



Centro de Competência de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo 2013/2014

Andreia Jardim Castro

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

Orientador: Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, março de 2014

*Aqueles que passam por nós, não
vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um
pouco de nós.*

Antoine de Sainte-Exupéry

Agradecimentos

O concluir de mais uma etapa na minha vida académica chega agora, fortemente assinalado pela entrega deste relatório de estágio de mestrado. O percurso até aqui foi longo e por ele passaram inúmeras pessoas, a quem muito sinceramente deixo o meu agradecimento pelo apoio, carinho e amizade que me dedicaram. E, assim, contribuir de uma forma ou de outra para que este relatório pudesse hoje estar terminado.

Mais especificamente agradeço a todos os professores que fizeram parte deste meu percurso e que nele me acompanharam, com um especial agradecimento ao professor doutor Paulo Brazão, orientador científico na realização do presente relatório, e à professora doutora Gorete Pereira, orientadora científica no decorrer do tempo de estágio pedagógico.

À instituição de estágio, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque Santo António, às educadoras da sala da Pré I e às crianças por me terem recebido na sua sala e pelos momentos que tanto me fizeram crescer enquanto estagiária, desde o primeiro até ao último dia de prática pedagógica.

À Catarina Veloso, à Natacha Bandeira, à Rita Schreck, à Sara Pereira e à Verónica Franco por, com uma amizade imensa, terem estado do meu lado e terem acompanhado todo o meu percurso, por todo o apoio prestado e, acima de tudo, pelos grandes e bons momentos passados.

À Carlota Nóbrega pela amizade e apoio de todos os dias, pelo companheirismo e espírito de equipa ao longo dos vários trabalhos e estágios em conjunto pelos quais passámos e, principalmente, por estar sempre presente, tanto nos momentos bons como nos mais difíceis, e fazer-me rir sobre e perante as dificuldades ao longo de tantos anos.

Por fim, mas não menos importante, um especial agradecimento à minha família. Aos meus pais pelo apoio incondicional, aos meus irmãos e cunhadas pela força de vencer e alcançar os meus objetivos, aos meus sobrinhos pelos sorrisos constantes e à minha tia pela esperança de dias melhores num tempo de dificuldade. Sem eles e o seu apoio, força e esperança, o concluir de mais esta etapa não seria de todo possível.

Resumo

O presente Relatório de Estágio contém o relato e a reflexão sobre toda a prática pedagógica, envolvendo uma problemática: o desenvolvimento da capacidade comunicativa num grupo em fase de adaptação. A intervenção foi realizada na valência de Educação Pré-Escolar e com um grupo de dezassete crianças, com idades compreendidas entre os três e quatro anos.

Na base da prática pedagógica estiveram alguns fundamentos pedagógicos como a aprendizagem pela ação, onde as crianças ocuparam o centro na construção da sua própria aprendizagem. A aplicação destes fundamentos ocorreu segundo a metodologia de investigação-ação e com o recurso a algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados previamente selecionados, como a observação participante, as entrevistas em profundidade, a análise documental e a análise de conteúdo.

De acordo com a investigação realizada, concluiu-se que as estratégias adotadas na resolução da problemática obtiveram resultados positivos no grupo em que foram aplicadas. Já no âmbito mais reflexivo, a prática pedagógica e as experiências vividas ao longo da mesma foram importantes para o progresso profissional enquanto educadora de infância.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Prática pedagógica; Estratégias; Investigação-ação; Reflexão.

Abstract

The current Internship Report contains the account and the reflexion about the whole pedagogic practice involving this problem: the development of the communicative skill in a group in a stage of adjustment. The intervention was performed in the Pre-School Educational valence, with a group of seventeen children, aged between three and four.

On the basis of the pedagogic practice there were some pedagogic principles, such as the action learning, where children occupied the centre in the construction of their own learning. The enforcement of these principles took place according to the investigation-action methodology and the recourse to some techniques and instruments of collecting previously selected data, namely the participant observation, in-depth interview, document analysis and content analysis.

According to the accomplished investigation, one concludes that the adopted strategies in the resolution of the problem were successful in the group whom they were applied to. In a more reflective extent, the pedagogic practice and the experiences lived along it were important for the professional development as a kindergarten teacher.

Keywords: Pre-School Educational; Pedagogic practice; Strategies; Investigation-action; Reflection.

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da Escola - Rés-do-chão.....	52
Figura 2. Planta da Escola – 1.º Piso	53
Figura 3. Vista frontal da Escola	53
Figura 4. Área dos jogos de mesa.....	55
Figura 5. Área do faz-de-conta.....	55
Figura 6. Área da garagem	55
Figura 7. Área da biblioteca	55
Figura 8. Área dos jogos de construção.....	55
Figura 9. Área da expressão plástica	55
Figura 10. Área da expressão plástica (materiais).....	56
Figura 11. Área de reunião do grande grupo	56
Figura 12. Disposição da sala I.....	56
Figura 13. Disposição da sala II	56
Figura 14. Disposição da sala III.....	57
Figura 15. Disposição da sala IV.....	57
Figura 16. O Grupo.....	61
Figura 17. O Grupo (completo)	61
Figura 18. História: A magia da estrela do outono.....	69
Figura 19. Leitura da história: A magia da estrela do outono	69
Figura 20. Jogo: “Encontra um amigo” I.....	70
Figura 21. Jogo: “Encontra um amigo” II	70
Figura 22. Livro dos amigos I	71
Figura 23. Livro dos amigos II	71
Figura 24. Desenhos do livro dos amigos	71
Figura 25. Resultado final do livro dos amigos.....	71
Figura 26. Atividades livres I	72
Figura 27. Atividades livres II.....	72
Figura 28. Atividades livres III	72
Figura 29. Livro dos amigos (continuação).....	72
Figura 30. História: <i>As cores do Outono</i>	73
Figura 31. Leitura da história: <i>As cores do Outono</i>	73
Figura 32. Quadro do outono, grupo I.....	74

Figura 33. Quadro do outono, grupo II.....	74
Figura 34. Quadro do outono, grupo III	74
Figura 35. Quadro do outono, grupo IV	74
Figura 36. Resultado final dos quadros de outono	75
Figura 37. Placar com os quadros de outono e pinturas livres	75
Figura 38. Momento de reflexão e avaliação	75
Figura 39. Pintura livre do quadro de outono I.....	76
Figura 40. Pintura livre do quadro de outono II	76
Figura 41. Brincadeiras de recreio.....	77
Figura 42. História: <i>Os sete frutos e o Pão-por-Deus</i>	78
Figura 43. Leitura da história: <i>Os sete frutos e o Pão-por-Deus</i>	78
Figura 44. Exploração dos ingredientes	78
Figura 45. Confeção do bolo	78
Figura 46. Levar ao forno.....	78
Figura 47. Lanche com bolo.....	78
Figura 48. Degustação do limão.....	79
Figura 49. Degustação da maçã.....	79
Figura 50. Diálogo sobre os frutos	79
Figura 51. Degustação dos frutos	79
Figura 52. Exploração dos frutos I (características).....	79
Figura 53. Exploração dos frutos II (dureza).....	79
Figura 54. História: Arco-Íris o mais belo peixe dos oceanos I	80
Figura 55. História: Arco-Íris o mais belo peixe dos oceanos II.....	80
Figura 56. Jogo “vamos à pesca” I	81
Figura 57. Jogo “vamos à pesca” II.....	81
Figura 58. Jogo “vamos à pesca” III	81
Figura 59. Jogo “vamos à pesca” IV	81
Figura 60. Pintura do Peixinho arco-íris I	82
Figura 61. Pintura do Peixinho arco-íris II.....	82
Figura 62. Colagem das escamas brilhantes no Peixinho arco-íris I.....	82
Figura 63. Colagem das escamas brilhantes no Peixinho arco-íris II.....	82
Figura 64. Mostrar o brinquedo ao grupo I	83
Figura 65. Mostrar o brinquedo ao grupo II	83
Figura 66. Crianças lendo na Área da Biblioteca I.....	84

Figura 67. Crianças lendo na Área da Biblioteca II	84
Figura 68. Crianças lendo na Área da Biblioteca III	84
Figura 69. Crianças lendo na Área da Biblioteca IV	84
Figura 70. Votação para o nome do camaleão.....	85
Figura 71. Votação para o nome do camaleão (contagem)	85
Figura 72. História do Camaleão Cachucho I.....	86
Figura 73. História do Camaleão Cachucho II	86
Figura 74. Conversa sobre a gelatina.....	87
Figura 75. Exploração dos utensílios.....	87
Figura 76. Confeção da Gelatina I.....	88
Figura 77. Confeção da Gelatina II	88
Figura 78. Gelatina para sobremesa I	88
Figura 79. Gelatina para sobremesa II.....	88
Figura 80. Pintura com gelatina I	89
Figura 81. Pintura com gelatina II.....	89
Figura 82. Pintura com gelatina III.....	89
Figura 83. Pintura com gelatina IV	89
Figura 84. Jogo das cores	89
Figura 85. Criança a jogar	89
Figura 86. Leitura na área da biblioteca I.....	90
Figura 87. Leitura na área da biblioteca II.....	90
Figura 88. História: <i>Beijinhos Beijinhos</i>	91
Figura 89. Leitura da história: <i>Beijinhos Beijinhos</i>	91
Figura 90. Jogo com dado das emoções I.....	91
Figura 91. Jogo com dado das emoções II	91
Figura 92. Jogo com dado das emoções III.....	91
Figura 93. Jogo com dado das emoções IV	91
Figura 94. Jogo de mímica das emoções I.....	92
Figura 95. Jogo de mímica das emoções II	92
Figura 96. Jogo de mímica das emoções III.....	92
Figura 97. Jogo de mímica das emoções IV	92
Figura 98. Conto da história/imaginário.....	94
Figura 99. Realização das ilustrações I	94
Figura 100. Realização das ilustrações II.....	94

Figura 101. Livro com as ilustrações	94
Figura 102. Elaboração da história	94
Figura 103. Cartaz da Ação de sensibilização	101
Figura 104. Convite da Ação de sensibilização.....	101
Figura 105. Cartaz da Ação de sensibilização (2.º)	102
Figura 106. Convite da Ação de sensibilização (2.º).....	102
Figura 107. Decorrer da ação de sensibilização	103
Figura 108. Debate na ação de sensibilização	103
Figura 109. Dramatização do Pão-por-Deus	104
Figura 110. Castanha Castanhinha	104
Figura 111. D. Banana.....	104
Figura 112. Cacho de uvas	104
Figura 113. Rainha romã	105
Figura 114. Canção final	105
Figura 115. Formação das equipas	106
Figura 116. Descoberta dos presentes	106
Figura 117. Montagem do <i>puzzle</i>	106
Figura 118. Percurso com obstáculos	106
Figura 119. Dramatização do imaginário: <i>À descoberta dos presentes</i>	106
Figura 120. Os duendes	106
Figura 121. O Pai Natal	107
Figura 122. Canção Final	107
Figura 123. Abertura do verdadeiro presente	107
Figura 124. O presente - Espetadas de gomas	107
Figura 125. Entrada na sessão de cinema	108
Figura 126. Sessão de cinema	108
Figura 127. Dramatização com o robô	108
Figura 128. Demonstração do robô	108
Figura 129. Experimentação do robô	109
Figura 130. Resposta às dúvidas	109

Índice de Gráficos

Gráfico 2. Níveis de bem-estar emocional - Inicial.....	96
Gráfico 2. Níveis de implicação - Inicial.....	96
Gráfico 4. Níveis de bem-estar emocional - Final.....	97
Gráfico 4. Níveis de implicação - Final.....	97
Gráfico 6. Níveis de implicação - Inicial e Final.....	97
Gráfico 6. Níveis de bem-estar emocional – Inicial e Final	97
Gráfico 7. Resultados do questionário.....	100

Índice de Quadros

Quadro 1. Horário da Rotina Diária	58
Quadro 2. Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular	59
Quadro 3. Frequência num estabelecimento educacional por género	59

Índice de Apêndices - Conteúdo do CD-ROM

Pasta 1 – Relatório de Estágio (versão eletrônica, formato *pdf*)

Pasta 2 – Apêndices

Apêndice A - Autorizações dos encarregados de educação

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 – Avaliação geral do grupo - ficha 1g - inicial

Apêndice J – Avaliação individualizada – ficha 1i

Apêndice K – Análise e reflexão do grupo e contexto - ficha 2g

Apêndice L – Análise e reflexão individualizada da criança - ficha 2i

Apêndice M – Definição de objetivos e iniciativas individualizadas – ficha 3i

Apêndice N – Avaliação geral do grupo - ficha 1g - final

Apêndice O – Questionário sobre a ação de sensibilização

Apêndice P – Resultados do questionário

Apêndice Q – Cartaz da Ação de sensibilização I

Apêndice R - Convite da Ação de sensibilização I

Apêndice S – Cartaz da Ação de sensibilização II

Apêndice T – Convite da Ação de sensibilização II

Apêndice U - Dramatização da Castanha Castanhinha

Apêndice V – Letra da canção alusiva ao Pão-por-Deus

Apêndice W - Imaginário do jogo *À descoberta dos presentes*

Apêndice X - Letra da canção *Já é hora de partir*

Apêndice Y - Vídeo para a sessão de cinema – *De porta em porta*

Apêndice Z - Bilhetes de cinema

Lista de Siglas

DL – Decreto-lei

DRE – Direção Regional da Educação

JI – Jardim de Infância

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PEE - Projeto Educativo de Escola

SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças

UMa - Universidade da Madeira

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Figuras	v
Índice de Gráficos	ix
Índice de Quadros	x
Índice de Apêndices - Conteúdo do CD-ROM	xi
Lista de Siglas	xii
ÍNDICE GERAL	xiii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo I – A Criança, o Educador e a Educação Pré-Escolar	5
1. Criança e Infância	5
1.1. Conceção de Criança	5
1.2. Conceção de Infância	7
1.3. Características do desenvolvimento na fase pré-escolar	7
2. Identidade e Reflexão na Profissão Docente	11
3. Educação Pré-Escolar	13
3.1. Lei de Bases do Sistema Educativo e Lei Quadro da Educação Pré-Escolar	13
3.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	14
3.3. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar	15
Capítulo II – Fundamentos para a Prática Pedagógica	17
1. Adaptação ao pré-escolar	17
1.1. Transição Casa – Jardim-de-Infância	17
1.2. Adaptação a um novo contexto	18
1.3. Níveis de Adaptação ao Pré-Escolar	20

2. Comunicação no pré-escolar:	21
2.1. Comunicação e formas de comunicar	21
2.2. Comunicação e Educação	23
2.3. Capacidade Comunicativa	24
2.4. Comunicação e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	25
3. Construtivismo na Educação	28
3.1. Construtivismo.....	28
3.2. Escola Transmissiva vs. Escola construtivista.....	29
3.3. Construtivismo no Pré-escolar.....	31
4. Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar	33
4.1. Currículo <i>High/Scope</i>	33
4.2. Movimento da Escola Moderna (MEM).....	34
4.3. Modelo Experimental/Atitude Experiencial	36
5. Diferenciação Pedagógica.....	37
6. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)	39
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	41
1. Investigação-ação	43
2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	44
2.1. Observação Participante	44
2.2. Entrevistas em Profundidade	46
2.3. Análise Documental e Análise de Conteúdo	47
PARTE III – CONTEXTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	49
Capítulo I – Caracterização do Contexto Socioeducativo.....	51
1. O Meio.....	51
2. A Instituição	51
3. A Sala	54
3.1. Organização do Espaço.....	54
3.2. Recursos físicos e materiais	56
3.3. Recursos humanos	57
3.4. Organização Do Tempo	57
4. O Grupo de Crianças	59
5. Princípios Metodológicos.....	61

Capítulo II – Intervenção Pedagógica	63
1. Questão de Investigação.....	63
2. Estratégias	63
3. Resposta à Questão.....	67
4. Atividades Desenvolvidas na Prática	68
4.1. Primeira Semana: Os Amigos.....	69
4.2. Segunda Semana: O Outono	73
4.3. Terceira Semana: O Pão-por-Deus	77
4.4. Quarta Semana: As cores.....	80
4.5. Quinta Semana: As cores (continuação).....	85
4.6. Sexta Semana: As emoções	90
4.7. Sétima Semana: O Natal	93
5. Avaliação.....	95
6. Síntese	98
7. Intervenção com as Famílias e Comunidade.....	99
8. Atividades em Cooperação.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira, e com vista à obtenção do grau de Mestre, tem como intuito dar a conhecer, ilustrar e fundamentar, de forma reflexiva, todo o trabalho desenvolvido e as experiências vividas no contexto onde foi realizada a prática pedagógica.

Este tem como base a prática pedagógica na valência de Educação Pré-Escolar, que ocorreu de segunda a quarta-feira, inclusive, durante os meses de outubro e de novembro de 2013, na EB1/PE do Tanque Santo António, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Subjacente à prática desenvolvida, estiveram alguns fundamentos teóricos sobre o conhecimento científico e pedagógico que visam a construção ativa do conhecimento pelas próprias crianças, através de pedagogias participativas em que as crianças estão no centro da ação.

Quanto ao objetivo da investigação, analisando a metodologia utilizada para a levar a cabo, ela tem *per si* o principal objetivo de dar resposta às questões elaboradas segundo a problemática identificada. Para tal, foi necessário recorrer à aplicação de várias estratégias previamente analisadas como a aprendizagem pela ação, a diferenciação pedagógica, o recurso a atividades lúdicas, a interação adulto-criança, o diálogo experiencial, um momento de reflexão e avaliação e a utilização de histórias para a infância.

Na identificação da problemática a ser investigada, tive por base a observação participante, na qual tive a oportunidade de perceber a rotina diária, o ambiente da sala, a prática pedagógica das educadoras com o grupo e, acima de tudo, conhecer as próprias crianças: as suas características, interesses e dificuldades, não só do grupo em geral, mas também destas enquanto individualidades.

A partir destas características, interesses e dificuldades, pude identificar que as crianças mantinham uma fraca participação em momentos que diziam respeito à comunicação. Apercebi-me claramente desta problemática num dos momentos de reflexão com as mesmas sobre uma das atividades que tínhamos realizado, na qual era pedido que expressassem a sua opinião sobre a atividade e se esta lhes tinha agradado ou não. Esta dificuldade na comunicação, em alguns casos, relaciona-se essencialmente com a timidez e vergonha em falar em grande grupo, pois, tal como será referido na caracterização do grupo, são crianças que, na sua maioria, não tiveram qualquer

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

contacto com o ambiente escolar em tempos anteriores; contudo, outros casos devem-se à falta de estimulação no sentido de expor em grande grupo os seus gostos e opiniões.

Traduzi essa dificuldade do grupo em geral numa problemática, pois, tal como refere Bento (2011), “na educação, os investigadores focam-se em condições que desejariam melhorar, dificuldades que querem ver eliminadas e questões para as quais querem obter respostas” (p. 20) e, assim sendo, no decorrer da minha prática pedagógica, idealizei diminuir essa dificuldade para que as crianças fossem cada vez mais comunicativas, e não só perante perguntas e estimulação direta do adulto, mas também comunicativas espontaneamente, que ganhassem gosto em comunicar com os outros, nas mais diversas formas de o fazerem, e que o fizessem, não com medo e receio, mas, sim, com confiança e alegria.

No que concerne à organização do relatório, este está dividido em três partes fundamentais. A Parte I corresponde ao enquadramento teórico, onde é abordada uma visão sobre a criança, as conceções que lhe são associadas e características próprias do seu desenvolvimento; sobre o educador e a necessidade de reflexão constante, própria à profissão, e, ainda, sobre as orientações e aspetos legais próprios do pré-escolar. São também abordadas as grandes temáticas ligadas diretamente à problemática, a adaptação e comunicação no pré-escolar e, ainda, perante a visão de vários autores, fundamentos gerais para a prática como o construtivismo, os modelos curriculares, a diferenciação pedagógica e a avaliação utilizada.

