTAR 3 MENINOS." (ANTÓNIO)	"PRATELEIRAS" (Mª LEONORA CAMACHO)	→ "O MEU PAI PODE AJUDAR." (Mª LEONORA CAMACHO)
	"UM TAPETE E ALMOFADAS" (PAULO E Mª LEONORA CAMACHO)	→ "PEDIR AOS PAIS" (PAULO)
	"MAIS LIVROS" (MARGARIDA)	→ "PEDIR AOS AMIGOS DA ESCOLA." (MARGARIDA)
	↓ "QUE LIVROS EXISTEM NA BIBLIOTECA?" (ELETÁZIANA)	→ "VISITAR UMA BIBLIOTECA." (Mª LEONORA CAMACHO)
	"ORGANIZAR OS LIVROS DA BIBLIOTECA." (CONSTANÇA E MARGARIDA)	→ "COLOCAR AS HISTÓRIAS TODAS JUNTAS." (ANTÓNIO) → "MARCAR OS LIVROS PARA SABER QUE SÃO GÓFIS." (CONSTANÇA)
	"... LEVAR OS LIVROS DA SALA PARA CASA." (AFONSO)	→ "COLOCAR O LIVRO DA BIBLIOTECA PARA SABER QUE SÃO GÓFIS." (GUSTAVO)

O *Trabalho em Projeto* faculta, de acordo com Vasconcelos et al. (2012), uma medida fundamental ao nível da linguagem e da comunicação. Com a realização deste projeto as

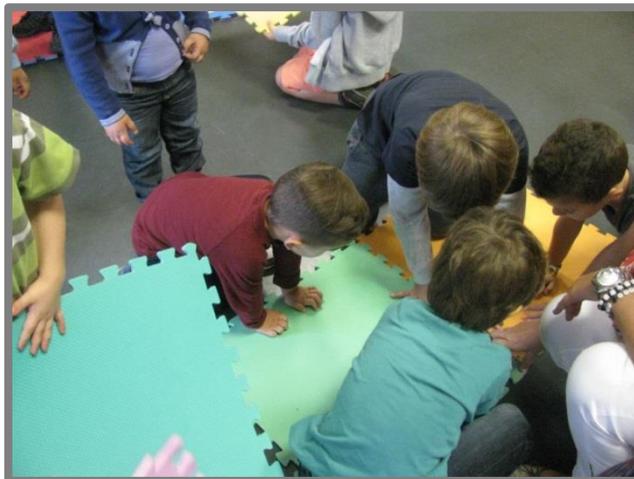
crianças identificaram como prioridade a reorganização da biblioteca, com o objetivo de a melhorar. Para tal sugeriram um leque de ações como o aumento do número de crianças na *Área da biblioteca*, informar aos pais, trazer novos livros e diferentes géneros literários, visitar uma biblioteca, construir prateleiras e um espaço maior, trazer almofadas e um tapete para proporcionar maior conforto, entre outros.

A desenvoltura do mesmo decorreu em atividades sequenciadas, tendo início com a planificação, muito embora existissem algumas atividades em simultâneo. As restantes obtiveram uma duração mais longa no tempo. Também com Vasconcelos et al. (2012), surge a ideia de que o processo de aprendizagem decorre da cooperação entre os pares, num determinado contexto cultural. O autor sublinha, ainda, a importância que a interação detém no desenvolvimento da cognição e da linguagem nas crianças.

Nos momentos de diálogo, as crianças demonstraram compreender e fazer mais do que compreendiam e faziam sozinhas. A ajuda do adulto no processo de aprendizagem da criança é crucial, na medida em que este estimula a sua atenção para objetivos e ideais, salientando o que é relevante, colocando questões e refletindo acerca das suas ações “mediando o mundo, tornando-o acessível para a criança” (Vasconcelos et al., 2012, p. 56).

Foi com a chegada do tapete à sala que se deu início à reformulação do espaço da biblioteca. As crianças montaram e colocaram (ver figura 16) o tapete na *Área da biblioteca*, ampliando deste modo o espaço reservado à mesma até à *Área do faz-de-conta*, comprometendo-se a não realizar as atividades quer de uma área quer de outra, no espaço não destinado às mesmas. Este momento de reflexão e de diálogo possibilitou às crianças responsabilização e participação ativa na decisão e reformulação de um novo espaço. Este último tornou-se, assim, num local acolhedor e convidativo que permitirá à criança pensar, sentir, ler e escrever proporcionando-lhe, de acordo com Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) um meio de abertura para o mundo.

Figura 16. Montagem do tapete.



No decorrer deste momento as crianças referiram que:

ainda faltavam as almofadas e que podíamos pedir aos pais. Aproveitando esta intervenção das crianças, propus a realização de uma informação escrita aos pais a solicitar almofadas. Ao redigir a informação conjuntamente com as crianças, fez com que estas se percebam que a comunicação não se faz apenas oralmente, que também pode ser por escrito. Considero relevante, as crianças se familiarizarem com o código escrito, é por isso que todos os registos realizados na sala são feitos ao pé das crianças, vindo estas por vezes, perguntarem o que estou a escrever e quais são as letras que estou a redigir (DB nº 14, 4 de novembro de 2013, apêndice A).

Quanto à redação do texto relativo à solicitação de almofadas aos pais, as crianças questionaram quantas almofadas se poderiam pedir, pois não podiam ser 26 almofadas (1 para cada criança), porque sabiam que não iriam todos para a biblioteca ao mesmo tempo. Ao conversarem entre si, refletiram que na *Área da biblioteca* só podem estar 3 meninos, agora 4, com a ampliação do espaço. Realizou-se então uma votação e chegou-se à conclusão de que deveriam ser quatro as almofadas, uma para cada uma das 4 crianças que estiverem na *Área da biblioteca*. Estas práticas democráticas na sala de atividades promovem o desenvolvimento do ato de cidadania entre as crianças, ao qual devem recorrer sempre que acharem necessário. Os pais, por sua vez, demonstraram-se recetivos à iniciativa proposta.

Presenciei o brilho nos olhos das crianças, Afonso e Marco, quando estas mostraram às restantes o que tinham trazido, uma almofada do Snoopy e outra do Mocho. Logo, quiseram explorar as almofadas, tocando, cheirando e questionando as cores (DB nº 17, 11 de novembro de 2013, Apêndice A).

Um dos pais ofereceu, ainda um outro elemento à sala, caixas de madeira, que serviram para a construção das novas prateleiras para a *Área da biblioteca*. O envolvimento dos pais ao longo deste projeto constituiu um indicador fundamental para o melhoramento da qualidade da aprendizagem na sala.

Durante estas semanas de prática pedagógica, tenho verificado a presença assídua das crianças nesta área. Acredito, que esta mudança tenha a ver com o envolvimento das crianças na reorganização da *Área da biblioteca* e com a mudança do espaço. Mais amplo, atrativo e acolhedor. É fundamental que o espaço da sala de atividades corresponda às necessidades e interesses das crianças e cabe ao educador procurar envolver ativamente as crianças nestes projetos de reorganização ou organização de áreas (DB nº 17, 11 de novembro de 2013, Apêndice A).

A construção de livros desenvolveu-se ao longo da prática pedagógica, sempre que as crianças solicitavam o registo da história ouvida. A realização dos livros foi concretizada por grande parte do grupo de crianças exigindo, contudo, a cooperação e colaboração por parte do adulto. De acordo com Sousa (1995) a competência textual na criança desenvolve-se a construir histórias. Daí que os livros construídos tivessem sempre origem em histórias contadas, por eles ou pela educadora estagiária. Em todo o processo de construção dos livros, o adulto teve um papel primordial pois era este quem registava as frases que as crianças mais gostavam que se contasse nos livros. Já as ilustrações ficavam à responsabilidade das mesmas.

O registo diante da criança possibilita-lhe a familiarização com o código escrito visto que, segundo Vasconcelos et al. (2012), tudo aquilo que é dito pode ser também escrito e codificado em letras, conservando-se assim na memória. Isto conceptualiza, segundo o autor, a origem e o objetivo final da própria escrita.