A Parte II diz respeito ao enquadramento metodológico, na qual é abordado o tipo de investigação adotado, explicando-se as razões pela adoção da investigação-ação e as técnicas e instrumentos utilizados ao longo da investigação.

Por fim, a Parte III contém a caracterização do contexto da prática, desde o meio, a instituição, a sala, o grupo e até os princípios orientadores dos profissionais envolvidos, e contém, igualmente, a maior parte da intervenção pedagógica, com as estratégias adotadas, as atividades desenvolvidas, a avaliação das crianças e os resultados, bem como a intervenção com a família e comunidade. Nas considerações finais prevalece a reflexão não só sobre alguns aspetos da minha intervenção pedagógica como, também, sobre os contributos desta experiência na minha formação.

É de grande importância referir ainda que, ao longo deste relatório, foram utilizadas somente as iniciais dos nomes das crianças implicadas na investigação, para que, dessa forma, a confidencialidade e a identidade das mesmas fossem salvaguardadas no caso de exposição pública deste trabalho.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Capítulo I – A Criança, o Educador e a Educação Pré-Escolar

1. Criança e Infância

1.1. Conceção de Criança

“Ninguém tem dúvida acerca do que é uma criança” (Andreoli, 2003, p. 19) e sabemos-lo bem quando, recorrendo à visão, sabemos distinguir uma criança de um adulto. Contudo, tentar encontrar uma definição concreta e geral sobre o que é ser criança não é tarefa fácil. Este conceito, tal como refere Andreoli (2003), é um conceito que evolui em concordância com a evolução da própria sociedade, tanto que “poder-se-ia dizer que existem tantos conceitos de criança quantas as civilizações e as culturas” (Ibidem).

Esta visão decorre dos diferentes olhares sobre as crianças, considerando os contextos em que estas estão inseridas e das relações sociais a que estão sujeitas, pois se para nós, como parte de uma sociedade ocidental, a imagem da criança é a de um ser em desenvolvimento que necessita de cuidados, proteção, de apoio; um ser ingénuo, mas que também tem em si a alegria, a espontaneidade, a verdade, entre tantas outras características (Tavares et al., 2007), para uma outra sociedade, com outra vivência e história, esta imagem pode ser diferente. A corroborar esta ideia Smolka (2002) afirma:

Imagens de crianças que brincam, que trabalham, que estudam, que aprendem (ou não). Imagens de crianças amáveis e amadas; crianças bem comportadas; crianças diferenciadas; crianças confinadas ou abandonadas, subjugadas, autônomas, liberadas. Imagens de crianças que crescem e que deixam de ser crianças. Imagens de crianças quase adultas nos seus modos de ser. Imagens que participam do imaginário social de nossa época (p.100).

Este “imaginário social” sobre a criança encarna tantas outras imagens quando retomamos a tempos anteriores ao Século XVIII, leva-nos a um tempo em que as crianças eram consideradas “adultos miniatura” (Tavares et al., 2007, p. 43), um tempo em que pouca era a diferença entre adultos e crianças, sendo que essa diferença residia apenas na “imperfeição” característica das suas tenras idades. Todo o resto era igual ao adulto, desde “vestimentas, jogos, atividades, aprendizagens e até mesmo em relação ao trabalho” era equiparada à condição do adulto (Morares, 2005, p. 42).

A imagem do que é ser criança foi sendo alterada ao longo da história da humanidade, e se antes era redutora, porque a colocava como “adulto miniatura” e “imperfeita”, foi sendo alterada e progrediu de acordo com a própria evolução da sociedade. Do ser “que ainda não adquiriu esta ou aquela capacidade que supostamente o adulto terá” (Mendonça, 1994, p.24) passa a ter uma atenção especial, centrando-se agora a concepção de criança “sobre a especialidade que ela é, na sua perfeição, na sua plena realização ativa de interesses e necessidades” (ibidem, p. 25), perspectiva defendida por Dewey e Claparède.

Esta concepção foi sendo modificada com o tempo e o decorrer das investigações realizadas nas Ciências Humanas e Sociais, tendo como objeto de estudo a criança e a infância, direcionou-se também para o enriquecimento e construção deste difícil conceito: criança. A abordagem científica deste termo não facilita a sua definição; concede, antes de mais, um conjunto de olhares, olhares estes que se desencontram nas diversas posições sobre o que mais valorizam. Tal como refere Pinto e Sarmiento (1997):

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (p. 33).

Tendo em conta tudo o que foi referido e a sociedade em que estamos inseridos, considero a concepção de criança de Claparède (1958) muito completa e intemporal na simplicidade das palavras que Mendonça (1994) utiliza para a descrever:

[A criança] é um ser com capacidades, necessidades e talentos em interação dinâmica única e específica, que fala e age à sua maneira, com um ritmo próprio, a seu gosto afrontando os desafios à sua medida, vive o momento presente do aqui e agora da situação de acordo como que lhe é característico ou único (p. 26).

A esta citação acrescentaria ainda a criança como alguém com direitos próprios, protegendo-a na sua singularidade enquanto pessoa.

1.2. Conceção de Infância

A infância, durante muitos séculos, não era considerada uma fase com características próprias, era apenas um tempo de espera, “um período efêmero e secundário” (Mendonça, 1994, p. 24). Por outras palavras, “um determinado trajeto do seu ponto de partida ao seu ponto de chegada, como uma flexa que se desloca do arco ao alvo” (Claparède, 1958, citado por Mendonça, 1994, p. 24), isto é a infância era considerada nada mais do que um percurso necessário para que a criança atingisse a idade adulta, ou, como era considerado, que atingisse a perfeição.

No entanto, esta conceção alterou-se com o tempo e, a partir século XIX, “esta etapa passa a ser perspectivada de outra forma, sendo-lhe atribuído um significado cada vez mais relevante” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p. 43), e não só para o sujeito enquanto criança, mas também no ciclo da vida humana. Esta ideia mantém-se até hoje, pois sabe-se agora que esta etapa não é apenas um trajeto para atingir a idade adulta, mas sim uma fase a que estão associadas importantes aquisições nos mais diversos níveis como o físico, o cognitivo e o social, que são fundamentais para o desenvolvimento da criança (Tavares, et al., 2007).

Cada um destes níveis engloba características específicas quando temos em consideração a faixa etária da criança. Neste sentido, para Tavares et al. (2007), a infância é abordada segundo três grandes fases etárias: “os dois primeiros anos de vida, o período pré-escolar e o período escolar” (p.43).

1.3. Características do desenvolvimento na fase pré-escolar

Abordemos um pouco mais a fundo o período pré-escolar, fase em que se encontram normalmente as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo estas idades apenas marcos de referência sobre o desenvolvimento, “pelo que deverão ser entendidas como indicadores etários aproximados em cada estágio” (ibidem). Nesta faixa etária ou período, o desenvolvimento da criança elabora-se a um ritmo sensivelmente acelerado, adquirindo, assim, mais capacidades e passando por processos de mudança tanto na forma como raciocina, como na forma como age (ibidem), e até na sua fisionomia, abandonando as características de bebé e aproximando-se de uma “aparência mais atlética de criança” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 282). Como tal, a diferença entre a criança no início deste período, com três

anos, é considerável quando comparada com a criança no final deste período, já com seis anos. Esta divergência diz respeito a um “processo organizado e coerente” (Tavares et al., 2007, p. 51 segundo Scrouf, Cooper & DeHart, 1996) pelo qual a criança evolui nos diferentes níveis.

No nível físico, o desenvolvimento da criança evolui segundo “sistemas de acção” (Papalia, et al., 2001, p. 288), que correspondem às combinações de competências motoras que possuem com as que estão a adquirir, de forma a produzir outras competências mais complexas, quer para a motricidade grossa, quer para a motricidade fina. A motricidade grossa, que é “a base para a prática do desporto, dança e outras atividades” (ibidem, p. 287) que podem manter-se ao longo de toda a vida, tem uma evolução significativa neste período, possibilitando à criança a realização de atividades com maior grau de flexibilidade e rigor no final deste mesmo período (Tavares et al., 2007). A motricidade fina, que envolve a coordenação óculo-manual possibilitando “à criança assumir maior responsabilidade pela sua própria pessoa” (Papalia, et al., 2001, p. 287), tem uma evolução gradual, sendo que o aperfeiçoamento desta competência motora está “correlacionado com o desenvolvimento intelectual” (Tavares et al., 2007, p. 52). A este nível estão também relacionadas as diferenças fisiológicas pelas quais a criança passa neste período, tais como alteração do seu tamanho, peso e estrutura corporal.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, a criança, na fase pré-escolar, é caracterizada especialmente pelo seu pensamento simbólico e, como diz Tavares et al., (2007) “é dotada de um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, e este expressa-se através das contínuas brincadeiras de faz-de-conta, do amigo invisível, da crença irrefutável no Pai Natal, nos príncipes, princesas, fadas e gnomos” (p. 52).

Considerando as conceções cognitivas adotadas por Piaget, esta forma de pensar simbólica, com recurso a símbolos ou representações mentais, é a principal diferença entre esta fase, pré-escolar, e a fase anterior a esta. A este período Piaget denominou de estágio pré-operatório (com idades entre os dois e os sete anos), o qual “se caracteriza pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia” (ibidem) e o desenvolvimento e sofisticação do pensamento simbólico. Contudo, ainda não pensam logicamente, o que acontecerá apenas no estágio seguinte, o das operações concretas, que corresponde ao período escolar. No entanto, além da função simbólica, são parte integrante dos progressos cognitivos desta faixa etária “a compreensão das identidades, a compreensão

da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número” (Papalia, et al., 2001, p. 312).

No estágio pré-operatório, de entre vários progressos cognitivos, existem também limitações do pensamento estágio, como “centração, irreversibilidade, foco nos estados, raciocínio transdutivo e egocentrismo” (ibidem, p. 314). Tavares et al. (2007) destaca o egocentrismo como reflexo da “incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro, já que esta se centra apenas no seu ponto de vista” (p. 53); e que não se confunda egocentrismo com egoísmo, pois não é disso que se trata, mas sim da “compreensão centrada no *self*” (Papalia, et al., 2001, p. 316), característica principal para a limitação do pensamento das crianças nesta fase (ibidem).

O desenvolvimento cognitivo neste período pré-escolar tem, porém, uma outra abordagem que é realizada segundo Vigotsky (1978) e a sua teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo. De acordo com esta teoria, a aprendizagem das crianças é realizada “através da internalização dos resultados das suas interações com os adultos” (ibidem, p. 339), na qual as crianças são chamadas a desempenhar um papel ativo na construção do seu conhecimento e nas suas aprendizagens, pois, como afirma Tavares et al. (2007), as crianças são “aprendizes dotados de uma curiosidade fascinante” (p. 54).

No entanto, apesar do seu papel ativo, elas não realizam estas aprendizagens sozinhas; o adulto tem também muita importância no seu processo de aprendizagem, atuando junto das mesmas na zona de desenvolvimento próximo (ZDP), isto é, os adultos devem orientar e dirigir a criança em atividades nas quais está quase a atingir o sucesso, dando-lhe assim um impulso para que atinja os seus objetivos e, conseqüentemente, novas aprendizagens. Segundo Papalia, et al. (2001), o adulto é equiparado a um andaime, ou seja, “quanto menos apta está a criança para realizar uma tarefa, maior a orientação que o adulto lhe deve dar” (p. 339), sendo que essa orientação deve ir diminuindo em concordância com o aumento da aptidão da criança para realizar a tarefa até que o “andaime” deixe de ser necessário.

Assim, o desenvolvimento cognitivo da criança é considerado como “uma atividade social que se desenvolve através da orientação dos pais e de outros adultos que integram a espera social da criança, motivando e orientando a construção das suas aprendizagens” (Tavares et al., 2007, p. 54).

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, é nesta fase do pré-escolar que se dão também grandes alterações e avanços no desenvolvimento da linguagem, nomeadamente no vocabulário, gramática e sintaxe. Todavia, verifica-se

ainda indícios de “imaturidade linguística” (Papalia, et al., 2001, p. 322). Na base destes avanços está o aumento significativo do léxico e a facilidade na aquisição dos significados das palavras e, ainda, a compreensão evolutiva das formas gramaticais mais básicas, apesar de, com alguma frequência, a aplicação ser desadequada (Papalia, et al., 2001 e Tavares et al., 2007).

Quanto ao nível de desenvolvimento social da criança, é neste período pré-escolar que esta atinge uma maior compreensão sobre si mesma e sobre o lugar que representa no contexto social em que se encontra, e, também, começa a compreender algumas questões em torno do gênero e o que é esperado dela tendo isso em conta. Nas palavras de Tavares et al. (2007), “a criança aprende regras e normas sociais, significados culturais da sociedade em que se integra e desenvolve o seu autoconceito e que poderão persistir ao longo da sua vida” (p. 55).

É nesta faixa etária que se dá o maior desenvolvimento da criança no que se refere à socialização e este é um processo complexo, pois estão inerentes o desenvolvimento do *self*, a identidade de gênero e a própria relação com os outros; é também considerado um processo não linear, pois manifesta alguns altos e baixos nos relacionamentos (Papalia, et al., 2001).

No desenvolvimento do *self*, as crianças constroem o seu “eu” e o conceito que têm de si próprias (autoconceito) e lidam com uma série de emoções que tentam também compreender e integrar na própria estrutura da personalidade (Tavares et al., 2007). No entanto, relacionado a este desenvolvimento e ao próprio autoconceito está associada a identidade de gênero, que passa pelo reconhecimento do próprio gênero e o que isso poderá significar, aprendendo que papel sexual deve assumir na sociedade segundo os padrões da mesma, sendo que, no final deste período pré-escolar, as diferenças de gênero já são bastante visíveis (Papalia, et al., 2001).

A relação com os outros é de suma importância nesta fase, especialmente as relações com os irmãos, que “constituem a base para as relações posteriores” (ibidem, p. 380), e com os colegas, pois a maioria das atividades em que as crianças estão envolvidas abrange outras crianças. É através desta relação que estabelecem umas com as outras que começam as amizades, tipo de relacionamento que só se inicia a partir dos três anos de idade; “todavia, mesmo neste período, a linha que diferencia o companheiro [o que brinca lado a lado] do amigo não é fácil de traçar” (ibidem, p. 383).

O valor da amizade para o desenvolvimento social da criança é elevado, pois, tal como refere Papalia, et al. (2001),

através das amizades, bem como das interações com os companheiros mais ocasionais, as crianças mais novas aprendem a relacionar-se com os outros. Aprendem que ser amigos é a melhor maneira de ter um amigo. Aprendem a resolver os problemas que surgem nas relações, aprendem a colocar-se no lugar do outro e observam modelos de vários tipos de comportamento. Aprendem valores morais e normas relativas ao papel sexual e praticam os papéis adultos (p. 384).

Ou seja, através da amizade podem surgir várias aprendizagens sociais, que serão a base para o comportamento das crianças nos seus relacionamentos futuros.

Nenhum destes níveis do desenvolvimento humano é mais importante que o outro, nem deve ser desvalorizado, pois, como “sujeito biossociocultural” (Moares, 2005, p. 37) que somos, a infância e as aquisições realizadas nessa etapa devem valorizar o desenvolvimento holístico da criança. Neste sentido, e considerando a infância como uma etapa pela qual a criança passa, a concepção de infância está, obrigatoriamente, relacionada com a concepção de criança, pois sem uma a outra também não existiria.

2. Identidade e Reflexão na Profissão Docente

A identidade docente é algo que se constrói aos poucos, é um evoluir de acordo com as nossas vivências que se iniciam na infância, e, como Formosinho (2013) afirma, “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola” (p. 10), ou seja, é durante o processo de docência que se inicia a aprendizagem sobre o que significa ser educador e/ou professor. No entanto, esse conhecimento edifica-se de um modo informal, através da convivência e da observação do comportamento dos docentes que cruzam o percurso escolar de cada indivíduo.

Este cruzar de caminhos educativos entre educadores e crianças, professores e alunos não é tão superficial quanto poderemos pensar; este cruzar significa influenciar vidas de forma mútua, tanto os educadores a vida das crianças como as crianças a do educador. Assim, os docentes, que outrora foram crianças e alunos, têm em si a influência daqueles que um dia foram um contributo importante no seu desenvolvimento e aprendizagem. Consciente ou inconscientemente, têm também os seus modelos de ensino-aprendizagem, a que, hoje, enquanto docentes, podem dar continuidade ou não.

Neste sentido, é necessário que estes profissionais da educação sejam e estejam conscientes do que foi o seu percurso escolar e, acima de tudo, de que forma querem influenciar o percurso das crianças que irão ser parte integrante do seu percurso profissional. Assim sendo, há que pensar e refletir se quer dar continuidade à pedagogia em que foi “socializado” (ibidem, p. 21) ou se deseja desconstruir e repensar essa pedagogia para dar lugar a algo novo, um modelo pedagógico melhorado e atual, que permita a “reconstrução da práxis docente” (ibidem), seguindo um trajeto de construção do conhecimento.

A esta tomada de consciência, que é o processo pelo qual o docente se torna efetivamente competente, e reflexão sobre a “práxis docente”, está implícita a construção da identidade profissional, pois, segundo Roldão (2002), a capacidade de refletir é um dos elementos que define a profissão docente. Esta identidade profissional é nada mais do que, segundo Nóvoa (2007), “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p.16), ou seja, a identidade profissional docente é um *continuum*, algo que se constrói e se reconstrói permanentemente, não só a partir das nossas vivências profissionais, mas, também, a partir das vivências pessoais e das escolhas que realizamos em ambos; é uma construção individual, pessoal e única a cada indivíduo.

Na confirmação da ideia de que a identidade profissional decorre das experiências de vida dos educadores e professores, Nóvoa (2007) afirma ainda que “na docência, é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos encontra-se muito daquilo que ensinamos” (p. 27). Igualmente a atestar esta ideia, Formosinho (2013) afirma que a prática docente “é uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios” (p. 15). Desta forma, o docente, no âmbito da sua prática profissional, mostra sempre o que é enquanto pessoa e o que é e como trabalha enquanto educador e/ou professor.

Na identidade docente deverá constar, entre tantas, a capacidade de reflexão, pois apenas o docente que tem na sua ação “uma postura, uma forma de identidade, um ‘habitus’” (Perrenoud, 2002, p. 13) de reflexão sobre a sua prática pode questionar-se, colocar em causa a sua ação, analisar os seus pontos fortes e fracos e, assim, com uma visão mais alargada, repensar a sua prática. Este questionamento e reflexão não deve ficar só pelo pensamento, mas ir mais além, deve ser aplicado na ação educativa com vista à mudança efetiva das práticas educativas e sua consequente melhoria qualitativa. Neste sentido, a evolução na qualidade das práticas educativas deve ser feita por parte

do docente “em direcção a uma atitude mais reflexiva e interrogante” (Dewey, 1994, p. 6).

Enquadrando a atitude reflexiva na educação pré-escolar, segundo as OCEPE, o educador é chamado a refletir sobre as suas intenções para a prática, de que forma poderá adequá-la às necessidades e interesses das crianças e sobre a sua intervenção, tomando assim a consciência da sua ação e de como esta poderá ser melhorada, adaptando-se às características do grupo.

3. Educação Pré-Escolar

3.1. Lei de Bases do Sistema Educativo e Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar, considerada uma etapa no ensino do Sistema Educativo Português, está referenciada no documento oficial, o Diário da República, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

A LBES, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, é responsável pela definição dos princípios gerais e organizacionais pelos quais o Sistema Educativo em Portugal é regido, sendo que, neste diploma, é também assegurado a todos os cidadãos o direito à educação e cultura, a igualdade de oportunidades no acesso à educação e o desenvolvimento integral dos indivíduos, formando cidadãos ativos. Nesta lei, a Educação Pré-Escolar é consagrada como parte integrante do sistema educativo, a qual, ao assumir a sua responsabilidade formativa, “é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Capítulo II, Artigo 4.º).

Segundo a linha dos princípios elucidados na LBSE, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, define especificamente a organização jurídica da educação pré-escolar, e tem como princípio geral a definição da educação pré-escolar como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Capítulo II, Artigo 2.º).

Anunciados nesta lei estão de igual forma outros princípios, os organizacionais, os administrativos e os pedagógicos, sendo que nestes últimos advêm os designados para a educação pré-escolar. São eles:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania.
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade.
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva.
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (ibidem, Capítulo IV, Artigo 10.º)

3.2.Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Segundo o princípio geral e os objetivos pedagógicos da Lei Quadro, anunciados anteriormente, são definidos os fundamentos e a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Essas Orientações “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

Este “conjunto de princípios para apoiar o educador” (ibidem) é uma referência comum a todos os educadores e não um programa estipulado, pois é de cariz orientador, geral e abrangente, com indicações para o educador, cedendo-lhe em simultâneo a liberdade de “fundamentar diversas opções educativas” (ibidem). Acredita-se assim que, ao ser definida uma linha orientadora para todos os educadores, esta é uma contribuição na promoção da melhoria da qualidade da educação pré-escolar. Os fundamentos enunciados nas OCEPE, e que são a base das mesmas, são:

- O desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- A construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- A exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

Neste documento orientador, o educador assume total responsabilidade sobre o desenvolvimento curricular. Porém, este deverá ter em consideração alguns aspetos como os objetivos gerais proclamados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo, considerando a sua importância na intencionalidade do trabalho curricular e nos diversos níveis de interação; as várias áreas de conteúdo como referências gerais para o planeamento e avaliação; a continuidade educativa, tendo como ponto inicial o que as crianças já sabem; e a intencionalidade educativa para, através da reflexão, adequar a prática às necessidades das crianças.

3.3. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

Com base nas OCEPE, as metas de aprendizagem surgem como “um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo” (Ministério da Educação, 2010). Neste

sentido, auxiliam o educador no que deve ter em conta para o desenvolvimento curricular (ibidem).

As metas de aprendizagem estão estruturadas segundo as áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE, sofrendo apenas uma pequena reorganização interna, nomeadamente na definição de domínios com o intuito de estabelecer uma sequência de aprendizagens, as quais visam dar continuidade entre o que se aprende na educação pré-escolar e o que se aprende no ensino básico. Considerando esta necessidade de definir as aprendizagens esperadas em cada área, importa referir a importância da “construção articulada do saber, em que as áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada” (Ministério da Educação, 2009).

Capítulo II – Fundamentos para a Prática Pedagógica

1. Adaptação ao pré-escolar

1.1. Transição Casa – Jardim-de-Infância

Ao longo de toda a nossa vida somos confrontados com novos lugares, pessoas, ambientes e situações, e, como seres sociais, integrados numa sociedade em constante movimento e alteração, a nossa capacidade de adaptação é posta à prova quase diariamente. Esta adaptação aos vários contextos que a sociedade implica começa desde cedo, como é o caso da entrada para a creche ou jardim-de-infância (JI), iniciando assim uma nova fase na vida da criança.

Com a entrada para o meio escolar e conseqüente “separação” dos pais ocorrem muitos comportamentos, como o choro, birra, lamentações, rabugice ou até mesmo o ignorar o educador. Estes comportamentos são reflexos dos sentimentos e emoções que as crianças sentem nesse processo de transição casa - jardim-de-infância. Por vezes, este pode tornar-se um processo muito delicado, tendo em conta a quantidade de fatores que estão envolvidos no mesmo. Implícitos a este processo estão as características individuais das crianças, a sua forma de lidar com a transição; a frequência a que estão expostas a momentos de adaptação; a atitude dos pais neste processo de “separação”; a atuação dos educadores e a relação pais - educadores.

“A presença do adulto familiar representa segurança para a criança e a sua ausência incerteza” (Portugal, 2003, p. 80). Esta frase representa a base do que a criança sente inicialmente nos processos de transição, sendo que a reação de cada uma a um meio envolvente completamente novo, aos adultos desconhecidos e à própria situação varia, pois são próprios de cada criança e às suas características emocionais. Atendendo às suas características pessoais, as crianças reagem de modo diferente à separação, como é o caso das mais tímidas e inibidas que, tendencialmente, choram mais. Deste modo, assume-se que, em crianças mais temperamentais, durante o período de permanência no jardim-de-infância, a “separação” dos pais possa ser mais perturbadora do que em outras que não o sejam tanto (Portugal, 2003). No entanto, estes comportamentos não se mantêm eternamente, pois com o aumento dos momentos de

separação entre o “adulto familiar” e a criança, a compreensão sobre a necessidade desses momentos aumenta e, em simultâneo, as situações de choro e medo diminuem.

O medo e insegurança não são sentimentos vividos apenas pelas crianças, sendo os momentos de chegada ao jardim-de-infância momentos difíceis também para os pais, que têm de deixar os seus filhos com outras pessoas (Post & Hohmann, 2007). No sentido de minimizar esta intensidade emocional vivida pelos pais, o educador deve estabelecer uma comunicação com os mesmos, criando uma relação mais próxima e de confiança. Este tipo de relação é essencial, pois facilita à criança o processo de entrada no pré-escolar, o desenrolar de todo o processo educativo e “favorece a própria adaptação da criança para quem essa relação entre adultos é securizante” (Ministério da Educação, 1997, p. 88), ou seja, o facto de os seus pais, alguém da sua total confiança, também confiarem no educador, e com ele manterem uma boa relação, promove na criança uma sensação de segurança; por outras palavras, se os seus pais confiam no educador, também ela poderá confiar.

O educador tem igualmente o importante papel de proporcionar à criança uma boa adaptação ao pré-escolar. Para isto deve estar atento aos comportamentos das crianças e estar sensível a estas questões, tendo como base todo um conjunto de conhecimentos nesta área. Tal como Portugal refere, baseando-se em Truchis (1988), o educador deve ter “noções precisas sobre desenvolvimento da criança, ritmos variáveis de aquisições e processo de individuação; importância da relação criança-pais, reações à separação e meios para a ultrapassar; critérios de boa adaptação e sinais de sofrimento” (Portugal, 2003, p. 192). Este conjunto de conhecimentos dá suporte à prática do educador, para que não atue “no escuro”, sem noção do que deverá fazer ou como deverá agir perante um grupo de crianças em fase de adaptação ao pré-escolar, na tentativa de dar resposta às singularidades de cada uma.

1.2. Adaptação a um novo contexto

O processo de adaptação das crianças ao grupo, à sala, ao ambiente, aos educadores e à própria separação dos pais, o “cortar do cordão umbilical”, é essencial, e traduz-se no crescimento e desenvolvimento das crianças acompanhados, além dos pais, por profissionais que devem proporcionar um ambiente rico em estímulos e pensado propositadamente com vista ao bem-estar e desenvolvimento integral da criança.

Como Pieterse (2006) faz referência, no que concerne a esta adaptação, à criança são exigidas alguns comportamentos e atitudes como o

habituar-se a estar longe de casa e da família; comunicar e relacionar-se com estranhos; ser ela própria num grupo (frequentemente grande) e ser capaz de se afirmar; ser capaz de lidar com os conflitos e as críticas; ser capaz de mudar de uma forma de brincar espontânea e informal para uma forma de aprendizagem e de trabalho mais formal (p.132).

No sentido de ajudar a criança a adaptar-se e a ser capaz de lidar com esta panóplia de situações, o educador deve criar um ambiente positivo de interação com a criança e manter esse mesmo ambiente para que a criança possa realizar as atividades e brincar livre de medos, ansiedade e frustrações.

Assim, o educador assume uma postura de companheirismo, estando genuinamente interessado e comprometido “em observar, ouvir, conversar e trabalhar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 72) com as crianças; ele acompanha e estimula as suas iniciativas de maneira a que a criança adquira um sentido de autocontrolo e de competência nas suas decisões e escolhas. Mesmo em situações conflituosas, não tomam juízos de valor em benefício de um lado ou de outro, mas envolvem as crianças na resolução, partilhando assim o controlo sobre as situações. Este tipo de atitudes por parte do educador faz desenvolver um clima de apoio, clima esse que “estimula e fortalece o desenvolvimento da crença nos outros, da autonomia, da iniciativa, da empatia e da auto-confiança” (ibidem).

Tal como refere Hohmann e Weikart (2011),

quando a criança tem experiências com adultos em formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar objetivos. (p.64)

Ou seja, o adulto ao fomentar sentimentos positivos nas crianças está, em simultâneo, a proporcionar o desenvolvimento de atitudes positivas por parte delas, o que as ajuda a adaptar-se não só ao contexto do pré-escolar, mas a outras situações mais abrangentes, que no futuro farão parte das suas vivências. Isto porque o processo de adaptação surge em vários momentos na vida e, como em tudo, é essencial possuir uma boa base de sustentação, que passa essencialmente por estes sentimentos e atitudes.

Além da preocupação com a criação de um clima de apoio para uma adaptação eficaz da criança ao meio pré-escolar, é importante também que se estabeleça uma rotina diária e que a criança tenha conhecimento da sequência de acontecimentos que irá

acontecer durante a sua permanência no jardim-de-infância até que alguém as venha buscar. Esta consciência da rotina por parte das crianças é importante, uma vez que lhes dá uma sensação de segurança, pois têm a certificação de que no dia seguinte poderão repetir ou voltar às brincadeiras que estavam a desenvolver, e também um sentimento de controlo ao saberem qual o momento que se seguirá (Hohmann & Weikart, 2011).

Essas sensações de segurança e de controlo facilitam a transição da criança de um contexto familiar para um contexto educativo e a sua própria adaptação a esse novo contexto, pois é através delas que ela se irá sentir como parte daquela comunidade. Em alguns casos particulares, a rotina diária e os seus aspetos metódicos e comunitários poderão desempenhar a importante função de “âncora emocional” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 226).

1.3. Níveis de Adaptação ao Pré-Escolar

A adaptação ao pré-escolar, um meio, até então, novo às crianças é um processo demorado e que, dependendo de cada uma, pode durar mais ou menos tempo. Algumas, logo ao primeiro contacto com a educação pré-escolar, familiarizam-se muito rapidamente com tudo o que as rodeia: educadores, colegas de sala, assistentes operacionais e o próprio espaço do jardim-de-infância. No entanto, este processo - que seria o ideal - não ocorre de igual forma para todas elas. Algumas têm uma certa dificuldade em lidar com todos estes aspetos novos na sua vida, que, até há pouco, era caracterizado pelas vivências familiares e os círculos de amizade e convivência dos pais; nesta fase também a criança é chamada a criar círculos de amizade e convivência com os pares e adultos, com os quais conviverão ao longo de todo o ano letivo.

Esta adaptação da criança ao pré-escolar, segundo Araújo, Mineiro e Kosely (1996), ocorre essencialmente “em três níveis: emocional, social e intelectual” (p.6).

O nível de adaptação emocional, tal como o próprio nome indica, engloba o conjunto de emoções pelas quais a criança sente e vive este processo, assim que o inicia até o seu término. Desta adaptação emocional faz parte o processo de transição de casa (ambiente familiar) para o jardim-de-infância (ambiente escolar) e a conseqüente separação da criança dos pais, na maior parte do dia. Este afastamento, mesmo que temporário, na maioria dos casos, causa na criança um misto de emoções negativas, como desconforto, ansiedade, medo e dor perante o “abandono” dos progenitores, e um

conjunto de comportamentos que destas emoções advém, tal como foi referido anteriormente, porque, “não possuindo uma noção convencional de tempo, a criança não consegue perceber a diferença entre ser deixada por 6 horas ou ser deixada para sempre” (Post & Hohmann, 2007, p. 213).

No nível de adaptação social está implícita a adaptação a um grupo novo, grupo com quem a criança terá que interagir ao longo do seu dia nas atividades e nas suas brincadeiras; com quem simultaneamente compete e colabora; grupo que tem de aceitar e ser aceite enquanto parte do mesmo. A esta adaptação as crianças podem reagir de modos diferentes: algumas tornam-se “autossuficientes”, ficando muito tempo envolvidas em atividades individuais e/ou demonstram desejo em participar nas brincadeiras dos outros, sendo, porém, visível a dificuldade em encontrar uma maneira de se incluir nas brincadeiras.

O nível de adaptação intelectual corresponde à adaptação da criança a um novo conjunto de informações e estímulos, quer sejam do educador, quer sejam do próprio meio, com os quais contactará logo após a sua entrada no pré-escolar. Quando a adaptação intelectual é bem-sucedida, as crianças apresentam um desenvolvimento intelectual: a nível da linguagem, das capacidades motoras e manuais (ibidem).

2. Comunicação no pré-escolar:

2.1. Comunicação e formas de comunicar

Quando falamos em comunicação na nossa mente surge uma vasta quantidade de ramificações, domínios desta temática, como comunicação dos media, comunicação em termos de desenvolvimento da linguagem, comunicação como forma de interação social, entre tantas outras, que, não estando diretamente relacionadas, podem, ainda assim, advir desta. Olhando para esta temática, de modo abrangente, e mesmo recorrendo ao senso comum, podemos considerá-la muito complexa, podendo abranger vários campos na vida do ser humano. É tendo esta complexidade em mente que se coloca a pergunta: *O que é a comunicação?* Na tentativa de responder a esta questão, que é tão complexa quanto a própria temática, Santos (1992) diz que “comunicar significa essencialmente transmitir sentidos casuais ou intencionais de um ponto para o outro” (p.10), isto é, significa a implicação de dois pontos de referência: o emissor, o

que transmite a informação, e o recetor, o que recebe a informação que é transmitida, tendo por intermédio algo a ser comunicado, uma mensagem.

No entanto, esta trilogia comunicativa, emissor-mensagem-recetor, ocorre por várias razões, mais precisamente cinco, tal como explica Myers e Myers (1990), sendo essas:

Descobrir quem é, quem deverá ser em relação aos outros e aprender a conhecer as suas possibilidades (...); Conhecer o mundo que o rodeia e no qual está envolvido; Partilhar com os outros as significações e os sentidos do mundo, do seu e dos outros (...); Influenciar e persuadir os outros (...); e Divertir, ou seja, para se distraírem das outras razões acima referidas (citado por Lopes, 1998, p. 93).

Destas causas, as últimas quatro referem-se à comunicação enquanto processo interpessoal, pois, tal como afirma Silva (2000), “juntamente à dimensão informativa, esse “algo” que se transmite, está o próprio acto de intercâmbio” (p. 702), isto é, “a comunicação tem um aspecto de conteúdo e um aspecto de relação” (Watzlawick, Beaven & Jackson, 1973, p. 50). Estas afirmações vêm assim colocar em destaque a dimensão social que a comunicação assume no nosso dia-a-dia, sendo que assim podemos considerar a comunicação um processo de interação entre indivíduos.

Se comunicação é, de forma simplificada, a transmissão de uma mensagem de um ponto ao outro, que supõe um processo de interação social entre indivíduos, *Que formas existem para que a comunicação se possa realizar?* A comunicação é realizada de modo muito mais abrangente do que apenas através da linguagem oral, escrita ou audiovisual; “existe todo um mundo de sinais e de símbolos de infinita complexidade” (Antão, 1993, pp. 8 e 9). Por outras palavras, quando comunicamos com alguém “tratamos de partilhar uma informação, uma ideia ou atitude” (Schramm, 1960, citado por Silva, 2000, p. 703), que podem assumir dois formatos de expressão, verbal ou não-verbal.

Ao considerarmos estes dois formatos de expressão como formas válidas para se comunicar, nenhum deles pode ser valorizado em detrimento do outro, pois ambos assumem “igual importância na produção do sentido da mensagem” (Lopes, 1998, p. 90). Isto porque, tal como afirma Silva (2000), “em situação de interação, todo o comportamento pode ter um valor comunicativo” (p. 703), expandindo a comunicação a uma “linguagem total” (ibidem) com diversas formas de mensagem, “verbais, tonais, contextuais, posturais, gestuais” (Lopes, 1998, p. 91), entre outras.

2.2. Comunicação e Educação

O termo Educação, apesar de fazer parte da nossa linguagem corrente e cada um de nós ter em mente o que é educação ou a falta dela, pode assumir várias interpretações. Como tal, antes de mais, é necessário falar sobre o termo em si e sobre o que se refere. Educação é o que “compreende todos aqueles processos institucionalizados ou não, que visam transmitir aos jovens determinados conhecimentos e padrões de comportamento a fim de garantir a continuidade da cultura na sociedade” (Globo, 1961, p. 107); Cardona (2008) refere-se à educação como “um conceito que se vai desenvolvendo com a evolução natural da vida e das comunidades” (p.15), isto é, é um conceito que se transforma constantemente, segundo os processos evolutivos da sociedade; num sentido amplo, podemos afirmar que “educação é sinónimo de socialização” (Globo, 1961, p. 107).

Considerando a Educação como um processo sinónimo de socialização, e a Comunicação como a transmissão de uma mensagem, *que relação existe entre comunicação e educação?* Entre ambos, podemos afirmar que existe uma interação mútua, pois

se por um lado, a educação depende dos actos de comunicação, porque os objetivos educacionais não podem ser alcançados sem a ocorrência da comunicação, também a comunicação não pode prescindir do empreendimento educacional, no seu sentido mais amplo, para dotar o homem com a capacidade de criar símbolos para se expressar, comunicar e contribuir para os fundamentos culturais da sociedade (Silva, 1998, p. 59).

Focando o Homem como um comunicador por natureza e tendo em conta esta necessidade de comunicação numa sociedade, é indiscutível a sua importância e até a sua centralidade nos processos interativos e sociais como é o processo educativo, ou seja, um não acontece plenamente sem a existência do outro. Tendo por base esta relação tão próxima entre estes dois processos, o de Educação e o de Comunicação e a sua articulação, podemos, então, falar em Comunicação Educativa.

A Comunicação educativa pode ser diferenciada segundo dois grandes modos: a formal e a informal, que são distintas segundo os contextos em que ocorrem, tendo por base a dimensão espacial e temporal, ou seja, distinguem-se num espaço e num tempo aplicado no contexto educativo (Silva, 2000). A comunicação educativa formal concentra-se num espaço e tempo muito bem definidos, sendo o espaço físico uma instituição, escola ou jardim-de-infância, com um professor e/ou educador, que tem uma

postura muito presente e fortemente carregada com a comunicação unidirecional professor (transmissor) – alunos (receptores); tem um plano curricular e pedagógico que serve de base a esta, onde estão definidos “intenções, conteúdos, métodos e avaliação” (ibidem, p. 696), e os conteúdos conversacionais são selecionados previamente considerando a sua importância educativa.

Contrária a este tipo de comunicação está a comunicação educativa informal, que não tem definido um espaço e um tempo, existindo uma grande flexibilidade na escolha dos mesmos; pode ocorrer nos mais diferentes locais e em condições e formas variadas; não tem por definição prévia um conjunto de objetivos ou finalidades pedagógicas, que têm de ser cumpridos, mas não invalida a potencialidade educativa deste modo de comunicação, pois de uma conversa informal, livre, simples e espontânea podem surgir consequências educativas. Como sublinha Silva (2000), a “educação é fruto das múltiplas e variadas relações comunicativas que estabelecemos com nós próprios, com os outros e com o meio. (...) qualquer acto educativo, por mais estruturado que esteja, é atravessado por pistas da comunicação educativa informal” (p. 697) e, devido a essa inexistência de “filtragem pedagógica”, tudo o que é parte integrante da sociedade pode ser alvo de comunicação, sendo que a seleção efetua-se “a partir da livre escolha dos sujeitos participantes, motivada directamente das suas necessidades, desejos e expectativas” (ibidem, p.698).