Neste sentido, possibilitou-se:

às crianças a observação e tatear o conjunto dos registos realizados na *Hora da História*. Em conjunto, concluiu-se que se poderia criar um livro e colocar na *Área da biblioteca*. Este foi o terceiro livro realizado com as crianças. O primeiro correspondeu ao livro da *Dramatização da Sopa Verde*, no qual constaram fotografias das crianças a dramatizarem a história e as frases proferidas pelas mesmas. O segundo, sobre a *Lenda de São Martinho*, composto por frases ditas pelas crianças e imagens da lenda, assim como algumas fotos pertinentes. Posto isto, o terceiro corresponde ao livro da *Hora da História*, cuja constituição passou pela imagem da história, o registo escrito e o desenho da criança que contou a história. Estes elementos organizam-se segundo as apresentações das crianças. Também foi sugerido, por uma das crianças, levar o mesmo a casa como ocorreu com o livro da *Dramatização da Sopa Verde*, o que revelou o interesse das crianças na concretização das atividades (DB nº 18, 12 de novembro de 2013, Apêndice A).

Quanto à construção das novas prateleiras da *Área da biblioteca*, esta desencadeou momentos de euforia e de cooperação entre as crianças. Ao visualizar-se as caixas oferecidas por um dos pais, as crianças de imediato quiseram explorá-las. Quando questionadas acerca da decoração das mesmas, estas referiram que gostariam de as pintar para que ficassem mais coloridas e alegres. Visto a exploração das cores ser uma das necessidades do grupo, evidenciou-se fulcral atender a este desejo e, conseqüentemente uma necessidade. Foram-lhes apresentadas as cores primárias, tendo as crianças mais novas dificuldades em identificá-las. Estas deixaram as crianças admiradas e confusas, uma vez que queriam pintar as caixas de cor verde e cor vermelha, cores secundárias.

De imediato, questionou-se como se poderia fazer essas cores. As crianças ficaram a olhar umas para as outras admiradas até que por fim, uma criança revelou que se poderia juntar o amarelo e o azul, que dava verde. Com esta intervenção introduziram-se as cores secundárias, deixando a curiosidade “no ar” de qual será a cor composta por amarelo e magenta e azul e magenta (DB nº 18, 12 de novembro de 2013, Apêndice A).

As crianças pintaram então a primeira caixa de cor vermelha, que surgiu da junção entre o amarelo e a magenta (ver figura 17). As restantes 5 caixas foram pintadas de cor verde, amarela, azul, roxo e branco, esta última cor não pertencente às cores primárias ou

secundárias, mas devido à intensidade das cores e em discussão com as crianças, decidiu-se utilizar uma cor neutra.

Figura 17. Pintura das novas prateleiras para a biblioteca.



Em todo este processo senti que o grupo esteve implícito e que apresentava um bom nível de bem-estar emocional. Fiquei surpresa quando uma criança pediu para participar! A Joana é uma criança tímida, que não se expressa, não gosta muito de participar nas atividades, encontra-se referenciada pela Educação Especial. O seu pedido deixou-me perplexa, mas feliz! Vindo a confirmar, que as atividades desenvolvidas com este grupo estão a corresponder as suas necessidades e interesses. A Joana, ao longo da pintura da caixa verde, cor solicitada por ela, a qual descobriu que podíamos concretizá-la com o amarelo e o azul, manteve-se com um sorriso feliz e sereno. Pedindo para pintar mais uma caixa, mas compreendeu que os outros colegas também tinham de ter a mesma oportunidade (DB nº 19, 13 de novembro de 2013, Apêndice A).

Ao longo da descoberta das cores secundárias as crianças registaram-nas numa folha, que foi exposta na sala. A interação das crianças nesta iniciativa foi muito positiva. Como referido esta atividade não só atendeu aos interesses mas também a uma necessidade das crianças, nomeadamente o desenvolvimento da motricidade fina. De acordo com Ministério da Educação (1997) à *Expressão Plástica* está implícito um controle ao nível da motricidade fina e, conseqüentemente da expressão motora, uma vez inerentes. Contudo, recorre-se do uso de materiais e ferramentas específicas, assim como de símbolos próprios à mediação deste recurso expressivo. Todavia, no decorrer das semanas de prática pedagógica foram

evidentes os sinais de dificuldade ao nível do manuseamento do lápis, do pincel, do garfo e da faca.

Relativamente à visita à *Biblioteca Pública Regional da Madeira*, esta foi realizada com intuito das crianças descobrirem quais os géneros literários que constam numa biblioteca.

As crianças aguardavam ansiosamente, estavam sempre a perguntar quando íamos. Senti que estavam contentes e eufóricas pela visita de estudo. A maior parte das crianças nunca tinham ido à *Biblioteca Pública Regional da Madeira*. No momento do tapete as crianças que já tinham ido a biblioteca mencionaram que lá tínhamos de fazer silêncio, que os livros estão organizados e que existiam jogos e filmes (DB nº 20, 15 de novembro de 2013, Apêndice A).

Na chegada à biblioteca as crianças fizeram logo silêncio e iniciaram a sua observação. Começaram pelo edifício, seguido da sala de leitura, em que alguém referiu “Com tantos livros! É enorme!” (Pedro), e, por fim, a sala infanto-juvenil. Nesta visita as crianças tiveram a oportunidade de contactar com uma grande diversidade de géneros literários (enciclopédias, dicionários, revistas, histórias, entre outros), aprenderam a folhear os livros (ver figura 18) e tiveram a possibilidade de questionar e observar a disposição dos mesmos.

Figura 18. Exploração dos diversos géneros literários na *Biblioteca Pública Regional da Madeira*.



A visita de estudo permitiu ao projeto a formulação de novos objetivos, tais como: “Podemos organizar os livros da sala como os da biblioteca.” (Manuela), “Podemos marcar

os livros para sabermos onde os pôr.” (Mariana), “Podíamos levar os livros da sala à casa.” (António) e “Podíamos colocar revistas, dicionários e enciclopédias na nossa biblioteca.” (Pedro).

Para se atender a estes objetivos e dar continuidade ao projeto, numa segunda fase elaborou-se um novo pedido, mas desta vez destinado à comunidade educativa, à qual se solicitou novos livros para a biblioteca e outros géneros literários, através do texto: “Queridos Amiguinhos! Precisamos de vocês! A biblioteca da nossa sala tem poucos livros! Gostaríamos que nos dessem alguns livros: Enciclopédias; Dicionários; Revistas; Livros de animais, do corpo humano e de plantas; entre outros. Muito Obrigado!”.

Construiu-se e decorou-se, ainda, uma caixa para que os indivíduos interessados em participar nesta ação aí colocassem o seu contributo (ver figura 19). Esta iniciativa verificou-se benéfica para o enriquecimento da *Área da biblioteca*, visto que a comunidade aderiu de forma muito positiva.

Figura 19. Caixa destinada ao peditório à comunidade.



Na sequência dos objetivos delineados, as crianças trouxeram da visita à biblioteca a ideia que se teria de classificar e etiquetar os livros (ver figura 20), conforme o seu género literário.

Com vista a uma melhor concentração e implicação por parte das crianças, realizou-se esta atividade no exterior da sala. Estendeu-se um cobertor no pátio em frente à sala e deu-se início à tarefa. As crianças começaram por colocar todos os livros no centro e, posteriormente iniciaram a sua exploração, até que o Telmo referiu: “Vamos colocar

todos os livros dos números juntos e pintar a etiqueta de azul-escuro.”. Tal referência conduziu o grupo à sua concretização. O António, por sua vez, mencionou que “Temos livros de animais, vamos pôr uma etiqueta verde-escura, e a Madalena “Nas histórias do Noddy podíamos colocar uma fita vermelha.” (DB nº 23, 20 de novembro de 2013, Apêndice A).

Figura 20. Classificação e etiquetagem dos livros.



Para além de se etiquetar este conjunto de livros, ainda se procedeu à sua recuperação, colocando fita-adesiva nas lombadas e nas páginas soltas. A classificação e etiquetagem dos livros orientaram as crianças para o encontro de princípios organizadores da realidade, ou seja, de características semelhantes ou diferentes entre os livros, de modo agrupá-los segundo o género literário correspondente. Segundo Vasconcelos et al. (2012) as crianças ao sentirem a necessidade de identificarem e diferenciarem os livros por forma a procederem à sua arrumação, estão a fazer uso de princípios orientadores que, neste caso denotam-se operações de âmbito primário inerentes a toda a vida de um indivíduo e que, por sua vez, se encontram na base da categorização.

Com intuito de atender ao desejo do António (“Podíamos levar os livros da sala à casa.”), negociou-se em grupo as fichas de requisição, de leitura e as suas regras, debatendo-se o que nelas deveria constar, ou seja, o ilustrador, o autor, o nome do livro e o desenho, a data de entrega e de requisição, entre outras. Ao envolver as crianças em atividades significativas, complexas e que necessitam de definir objetivos para resolver situações pontuais, possibilita o trabalho de diversas competências de forma integradora. No que concerne a esta atividade, tornou-se evidente o desenvolvimento de competências de práticas democráticas e de literacia. Portanto, o educador só ajuda a criança a desenvolver-se, se

valorizar o que é mais importante e estimulá-la a realizar ações que esta não consegue realizar sozinha (Vasconcelos et al., 2012).

No que diz respeito à conclusão do projeto, as crianças demonstraram-se satisfeitas e realizadas. Tanto que ao se debater acerca dos conteúdos aprendidos, as crianças mencionaram os cuidados/zelo a ter com os livros e a sua organização, não os estragando ou rasgando (Pedro, Guilherme e Mariana), a construção e pintura das prateleiras para colocar os livros (todos), os distintos tipos de livros (Mariana e Pedro) e as regras no que concerne à leitura e respeito pelo leitor (Mariana).

O *Trabalho de Projeto* realizado ao longo destas semanas verificou-se benéfico, uma vez que as crianças passaram a frequentar mais a *Área da biblioteca* (ver figura 21) e no *Dia do Brinquedo* algumas crianças trouxeram como brinquedo um livro. Observou-se, ainda, que todas as manhãs há alguma criança que traz um livro novo para mostrar ao grupo e um maior cuidado com os livros, sobretudo ao folhear.

Figura 21. *Área da biblioteca.*



O trabalho concretizado na sala dos *Cristais*, em cooperação com as crianças, ajudou-as a construir e ampliar os seus conhecimentos, possibilitando-lhes tomar decisões e interagir com a comunidade, nomeadamente na visita à *Biblioteca Pública Regional da Madeira* e no peditório e permitiu o envolvimento e participação por parte das famílias, correspondendo sempre aos interesses e necessidades do grupo. Por fim, o mesmo facilitou, ainda, o desenvolvimento de práticas democráticas, da comunicação oral e do gosto pela leitura.

4.3.4. A Hora da História.

A *Hora da História* é outro momento semanal que ergue-se após a leitura do PEE da Achada e tem como objetivo o desenvolvimento da literacia e, conseqüentemente da necessidade de estimular a comunicação oral e o gosto pela leitura no grupo.

Solicitou-se aos pais, antecipadamente, a sua colaboração visto esta ser uma atividade que envolve o seu auxílio. Durante o fim-de-semana as crianças lêem uma história com os seus familiares e registam o que mais gostaram. Na terça-feira, na hora do acolhimento, contam aos colegas e explicam o porquê do registo. Para além de despertar a criança para o gosto pela leitura, a minha intencionalidade era envolver, também, os pais nas atividades da sala. Considero que todos os pais ficaram recetivos ao momento introduzido (DB nº 8, 22 de outubro de 2013, Apêndice A).

Esta atividade averiguou-se enriquecedora e potencializadora para o grupo, de modo que estimulou a criança para o desenvolvimento da sua expressão oral. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) comunicar adequada e eficazmente envolve o domínio de um aglomerado de regras e práticas ao nível da língua. Logo, o jardim-de-infância verifica-se, segundo os autores, um lugar favorável ao surgimento de oportunidades que permitirão às crianças, individualmente, se expressarem livremente e interagirem com os demais verbalmente, favorecendo deste modo o desenvolvimento das suas competências no âmbito da expressão oral.

Ao longo das semanas inerentes à prática pedagógica observou-se que tanto as crianças quanto os pais se mostraram recetivos a esta atividade e a todo o processo inerente. No primeiro dia da *Hora da História* o António contou-nos uma história que abordava a temática da alimentação, com a qual se fez um paralelo à temática que estava a ser desenvolvida nessa semana. Concretizou-se, também, uma atividade onde as crianças em pequenos grupos tinham de expor num cartaz os alimentos saudáveis e não saudáveis da história *A Lagarta Comilona*.

No momento do conto da história por parte do Afonso (ver figura 22) as crianças mostraram-se interessadas, colaborando com o colega. Com esta atividade conseguiu-se explorar a mural da história e ainda, lembrar os dias da semana, bem como a contagem dos números até 5 (DB nº 8, 22 de outubro de 2013, Apêndice A).

Figura 22. História *A Lagarta Comilona*, contada pelo António.



Noutra situação a mãe da Bernardina veio à sala contar uma história com a sua educanda (ver figura 23). Neste caso, “as crianças, também, aderiram positivamente à iniciativa. Durante o conto desta história, o grupo rendeu-se às palavras, da mãe da Bernardina, por si só, suaves, assim como às tonalidades das cores das imagens” (DB nº 18, 12 de novembro de 2013, Apêndice A).

Figura 23. História *O Ruca faz anos*, contada pela Mãe da Bernardina.



Considerou-se que esta atividade foi gratificante para o grupo, uma vez que permitiu às crianças desenvolverem a expressão oral e o gosto pela leitura e, conseqüentemente se aperceberem que os pais podem intervir na sala de atividades, contando histórias ou realizando outras atividades e que estes devem fazer parte da sua educação escolar. Importa salientar que o estímulo ao desenvolvimento da expressão oral revela-se importante neste

contexto pois tanto as experiências relativas à interação comunicativa, com as outras crianças e/ou adultos, como as atividades de âmbito lúdico promovem nestas o desenvolvimento das suas capacidades verbais, designadamente a *Compreensão e a Expressão Oral* (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Cabe, então aos educadores não só aproveitarem situações do quotidiano mas criarem iniciativas que estimulem as crianças a participarem mais ativamente.

Por fim, denotou-se que os objetivos traçados, previamente, foram atingidos, isto é as crianças já revelam melhorias ao expressar-se, sobretudo na vontade e na postura, e nota-se um maior interesse pelas histórias.

4.4. A Avaliação

O educador de infância deve avaliar a sua ação pedagógica com intuito de adequar a sua intervenção ao grupo e, conseqüentemente, a cada criança, individualmente. Nesta linha de pensamento, as OCEPE referem que o educador, ao avaliar o processo e os efeitos da sua ação, toma consciência acerca da mesma, o que permite a sua adequação às necessidades apresentadas pelas crianças, seja em grupo ou individualmente e, ainda, ao seu desenvolvimento (Ministério da Educação, 1997).

Avaliar envolve a utilização de diversas técnicas e instrumentos de observação e de registo com o objetivo de conceder ao educador uma visão sobre o processo de desenvolvimento das aprendizagens do grupo e da cada criança. Importa salientar que o educador de infância tem a responsabilidade de comunicar as aprendizagens, as dificuldades e as evoluções da criança aos pais e aos professores que estão inseridos no processo educativo das mesmas.

No decorrer da prática pedagógica na sala dos *Cristais*, realizou-se uma avaliação de grupo e de uma criança, debruçando-se sobre o nível de bem-estar emocional e o nível de implicação em que se encontram as crianças. Sendo que o conceito de bem-estar emocional define-se como uma condição própria de emoções que pode ser reconhecida através da “satisfação e prazer”, uma vez que enquanto o indivíduo se encontra relaxado e manifesta tranquilidade no seu interior, “sente a sua energia e vitalidade”, demonstrando acessibilidade e abertura ao meio que o rodeia (Portugal & Laevers, 2010, p.20). Por sua vez, a noção de implicação como particularidade da atividade humana, passível de reconhecimento através da concentração e firmeza, caracteriza-se por “motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e intenso fluxo de energia” (Portugal e Laevers, 2010, p. 25).