2.3. Capacidade Comunicativa

Todos nós nascemos com uma capacidade inata para comunicar e a urgência de interagirmos socialmente com os nossos pares, e isto é visível a qualquer olhar. Essa necessidade de partilha, quer seja de desejos, sentimentos ou experiências, não é realizada sempre do mesmo modo: a competência comunicativa é desenvolvida segundo um processo gradual, pois começa por utilizar meios simbólicos, não-verbais, evoluindo para meios de transmissão e receção de mensagens verbais (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Nas crianças, a base do desenvolvimento dessas competências está nas “interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar” (ibidem, p.11).

Neste sentido, creio que, ainda antes das questões linguísticas que a comunicação envolve e desenvolve, as crianças necessitam realizar essas mesmas interações com os outros e comunicar, comunicar no verdadeiro sentido da palavra, isto

é, serem capazes de falar com e para um grupo, partilhar experiências e vivências, transmitir sentimentos e emoções, sejam elas do contexto escolar ou familiar, traduzir em palavras ou atitudes as suas opiniões e gostos e, além de tudo isto, tal como implica uma comunicação de qualidade, serem capazes de descodificar a mensagem do outro, seja ela verbal ou não, convertendo a comunicação na “base da empatia social ou capacidade de relação transitiva com os outros” (Zabalza, 1998, p.55).

Tendo em conta esta “empatia social”, e sendo a comunicação e a própria educação processos vitais e sociais a partir dos quais “os indivíduos formam, organizam e desenvolvem ideias relacionando-se com os outros” (Silva, 1998, p. 59), podemos assumi-los como processos de interação social com base nas relações humanas, e é neste sentido que o adulto deve agir, dando resposta às necessidades comunicativas das crianças, pois, tal como refere Sim-Sim, Silva e Nunes (2008),

a responsividade dos adultos às tentativas comunicativas das crianças, e a qualidade das interações estabelecidas entre ambos, desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem a base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afectivo e linguístico (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 33).

Uma outra forma de o adulto dar resposta a essa necessidade é fomentar “ambientes ricos em comunicação” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 29), ou seja, ambientes estimulantes neste sentido, onde as crianças tenham oportunidade de comunicar livre e espontaneamente com outras crianças e com o próprio adulto, que tem no seu tempo um espaço para as ouvir e conversar. É por isso, e contando com estas condições, que o jardim-de-infância, enquanto ambiente educativo, pode ser considerado um “contexto privilegiado para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso” (ibidem).

2.4. Comunicação e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

No âmbito da educação pré-escolar, este processo de interação social, como é a comunicação, está presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e anunciada num dos objetivos gerais pedagógicos traçados para esta etapa da educação: “Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas

como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 15). Este pressuposto refere-se à expressão e comunicação como outra forma de desenvolvimento e aprendizagem da criança, com vista à sua “plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ibidem, p. 21).

Este objetivo está presente na Área de Expressão e Comunicação, ao qual é dada alguma relevância, sendo descritas nas OCEPE como uma área de conteúdos básicos, uma vez que reflete, nos seus vários domínios, pontos essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Deste modo, abrange as “aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ibidem, p. 56), consideradas indispensáveis à criança, para que esta aprenda ao longo da vida de forma continuada (ibidem).

Neste documento está também referenciado o papel do educador, que deve promover, junto das crianças, o contacto com diversas formas de expressão e comunicação, tendo como ponto de partida as aquisições e conhecimentos prévios das mesmas e, “proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas” (ibidem), possibilitar, assim, à criança uma apropriação dos diversos meios de expressão e comunicação.

Como parte integrante desta área do desenvolvimento estão vários domínios que, a partir de uma perspetiva globalizante, se relacionam entre si de forma articulada. São eles o domínio das expressões - motora, dramática, plástica e musical; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; e, por fim, o domínio da matemática. Destas três áreas o foco será nas duas primeiras, pois estão diretamente relacionadas com a temática em questão, a comunicação. No primeiro domínio, o das expressões, que englobam a motora, dramática, plástica e musical, a comunicação surge em diversos momentos com maior ou menor incidência, dependendo do subdomínio em questão.

A expressão dramática é um dos subdomínios em que a criação de ocasiões de comunicação verbal e não-verbal ocorre com facilidade devido à natureza interativa das atividades, e onde, através do próprio corpo ou de “um outro” (como por exemplo na utilização de fantoches), a criança, espontaneamente, se expressa e comunica. Aqui a ação do educador passa por fomentar diferentes situações de expressão e comunicação.

A expressão plástica é também um meio pelo qual as crianças podem recriar e contar momentos e vivências que tenham ocorrido no ambiente escolar, ou não, podendo, assim, partir quer de uma proposta do educador, quer de uma necessidade da criança em exprimir e comunicar algo através deste meio de representação. Em atividades deste tipo, a interação entre os pares aumenta, especialmente em trabalhos de grupo, aumentando também os momentos de comunicação.

Apesar de não ser de uma forma tão explícita, a expressão e comunicação está presente em vários momentos na expressão musical. Através das canções, a criança recebe uma mensagem, compreende o seu sentido e transmite-o a alguém, reproduzindo a canção, explicando por palavras suas ou até mesmo usando a linguagem corporal, como a dança. O dançar está relacionado com a expressão musical e também com a expressão motora, uma vez que é através do movimento e do corpo que a criança comunica e expressa o que sente ao ouvir a canção.

No segundo domínio, o da linguagem oral e abordagem à escrita, a comunicação surge em vários momentos, e podemos constatar que é essencial que o educador crie um clima de comunicação, isto é, que o educador escute cada criança, valorizando a sua participação; que mantenha um diálogo, quer com cada indivíduo, quer com o grupo em geral; que estimule o diálogo entre as próprias crianças e que considere também a comunicação não-verbal como um meio de interação e comunicação.

E porquê criar um clima de comunicação? Porque são em climas desta natureza que as crianças se sentem mais à vontade e com intenção de comunicar e de se expressar. Em termos práticos, esse desejo de comunicar deve ser fomentado pelo adulto, aceitando que a criança fale sobre os seus interesses pessoais, o que “traz” de casa” (ibidem, p.67), mas também criando ocasiões para a vivência em grupo, fomentando o diálogo entre as crianças sobre o que se passa na escola. A partir desses momentos podem ser criadas interações e ocasiões de comunicação diversas, como por exemplo, o relato e descrição de acontecimentos, o reconto e/ou invenção de histórias, os debates sobre situações da sala, o transmitir de recados, a colocação de questões. Porém, é da função do educador proporcionar uma vasta variedade de atividades para que as crianças possam “dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (ibidem, p.68).

Em resumo, e citando Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “a comunicação é vital no desenvolvimento da criança, implicando a participação activa de ambos os interlocutores (criança e adulto) e requerendo oportunidades comunicativas e a

existência de múltiplas razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar” (p. 34).

3. Construtivismo na Educação

3.1. Construtivismo

Para refletir acerca do construtivismo, importa reconhecer alguns nomes importantes que largos contributos deram a esta teoria, como Piaget e Vigotsky. Estes destacam-se pelo revolucionar das conceções sobre a construção do conhecimento, sugerindo uma perspetiva de interação com o meio físico e social, considerando o indivíduo como um agente ativo e central na construção do seu próprio conhecimento (Tavares, 2007). Neste sentido, e como Becker (1992) refere, o construtivismo significa que o conhecimento

se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio (p. 88).

Esta ideia tem consigo o significado de que o conhecimento não é considerado, em nenhuma circunstância, como algo acabado e/ou finito, o conhecimento não tem um patamar máximo definido, pelo qual alguém, alguma vez, poderá dizer tê-lo atingido (Becker, 1992), é algo que se constrói, sendo que quantas mais interações tiver maiores são as possibilidades de aumentar o conhecimento.

Tendo em mente esta relação entre a interação do sujeito com o meio físico e social com o conhecimento, o construtivismo “não é [portanto] uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar” (ibidem, p. 89), mas sim uma teoria sobre o modo de ser do conhecimento e que possibilita a interpretação de todos esses aspetos, em particular, e do mundo onde vivemos, no geral.

O construtivismo em educação ganha um outro sentido, pois ao ser considerado na atualidade uma tendência teórica do pensamento educacional, tem como intuito romper com a insatisfação de “um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto” (ibidem) e fazer com que nesse

mesmo sistema a ideologia se altere e que se comece a “agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade” (ibidem).

Assim, a educação e a própria escola devem ser “um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído” (ibidem).

3.2. Escola Transmissiva vs. Escola construtivista

A escola pode ser vista e considerada segundo dois grandes modelos, o transmissivo ou tradicional e o construtivista. Sendo um deles teoricamente mais aceite do que o outro, importa então efetuar um paralelismo entre ambos para perceber as suas diferenças, e somente as diferenças e não as suas semelhanças, pois ambos divergem por completo nos caminhos que idealizam, nos seus pressupostos e princípios.

A escola transmissiva, que é já unanimemente declinada ou até mesmo rejeitada a nível teórico (no entanto, historicamente, a sua presença na prática educativa parece não desvanecer), segundo Tonucci (1986) rege-se sobre três pressupostos fundamentais:

1 – A criança não sabe, e vem à escola para aprender; 2 – O professor sabe, e vem à escola para ensinar quem não sabe; 3 – A inteligência é um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimentos (p. 169).

Desta forma, cumpre alguns princípios como a homogeneidade e igualdade no que diz respeito às crianças e, sendo estas consideradas todas iguais, mantém-se todas no mesmo patamar de conhecimento, nenhuma delas sabe nem mais nem menos do que a outra; o princípio do fecho e separação da escola com o que ocorre fora dela, as crianças não levam conhecimento e experiências externas para a escola; e, por fim, o da transmissão, o modo de ensino é realizado de quem se supõe que sabe, o professor, para quem não sabe nada, a criança.

Neste sentido, compreende-se a aprendizagem como um estado que consiste na transferência de informações, e na acumulação de conhecimentos na mente da criança. Por outras palavras, aprender é a receção, a memorização, a repetição e a reprodução da informação, reduzindo a criança a um papel passivo, um sujeito acrítico relativamente à informação apreendida.

Tendo em conta estes princípios e pressupostos, conclui-se, então, que o modelo educativo da escola transmissiva desvaloriza as particularidades e singularidades de

cada criança, esquecendo as suas origens e culturas, que, atualmente, são cada vez mais distintas e, como tal, acaba por fechar-se à comunidade e, conseqüentemente, à cultura; tal como refere Santiago (1996), é devido às suas “formas de organização e normas de funcionamento que a transformam [a escola] num lugar socialmente neutro, desligado e mesmo em oposição às realidades sociais e familiares” (p.18).

No combate a esta escola transmissiva, como Tonucci (1986) preferiu nomear-lhe em detrimento de escola tradicional, este propõe a utilização de um modelo que rompe com as práticas educativas anteriores, dando origem à escola construtiva. A esta alternativa de escola, Tonucci (1986) afirma: “chamo-a de construtiva (...) para descrever uma das suas características fundamentais: a construção por parte da criança do seu conhecimento” (p.172). A partir de tal assunção, trata-se, pois, de uma nova postura face à aquisição do conhecimento, que se fundamenta em três pressupostos:

- 1 – A criança sabe e vem para a escola para reflectir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver;
- 2 – O professor garante que cada um possa atingir ao mais altos níveis possíveis (cognitivos, sociais, operativos), com o contributo de todos;
- 3 – A inteligência (para continuar com a imagem já utilizada) é um vaso cheio que se vai modificando e enriquecendo por reestruturação (Tonucci, 1986, p. 172).

Dos pressupostos enunciados anteriormente derivam alguns princípios que devem ser exercidos na escola construtivista, como a diferença/heterogeneidade, pois é a partir da diferença e da diversidade que resulta a ajuda mútua, a partilha de experiências, a aceitação e crítica de ideias e, naturalmente, a integração de aprendizagens socializadoras; a abertura da escola aos testemunhos do que acontece lá fora, permitindo que experiências prévias sejam o ponto de partida para novas aprendizagens, significa aceitar que cada criança “leve para a escola sinais da sua experiência” (ibidem, p. 173); e, por fim, “o-que-está-perto” (ibidem), que diz respeito à aprendizagem a partir daquilo que “está à mão”, que se pode observar, tocar, sendo “possível um conhecimento real, directo, crítico” (ibidem).

Este tipo de visão permite uma maior abertura no modo de ensino, em que a experiência diária dos alunos pode ser um ponto de partida para novas aprendizagens e, como tal, a criança é um sujeito ativo e participativo na construção do seu conhecimento, configurando-se como um sujeito que questiona a realidade, problematizando e refletindo sobre aquilo que o rodeia. Neste sentido, a conceção de aprendizagem funde-se naquilo que resulta como um processo de transformação da informação em conhecimento através de uma relação interativa entre alunos, e alunos e

professores. Aqui o professor é caracterizado como o mediador da aprendizagem e, deste modo, “passa de garante da verdade a garante do método” (ibidem, p. 174), ou seja, este não é possuidor do saber e da verdade absoluta e, como afirma Roldão (1999), o professor faz aprender, pois ensinar é isso mesmo - fazer aprender, terminando assim com o monopólio do professor que decide, projeta e define.

Tal como afirma Becker (1992), “o compromisso da Escola deve ser o de construir o novo, superando o arcaico, e não o de repetir, interminavelmente, o antigo” (p. 92). É com vista a este compromisso que a escola construtiva claramente traz novos moldes educativos, estabelecendo-se como o lugar onde a criança é o “ator principal” enquanto sujeito ativo da sua própria aprendizagem.

3.3. Construtivismo no Pré-escolar

Sabendo que a educação, em geral, e a educação pré-escolar, em específico, devem partir dos conhecimentos prévios das crianças e ter em consideração a sua cultura e saberes próprios, é importante ver a criança “como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 19), ou seja, é necessário respeitar as suas características individuais e valorizá-las com a noção de que é essa diferença entre as crianças que “constitui a base de novas aprendizagens” (ibidem).

Deste modo, é necessário que a criança seja colocada no centro da sua aprendizagem e assuma um papel ativo na mesma, dando opinião, cooperando com os colegas e tomando decisões sobre o que pretende fazer. Por outras palavras, a criança deve assumir a imagem de um “ser activo, competente, construtor de conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interacção com os seus contextos e os seus contextos de vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 50).

Considerar esse papel ativo da criança passa também por permitir que esta faça as suas próprias escolhas, segundo os seus interesses e necessidades, e, tal como refere Brickman e Taylor (1996), “dar às crianças margem de escolha garante o seu interesse” (p. 13). Este interesse, envolvimento e implicação por parte da criança nas atividades é considerado indispensável para dar significado às experiências, que, por sua vez, é essencial à construção do conhecimento, para que a criança “aprenda a aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007 citado por Formosinho, 2013, p. 20).

Este processo de “aprender a aprender” e de construção do seu próprio conhecimento é um processo interativo, e uma criança, ao ter oportunidade de estar em

contacto com outros pares e até adultos, num contexto propício a essas mesmas interações, pode desfrutar de uma grande variedade de experiências educativas, ricas em possibilidades, como, por exemplo, a de cada uma, ao desenvolver-se e aprender, contribuir em simultâneo para o desenvolvimento e aprendizagem de outras crianças (Ministério da Educação, 1997). Esta contribuição simultânea é parte integrante e fundamental no pré-escolar, pois é com a entrada para o pré-escolar que as crianças iniciam uma nova etapa das suas vidas e aumentam o número de interações sociais, uma vez que terão um novo grupo de pares e adultos, com quem terão de se relacionar a maior parte do dia.

Nesta visão construtivista, o educador diminui o papel diretivo e, mesmo sabendo que “observar, escutar, [e] negociar com a(s) criança(s) a acção educativa representa um [verdadeiro] desafio” (Oliveira-Formosinho & Lino 2008, p. 70), e que nem sempre é fácil com um grupo de crianças - especialmente com idades menores - conseguir chegar a um consenso, pois são muitas opiniões e muitas ideias que querem ganhar forma, cabe-lhe gerir tudo isso, de uma forma democrática e com a verdadeira participação da criança “como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no [seu] processo de ensino-aprendizagem” (Formosinho, 2013, p.19).

Por outras palavras, o educador deve dar voz às crianças para realizarem propostas de atividades, criar oportunidades para que essas atividades se possam realizar e até mesmo iniciar experiências diversificadas, tendo sempre presente o contexto e o ambiente educacional, que deve ser estimulante a muitos níveis (Oliveira-Formosinho, 2013): Contudo, para que tal aconteça, é necessário que, tal como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), o educador tenha uma imagem pouco “romântica da criança”, isto é, que não a veja como uma marioneta sem vontade própria e incapaz de tomar decisões. A construção dessa imagem, mais ou menos romântica da criança, está subjacente às crenças e atitudes dos educadores, sendo com base nessas crenças que, consciente ou inconscientemente, pensam e agem no contexto, são elas que “orientam” a prática e a postura do educador em contexto educativo.

Se a finalidade essencial da educação é a promoção de valores e a formação de sujeitos que, futuramente, possam interagir como cidadãos numa sociedade, é de enorme importância identificar, caracterizar e integrar esses valores defendidos pelo construtivismo no processo educativo da educação pré-escolar, que é, em muitas circunstâncias, o início da formação formal da criança.

4. Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar

São vários os modelos curriculares adotados na educação de infância. Mas, antes de mais, convém definir o que é ao certo um modelo curricular. Assim, segundo Formosinho (2013), os modelos curriculares “visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos, com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” (p. 16). Deste modo, os modelos possuem uma vantagem, a de explicitamente divulgar os fundamentos da ação do educador, a forma como pensa, as teorias em que acredita e os valores que segue. De entre os vários modelos curriculares que são aplicados na educação de infância, o foco será em três: o Currículo *High/Scope*, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o Modelo Experimental/Atitude Experiencial.

4.1. Currículo *High/Scope*

O Currículo *High/Scope*, fundado por Weikart, em 1970, é influenciado diretamente pela teoria da aprendizagem de Piaget, tendo como finalidade a autonomia intelectual da criança, e rege-se segundo cinco princípios básicos. O primeiro, aquele que está no centro de toda a ação no currículo *High/Scope*, é o da aprendizagem pela ação, no qual as crianças constroem o conhecimento do mundo por intermédio de experiências diretas e imediatas, refletindo sobre o significado destas. Este tipo de aprendizagem parte da iniciativa pessoal e do desejo inato de exploração da criança, sendo consoante as suas necessidades e interesses o seu envolvimento em interações criativas e permanentes com o meio envolvente, de modo a promover o seu total crescimento (experiências-chave).

O segundo princípio é o da interação adulto-criança, onde os adultos procuram dar à criança um clima protegido e saudável, através de interações positivas e do uso de estratégias que permitam lidar com as situações diárias da sala e na resolução de problemas. Neste sentido, o papel do educador passa por partilhar o controlo com a criança, apoiá-la nas suas conversas e brincadeiras, por ouvi-la, fazendo comentários e observações.

O contexto de aprendizagem é o terceiro princípio deste modelo curricular, no qual é dado grande ênfase ao planeamento por parte do adulto da estrutura da sala e à seleção de materiais adequados. Assim, a sala de atividades é dividida em áreas de

interesse específicas, de acordo com as necessidades das crianças, fomentando o interesse e a participação da mesma em diversas atividades. O material é facilmente acessível, natural, comercial, encontrado e feito em casa, originando oportunidades de envolvimento nas experiências-chave. Assim sendo, todos os materiais devem estar ao alcance da criança e com rótulos entendíveis, de modo a que ela os possa utilizar de forma autónoma.