Deste modo, a avaliação que a seguir se apresenta baseia-se nos níveis de bem-estar emocional e de implicação referidos por Portugal e Laevers (2010), na publicação, *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*, com recurso às 3 fases (ver quadro 5) fundamentadas em fichas.

Este instrumento de avaliação (SAC) concede aos educadores a reflexão e ajustamento da sua prática pedagógica, a identificação dos aspetos a melhorar e das crianças que requerem mais apoio, a observação das mesmas e a obtenção de uma visão geral sobre o grupo, ou seja, é um instrumento de apoio à intervenção pedagógica (Portugal & Laevers, 2010).

Quadro 5. Fichas SAC dirigidas ao grupo de crianças da sala dos *Cristais*.

Ficha de avaliação dirigida ao grupo	Data de preenchimento	Ficha de avaliação dirigida a criança	Data de preenchimento
Avaliação geral de grupo (1g) - diagnóstica	09/10/2013	Avaliação individualizada (1i) - diagnóstica	14/10/2013
Análise e reflexão do contexto educativo (2g)	16/10/2013	Análise e reflexão individual (2i)	18/10/2013
Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao contexto educativo (3g)	21/10/2013	Definição de objetivos e iniciativas individualizadas (3i)	23/10/2013
Avaliação geral de grupo (1g) - final	25/11/2013	Avaliação individualizada (1i) - final	27/11/2013

Segue-se, então, a avaliação de grupo e a avaliação específica de uma criança, no que diz respeito às observações concretizadas ao longo de todas as semanas de prática pedagógica. Importa ainda referir que, todas as semanas, efetuou-se a avaliação de competências das diversas áreas de conteúdo apresentadas na OCEPE (ver apêndices I a N) atendendo às competências das planificações semanais, bem como, a realização da ficha 1g, procurando-se saber em que níveis de bem-estar emocional e de implicação se encontravam as crianças.

4.4.1. Avaliação de grupo.

As competências das crianças dependem do contexto/situação em que se encontram inseridas. Logo, a avaliação contínua na abordagem da educação de infância corresponde a um percurso credível e respeitador da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Nesta linha de pensamento e no desenrolar da prática pedagógica, a trajetória da avaliação de grupo baseou-se na recolha de informações processuais, não descorando dos níveis de bem-estar emocional e de implicação de Portugal e Laevers (2010), presentes na ficha 1g. As fichas de grupo (1g) realizaram-se no fim de cada semana de prática pedagógica (ver apêndices O a U).

De forma a simplificar a leitura dos dados obtidos, surgiu a necessidade de se construir os gráficos 4 e 5, correspondentes à avaliação diagnóstica e final, permitindo, assim, ao leitor conceber uma perspetiva da evolução ou não das crianças, quanto aos níveis de bem-estar emocional e de implicação.

Gráfico 4. Gráfico da avaliação diagnóstica dos níveis de bem-estar emocional e implicação.

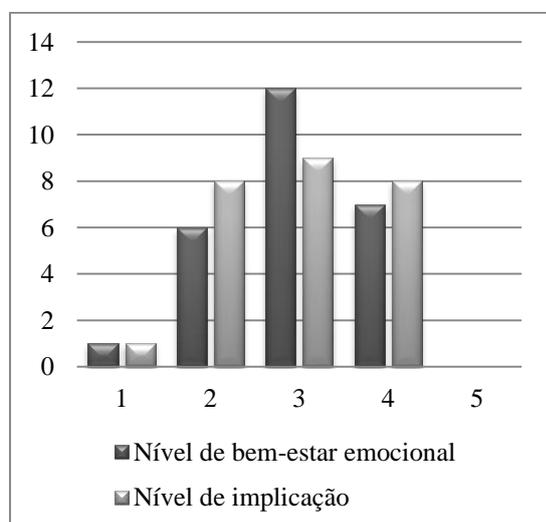
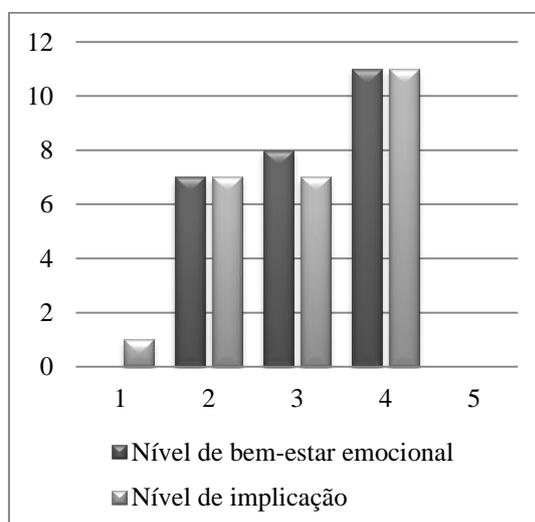


Gráfico 5. Gráfico da avaliação final dos níveis de bem-estar emocional e implicação.



A partir dos dados obtidos verifica-se que, o nível 5 não se encontra representado por nenhuma criança, quer na avaliação diagnóstica, quer na final, ou seja, no decorrer da prática pedagógica, não se constatou nenhuma criança que se sentisse, sempre, à vontade, feliz e com elevado nível de concentração.

Já o número de crianças que se encontram no nível 1, manteve-se nas 2 avaliações,

mas apenas para o nível de implicação. Ou seja, a criança não se encontra implicada nas atividades e não se consegue concentrar sendo, por vezes, agressiva, evidenciando claros sinais de desconforto. O nível 2 que corresponde a um nível baixo de utilização de competências e de atividade, obteve um ligeiro aumento da avaliação diagnóstica para a final, de 1 criança, quanto ao nível de bem-estar emocional, e uma diminuição, de 1 criança, no nível de implicação. O nível 3 teve alterações significativas nos indicadores de alegria, tranquilidade, vitalidade, concentração, energia e criatividade, havendo uma diminuição em ambos os níveis de bem-estar emocional e de implicação, de uma avaliação para a outra. No que diz respeito ao nível 4, denota-se uma enorme evolução, verificando em cada nível 11 crianças, o que implica que as crianças no final da prática pedagógica já se encontravam mais concentradas, alegres, confiantes, tranquilas, satisfeitas e com mais criatividade.

Conclui-se, assim, que, no decorrer da intervenção, as crianças evidenciaram uma evolução positiva ao nível do bem-estar emocional e de implicação, tonando-se crianças mais comunicativas, alegres, cheias de energias, recetivas e entusiasmadas. Se bem que importa realçar que, estes dados remontam para a primeira fase do processo de avaliação do SAC, estando as restantes 2 fases disponíveis nos apêndices (ver apêndices V e W).

No desenrolar das fichas 2g e 3g, aborda-se uma análise e reflexão do contexto educativo e, concludentemente indicam-se objetivos e iniciativas a abordar no ambiente educativo.

4.4.2. Avaliação específica de uma criança.

No que respeita à avaliação específica de uma criança, esta corresponde ao processo individual da mesma, abrangendo os seus dados de identificação, a identificação de situações-problema e a apresentação global do percurso, evolução e progressos das suas aprendizagens (Portugal & Leavers, 2010). Neste sentido e dotado de condições, o educador deve indicar soluções, estratégias para melhorar a sua ação pedagógica, colmatando essas situações.

A avaliação individualizada, apenas realizou-se para uma criança, dado o curto espaço de tempo. O grupo da sala dos *Cristais* caracteriza-se por ser um grupo heterogéneo, não facilitando na seleção da criança a avaliar. Contudo, esta seleção deu-se com base no baixo nível de implicação e bem-estar emocional.