O quarto princípio, o da rotina diária, é igualmente planeado pelo adulto, promovendo a aprendizagem ativa. Assim, faz também parte dessa rotina o processo planejar-fazer-rever, o que permite que as crianças deem as suas opiniões, as ponham em prática e reflitam sobre o que aconteceu durante o dia. Nessa rotina existem vários tempos: para trabalhar individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo, de modo a trabalharem diferentes objetivos.

Por último, mas não menos importante, temos o princípio da avaliação. Esta é realizada em equipa, em que os educadores se reúnem várias vezes ao dia com o intuito de partilharem as observações, analisá-las e, assim, fazer planificações para o dia seguinte. A equipa pedagógica utiliza as interações que mantém com a criança, os registos diários e as observações realizadas para “completar um instrumento de avaliação da criança baseado numa experiência-chave – o *High/Scope Child Observation Record*” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8).

4.2.Movimento da Escola Moderna (MEM)

O MEM, fundado em 1966, segundo a linha pedagógica de Freinet, possui alguns princípios orientadores para a ação e finalidades educativas, finalidades essas que decorrem da conceção de escola como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144). Assim sendo, a escola do MEM tem como finalidade “1. a iniciação às práticas democráticas; 2. a reinstituição dos valores e das significações sociais; 3. a reconstrução cooperada da Cultura” (ibidem).

Para que se atinjam as finalidades educativas, este modelo fundamenta-se segundo três pressupostos básicos ao processo educativo. O primeiro é o da constituição dos grupos de crianças, que deve ser o mais heterogéneo possível para que possa existir interajuda, colaboração e respeito pelas diferenças individuais de cada um. O segundo é o do clima de livre expressão em que as crianças são estimuladas a falar, a produzir

técnicas, arte e a expor e a comunicar aquilo que fizeram. O terceiro e último pressuposto diz respeito à atividade exploratória no tempo lúdico, de forma a permitir que a criança coloque interrogações e se questione de forma a querer saber mais e, deste modo, dar início a projetos de pesquisa. (ibidem)

O espaço educativo onde este modelo se desenvolve encontra-se organizado por seis áreas básicas de atividade em redor da sala e uma área de atividade polivalente ao centro. Ao entrar num contexto deste género observa-se claramente a separação de cada área, pois estão muito bem definidas; há também nas paredes exposições dos trabalhos realizados e um expositor adequado à altura das crianças, onde se encontram os “instrumentos de monitoragem da ação educativa” (ibidem, p. 151). Desses instrumentos fazem parte “o Plano de Atividades, a Lista Semanal de Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição da Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o Mapa de Presenças e o Diário de grupo” (ibidem).

A rotina diária está definida segundo duas etapas: a parte da manhã, em que é a criança a escolher as atividades que quer desenvolver, e a parte da tarde, onde se realizam as atividades orientadas pelos educadores, pais ou outros. Entre estas duas grandes fases da rotina estão definidos vários momentos, desde a hora de chegada e de saída da criança, sendo esses nove no seu todo. Esses momentos são o Acolhimento, a Planificação em conselho, as Atividades e projetos, a Pausa, a Comunicação das aprendizagens, o Almoço, as Atividades de recreio, a Atividade cultural coletiva e o Balanço em conselho (ibidem).

Ao considerar tudo o que foi referido até agora, é importante referir que papel o educador assume neste modelo. Assim, tal como afirma Niza (2013), os educadores são “como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (p. 158).

O MEM, ao estimular a liberdade de pensamento e de expressão através do carácter cooperativo e democrático que este assume, possibilita que a aprendizagem da criança seja de acordo com as suas necessidades e interesses. Deste modo, espera-se que a criança atinja o sucesso e que se desenvolva enquanto pessoa e cidadão (Niza, 2013).

4.3. Modelo Experimental/Atitude Experiencial

O Modelo/Educação Experiencial é uma abordagem recente em Portugal e tem na sua base a “atitude experiencial: atitude atenta ao vivido da criança” (Portugal & Leavers, 2011, p. 14), isto é, tem como foco principal as experiências vivenciadas quer pelo educador, quer pela criança, tendo sempre em consideração as necessidades e interesses das mesmas. Sendo uma abordagem focada na criança, tem como principal preocupação dois aspetos: o bem-estar emocional da criança, que é um indicador de como esta se sente e sobre a sua disposição para aprender, e a implicação da criança, pois quanto mais implicada estiver mais concentrada e motivada estará.

Estes dois aspetos são de igual forma indicadores de como o desenvolvimento da criança está a ocorrer, isto é, se apresentar, por exemplo, altos níveis de bem-estar emocional e implicação significa que o seu desenvolvimento está a decorrer em ótimas condições. Neste sentido, fomentar altos níveis de bem-estar emocional e implicação configura-se como um caminho para alcançar ao máximo o Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças, “área integradora do processo educativo” (ibidem), ou pelas palavras de Leavers, alcançar a “emancipação” (citado por Portugal & Leavers, 2011, p. 14), que é a “finalidade do trabalho em educação de infância” (ibidem).

A prática da educação experiencial rege-se segundo três pilares, que partem da atitude experiencial para alcançar a emancipação. O primeiro pilar, o do diálogo experiencial/sensibilidade, consiste na “aceitação, empatia e autenticidade” (ibidem, p. 15) através de uma comunicação verbal ou não verbal, de maneira a que a criança se sinta “verdadeiramente compreendido, escutado[a] e aceite” (ibidem) estabelecendo uma relação mais autêntica entre educador e criança. O segundo pilar, o da autonomia/livre iniciativa, reúne uma série de “regras, limites e acordos” (ibidem, p.16) que asseguram a facilidade no desenvolver das atividades e a liberdade a cada criança, proporcionando-lhe escolhas. O último pilar, o da estimulação/enriquecimento do meio, diz respeito aos materiais e às atividades estimulantes, sendo que ambos devem ser os mais diversificados possíveis, de forma a impulsionar uma “exploração ativa do contexto e a satisfazer interesses e necessidades desenvolvimentais diversos” (ibidem). Aqui o educador assume um papel crucial, agindo como mediador de cultura.

Segundo estes pilares, e promovendo altos níveis de bem-estar emocional e implicação em cada criança, o modelo/educação experiencial procura oferecer uma

educação de qualidade a todas as crianças, para que cada uma delas se torne um cidadão emancipado, isto é,

alguém autêntico na interação que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e de ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza (ibidem, p. 15).

Em suma, para que a escola possa ser um espaço intrinsecamente ordenado para os valores e para a cultura, os educadores, quer se identifiquem mais com um ou outro modelo pedagógico, deverão compreender o contributo desses modelos e, em especial, os participativos que assentam nos ideais construtivistas, pois só estes “conceptualizam a criança como pessoa agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade” (Formosinho, 2013, p. 20).

5. Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica é um aspeto que deverá fazer parte de qualquer prática de um educador. No entanto, muitas vezes as dúvidas instalam-se sobre o que é diferenciar pedagogicamente dentro de uma sala. É tendo isto em consideração que importa definir este conceito. Sérgio Niza (2000), fazendo referência a Simson (1989), diz que a “diferenciação é a identificação e resposta a um leque diverso de capacidades de uma turma, de forma que os alunos numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p. 43).

O mesmo se passa na educação pré-escolar. Há que assumir as diferenças individuais de cada criança, pois todas elas têm ritmos, interesses e estilos diferentes e próprios de aprendizagem e, ainda, diferentes relações com o saber de acordo com as suas aptidões a certas áreas do conhecimento (Santana, 2000). A necessidade de uma diferenciação pedagógica surge não só devido à existência destas diferenças individuais, mas também devido à grande diversidade sociocultural existente nas escolas e nas próprias salas, em que coexistem culturas, meios sociais, etnias, religiões e experiências de vida diferentes.

Um dos normativos nacionais, a Lei de Bases do Sistema Educativo, “reconhece a cada cidadão o direito ao acesso a uma educação escolar básica e o consequente

direito ao sucesso no decurso da sua frequência” (Niza, 2000, p.39). Este normativo implicitamente faz uma chamada de atenção à diferenciação. E não se entenda diferenciação por exclusão, pois a diferenciação pedagógica é fazer progredir todos e cada um de modo a atingirem o sucesso até ao mais alto nível que conseguirem. Todavia, esta afirmação é uma interpretação dos normativos como a LBSE e as OCEPE e, como qualquer interpretação, depende de quem a lê, neste caso em específico, do educador e da sua atitude perante esses normativos.

Neste sentido, o educador deve, no que respeita à diferenciação pedagógica, ter uma perspetiva inclusiva, aceitando e reconhecendo as diferenças e a heterogeneidade como um recurso, e que as crianças não aprendem somente com eles próprios, mas, também, através de outras interações, como as existentes entre colegas. O docente deve, igualmente, recorrer a materiais curriculares diversos e diversificados, que o possam auxiliar na diferenciação pedagógica.

Este compromisso para com a diferenciação pedagógica está também referenciado no acordo de Jomtien (1990), que “propõe garantir uma educação básica para todos numa escola para todos” (citado por Niza, 2000, p.39), e na Declaração de Salamanca (1994), que admite que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias” (ibidem, p. 40). Contudo, estas orientações são apenas um meio para que nas escolas se combata a discriminação, ou seja, se construa uma sociedade inclusiva e, assim, se “atinga a educação para todos” (ibidem).

Ao longo dos tempos, os sistemas educativos têm utilizado algumas estratégias de forma a responder às diferenças das crianças. Cronbach (1967) classifica-as em cinco métodos: o método seletivo, com conteúdos iguais a todos, sendo próprio da escola transmissiva; o método temporal, que consiste na cedência de mais tempo à criança que necessite, com o apoio fora da aula; o método de neutralização, com programas compensatórios na tentativa de anular as desvantagens sociais, de modo a manter uma certa equidade entre os alunos; o método de adaptação de objetivos, com a adaptação do currículo oficial aos diferentes grupos da escola; e, por fim, o método de adaptação do ensino, em que a forma de ensinar do professor adapta-se ao modo de aprender dos alunos, isto é, o professor deve variar o seu método de ensino/aprendizagem tendo em consideração os seus alunos e as suas diferenças individuais.

Para a aplicação deste último método, o educador pode ter como suporte do seu trabalho pedagógico um cenário pedagógico cooperado e autorregulado. A organização

de um cenário deste género é realizada segundo áreas de trabalho, em que os materiais estão ao alcance de todas as crianças e devidamente identificados, tendo tempos bem delineados: um tempo para o educador que orienta o grupo; um tempo para as crianças que, de forma cooperativa, realizam projetos e comunicam com o restante grupo; e, ainda, um tempo para atividades livres e espontâneas (Santana, 2000). Uma gestão da ação pedagógica realizada a este nível é muito difícil de se manter, sendo que muitas vezes acabam por se desgastar num primeiro tempo. No entanto, o educador deve assumir esta responsabilidade e enfrentar os desafios que lhe são colocados.

Em verdade, nenhum modelo de organização da ação pedagógica pode ser tido como sendo o ideal para uma pedagogia diferenciada. Porém, o próprio significado de diferenciar por Perrenoud (1997) “é pois romper com a pedagogia magistral (...) é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre diferentes dispositivos didáticos de forma a colocar cada aluno [criança] perante a situação mais favorável” (p. 20).

6. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

A avaliação no âmbito da educação pré-escolar não pode limitar-se a uma avaliação sumativa, onde o desenvolvimento da criança se encontra entre as “capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (Portugal & Laevers, 2011, p. 10). Assim, Portugal e Leavers (2011), através do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), vêm definir uma opção de avaliação e, mais do que isso, de acompanhamento contínuo da criança.

O SAC estrutura-se segundo o princípio de que a avaliação deve ser processual e de que as atividades são concretizadas não só com vista ao desenvolvimento e aprendizagem de competências, ou como os autores referem os “futuros benefícios ou efeitos” (ibidem), mas também com vista à qualidade de vida da criança no momento.

Deste modo, o SAC é considerado um instrumento útil e importante para a avaliação do bem-estar emocional e da implicação das crianças em contexto de jardim-de-infância, que são, por sua vez, duas dimensões avaliativas da qualidade do contexto de ensino. Por outras palavras, estes são dois pontos que servem de referência aos educadores, que têm na sua intenção profissional o melhoramento do trabalho que realizam na promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Neste âmbito, importa referir a que estas duas dimensões se referem e como se definem. Assim, o bem-estar emocional define-se como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer” (Laevers citado por Portugal & Laevers, 2011, p. 20). Em termos de qualidade, configura a relação entre o indivíduo e o contexto educativo, evidenciando se esse mesmo contexto satisfaz as necessidades da criança e a faz “sentir-se em casa” (ibidem). Já a implicação define-se como “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio” (Laevers, 1994 citado por Portugal & Laevers, 2011, p. 25). Esta não é uma característica fixa da criança, mas sim a forma como esta funciona no contexto educativo em que está inserida, indicando a qualidade do contexto educativo segundo ofertas educativas ou condições ambientais a que está sujeita.

No entanto, este instrumento, além de ser importante na observação das crianças, é também uma forma de o educador olhar para si próprio e de refletir sobre as suas interações com as crianças, “como as crianças respondem, e como ele as ajuda a exprimir os seus sentimentos, como as relações são utilizadas para apoiar as comunicações, explorações, descobertas e atos criativos da criança” (Portugal & Laevers, 2011, p. 8). Desta forma, o educador fortalece a sua capacidade de reflexão, promove a transformação e a renovação das suas práticas.

Este aspeto é de grande importância, pois atualmente os educadores são chamados não só a “fazerem” mas também chamados a “dizerem” o que fazem, ou seja, a refletirem sobre as suas práticas para que possam produzir um discurso educacional que as definam e que lhes dê suporte. É neste sentido que o SAC é considerado um “manual” oportuno, pois serve de apoio ao educador na tarefa de construção curricular e de avaliação das práticas pedagógicas.

Em suma, podemos dizer que o SAC promove a criação de um ciclo contínuo entre a observação, a avaliação, a reflexão e a ação, tendo sempre presente o bem-estar emocional da criança e a sua implicação. Este permite que o educador compreenda cada vez melhor o seu grupo, identifique as crianças que requerem mais apoio e compreenda que existem aspetos que necessitam de intervenções específicas (Portugal & Laevers, 2011).

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Investigação-ação

Ao ter em consideração a existência de diversas definições para o conceito de investigação-ação, importa defini-la segundo um olhar educacional. Assim, neste contexto, investigação-ação assume-se como

um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas actividades (Grundy e Kemmis, 1988 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.21).

Segundo esta definição podemos constatar que a investigação-ação no âmbito educacional implica vários momentos como um momento de planificação, um de ação, um de observação e um de reflexão. Ao recorrer a estes ciclos, a própria investigação transforma-se num “processo em espiral”, no qual o próprio investigador, e neste caso professor ou educador, está envolvido ativamente nos vários ciclos e em todo o processo de mudança.

Esta linha metodológica, que implica a mudança, está presente neste relatório, pois, após a observação e conhecimento do contexto, foi exaltada uma questão, uma problemática que, enquanto estagiária e participante no próprio contexto da investigação, queria que fosse modificada: a capacidade comunicativa das crianças daquele grupo em específico. Assim, para que tal acontecesse foi necessário encontrar estratégias, ou seja, relacionar a prática, aquilo que é experimentado e observado em contexto real, com a teoria, aquilo que é defendido pelos investigadores e teóricos, ou, tal como refere Estrela (2008), foi necessária uma “síntese entre a teoria e a prática” (p. 13).

A utilização deste método faz com que os professores e educadores se transformem em profissionais mais reflexivos, colocando questões sobre as suas práticas, sendo intervenientes ativos no contexto real, identificando os objetivos que devem ser alcançados e as estratégias mais adequadas, por forma a atingir o resultado pretendido. E isto porque “fazer investigação-ação implica planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente o que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias

nas práticas e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas” (Zuber-Skerrit, 1996, citado por Coutinho et al., 2009, p. 363).

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

2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No âmbito desta investigação foram utilizadas algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados adequados ao tipo de investigação realizada, que é de carácter qualitativo, e também tendo em conta a questão que dá origem à investigação e o curto espaço de tempo em que esta foi realizada.

Assim, para a recolha e registo de dados ao longo da investigação foi utilizada a observação participante, com notas de campo, diários e o registo fotográfico, bem como as entrevistas informais e, ainda, a análise documental. Estas são as técnicas e os instrumentos que mais vulgarmente são utilizados pelos professores investigadores por se adequarem ao tipo de investigação que elaboram.

2.1. Observação Participante

Respeitando a problemática que esteve no centro da investigação realizada, a fraca comunicação associada àquele grupo em específico, optei por utilizar a observação como primeira e principal fonte de obtenção de dados. Esta opção foi tomada ao considerar as possibilidades da observação participante, como a do acesso direto aos acontecimentos de um determinado contexto, e também porque esta “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Esta técnica do tipo observação-participação permite ao observador ser aceite no grupo como indivíduo, fazendo quase esquecer a sua condição de observador no grupo em que está inserido (Vicente, 2004). Toda esta inserção transporta o observador para um maior envolvimento “na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos elementos na vida do grupo a partir do seu interior, como um

membro” (Sousa, 2009, p. 113) e não um estranho ou invasor, pois assim os comportamentos são naturais e não alterados pela sua presença.

Ao longo da prática pedagógica, esta técnica foi utilizada de forma contínua, pois deste modo foi possível que as informações e conhecimento que tinha sobre o grupo fossem sendo atualizadas com o passar do tempo, ganhando uma visão mais alargada sobre os interesses e necessidades das crianças. A observação participante, que ocorreu desde o início do estágio até ao seu final, contribuiu também para a realização das planificações segundo estes dois parâmetros essenciais. Importa aqui referir que os tempos de recreio e de atividades extra curriculares foram também alvo de observação participante.

Para efetuar o registo da observação recorri a alguns dos instrumentos mais utilizados em prol desta técnica, tal como as notas de campo, os diários de bordo e os registos fotográficos. A utilização das **notas de campo** foi essencial para que os momentos e acontecimentos, ligados de alguma maneira à questão inicial, fossem registados de uma forma pormenorizada e descritiva, cumprindo o seu objetivo, tal como Máximo-Esteves refere (2008), o de “registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (p. 88). O registo daquele “pedaço de vida” é ainda um registo com capacidade reflexiva, onde constam as interrogações e sentimentos vividos, sobre os quais o educador medita.

Os **diários** são uma outra forma de registo, onde podem constar não só as próprias notas de campo, como também informações e dados de outro tipo (ibidem). Neste conjunto de registos estão incluídas dois tipos de sequências: as descritivas, onde é dada uma maior importância ao detalhe, ao particular e ao relato dos acontecimentos; e as interpretativas, onde o grande foco é as “interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias” entre outros. Deste modo, o conteúdo presente nos diários pode assumir diversas naturezas como teórica, metodológica e prática (ibidem). Tendo em conta estas características, considerei este um instrumento importante, que se demonstrou muito útil ao longo da intervenção pedagógica, essencialmente no que concerne à reflexão, e não só sobre as ações das crianças, mas também sobre o meu próprio desempenho na prática pedagógica. Este tipo de registo não ajuda apenas na reflexão, uma vez que “é a partir deles que os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspetivas de melhoria da aula e de desenvolvimento profissional” (Hobson, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 2002 citado por Máximo-

Esteves, 2008, p. 89). Para o presente relatório, esta forma de registo foi também bastante importante e útil na construção de toda a narrativa sobre a prática pedagógica.