Seguindo a linha da ficha 1g, concretizou-se, igualmente, para a ficha 1i uma avaliação diagnóstica e final. Em ambos os momentos de avaliação, a criança não obteve uma

evolução, mantendo-se os mesmos níveis de competências (ver apêndices X e Y). Esta estagnação poderá ter origem dois motivos, o primeiro diz respeito ao curto espaço de tempo em que foram aplicadas as iniciativas com a criança (ficha 2i e 3i, ver apêndices Z e AA) e o segundo, ao incumprimento dos objetivos delineados com a mãe. De forma a simplificar a interpretação de dados construiu-se uma tabela (ver tabela 2), que apresenta os níveis em que a criança assinalada se encontra face às diversas competências.

Tabela 2. Avaliação individual de uma criança (ficha 1i).

		Competências	Níveis				
Atitudes	Autoestima	1	2	3	4	5	
	Auto-organização / iniciativa	1	2	3	4	5	
	Curiosidade e desejo de aprender	1	2	3	4	5	
	Criatividade	1	2	3	4	5	
	Ligação ao mundo	1	2	3	4	5	
Comportamento no grupo	Competência social	1	2	3	4	5	
Domínios essenciais	Motricidade fina	1	2	3	4	5	
	Motricidade grossa	1	2	3	4	5	
	Expressões artísticas	1	2	3	4	5	
	Linguagem	1	2	3	4	5	
	Pensamento lógico, conceptual e matemático	1	2	3	4	5	
	Compreensão do mundo físico e tecnológico	1	2	3	4	5	
	Compreensão do mundo social	1	2	3	4	5	

Partindo da análise e da interpretação da ficha 1i do SAC e no que diz respeito às avaliações globais, fundamentalmente no nível 2, o Leonardo encontra-se aquém das competências esperadas para a sua idade. Apesar de ser uma criança carinhosa e amável requer muita atenção por parte dos adultos. Este não consegue manter o nível de concentração por muito tempo e tem dificuldades em memorizar acontecimentos e cumprir as regras da instituição e da sala de atividades. É uma criança que está constantemente em agitação, não conseguindo manter um diálogo contínuo. No entanto, demonstra particular

interesse na *Área do faz-de-Conta* e na *Área da biblioteca*, embora não consiga permanecer nas mesmas por muito tempo, visto gostar de andar constantemente pela sala, na qual, por vezes, gere alguns conflitos com os colegas.

A relação com a equipa pedagógica nem sempre é passiva pois, por vezes, não ouve nem cumpre o que lhe é recomendado. Quanto aos colegas, como suprarreferido gere alguns conflitos e costuma brincar e interagir com as crianças da faixa etária abaixo da sua, ou seja, dos 2 e 3 anos. A criança é a primeira a chegar a sala de atividades e a última a sair, denotando-se com isto, que consegue separar-se facilmente da sua mãe. Estas afirmações decorreram das observações realizadas aquando do período de observação, das *conversas informais* com a equipa pedagógica e da consulta do seu processo. Em suma, o Leonardo necessita de incentivos por parte de todos, atenção e estimulação.

4.5. Interação com a comunidade educativa

Durante a prática pedagógica desenvolvida na EB1/PE da Achada, concebeu-se vários momentos de interação com a comunidade educativa, desde a partilha dos alimentos do *Pão-por-Deus* à ação de formação sobre *A Avaliação Pré-Escolar*, passando ainda pela ação de sensibilização sobre a *Alimentação Consciente*. Estes serão apresentados nos pontos que se seguem. Para além destas, foram concretizadas outras atividades, algumas referidas anteriormente e outras mencionadas ao longo dos diários de bordo.

Assim sendo, o trabalho dos educadores de infância não pode ser realizado individualmente mas com o apoio e auxílio da restante comunidade, acrescentando um maior enriquecimento aos momentos de aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997).

4.5.1. Partilha dos alimentos do *Pão-por-Deus*.

Uma das festividades celebradas ao longo da nossa intervenção pedagógica foi o *Pão-por-Deus*. Todos os anos esta celebração tem sido alvo de encontro entre as três salas de atividades de educação de infância, este ano não poderia ser exceção. Surgiu a oportunidade das estagiárias participarem nesta festa colaborando com as educadoras da instituição.

Assim, no dia 1 de novembro de 2013, na EB1/PE da Achada, organizou-se, em cooperação com as mesmas:

um momento em comunidade, no qual se pôde assistir a uma dramatização sobre o *Pão-por-Deus*. Esta dramatização foi redigida e apresentada pelas estagiárias da UMa, de modo a atender a todas as necessidades e interesses das crianças. Esta peça teve como intencionalidade recontar às crianças como surgiu o *Pão-por-Deus* e as diferenças deste relativamente ao *Halloween* (DB nº 13, 01 de novembro de 2013, Apêndice A).

Esta atividade teve lugar no espaço exterior da instituição, onde se reuniram as crianças das três salas. No decorrer da dramatização as crianças puderam intervir na mesma, com intuito de responderem as questões colocadas e revelarem os seus conhecimentos acerca destas temáticas. No fim da peça cantou-se algumas canções alusivas à temática (ver figura 24).

Figura 24. Cânticos alusivos ao *Pão-por-Deus*.



Posteriormente possibilitou-se às crianças explorarem os adereços das personagens e colocarem questões. Após este momento de exploração e aquisição de novas aprendizagens, realizou-se a partilha de frutos típicos da época entre as salas, sendo que cada grupo teve a oportunidade de visitar as restantes as salas, cantando e partilhando esses frutos. Estas oportunidades de partilha e de interação com os outros despertam nas crianças o gosto em ajudar o próximo e é através destes momentos que o educador pode estimular os valores de cidadania.

Em suma, ao longo dessa manhã foi visível o interesse, entusiasmo e concentração por parte de todas as crianças que, posteriormente, conseguiram recontar a dramatização e os acontecimentos ocorridos. Posto isto, a interação entre as salas proporcionou às crianças instantes de participação e desfrute de atividades conjuntas permitindo assim momentos, por

sua vez propícios à construção de interações sociais simples e positivas (Portugal & Leavers, 2010).

4.5.2. Ação de sensibilização sobre a *Alimentação Consciente*.

Relativamente à temática *Alimentação Consciente* as estagiárias da UMa na EB1/PE da Achada sugeriram a realização de uma ação de sensibilização à toda a comunidade educativa, com a finalidade alertar para a sua importância e, de certa forma, contribuir para os bons hábitos alimentares das crianças. Visto que ao longo de algumas semanas de intervenção pedagógica se abordou a temática relativa à *Alimentação* com as crianças, alertando-as para os benefícios da mesma, esta ação de sensibilização (ver figura 25) realizou-se em cooperação com a docente Inês Ângelo, professora destaca na EB1/PE da Achada, no dia 13 de novembro entre as 18h30m e as 20h30m.

Figura 25. Ação de sensibilização sobre a *Alimentação Consciente*.



A realização da mesma adveio de algumas evidências mostradas ao longo da abordagem à temática da *Alimentação* nas salas de atividades. Ou seja, as crianças revelaram, por vezes, maus hábitos alimentares, por exemplo o consumo, ao pequeno-almoço, de um *Chipicão* ou então a falta de hortaliças e/ou leguminosas ao almoço ou jantar. Estes dados foram obtidos no âmbito de uma das atividades realizadas com os pais, onde conjuntamente com as crianças tinham de registar, ao longo de um fim-de-semana, a ementa consumida.

Segundo Nunes e Breda (2001), a alimentação, além de uma necessidade fisiológica humana é um dos fatores externos que maior peso detém na saúde de um indivíduo, uma vez

que este “é o que come”. Isto é, a alimentação não só satisfaz as necessidades biológicas e energéticas, contribuindo para o fortalecimento e bem-estar do organismo, como se constitui um meio de transmissão de cultura e de socialização. Logo, é crucial que o ser humano seja capaz de escolher os alimentos e as quantidades adequadas às suas refeições diárias, por forma a satisfazer as suas necessidades.