Quanto aos **registos fotográficos**, apesar de serem utilizados pelos professores investigadores com uma certa frequência, são geralmente considerados como fonte secundária para a obtenção e recolha de dados. No entanto, este tipo de registo não é um trabalho fotográfico de ordem artística, devendo ser encarado como documentos que contêm “informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). No decorrer da prática pedagógica, o recurso à fotografia foi uma mais-valia, pois em poucos segundos conseguia imortalizar o que naquele momento em específico estava a acontecer, cumprindo assim uma das finalidades deste tipo de registo no contexto de uma investigação, a de “ilustrar, demonstrar e exibir” (ibidem). Este é um instrumento também passível de ser utilizado não só para registar as atividades, mas, também, para inventariar os objetos da sala e registar a organização e disposição da sala.

2.2. Entrevistas em Profundidade

Associada aos instrumentos anteriores estão as entrevistas, que, como atos de conversação, existem em múltiplos géneros, um deles a entrevista em profundidade ou conhecida de igual modo como entrevista informal. Este género de entrevista assemelha-se às tantas conversas que são realizadas no dia-a-dia docente: Porém, diferenciam-se pela intencionalidade que lhes são características, ou seja, têm como intuito obter determinadas informações que visam complementar os dados recolhidos pela observação (Máximo-Esteves, 2008).

Este tipo de entrevista, no entanto, não é algo fácil e natural de se atingir, pois requer algumas atitudes específicas da parte do entrevistador, como a adoção de uma postura neutra, sabendo ouvir e aceitar o que o entrevistado diz sem que sejam realizadas interrupções constantes no pensamento e raciocínio do mesmo. Deste modo, “é indispensável estabelecer e garantir uma boa relação de confiança, empatia e segurança com o entrevistado” (Afonso, 2005, p. 99).

Ao longo da prática pedagógica, tentei ao máximo respeitar esta atitude neutral enquanto entrevistadora, de modo a alcançar informações sobre as perspetivas do entrevistado e isto através de questões abertas, que não impusessem uma resposta correta, única e rígida, questões que permitissem ao entrevistado descrever os seus atos,

expor a sua forma de pensar, de organização desses mesmos pensamentos e, ainda, demonstrar as suas intenções para o contexto (Máximo-Esteves, 2008).

A opção de recorrer a este instrumento de investigação, a entrevista em profundidade, foi uma das maneiras de, enquanto elemento estranho naquele contexto, ficar a conhecer e compreender melhor o que ocorria dentro da sala, o seu porquê e, de igual modo, os pensamentos por detrás do que o contexto deixava transparecer. Assim, as entrevistas que foram realizadas às educadoras da sala e às crianças tornaram possível que conhecesse o contexto “a partir do ponto de vista “de dentro””, tal como refere Máximo-Esteves (2008, p. 94).

Este instrumento foi uma mais-valia, especialmente junto das crianças que, sem a obrigatoriedade de responder, podiam “expressar as suas opiniões e sentimentos com total abertura e liberdade” (Sousa, 2009, p. 249). Todavia, para que tal acontecesse, foi necessário recorrer a algumas estratégias, como realizar a entrevista por meio de uma brincadeira, de forma a contornar o medo e a ansiedade de responder o que pensa em detrimento de “o que está correto”. Também junto dos adultos da sala este instrumento permitiu uma visão geral sobre o contexto, as crianças, a problemática do grupo e até as próprias educadoras.

2.3. Análise Documental e Análise de Conteúdo

No apoio à investigação foram utilizadas também outras técnicas, como a de análise documental, que “implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., 2009, p. 373), e, ainda, a análise de conteúdo, que é “um conjunto de procedimentos diversos, incluindo mesmo técnicas diferentes que, pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objetivos” (Sousa, 2009, p. 264).

Ambas as técnicas, embora possam parecer semelhantes, têm objetivos diferentes e, como Sousa (2009) refere, convém evitar a confusão entre ambas, pois a primeira trabalha com documentos tendo como objetivo a condensação da informação, e a segunda trabalha com mensagens e tem como objetivo a sua inferição.

O recurso a estas técnicas teve em vista a recolha de dados que fundamentassem teoricamente toda a intervenção pedagógica, bem como a obtenção de informações acerca do contexto de prática, permitindo esclarecer alguns dados recolhidos ao longo da observação participante.

Deste modo, além dos documentos que sustentaram teoricamente a intervenção pedagógica, foi também possível consultar o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), que permitiram um maior conhecimento sobre a instituição, o meio envolvente e o contexto em si, e ainda o Plano Anual de Atividades (PAA), o que possibilitou a interligação entre as atividades pensadas e realizadas pelas educadoras e as atividades sugeridas no meu tempo de intervenção. Quando ao Projeto Curricular de Grupo (PCG), o acesso a este não foi de todo possível visto que, até à data final da prática pedagógica, o documento ainda se encontrava em fase de construção. No entanto, foi possível através dos instrumentos e técnicas anteriores recolher as informações necessárias à intervenção pedagógica.

À análise destes dois tipos de documentos foi conjugado um terceiro, os documentos oficiais e orientadores da intervenção na Educação Pré-Escolar, ditados pelo Ministério da Educação: as OCEPE e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. A análise destes documentos é indispensável, uma vez que representam as diretrizes oficiais para o planeamento e ação do educador em contexto, considerando os objetivos de aprendizagem de acordo com as áreas de intervenção e a faixa etária das crianças em questão.

PARTE III – CONTEXTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo I – Caracterização do Contexto Socioeducativo

1. O Meio

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque Santo António situa-se no concelho do Funchal, freguesia de Santo António, mais precisamente no sítio de Santo Amaro. Esta freguesia é considerada um meio suburbano, onde impera o comércio e os serviços representados pelo Centro Comercial Madeira Shopping, diversas lojas de comércio local, um complexo de piscinas, um complexo desportivo de futebol, um centro de saúde, dois centros paroquiais, um centro cívico. Já mais próximo à escola existem alguns serviços importantes, tais como o Abrigo de Nossa Senhora de Fátima, a Fundação “A Comunidade Contra a Sida”, o Centro de convívio para a 3.ª idade, o infantário “O Sapatinho” e um centro de apoio a toxicodependentes.

No que concerne à área da educação e ensino, esta freguesia ocupa um lugar de relevo, pois nela situam-se estabelecimentos de quase todos os níveis escolares. No nível de ensino básico existem sete escolas de 1.º ciclo e de jardim-de-infância, um ATL e três infantários, uma escola de 2.º e 3.º ciclos, uma escola de educação especial e reabilitação e, ainda, a Universidade da Madeira, ficando em falta apenas o nível de ensino do secundário (PEE, 2010-2014).

A freguesia de Santo António, um núcleo habitacional considerável devido aos vários complexos habitacionais que foram e continuam a ser construídos, tendo cerca de 30.000 habitantes, é considerada a freguesia com mais população do arquipélago. Um desses núcleos habitacionais encontra-se em Santo Amaro, o bairro habitacional. Este tem muitos problemas de carácter sócio económico-cultural, sendo os mais evidentes destacados pelo alcoolismo, toxicodependência e famílias disfuncionais (PEE, 2010-2014). Junto a este bairro habitacional situa-se a escola, cujo ambiente pode ser influenciado pelos problemas comuns ao meio que a rodeia.

2. A Instituição

No que diz respeito à escola, esta é uma instituição pública, que abrange o pré-escolar e o 1.º Ciclo do ensino básico, e tem em vista, segundo o Projeto Curricular de

Escola (PCE) (2010-2014), o “desenvolvimento das competências gerais, transversais, essenciais e específicas de cada disciplina, área disciplinar e área não disciplinar, bem como das atividades de enriquecimento curricular” (ibidem). Esta tem o Regime de Escola a Tempo Inteiro, oferecendo atividades de enriquecimento curriculares como Inglês, Informática, Expressão Plástica, Ludoteca, Biblioteca, Educação Física, Expressão Musical e Dramática e Estudo, quer para o 1.º ciclo, quer para o pré-escolar.

A escola é um edifício bastante amplo e está organizado em 4 núcleos. O primeiro é constituído por uma Biblioteca, uma sala de Inglês e uma de Expressão Plástica; no segundo núcleo existem três salas curriculares, duas salas de apoio, uma de Informática, uma de Estudo; no terceiro núcleo estão inseridas três salas de Pré e uma de Expressão Artística (musical e dramática); e o quarto núcleo é constituído por três salas curriculares e uma sala do Ensino Especial (PEE, 2010-2014). Em todos os núcleos existem também wc's, com a particularidade de que, no núcleo onde está situada a pré, apenas uma das sanitas está adaptada ao tamanho das crianças, o mesmo não acontece com os lavatórios. Na escola encontra-se ainda um polivalente que dá acesso à sala de professores, à sala para funcionárias, aos wc's para os mesmos, à arrecadação, à cozinha (que tem acesso para o exterior), à secretaria e às salas para receção e direção.

Figura 1. Planta da Escola - Rés-do-chão

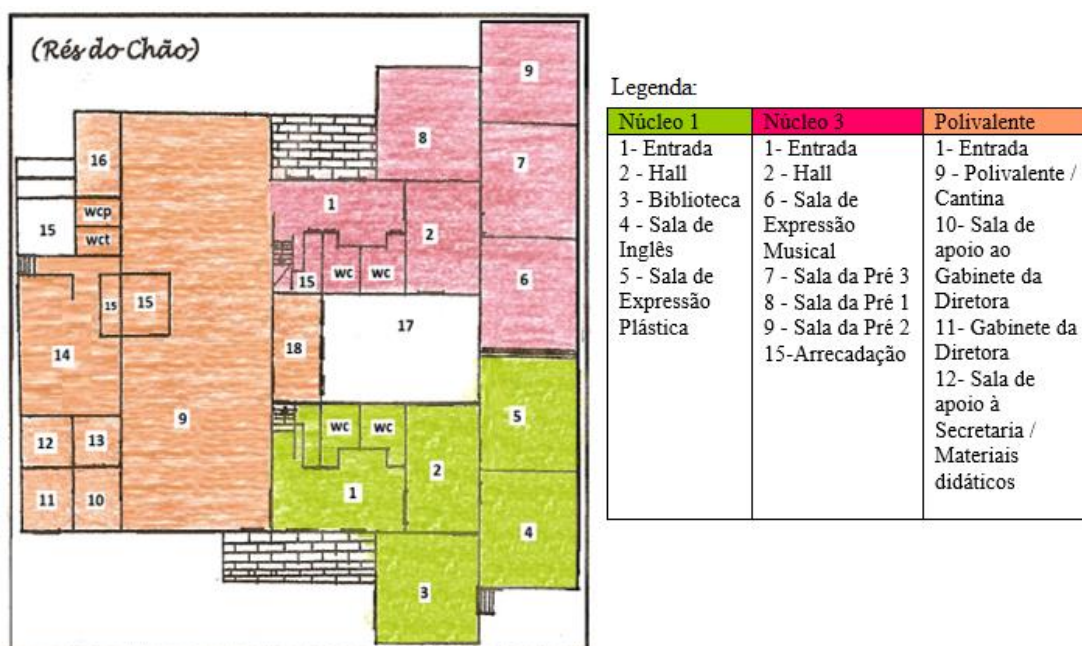
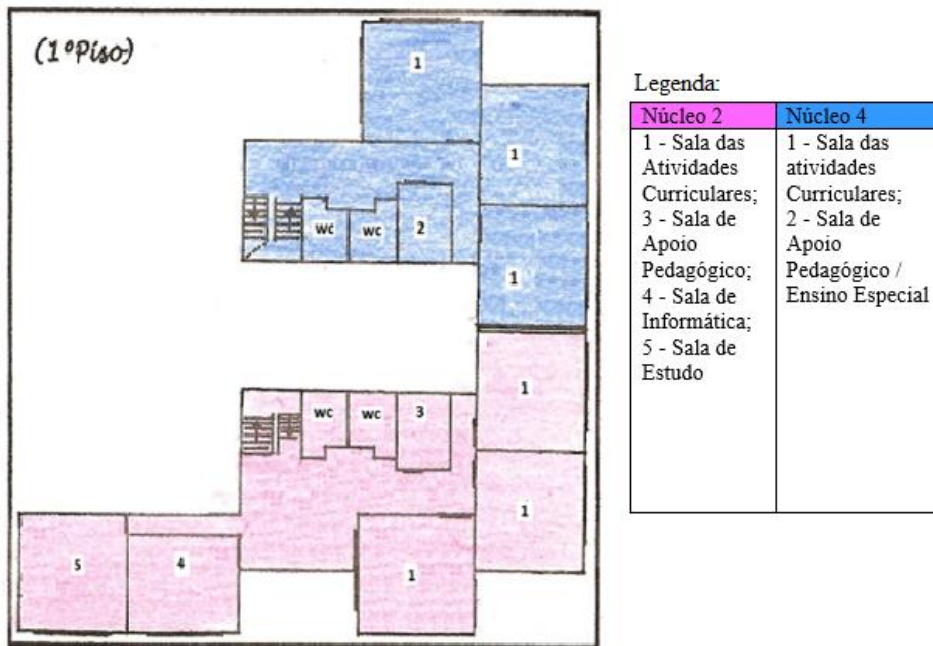


Figura 2. Planta da Escola – 1.º Piso



No exterior existem ainda outros espaços, como o campo multidesportos, onde são realizadas as sessões de educação física, uma arrecadação para guardar os materiais de desporto e ainda um parque infantil. O espaço de recreio é também no exterior e circunda todo o perímetro da escola, sendo que esse mesmo espaço está dividido para a utilização do pré e do 1.º ciclo. A escola dispõe ainda de uma área verde significativa, embora um dos jardins esteja completamente abandonado, onde é possível ver o crescimento desordenado de ervas invasoras.

Figura 3. Vista frontal da Escola



Quanto à organização pedagógica, a escola é constituída por três grupos de Educação Pré-escolar e doze turmas de curriculares de 1.º Ciclo, sendo seis no período da manhã e seis no período da tarde, funcionando em regime cruzado com as Atividades de Enriquecimento Curricular. No total destes três grupos estão presentes cerca de setenta e seis crianças e nas doze turmas cerca de duzentos e cinquenta alunos.

Quanto aos recursos humanos disponíveis na escola, estão no ativo cerca de trinta e sete docentes, sendo que destes nove são educadoras e duas são professoras da Educação Especial, e ainda vinte e seis assistentes operacionais.

3. A Sala

3.1. Organização do Espaço

A sala de atividades é bastante ampla, o que dá às crianças espaço suficiente para se deslocarem e explorarem a área e os materiais livremente, tendo muita luminosidade natural devido às grandes janelas que dão para o exterior da escola. Apesar da existência das janelas, a sala é um pouco quente, pois a maior parte do dia a luz incide com bastante intensidade.

Quanto à organização da sala, ao entrar conseguimos perceber que esta está segundo áreas que estão bem definidas visualmente e devidamente identificadas. No que se refere à sua lotação máxima, estas estão também representadas pelo código escrito e visual através do desenho. Mais especificamente, existem oito áreas: área de reunião do grande grupo; área dos jogos de construção; área dos jogos de mesa; área do faz-de-conta; área da biblioteca; área das novas tecnologias; área da expressão plástica; área da garagem. Algumas destas áreas partilham o mesmo espaço físico como é o caso do tapete.

Especificando um pouco mais cada área individualmente, na área de reunião do grande grupo, situada no tapete da sala, temos o espaço onde o grupo se reúne para preencher o mapa de presenças, conversar e realizar outras atividades de grande grupo. A área dos jogos de construção pode ser utilizado pelas crianças para construir e explorar os mais variados jogos, como os legos e madeiras, esta é mais uma área que se situa fisicamente no espaço do tapete. Na área dos jogos de mesa, a criança pode manipular jogos de encaixe, puzzles diversos, dominós, entre outros. Na área do faz-de-conta está representada uma cozinha e um quarto de bonecas com mobília em ponto pequeno para as suas idades; tem muitas bonecas, alguns materiais para o faz-de-conta, como colares e malas, mas faltam roupas e tecidos, fantoches e um espelho. Na área da biblioteca existem alguns livros (porém muito degradados), duas almofadas para criar um suposto ambiente cómodo (o que não acontece, pois o espaço é reduzido). Na área

das novas tecnologias existe um computador; no entanto, devido à avaria do mesmo, este espaço não se encontrava disponível. Na área da expressão plástica existem três mesas grandes para modelagem, desenho, recorte, colagem e pintura; os materiais para estas atividades ficam guardados no armário mesmo ao lado, e o lavatório de apoio a esta área está no exterior da sala, que é comum às outras duas salas. Na área da garagem está à disposição das crianças uma série de carros e uma garagem em madeira, assim como um tapete com desenhos de estradas e espaços verdes.

Figura 4. Área dos jogos de mesa



Figura 5. Área do faz-de-conta



Figura 6. Área da garagem



Figura 7. Área da biblioteca



Figura 8. Área dos jogos de construção



Figura 9. Área da Expressão plástica



Figura 10. Área da expressão plástica (materiais)



Figura 11. Área de reunião do grande grupo



Toda esta disposição permite à criança diferentes possibilidades de experiências e que se organize no espaço de forma autónoma e responsável, tendo que partilhar diferentes materiais.

3.2. Recursos físicos e materiais

A sala dispõe de vários recursos físicos que dão apoio à realização das atividades e não só, como placares para a afixação de trabalhos e os aniversários das crianças; um quadro de ardósia preto; três mesas grandes de suporte às atividades; dois armários grandes, um para guardar materiais como tintas, pincéis, colas, plasticina e utensílios de apoio, e um outro para guardar os documentos importantes; dois armários pequenos; uma estante; um pequeno expositor de livros e uma cama pequena, uma mesa pequena, cadeiras e cozinha de brincar.

Nem todo o mobiliário da sala é adequado ao tamanho das crianças, como é o caso da estante, onde ficam os materiais de pintura e escrita, como os lápis de cor. No entanto, as mesas de trabalho e as cadeiras são apropriadas a esta faixa etária, tal como os armários dos jogos e as restantes áreas que estão em proporções adequadas a que cada criança as possa utilizar de forma autónoma.

Figura 12. Disposição da sala I



Figura 13. Disposição da sala II



Figura 14. Disposição da sala III



Figura 15. Disposição da sala IV



Os materiais de apoio às atividades são guardados sempre no mesmo lugar, o que possibilita às crianças saber previamente onde estão os materiais que procuram e, assim, conseguem orientar-se de forma autónoma. Na sala encontram-se também alguns armários fechados, onde estão contidos os materiais que, por questões de segurança, as crianças não devem ter acesso direto, como todos os documentos que dizem respeito ao funcionamento da sala e os processos das crianças.

3.3. Recursos humanos

A equipa pedagógica da sala da Pré 1 é composta por três educadoras, que são as responsáveis pelo grupo; pelos professores das atividades de enriquecimento curricular: expressão musical, expressão físico-motora e inglês; e por duas assistentes operacionais, que auxiliam no desenvolvimento de atividades e da rotina das crianças. Toda a equipa docente trabalha em conjunto, planificando de acordo com as necessidades inerentes ao grupo de crianças.

Um outro recurso humano é a técnica da biblioteca, que, uma vez por mês, mais precisamente na segunda-feira de todas as segundas semanas do mês, vai ler e/ou contar uma história à sala.

3.4. Organização Do Tempo

No que diz respeito à rotina da sala, esta está bem definida, é constante e estável, o que contribui para a independência das crianças, pois estas já sabem previamente os vários momentos. Este conhecimento sobre as rotinas contribui para um “ambiente ordenado” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 88), o que dá espaço ao educador para observar a ação da criança e até apoiá-la nessa ação.

A rotina diária está organizada segundo vários momentos desde o acolhimento, no início da manhã, até à despedida, no final da tarde. Entre esses espaços de tempo existem diversos tipos de interações importantes e significativas para o seu próprio desenvolvimento, com atividades de cariz individual, em pequeno grupo e em grande grupo.