Na desenvoltura da ação de sensibilização a docente Inês Ângelo revelou que muitas das doenças atuais derivam da má alimentação, como o caso da obesidade, doenças cardiovasculares, osteoporose, cancro e outras. Esta, ainda colocou em evidência que uma alimentação saudável durante os primeiros anos de vida das crianças é fundamental aos seus desenvolvimento e crescimento saudáveis, bem como à prevenção de uma diversidade de problemas de saúde, como as cáries dentárias, anemia, atraso no desenvolvimento motoro e cognitivo, entre outros.

Assim, esta ação de sensibilização para além de deter uma componente mais expositiva revelou-se, no entanto, muito dinâmica, na medida em que, ao longo da mesma, se deu especial ênfase à leitura dos rótulos dos alimentos mais consumidos pelas crianças e permitiu aos elementos da comunidade escolar expor questões e esclarecimentos de dúvidas. “A interacção estabelecida apurou-se benéfica para o sucesso da ação, uma vez que todos gostaram da iniciativa, agradeceram e, ao mesmo tempo, esclareceram outras dúvidas particulares” (DB nº 19, 13 de novembro de 2013, Apêndice A).

Com isto conclui-se que a presente ação de sensibilização foi crucial, permitindo momentos de comunicação, aprendizagem ativa e interação entre todos os participantes. Esta, permitiu o estímulo das crianças para a tomada de consciência de uma *Alimentação Saudável*, particularmente durante a infância, assim como o seu contributo para um desenvolvimento cognitivo, motor e intelectual saudáveis. Segundo o World Health Organization (1998), se a alimentação das crianças se verificar saudável, o seu potencial de aprendizagem será maior, uma vez que os maus hábitos alimentares afetam a capacidade de aprendizagem e, consequentemente o desenvolvimento intelectual.

4.5.3. Ação de formação sobre *A Avaliação Pré-Escolar*.

O núcleo de estagiárias da UMa na EB1/PE da Achada, sob a orientação da docente universitária Mestre Guida Mendes, organizou também uma ação de formação sobre *A Avaliação pré-escolar*.

Esta ação foi dominada por *Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças – SAC*, de Gabriela Portugal e Ferré Laevers e devidamente constituída para ser validada pela Direção Regional de Educação (DRE), com intuito de se atribuírem créditos às educadoras de infância, de modo a assim poderem progredir na carreira. A mesma teve como público-alvo, então todas as educadoras de infância da EB1/PE da Achada e decorreu durante os meses de dezembro de 2013 e janeiro de 2014, com uma duração máxima de 8 horas (ver figura 26) e o objetivo de que as mesmas adquirissem conceitos básicos acerca do SAC, da utilização dos instrumentos de avaliação deste e da avaliação dos níveis de bem-estar e de implicação no grupo de crianças e refletissem de forma crítica acerca deste instrumento, o SAC.

Figura 26. Ação de formação sobre *A Avaliação Pré-Escolar*.



A organização desta ação de formação resultou da utilização do instrumento do SAC para avaliar o grupo-alvo da prática pedagógica, visto este ser um elemento pertinente ao processo de avaliação e da curiosidade demonstrada por algumas educadoras face ao mesmo.

O SAC é um instrumento de auxílio à intervenção pedagógica que permite ao educador avaliar as crianças não só através da sua observação, como também das suas intervenções pedagógicas. A atitude na experiência, defendida por Portugal e Laevers (2010), advém de quando o educador tem em conta a experiência interna, ou seja, as emoções e/ou sensações em concordância com as necessidades e interesses das crianças e é a partir dos dados referentes aos níveis de bem-estar emocional e de implicação que este vai determinar

se o contexto educativo é experienciado pelas mesmas e qual o seu efeito no processo de ensino-aprendizagem.

A preparação desta formação compreendeu diversas etapas, desde a organização da validação, à divulgação, realização da ação e avaliação da formação e das formandas. Todo o processo de validação da formação facultou-nos as competências necessárias para a realização de ações futuras, nomeadamente no que concerne aos documentos necessários para a validação da formação, à realização do programa de ação, às fichas de inscrições e de presenças, ao preenchimento do formulário de validação, à ficha de avaliação e ao certificado, os quais se encontram disponíveis no apêndice AB.

Quanto à divulgação da ação elaboraram-se cartazes que foram expostos na instituição educativa (ver apêndice AC). Já a sua realização efetuou-se, essencialmente, em três partes: a primeira correspondente a uma componente teórica, a segunda ao trabalho autónomo com o objetivo de aplicar algumas fichas do SAC com o grupo de crianças e, por fim, a terceira à apresentação, reflexão e a avaliação da formação (ver quadro 6).

Quadro 6. Programa da ação de formação *Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças – SAC, de Gabriela Portugal e Ferré Laevers.*

PROGRAMA DA AÇÃO DE FORMAÇÃO	DIA	DURAÇÃO
1ª Parte 1. Introdução ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). 1.1 Enquadramento conceptual do SAC. 2. Conceitos-chave em educação experiencial. 3. Avaliação do bem-estar emocional: 3.1. Indicadores de bem-estar emocional; 3.2. Níveis de bem-estar emocional. 4. Avaliação da implicação: 4.1. Indicadores de implicação; 4.2. Níveis de implicação.	6 de dezembro 2013	18h30m – 20h00m
5. Desenvolvimento de competências em Educação Pré-Escolar. 6. Instrumentos de avaliação bem-estar emocional e de implicação. 7. Apresentação de um testemunho prático sobre aplicação das fichas SAC.	13 de dezembro de 2013	18h30m – 21h00m
2ª Parte 8. Aplicação da ficha 1g - Avaliação diagnóstica do grupo definida pelo SAC.	14 de dezembro de	Trabalho

	2013 a 7 de janeiro de 2014	Autónomo
3ª Parte 9. Apresentação, reflexão e avaliação dos resultados obtidos 10. Avaliação da formação.	8 de janeiro de 2014	18h30 -20h30m

Em suma, a ação de formação anunciou-se muito enriquecedora quer para nós, estagiárias, quer para as educadoras, pois denota-se importante a partilha de conhecimentos entre os profissionais da educação e satisfatória a presença nas intervenções das educadoras, no esclarecimento de dúvidas e na mais-valia que será o SAC para a realização da avaliação das crianças.

4.6. Síntese

A prática pedagógica realizada na EB1/PE da Achada, mais precisamente, na sala dos *Cristais* verificou-se uma intervenção enriquecedora e muito vantajosa, que nos permitiu, a nós estagiárias, o iniciar do processo de construção da intencionalidade educativa na educação de infância. Contudo, verificou-se importante para este processo o envolvimento de toda a equipa pedagógica, do pessoal docente e não docente da instituição, das famílias e, essencialmente, das crianças, as quais foram o primórdio de toda a *praxis*.

As crianças assumiram um papel relevante em todo o processo, na medida em que toda a ação pedagógica realizou-se conforme os interesses e necessidades destas, em grupo e individualmente, ou seja, a planificação da ação ocorreu sempre em negociação com as crianças. Nesta linha de pensamento, a ação pedagógica permitiu-nos desenvolver a capacidade de observação e de escuta e o desenvolvimento ao nível da utilização de instrumentos de recolha de dados, que permitiram a aferição dos interesses e necessidades do grupo, bem como a adequação das atividades ao mesmo, com intuito de estimular e desenvolver as aprendizagens das crianças.

Neste âmbito, Portugal e Laevers (2010) revelam que ação pedagógica desenvolvida pelo educador é fortificada pelos momentos de reflexão sobre a mesma. Assim, aferiu-se que todo o percurso desenvolvido ao longo destas semanas de intervenção pedagógica assentou, diariamente, em práticas reflexivas, a partir da observação das crianças e de *conversas informais* com a equipa pedagógica, proporcionando o enriquecimento dos momentos

educacionais, com a finalidade de desenvolver nas crianças situações de aprendizagem, investigação, relacionamento, desenvolvimento e construção de conhecimentos.