Horário	Momentos
8h00-9h15	Receção das crianças/Contacto com os pais Atividades livres (áreas)
9h15-9h45	Acolhimento no tapete/Presenças Diálogo em grande grupo/Planeamento de atividades
9h45-10h45	Higiene/lanche/higiene Recreio no exterior Entrar/Sentar no tapete/Beber água
11h-12h	Atividades orientadas em grande ou pequeno grupo ou Atividades de enriquecimento curricular: Expressão Musical, Expressão Físico-motora, Inglês ou Biblioteca
12h-13h	Higiene /Almoço/ Higiene
13h-14h45	Descanso / Higiene
15h15-15h30	Lanche/ Higiene
15h30-16h15	Recreio/ Parque
16h15-18h15	Higiene Atividades livres e orientadas Saída das crianças

Quadro 1. Horário da Rotina Diária

No que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular, estas ocorrem quase todos os dias da semana, com a duração entre meia hora e uma hora. À segunda-feira, uma vez por mês, têm a leitura de uma história pela técnica da biblioteca; à terça-feira, expressão musical com a professora de música, onde cantam canções, dançam, fazem jogos de roda com música, ouvem histórias gravadas e dramatizam-nas; à quarta-feira, expressão físico-motora com o professor da área, onde realizam atividades de perícias e manipulações, deslocamento e equilíbrio e jogos no campo exterior da escola; e à quinta-feira inglês com a *teacher* (como as crianças chamam), que vem até à sala para a realização da atividade e/ou jogo.

Deste modo, no período da manhã, apenas as segundas que sobram e as sextas-feiras são da responsabilidade das educadoras da sala, embora nas atividades de enriquecimento curricular também auxiliem o professor da respectiva área no desenrolar da atividade.

Biblioteca	Expressão Musical	Expressão Motora	Inglês
2. ^a feira 11H30 – 12H (1 vez por mês)	3. ^a feira 11H - 12H	4. ^a feira 11H – 12H	5. ^a feira 11H15 – 12H

Quadro 2. Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular

4. O Grupo de Crianças

O grupo é constituído por 17 crianças, sendo que destas 10 são do género feminino e 7 do género masculino. Têm idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade, tendo assim nascido entre os anos de 2009 e 2010.

No grupo existem crianças com algumas dificuldades de integração e adaptação, pois a maioria delas nunca antes tinha estado num estabelecimento educacional, sendo este o seu primeiro contacto com o pré-escolar; são nove as crianças nesta situação, pois ficavam em casa com algum familiar ou ama. Nesta fase de adaptação surgem as crises de choro, o não querer se desapegar das mães logo pela manhã, o não querer largar os brinquedos que trazem de casa, entre tantas outras crises, nos mais diversos momentos do dia, quer à hora do lanche, do almoço, quer durante as atividades, o que leva a uma falta de participação em algumas atividades.

	Frequência num estabelecimento educacional		
	Género Feminino	Género Masculino	Total
Não frequentou	6	3	9
Frequentou	4	4	8
Total	10	7	17

Quadro 3. Frequência num estabelecimento educacional por género

No respeitante à relação afetiva entre adulto-criança, este mostrou-se ser um grupo carinhoso para com os adultos da sala, ansiando muito pela atenção dos mesmos. Todavia, na interação criança-criança estas apresentam uma certa dificuldade no trabalho em conjunto e na partilha quer de objetos e jogos, quer da atenção do adulto, pois ainda se encontram numa fase egocêntrica, salvo algumas exceções. Porém, quando estão em grande grupo sabem respeitar as outras crianças, as educadoras e os demais professores.

As crianças apresentam algumas dificuldades nas diferentes áreas, dificuldades essas que eram comuns a uma parte do grupo. Pelo que observei, pude constatar que, ao nível da linguagem oral e abordagem à escrita, uma parte do grupo demonstra ter um bom vocabulário e uma boa articulação; no entanto, a outra parte do grupo não apresenta a mesma facilidade neste nível. Focando a expressão oral no geral, o grupo tem muita dificuldade em se expressar oralmente, necessitando de tempo e estimulação para que assim o faça, existindo casos em que se recusam a falar, a dar a sua opinião.

Na área da matemática, grande parte das crianças tem dificuldades na identificação dos números (salvo alguns casos); sabem, porém, contar até dez sem o acompanhamento do adulto. Na área de conhecimento do mundo, apresentam algumas dificuldades nas noções espaciais (como por exemplo: atrás/ à frente) e nas temporais, confundindo por vezes o ontem, hoje e amanhã.

Quanto às expressões, no domínio da expressão motora, a global está dentro dos parâmetros esperados para as idades; mas na motricidade fina as crianças já apresentam uma certa dificuldade no pegar e manipular do lápis, do pincel e até dos talheres na hora das refeições. No domínio da expressão plástica muitas crianças têm dificuldades na identificação e nomeação das cores primárias. Estas encontram-se ainda na fase da garatuja, sendo que algumas ainda desenham sem uma intenção específica, enquanto outra parte do grupo encontra-se na fase pré-esquemática do desenho, representando já a figura humana. No domínio da expressão musical e dramática não existem muitas dificuldades, havendo sempre a demonstração de prazer na realização de atividades desse género.

No que diz respeito aos interesses demonstrados pelas crianças, estes são essencialmente as atividades em grande grupo; as histórias dinamizadas por uma articulação gestual do que a narrativa vai contando; as atividades que envolvam música e, ainda, o faz de conta, atividade que espontaneamente realizam mais vezes.

Demonstram interesse também pela pintura, colagem, assim como por outros tipos de atividades, como a experimentação de novos materiais e técnicas.

Em suma, é um grupo interessado em novas experiências, com o desejo de querer saber mais e com boa capacidade de concentração, pois, quando estimulado, consegue manter-se atento e concentrado nas atividades que está a desenvolver, exceto em alguns casos, em que as crianças dispersam muito rapidamente.

Figura 16. O Grupo



Figura 17. O Grupo (completo)



5. Princípios Metodológicos

No que diz respeito à metodologia adotada pelas educadoras, não consegui identificar uma em específico. Em diálogo com as três responsáveis pela sala pude confirmar que, realmente, não seguem uma única metodologia específica, uma vez que ainda se estão a conhecer entre si e ao grupo, por este ser completamente novo.

Foi difícil perceber que pressupostos seguem as educadoras, pois durante a semana de observação participante o tempo de atividade orientada foi sempre da responsabilidade de outros professores, que foram à sala realizar as atividades. No entanto, penso que as educadoras têm o seus pressupostos no desenvolvimento de uma vida democrática, estabelecida em atitudes e valores como a autonomia e a responsabilidade individuais.

Quanto às suas posturas perante as crianças no tempo das rotinas, posso afirmar que uma das educadoras tem uma postura mais rígida e autoritária, enquanto as outras duas mantêm uma mais flexível e próxima das crianças. Estas diferenças notavam-se claramente até pelas atitudes e comportamentos das crianças perante as diferentes responsáveis.

Quanto aos meus pressupostos na prática, tentei seguir uma linha construtivista, na qual a criança é envolvida nos “processos de ensino-aprendizagem, sendo, assim, um

coconstrutor da sua educação” (Formosinho, 2013, p. 20). Neste ambiente de aprendizagem pela ação tive em atenção manter o importante papel como mediadora da ação ao colocar questões, ao estimular as crianças a colocar as suas próprias questões e a responder-lhes. Faz também parte das minhas intenções “fornecer uma grande variedade de materiais, planejar o espaço e a rotina, estar atento às intenções das crianças, ouvir e estimular o seu pensamento, encorajá-las a fazer as coisas sozinhas” (Hohmann e Weikart, 2011, p.51).

Capítulo II – Intervenção Pedagógica

1. Questão de Investigação

Tendo em mente a necessidade de trabalhar uma problemática e realizar uma investigação com um objetivo muito bem definido, neste caso promover a comunicação, e considerando o método científico utilizado na investigação da problemática o método de investigação-ação, que pressupõe a idealização de um objeto de estudo e a focalização da problemática em uma questão-problema, defini-a da seguinte forma: *Como promover a capacidade comunicativa num grupo em fase de adaptação?*

Esta questão-problema, tal como sugere Bento (2011) para a definição de uma questão de qualidade, surge como uma relação entre duas características, a relação entre uma dificuldade do grupo, a comunicação, e uma das suas características mais significativas, o facto de serem crianças ainda em fase de adaptação ao ambiente escolar. Esta relação foi o ponto principal da investigação-ação no que concerne ao desenrolar de toda a minha intervenção.

2. Estratégias

Com o intuito de trabalhar e dar resposta à problemática da capacidade comunicativa em crianças em fase de adaptação, foram implementadas algumas estratégias. No entanto, é essencial definir o termo estratégia que, em tantos contextos e realidades, tem sido utilizado com diferentes aceções e para que se possa compreender a que este se refere quando o foco é a área da educação.

No âmbito educacional, as estratégias assumem-se como um conjunto de planos elaborados pelos docentes de maneira a que se façam desenvolver determinadas competências numa dada área, tendo sempre em consideração o contexto em que essas são aplicadas (Vieira & Vieira, 2005). Nas palavras de Font (2007), as estratégias de ensino e aprendizagem “são sempre consistentes e intencionais orientadas para um objetivo relacionado com a aprendizagem” (p. 32), ou seja, têm sempre o intuito de atingir um propósito previamente definido.

No âmbito da prática pedagógica utilizei essencialmente dois grandes tipos de estratégias, as generalistas a toda a prática e as específicas da problemática trabalhada.

Utilizei várias estratégias generalistas e transversais a todas as outras, nomeadamente a **aprendizagem pela ação**: coloquei a criança como um ser ativo e no centro da sua aprendizagem, tendo em consideração os seus interesses e necessidades e valorizando a sua autonomia enquanto construtora do seu próprio conhecimento. Desta forma, as crianças foram encaradas como autores e atores, e não objetos, e enquanto sujeito ativo do seu desenvolvimento: cidadãs com direitos, deveres e responsabilidades.

Outra das estratégias generalistas foi a de recorrer à **diferenciação pedagógica**, que é também um dos pontos fulcrais, não só para as crianças com mais dificuldades mas para todas as crianças poderem atingir o sucesso, o mais possível. Assim tive sempre como estratégia a de proporcionar “diferentes formas de aprender conteúdos, processar informação ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções, de modo a que cada aluno [criança] possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p.13), considerando sempre as suas capacidades, os seus conhecimentos prévios e os seus ritmos de aprendizagem.

Recorri igualmente a **atividades lúdicas**, realizando uma articulação entre a aprendizagem e o brincar, pois, tal como Barros (2011) refere, “a criança possui uma predisposição natural para o jogo [e assim] (...) aprender de forma lúdica será, certamente, a melhor forma de progredir significativamente na sua aprendizagem” (p.23). O recurso ao jogo faz com que a própria criança mantenha um nível de envolvimento muito maior; sendo o brincar encarado como o caminho para a aprendizagem, uma vez que aparece como um espaço de apropriação e construção de conhecimentos por parte da criança, encarando-a como a verdadeira protagonista do seu conhecimento, não podemos considerá-lo como uma atividade paralela e de menor importância no contexto da formação da criança.

Com o intuito de desenvolver a capacidade inata que as crianças possuem para comunicar, e tendo em consideração o contexto específico em que estas se encontravam, foram utilizadas algumas estratégias específicas. Uma dessas foi a **interação adulto-criança**, uma interação positiva, na qual partilhei o controlo com as crianças, centrei-me nos seus interesses e talentos, estabeleci uma relação verdadeira de apoio para com as crianças nas suas conversas e brincadeiras e de ouvinte nos comentários e observações que faziam. A interação positiva entre mim e as crianças foi também importante na

resolução de conflitos através do diálogo, pois é através destas interações que a criança pode “expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6). Este estilo de interação permitiu, ainda, que as crianças decidissem acerca da direção e conteúdo das várias conversas que foram surgindo ao longo dos dias e possibilitou também que essas experimentassem a verdadeira partilha que é o diálogo.

Desta interação adulto-criança surge, então, o **diálogo experiencial**, outra estratégia na qual se estabelece uma relação profunda e autêntica entre o adulto e a criança, isto é, a forma como o adulto se relaciona com a criança faz esta sentir-se aceita e faz também com que a empatia entre ambos se desenvolva - a compreensão dos sentimentos dos outros relacionando aos seus próprios sentimentos (Portugal & Leavers, 2011). Neste tipo de diálogo estabeleceu-se uma comunicação não necessariamente verbal, compreendendo-se também a comunicação no plano não-verbal, de forma a que a criança se sentisse verdadeiramente compreendida, escutada e aceita. No sentido de atingir este propósito, concedi o “tempo de antena” (Post & Hohmann, 2007) aos interlocutores pequenos e o “espaço suficiente de conversação para se expressarem à sua maneira, permitindo que as crianças ouçam a língua e participem como interlocutores activos na comunicação” (*ibidem*, p.31).

Assim, promovi não só momentos de “conversa em grande grupo” como também vários momentos de conversa “a dois” (educador-criança); conversei com a criança sem qualquer pressa, disponibilizando-lhe o tempo de que necessitava; durante as explorações individuais conversei com elas, com o objetivo de desenvolver as suas capacidades comunicativas; mantive uma postura de ouvinte e escutei atentamente as suas intervenções, respeitando a “tomada de vez” de cada um; privilegiei as questões abertas para estimular a conversação, tendo a criança oportunidade de comunicar abertamente os seus sentimentos, ideias, necessidades e opiniões, quer em grande quer em pequeno grupo.

Outra estratégia adotada foi a criação de um **momento de reflexão e avaliação** informal das atividades que são desenvolvidas na sala, de modo a que este fosse mais um espaço onde se privilegiasse a comunicação e o diálogo entre mim e as crianças e entre as próprias crianças. Tudo o que era comunicado sobre as atividades e o dia em si era registado no próprio momento em que as crianças expunham as suas opiniões. Esta estratégia teve como base de inspiração o instrumento de monitoragem da ação educativa utilizado no Movimento da Escola Moderna (MEM), O Diário. Contudo, o

que foi realizado é muito mais simplificado, tendo apenas três colunas: “o que fizemos”, “gostei” e “não gostei”.

O grande intuito da utilização deste instrumento foi o de desenvolver a comunicação no grupo, dando espaço a cada criança para expressar as suas opiniões, interesses e dificuldades. Decidi não utilizar este instrumento nos moldes originais, porque as crianças facilmente se esqueciam do que se tinha passado, ou seja, dificilmente preenchíamos a coluna “o que fizemos”, daí ser um momento de reflexão diário e, além disso, era algo novo para as crianças, nunca tinha sido utilizado na sala com o grupo, por isso o tentar que a implementação do mesmo fosse um processo gradual, até que se tornasse parte da rotina diária das crianças.

A utilização de **histórias para a infância** foi também uma das estratégias utilizadas para o desenvolvimento da comunicação verbal, pois através deste recurso, que partiu dos interesses das crianças, a comunicação foi mais facilmente trabalhada por ser algo prazeroso às mesmas. Tal como confirma Hohmann e Weikart (2011), o ouvir, inventar ou “ler” histórias “alarga a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação” (p. 545), ou seja, permite assim melhorar a comunicação verbal das crianças.

A adoção desta estratégia não passou simplesmente pela leitura mimada de histórias em grande grupo, mas também por diversas outras, como a leitura das histórias para as crianças, individualmente e em pequenos grupos, na área da biblioteca: à medida que a leitura ia sendo realizada, algumas pausas iam sendo feitas para que os ouvintes pudessem comentar, fazer observações ou acrescentar algo mais à história. Ainda no que diz respeito à leitura, as próprias crianças puderam “ler” as histórias tanto para elas como para as outras crianças, através das ilustrações das histórias, pois é a partir destas que retiram informações sobre o que contam as narrativas.

Faz, igualmente, parte deste leque, o reconto verbal das histórias ouvidas: as crianças, recorrendo à memória, tentavam ordenar e recontar verbalmente o que se tinha passado na história; e, ainda, o reconto através do desenho de uma parte da história, ilustrando o que na mesma tinha ocorrido. E, por fim, a criação e invenção de histórias através de imagens, quer de histórias já existentes, quer de desenhos realizados pelas próprias crianças, pois importa lembrar que o desenho é também uma forma de comunicação e, concebendo-o como tal, “alarga o valor que damos à habilidade delas [as crianças] em expressar ideias” (ibidem, p. 552).

3. Resposta à Questão

Ao longo das várias semanas de intervenção pedagógica, foi possível aplicar as estratégias previamente planeadas e observar e comprovar os resultados provenientes destas, com o intuito de dar resposta à questão inicialmente elaborada.

A capacidade comunicativa das crianças, que de início era bastante restrita, sofreu uma melhoria, utilizando o recurso das histórias. Esses momentos de leitura e conto de histórias, no começo, era quase unidirecional, não tendo muitos *feedbacks* verbais das crianças. No entanto, ao longo desta prática, as crianças foram aumentando as suas participações quando era colocada alguma questão - que, mesmo retórica, obtinha respostas - e quando pedia que fizéssemos o reconto do que tinham acabado de ouvir - apresentando também as suas opiniões. Desta forma, e com a evolução demonstrada pelas crianças, a hora da história foi sofrendo algumas alterações, sendo que, já no final, eram elas próprias a imaginar e a traduzir para um discurso oral os caminhos pelos quais a imaginação as levava.

Em consequência da utilização deste recurso, a área da biblioteca começou a ganhar outros livros, outras histórias e, com isto, também outro interesse por parte das crianças. Assim, esta área passou a ser mais uma com grandes possibilidades para o desenvolvimento da comunicação verbal das crianças, pois usavam o espaço para contar e recontar histórias umas às outras. No mesmo local surgiram, de igual forma, diálogos sobre o que tinha acontecido na história, o como e o porquê de ter acontecido.

Além das histórias, os momentos de reflexão e avaliação foram analogamente potenciadores da capacidade comunicativa das crianças, e, tal como com a estratégia anterior, começou de forma muito ténue e inibida, mas acabou por ser uma mais-valia neste processo, pois se, no início, raras eram as crianças que queriam falar, no final o mesmo não acontecia, antes pelo contrário: muitas já queriam opinar e comentar algo. Porém, este à vontade para comunicar e querer participar nos diálogos que se ia desenvolvendo não foi igual para todas as crianças, pois cada uma delas tinha o seu próprio ritmo e este tinha de ser respeitado.

Por fim, mas não menos importante, as restantes estratégias como a interação adulto-criança e o diálogo experiencial foram, de igual modo, importantes em todo o processo e até influenciou a adoção das outras estratégias. Devido ao seu carácter mais abrangente, e de certa forma intuitivo, acabam por estar implícitas em toda a minha ação, pois, sem uma interação positiva, na qual existe uma partilha de controlo com as

crianças, centrada nos seus interesses e talentos, e sem conceder às crianças um espaço e tempo para que se expressem livremente, os resultados obtidos não seriam os mesmos, ainda que as estratégias o fossem. Ou seja, o diálogo experiencial e o tipo de interação adulto-criança mantido no decorrer das atividades, fossem elas de rotina, livres ou orientadas, esteve na base destes resultados.

Assim, de acordo com os resultados obtidos, e respondendo agora diretamente à questão, *Como promover a capacidade comunicativa num grupo em fase de adaptação?*, posso afirmar que estas estratégias podem, sim, ser consideradas uma forma possível de promover a capacidade comunicativa quando adotadas no grupo em questão, que se encontra numa fase inicial de adaptação ao pré-escolar.

4. Atividades Desenvolvidas na Prática

Neste ponto são expostas as atividades desenvolvidas com o grupo ao longo das semanas de prática pedagógica, onde são explicadas essencialmente as atividades orientadas, sendo que os momentos de rotina não são aqui descritos.