Toda ação realizada centrou-se numa *pedagogia-em-participação* onde os construtores dessa *praxis por ação* foram as crianças que co construíram o seu conhecimento através da sua participação nos processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim sendo, depois de aferir as necessidades e interesses do grupo e da *análise documental* do PEE, delineou-se para prática pedagógica a promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças com base nas suas experimentações de vida democrática de acordo com uma perspetiva centrada na educação para a cidadania (Ministério da Educação, 1997). Contudo, esta não foi a única indagação ao grupo, uma vez que lhe estava, também, inerente a promoção do desenvolvimento da expressão e da comunicação através de linguagens múltiplas, designadamente ao nível dos “meios de relação, de informação, de sensibilização estática e de compreensão do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 15), que revelaram-se uma das preocupações fulcrais à intervenção pedagógica.

Deste modo, concretizou-se um vasto leque de experiências que possibilitassem às crianças, partindo das suas necessidades e interesses, adquirir e desenvolver competências sociais e pessoais e, ainda, estimular a comunicação e o gosto pela leitura. Para além deste conjunto de experiências, beneficiou-se de momentos de interação e de relação com a comunidade educativa, procurando envolvê-la em todo o processo de aprendizagem, não fosse a escola um lugar de interações (Teixeira, 1995).

Nesta linha de pensamento, desenvolveram-se atividades, que tiveram como *motor de busca* o *Diário de Grupo*, instrumento de pilotagem utilizado no modelo pedagógico do *Movimento da Escola Moderna Portuguesa* que tem por base o princípio da democracia no grupo de crianças em questão e na escola. Após a observação e aferição dos interesses das crianças e das aprendizagens significativas das mesmas, realizaram-se registos, proferidos no mesmo, que deram origem, por sua vez, a sugestões de outras atividades ou até mesmo projetos. Uma atividade ou projeto sugerido pela criança possibilita o seu envolvimento e motivação, tornando-se certo que o projeto acarreta uma implicação mais longa, a qual se assenta numa pesquisa explícita auxiliada por outras crianças para dissolver um problema (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

No decorrer da intervenção prática, deu-se a possibilidade de desenvolver competências de *Reorganização da Área da biblioteca*, com o grupo. Após a mesma,

verificou-se um espaço mais amplo, acolhedor e potenciador de novas aprendizagens, ou seja, um lugar de bem-estar, prazer e alegria, um espaço recíproco às vivências e aos interesses das crianças, que começou por expressar-se em momentos de co-construção de aprendizagens significativas, de comunicação e de gosto pela leitura. As aptidões concebidas ao longo da intervenção basearam-se na conceção de lugares e tempos pedagógicos onde as interações e relações estão na base das atividades e projetos formulados (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011).

No âmbito da *praxis*, foram, também, desenvolvidas competências que promovem a valorização destas práticas democráticas. Esta atuação permitiu o desenvolvimento de um contexto educativo no qual prevaleceu a cooperação e a solidariedade. Para esta situação, procedeu-se ao impulsionamento da criação de condições afetivas, materiais e sociais que se organizassem num ambiente capaz, onde a criança pudesse se apoderar dos valores morais e dos conhecimentos (Niza, 2007). Importa referir que todas as atividades desenvolvidas foram transversais, na medida em que se valorizou e alterou as atividades, face aos interesses, desejos e necessidades das crianças (Ministério da Educação, 2009). A título de exemplo, na dramatização da história *Sopa Verde* foi tanta a implicação das crianças que prolongou-se a atividade por mais um dia, satisfazendo assim a necessidade das mesmas em explorarem a história.

A prática pedagógica desenvolvida no âmbito da educação de infância foi verdadeiramente importante para o meu percurso profissional, como estagiária e futura profissional, na medida que permitiu estimular e criar alicerces tanto a nível profissional, quanto pessoal através do recurso a diversos pressupostos, estudados e analisados ao longo da formação académica, os quais vieram confirmar, após a prática, a fiabilidade das suas teorias. A mesma possibilitou ainda a utilização, neste caso, pela primeira vez de uma metodologia de investigação - a *investigação-ação*. Esta promoveu momentos de reflexão e ação com vista ao desenvolvimento de uma educação com qualidade, experienciando e desconstruindo a ação.

Posto isto, toda a intervenção por parte do educador deverá assentar nas suas observações acerca das crianças, na análise e reflexão sobre a sua ação e o modo como a adapta às necessidades das crianças, no planeamento conjunto com as crianças e principalmente, no papel ativo destas nas suas aprendizagens (Ministério da Educação, 1997).

No decorrer deste capítulo, apresentaram-se as linhas orientadoras que afirmam a intencionalidade pedagógica na minha prática no âmbito do estágio curricular realizado em

educação de infância. Em todo este processo procurou-se possibilitar às crianças o contacto com instrumentos e com um contexto culturalmente estimulante e rico de modo a despertá-las para a “curiosidade e desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997, p.93). Termina-se assim este capítulo, com a certeza de que ação desenvolvida na sala dos *Cristais* foi deveras estimulante e enriquecedora tanto para as crianças quanto para a equipa pedagógica, no geral.

Considerações Finais

Este momento de síntese final remete-nos, novamente, para a formação da identidade dos profissionais da educação, a qual foi desenvolvida na prática pedagógica, no contexto de estágio, neste caso em educação de infância. Este facultou-me as ferramentas necessárias ao desenvolvimento da dimensão pessoal, social, investigativa, reflexiva e ética, que se constituirão, futuramente, nos alicerces da minha identidade pessoal e profissional.

No decorrer da *praxis* foram vários os obstáculos com os quais me deparei, constituindo grandes desafios para a minha formação, entre eles, destacam-se a gestão de comportamentos e a diversidade de interesses e necessidades individuais de cada criança. Através destes estímulos, tomei consciência de que as indagações, as reflexões, as dúvidas e as dificuldades com que me deparei, são apreciações presentes na vida de um educador/professor, o que o torna um *ser investigativo* com o objetivo de melhorar as suas ações pedagógicas e o contexto educativo onde esta inserido.

Ao longo do percurso de estágio, surgiram diversas inquietações, essencialmente ao nível da promoção do desenvolvimento pessoal e social. Uma vez que, como referem o Ministério da Educação (1997), Niza (1998), Grave-Resedendes e Soares (2002), Hohmann e Weikart (2004) e Alarcão (2010), incumbe ao educador a implementação de práticas democráticas, do raciocínio crítico, da cooperação, da autonomia e do desenvolvimento da comunicação e gosto pela leitura em todas as crianças envolvidas no processo educativo.

Neste sentido os *diários de bordo* foram uma mais-valia, pois verificaram-se um instrumento fundamental nesta fase do percurso educativo, uma vez que me permitiram registar as observações e reflexões no momento em que as ações tiveram lugar e, posteriormente consultar esses registos de modo a planificar e refletir acerca das estratégias e métodos utilizados ao longo do percurso de aprendizagem das crianças. Estes assumiram um papel fulcral na construção da minha autonomia, proporcionando-me uma maior segurança no decorrer da prática pedagógica. Logo, estes momentos de redação permitiram-me compreender todo o processo de aprendizagem das crianças, assim como me proporcionaram uma visão geral acerca das ações desenvolvidas.

É de salientar que o trabalho de cooperação com educadora cooperante e a outra educadora da sala dos *Cristais*, em conformidade com as narrativas redigidas, permitiram-me tomar consciência acerca das vivências existentes, desenvolver a capacidade de compreensão

e assinalar as inquietações decorrentes naquele contexto e, naturalmente, da minha ação pedagógica.

A prática de momentos de reflexão e de consonância com os vários pressupostos teóricos, denotaram-se igualmente importantes no percurso educativo, na medida em que me possibilitaram a re(formulação) e análise de todas as ações decorridas no contexto educativo e, conseqüentemente, a compreensão das suas conseqüências no processo de aprendizagem das crianças. Foi neste sentido que optei por uma metodologia de *investigação-ação* como ponto de partida para a melhoria do contexto educativo, tido como objeto de estudo na prática pedagógica realizada, sem nunca descurar os desejos, interesses, necessidades e aspirações tanto do grupo, no geral como das crianças, individualmente.

Em todo este processo, houve a necessidade de recorrer ao *processo reflexivo e investigativo*, realizado pela interseção da teoria com a prática. Assim sendo, a reflexividade e a postura investigativa permitiu-me reconhecer a importância destas no contexto educativo, possibilitando-me rever e renovar a minha prática e, como *ser investigativo* encará-la com subjetividade e distanciamento. Contudo, o processo de *investigação-ação* não me permitiu a realização do segundo ciclo desta metodologia, isto é, apenas foi concluído o primeiro ciclo.

O tempo de duração de estágio surge como principal razão pois verificou-se um condicionador deste acontecimento. Assim, após a execução do primeiro ciclo de *investigação-ação*, conclui-se que as práticas democráticas são um meio crucial na formação pessoal e social do grupo. O desenvolvimento destas práticas permitiram ao grupo elaborar e negociar as regras da sala, entre todos, estimulando as crianças para os valores de cooperação, participação, democracia e responsabilidade, na medida em que as crianças comprometeram-se a respeitar e aceitar as regras criadas por elas (Ministério da Educação, 1997).

Quanto à reestruturação do tempo e dos espaços da sala, esta permitiu estimular as crianças para a comunicação e para o gosto pela leitura, uma vez que as crianças sentem-se mais implicadas para pensar e sentir, para ler e escrever e, naturalmente, divulgar e debater as suas opiniões, se o espaço for agradável, acolhedor e estimulador e, conseqüentemente, lhes for dada a oportunidade de desenvolver em profundidade as suas potencialidades, como refere Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011).

Finda esta etapa da minha vida académica, sinto-me realizada e mais perto de concretizar mais um sonho. Hoje, tenho a certeza que fiz a opção correta para a minha vida

profissional, pois é mesmo isto que eu quero fazer. Esta experiência permitiu-me delinear a minha intencionalidade pedagógica no mundo da educação, dando primazia a uma aprendizagem ativa por parte da criança.

Na instabilidade, atual, da profissão docente e da desvalorização da mesma pela sociedade, resta-me “lutar” pelo que acredito.

“Mesmo desacreditado e ignorado por todos, não posso desistir, pois para mim, vencer é nunca desistir”.

Einstein

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Almeida, J. (2005). *Em defesa da investigação-acção*. Lisboa: Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa. Retirado de: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292001000300010&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1976). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Burke, P. (2003). *Uma história social do conhecimento*. De Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Brazão P., Correia F., França, A., Pereira, G. & Gouveia, F. (2013). *Programa da unidade curricular de Relatório da Prática Pedagógica*. Documento não publicado. Universidade da Madeira: Centro de Competências de Ciências Sociais.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio d' Água.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História de Infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

- Castorina, M.; Lerner, D., & Oliveira (1996). *Piaget - Vygotsky, novas contribuições para o debate*. São Paulo: Editora Ática.
- Costa, A. (1999). *Classes sociais e trajetórias de mobilidade num bairro popular*. Oeiras: Editora Celta.
- Decreto-Lei N.º 241/2001 de 30 de agosto – *Perfil específico de desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Retirado de: https://www.google.pt/?gws_rd=cr&ei=xnKUv7rAoXGswaFyoCACg#q=perfil+de+educador+de+inf%C3%A2ncia.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, L. (2010). *Concepção Construtivista da Aprendizagem e do Ensino: Sucesso e Inovação*. (Dissertação de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira.
- Filipe, N. (2004). *A Investigação-acção Enquanto Possibilidade e Prática de Mudança*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian e Fundação para a ciência e tecnologia.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Editora Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2012). Pedagogia-em-participação: Trabalho de Projeto. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.

Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007–
Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. Retirado de:
https://www.google.pt/?gws_rd=cr&ei=x-nKUv7rAoXGswaFyoCACg#q=gest%C3%A3o+curricular+da+educa%C3%A7%C3%A3o+pr%C3%A9-escolar.

Goodson, I. (2001). *O currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohman, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kemmis, S., & McTaggart, S. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.

Lapassade, G. (2001). *L'Ethnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Marques, R. (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia Para Pais e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.

Marques, M., Oliveira, C., Santos, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Retirado de: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequ.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., et al (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores* (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matta, P., Bettencourt, C., Lino, M., & Paiva, M. (2004). Cientistas de palmo e meio. Uma brincadeira muito séria. *Análise Psicológica*, 1 (XXII),169-174.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mckernan, J. (1998). *Curriculum action recherche: A handbook of methods and resourcs for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na educação pré-escolar*, Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério de Educação (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação.
- Moll, L. (2002). *Vygotsky e a educação - Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, M., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Mourão, A. (1998). Apresentação. In Bruner, J. *O Processo da Educação* (pp.7-8). Lisboa: Edições 70.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

- Nunes, E., & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins-de-infância*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva – Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação. In Oliveira – Formosinho, J. (Orgs.) *A perspectiva educativa da Associação criança: A Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papaleia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (Soares, I., Bastos, A., Martins, C., Jongenelen, I., Cruz, O., & Gonçalves, T., Trad.). Lisboa: McGraw-Hil.
- Parracho, L. (2012). *O Papel da Supervisão Pedagógica na Construção do Currículo da Educação de Infância*. (Dissertação de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinho, P., Pinto, A., & Monteiro, V. (2006). *Psicologia, Saúde & Doenças*. Oliveira de Azeméis: Consulta de Desenvolvimento – Serviço de Pediatria, Hospital S. Miguel. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v7n2/v7n2a09>.
- Pinto, J. (1992). *Psicologia da aprendizagem. Concepções, teorias e processos*. Lisboa: IEFP.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* Centro de Investigação Educação e Ciências do Comportamento. Departamento de Ciências da

Educação - Universidade de Aveiro. Retirado de:
<http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>.

Portugal, G., & Laevres, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento Das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Projeto Curricular de Escola (2013-2016). *Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar da Achada*. Retirado de:
edu.pt/eb1peachada/Aescola/Documenta%C3%A7%C3%A3oOficial/tabid/9485/Default.aspx.

Regulamento dos cursos de 2.º Ciclo de estudos da Universidade da Madeira (2013). *Regulamento específico do 2.º Ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Funchal: Universidade da Madeira.

Rodrigues, L. (2008). *A Integração Escolar dos Alunos do Ensino Profissional Nível III nas Escolas Públicas da RAM*. (Tese de Doutoramento) Policopiado. Funchal: FCT/Universidade da Madeira.

Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional: O estigma das mãos mais do que a cabeça*. Lisboa: Edições Pedagogo.

Roldão, M. (2000). A Escola Como Instância de Decisão Curricular. In Alarcão, I. (org). *Escola Reflexiva e Supervisão* (pp.16-76). Porto: Porto Editora.

Santos, E., Morais, C., & Paiva, J. (2004). Formação de professores para a integração das TIC no ensino de Matemática. *Simpósio Internacional de Informática Educativa*, 6, 337-345. Retirado de <http://hdl.handle.net/10198/1094>.

Shön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Silva, M. I. (2001). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal - a participação dos educadores. *Pensar o Currículo em Educação de Infância* (pp. 51-61). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta;

- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, M. (2002). *Jerome Bruner and the process of education, the encyclopedia of informal education*. Retirado de <http://infed.org/thinkers/bruner.htm>.
- Sousa, J. (2000). *O Professor como pessoa*. Porto: Asa Editores.
- 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.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., et al. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Ministério da Educação.
- Veiga-Neto, A. (2008). Crise da Modernidade e Inovações Curriculares. Da disciplina para o controle. Unidade de I&D de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 07, p.141. Obtido em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/>.
- Viana, F. e Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições Asa.
- Vygotsky, L. (1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes Ed.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro – La etnografía en la investigación educativa* (3ª ed.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- World Health Organization (1998). *Nutrition: An Essential Element of a Health Promoting School*. Geneva: WHO. Retirado de https://archive.org/details/richard_428.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva dos Professores*. Lisboa: Educa.