Ao longo das várias semanas de prática pedagógica foram trabalhadas várias temáticas, as quais partiram das educadoras da sala, respeitando o plano anual que tinham idealizado para o grupo no presente ano letivo. Apesar desta imposição e das limitações que traz à realização das atividades, tentei ao máximo seguir os interesses e necessidades das crianças.

Outra das limitações foi o facto de existir atividades de enriquecimento curricular, como a Expressão Musical e a Expressão Físico-motora, pois ambas estavam programadas durante o meu tempo de prática. Apesar de participar e auxiliar o professor que estava a desenvolver a atividade, era menos esse tempo que tinha para a minha intervenção individual e contacto direto com as crianças.

Com o intuito de resolver o problema do tempo, ainda coloquei a hipótese, à educadora, de utilizar uma parte do tempo do intervalo das crianças. Todavia, não me pareceu justo “roubar” esse tempo, o qual já não é muito. No entanto, como precisava de estar mais tempo com as crianças para poder desenvolver o meu objetivo, em vez de as trazer mais cedo para a sala, optei por ser eu a ir para o intervalo e, desta forma, valorizar as brincadeiras com elas.

As atividades aqui explícitas não estão, na sua totalidade, na planificação da respetiva semana. No entanto, o contrário também acontece - atividades que estão presentes na planificação, mas que não são aqui explícitas. Isto porque, durante a prática pedagógica, tomei a liberdade de alterar a planificação, pois acredito que esta deve ser flexível o suficiente para que seja modificada em prol das necessidades e interesses das crianças.

4.1. Primeira Semana: Os Amigos

A primeira semana de prática pedagógica teve início com o acolhimento das crianças na área do tapete, tal como fazia parte da rotina. Nesse momento aproveitei para iniciar um diálogo com as crianças, dando-lhes voz para se expressarem, perceber em concreto os seus interesses e saber o que gostavam de fazer como atividades dentro da sala. Nessa ocasião pude ter a confirmação do que já tinha em mente: a leitura e conto de histórias era realmente um dos seus interesses, tendo grande parte das crianças o confirmado, enquanto os restantes não se manifestaram. Tendo esta informação como ponto de partida, propus a leitura da história *A magia da estrela do outono*, de Heidi Howarth e Daniel Howarth, que serviria de introdução ao tema da semana proposto pelas educadoras, a amizade.

Figura 18. História: A magia da estrela do outono



Figura 19. Leitura da história: A magia da estrela do outono



Após a leitura, a conversa continuou, desta feita sobre o tema em si; quis saber o que elas consideravam ser amigo, o que era alguém amigo, quais os amigos dentro e fora da sala, entre outras informações. Esta troca de “dados” foi realizada com uma certa dificuldade, pois a participação das crianças, com a exposição das opiniões próprias, sentimentos e pensamentos, não era muita, como já referido anteriormente.

Neste sentido, propus que realizássemos um jogo, “Encontra um Amigo”: as crianças tinham de se deslocar pela sala, ao som de uma música; sempre que esta parasse tinham que executar uma tarefa: neste caso, encontrar um amigo com quem fazer par. À medida que o jogo ia decorrendo, fui introduzindo algumas variantes, como a forma de se deslocarem pela sala (com passos de gigante, pezinhos de lã, como gatos), entre tantas outras, que as próprias crianças foram também sugerindo; assim como o que tinham que fazer quando se juntassem (dar um abraço, dar a mão), entre outros. Desta forma, o jogo foi um sucesso: as crianças estavam muito entusiasmadas e mostraram-se muito participativas. Não obstante, no início, foi um pouco complicado a sua implementação, pois algumas crianças estavam muito tímidas e tinham a tendência de seguir sempre uma outra criança.

Figura 20. Jogo: “Encontra um amigo” I



Figura 21. Jogo: “Encontra um amigo” II



Com a realização do jogo ganharam uma melhor noção de quem eram os seus amigos e daqueles com quem normalmente queriam fazer par. Em sequência da atividade, sugeri às crianças que se desenhasssem a si próprios e a, pelo menos, um amigo da sala. Após o seu término, fui com cada criança saber o porquê de ter sido aquele o amigo escolhido, o porquê de serem aquelas crianças amigas.

Os desenhos serviram, posteriormente, para criar o livro dos amigos da pré 1, que iria fazer parte, mais tarde, da biblioteca, para que pudessem consultar o que eles próprios e os seus amigos tinham feito. Com esta atividade dos desenhos para o livro, consegui perceber outras dificuldades sentidas pelas crianças - a representação da figura humana foi a primeira, sendo que, em alguns casos, até as sabem descrever, mas não representar. Como o desenho implica pintura, acabei por me aperceber que a identificação das cores também constituía um obstáculo.

Figura 22. Livro dos amigos I



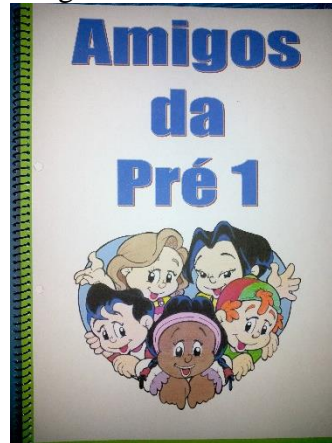
Figura 23. Livro dos amigos II



Figura 24. Desenhos do livro dos amigos



Figura 25. Resultado final do livro dos amigos



Ainda relacionado com o tema, foi desenvolvido um outro jogo. Este já foi mais simples e consistia em retirar uma das fotos que estavam dentro de uma pequena caixa, dizer o nome da criança da foto e entregar-lhe o cartão, repetindo-se todo o processo com a criança que recebia a foto, e assim sucessivamente.

Esta pequena brincadeira foi elaborada com o intuito principal de ajudar as crianças a decorar o nome dos seus colegas, pois era algo em que também tinham dificuldade, sendo isto muito claro quando, nos momentos da rotina, tinham que chamar uns pelos outros, como, por exemplo, no caso da chamada para o comboio. Este pequeno jogo que, à partida, parecia muito simples, mostrou-se mais complexo do que esperado, pois algumas crianças demonstraram uma certa dificuldade em identificar e chamar os pares pelo seu nome.

No sentido de trabalhar a comunicação com as crianças e, em simultâneo, saber as suas opiniões sobre as atividades desenvolvidas, adicionei ao meu tempo de prática um momento de reflexão e avaliação sobre as atividades e o dia em si. Infelizmente, a realização desta prática foi muito complicada, e, num dos dias, foi mesmo impossível realizá-la, pois as atividades de enriquecimento curricular, como a de expressão

musical, quebram as atividades anteriores e os tempos para a rotina diária, que são indispensáveis, ocupam bastante tempo.

Se, por norma, já são necessários reajustamentos, a primeira semana foi recheada a esse nível. Um desses momentos resultou da falta do professor de expressão físico-motora. Sendo uma informação de última hora, não tinha nada planeado. Por indicação da educadora cooperante, assumi o grupo durante o tempo destinado à atividade de enriquecimento curricular. Comecei por explicar às crianças a situação, a falta do professor de educação física, pois todas elas já estavam à espera do docente, e perguntei-lhes o que queriam fazer; algumas queriam brincar nas áreas e outras queriam dar continuidade aos desenhos para o livro dos amigos e, assim, foi usado o tempo extra. As crianças escolheram as áreas em que queriam brincar e as que quiseram dar continuidade ao desenho, logo que o terminassem, podiam ir brincar com os colegas. Agarrei a oportunidade para dar continuidade e explorar mais calmamente o livro dos amigos, e, deste modo, abordar o tema de forma mais próxima à criança, criando, em simultâneo, uma maior proximidade e afetividade com as mesmas.

Figura 26. Atividades livres I



Figura 27. Atividades livres II



Figura 28. Atividades livres III



Figura 29. Livro dos amigos (continuação)



Ao longo desta primeira semana de prática pedagógica, consegui perceber outras características, interesses e dificuldades das crianças, quer individualmente, quer do grupo em geral, que não tinha conseguido observar e/ou perceber durante a semana de observação participante, pois, na prática, o meu envolvimento nas atividades com as

crianças foi muito superior ao da semana anterior, o que tornou possível também uma maior aproximação às próprias crianças e, por consequência, um maior conhecimento das mesmas.

Desta forma, a semana foi completa de reajustamentos a vários níveis, desde a planificação inicial das atividades - a planificação sofreu algumas alterações, beneficiando assim do seu caráter flexivo - até à minha postura enquanto estagiária e “educadora da sala” durante aquele determinado tempo.

4.2. Segunda Semana: O Outono

A segunda semana de prática pedagógica teve início com mais uma história: *As cores do Outono*, de Erwin Moser e Mario der Bär, uma história muito simples e curta, mas que não limitou a participação e o envolvimento das crianças. De modo a estimular a participação e suscitar o interesse pelo que estava a ler, fui colocando algumas questões, e até algum mistério, sobre o que iria ocorrer de seguida, para que as crianças apresentassem as suas sugestões.

Figura 30. História: *As cores do Outono*



Figura 31. Leitura da história: *As cores do Outono*



Após isto, foi realizado o reconto verbal da história pelos ouvintes, havendo também uma pequena conversa sobre a narrativa e o tema subjacente: o outono. Procurei ter em atenção as crianças mais tímidas e que menos participavam e, para tal, decidi direcionar um pouco mais as perguntas para elas, de modo a que tivessem a oportunidade de falar e expressar ao grupo a sua opinião, não dando qualquer relevância ao facto de a resposta estar certa ou errada. Em alguns casos, desloquei-me até mais perto da criança, colocando-me ao seu “nível físico”, para que se sentisse mais apoiada

e segura para falar perante o grupo, pois ajustar a minha altura à das crianças fez com que a conversa que ali se desenvolvia se traduzisse facilmente em uma conversa agradável (Hohmann & Weikart, 2011). Esta opção acabou por funcionar bem naquele momento, pois mesmo timidamente estas já opinaram sobre o assunto.

A partir da leitura da história surgiu uma atividade de expressão plástica, a qual tinha como principal objetivo a exploração dos materiais; não se pretendia que ficasse tudo muito perfeito e bonito de se ver, perante um olhar mais crítico, mas que fosse um trabalho realizado por elas. Na minha opinião, resultaram uns trabalhos muito interessantes e corresponderam àquilo que tinha idealizado: um trabalho de exploração, realizado pelas próprias crianças, pois, tal como refere Hohmann, Banet e Weikart (1987), as “crianças mais novas podem estar mais interessadas no processo activo da manipulação, combinação e transformação de materiais, do que nos produtos de tais actividades” (p. 183).

Figura 32. Quadro do outono, grupo I



Figura 33. Quadro do outono, grupo II



Figura 34. Quadro do outono, grupo III



Figura 35. Quadro do outono, grupo IV



Considero que este foi um modo mais criativo para comunicarem, pois, quando se desenvolvem atividades mais interessantes do ponto de vista das crianças, estas também se sentem mais motivadas e dispostas a comunicar o que estão a fazer e a sentir perante a atividade, tal como confirmam Hohmann e Weikart (2011) “a relativa simplicidade da brincadeira exploratória inspira as crianças pequenas a falar” (p. 322). Pude observar este facto durante a realização da tarefa, pois as crianças estavam

realmente envolvidas, interessadas em participar, e, de cada vez que ia à sala trocar de grupo, queriam logo acompanhar-me.

Esta atividade teve de ser realizada em pequenos grupos, para, desta forma, poder dar mais atenção às crianças e às eventuais dificuldades que surgissem; enquanto algumas crianças ficavam comigo, as restantes ficavam com a educadora da sala, que queria dar continuidade a uma outra atividade. O local para a sua realização foi o exterior para que o ambiente fosse semelhante ao da história que tinham ouvido.

Figura 36. Resultado final dos quadros de outono



Figura 37. Placar com os quadros de outono e pinturas livres



Além da observação realizada no decorrer da tarefa, através de um diálogo com os intervenientes sobre o balanço da atividade (se tinham gostado ou não, respetivas justificações e preferências), pude concluir que tinham gostado muito, especialmente de colar as folhas e os paus mais pequenos na tinta fresca. Desta maneira, ocorre o momento de reflexão e avaliação informal das atividades que são desenvolvidas na sala, de modo a que este seja mais um momento de comunicação e de diálogo entre mim e as crianças e entre os pares. À medida que decorria a conversa, ia registando o que ali era falado ou comentado. Este momento passou a ser mais um momento da rotina, nos dias em que estava presente.

Figura 38. Momento de reflexão e avaliação



Sendo este o primeiro contacto das crianças com este tipo de experiência, considero que até correu bem. Porém, têm tendência a se distrair quando outras crianças

estão a falar. Um aspeto a melhorar na realização deste diálogo é que deve ser efetuado no próprio dia em que as atividades são realizadas e, se possível, logo após a atividade acontecer, e não no final do dia ou no dia seguinte, porque as crianças têm a tendência de se esquecer e a baralhar as atividades que foram realizadas. Consequentemente, o tempo no tapete é maior, o que é um ponto negativo à concentração, atenção e bem-estar das crianças.

Nesta segunda semana, experimentei ficar também durante a parte da tarde, para ver se nesse período teria mais tempo disponível para realizar atividades com as crianças, visto que às terças e quartas-feiras o grupo tem atividades de enriquecimento curricular, Música e Educação Física, respetivamente. Todavia, além de ser um pouco injusto para as crianças realizarem atividades orientadas no tempo de atividades livres e espontâneas, que tanta importância têm, constatei que nesse período não dá para trabalhar com o grupo todo, visto que grande parte das crianças sai da escola logo após o lanche, e as que ficam até mais tarde são sempre as mesmas.

No entanto, o facto de ter ficado no horário da tarde ajudou-me a ver as crianças numa perspetiva um pouco diferente, pois no período pós almoço ficam muito mais à vontade e, consequentemente, são mais espontâneas. Um desses momentos de espontaneidade foi quando uma das crianças, a Miriam, ao fazer uma pintura livre com tintas guache, olhou para mim e disse “olha um desenho igual ao da Rosa Ratinha”, a personagem principal da história da semana. Considerei este momento interessante e até especial, porque a menina que se me dirigiu, no momento de reflexão e avaliação da atividade, disse que não tinha gostado muito de fazer a pintura, mas, sem qualquer indicação dos adultos, fê-la espontaneamente.

Figura 39. Pintura livre do quadro de outono I



Figura 40. Pintura livre do quadro de outono II



Nesse tempo tive também a oportunidade de brincar verdadeiramente com as crianças e, assim, sentir-me mais próxima delas, aumentando o diálogo e a interação.

Tal como refere Hohmann e Weikart (2011), “quando os adultos brincam com as crianças, estas experienciam os adultos como apoiantes, como recursos a quem recorrer” (p. 321), e foi exatamente isto que senti e que quero continuar a sentir.

Figura 41. Brincadeiras de recreio



4.3. Terceira Semana: O Pão-por-Deus

No início de mais uma semana de prática pedagógica, fui surpreendida pelas crianças quando, ao dizer “Hoje é segunda-feira., Sabem o que temos feito todas as segundas?”, grande parte delas respondeu prontamente “Sim, vamos ler uma história!”. Esta associação para mim foi fantástica, e a forma como o disseram a sorrir, e entusiasmadas, fez-me crer que realmente gostam das histórias que lhes tenho apresentado e que, a cada segunda-feira, cada história é uma surpresa, uma série de curiosidades surge, assim como atividades que podem ser postas em prática para contribuir para o seu desenvolvimento. Mas o mais importante é que as histórias são, acima de tudo, um divertimento e, tal como Hohmann e Weikart (2011) confirmam, “as crianças em idade pré-escolar divertem-se com a linguagem e retiram dela prazer quando falam (...) [e] quando ouvem as pessoas contar e ler histórias” (p. 545).

Foi exatamente da leitura da história desta semana, *Os sete frutos e o Pão-por-Deus*, e do diálogo gerado sobre essa mesma temática, o Pão-por-Deus, que partimos para a realização de um bolo, bolo com fruta.

Figura 42. História: *Os sete frutos e o Pão-por-Deus*

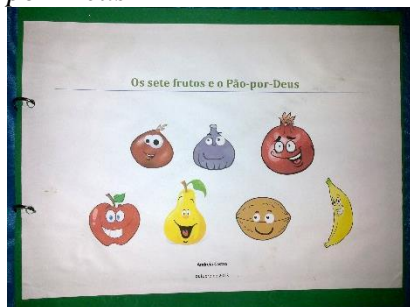


Figura 43. Leitura da história: *Os sete frutos e o Pão-por-Deus*



Durante a confecção do bolo, as crianças estavam muito interessadas, participativas e curiosas em ver o processo de realização de um bolo (muitas não tinham noção de como eram feitos) e também para saber qual o seu resultado final. Esta atividade foi ótima para desenvolver a comunicação nas crianças, pois, além das questões que ia colocando sobre os passos para a execução do bolo, as próprias crianças comentavam espontaneamente a situação, tendo em conta as suas experiências pessoais, como o Rodrigo, que comentou “a minha avó faz isso em casa”; e até utilizaram comparações como o Tomás que disse “parece manteiga” ao referir-se à massa do bolo.

Figura 44. Exploração dos ingredientes



Figura 45. Confeção do bolo



Figura 46. Levar ao forno



Figura 47. Lanche com bolo



Após a realização do bolo, uma das crianças mostrou-se curiosa sobre o sabor do limão. A partir deste interesse, que era geral, fizemos uma pequena degustação do limão

e, depois, da maçã para contrapor os sabores. Durante esta pequena experimentação, as crianças iam comentando o que gostavam ou não e a diferença entre o amargo do limão e o doce da maçã. Ao expressarem a sua opinião, foi possível promover um pouco mais a comunicação oral das crianças.

Figura 48. Degustação do limão



Figura 49. Degustação da maçã



Já no outro dia, continuámos com a degustação e, tal como sugeria a época do ano e a própria festividade planeada pela escola, o Pão-por-Deus, os frutos que foram experimentados e saboreados pelas crianças foram os frutos típicos da época. Nem todos os frutos eram conhecidos pelas crianças, sendo que uma parte destas nunca os tinha visto ou provado. Assim, em torno dos frutos surgiu um diálogo em que se falava dos mesmos, se as crianças os conheciam ou não e as suas características, como a cor, a dureza do fruto e até a sua constituição (como a presença de sementes) e também os seus sabores (como o amargo e o doce).

Figura 50. Diálogo sobre os frutos



Figura 51. Degustação dos frutos



Figura 52. Exploração dos frutos I (características)



Figura 53. Exploração dos frutos II (dureza)



Esta semana foi muito rica na promoção da comunicação em grande grupo, mas foi igualmente uma semana plena de atividades diversificadas e em conjunto com as outras salas, pois houve um dia de teatro organizado e concretizado por nós estagiárias, para abordar um pouco mais a temática que estava a ser trabalhada pelas três salas. Esta atividade de dramatização será abordada posteriormente, com a respetiva descrição.

4.4. Quarta Semana: As cores

O tema a ser trabalhado ao longo da semana era “as cores”, umas das grandes dificuldades das crianças. Como introdução ao tema, e como já era habitual, li uma história, a do *Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos*, de Marcus Pfister. A história do peixe de escamas brilhantes foi um verdadeiro sucesso entre as crianças, que, após a leitura, a recontaram muito bem.

Figura 54. História: Arco-Íris o mais belo peixe dos oceanos I

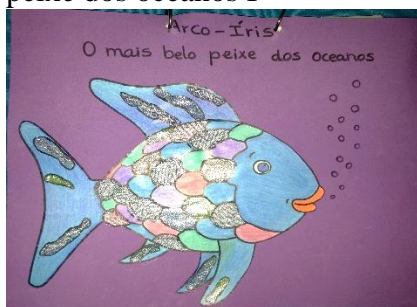
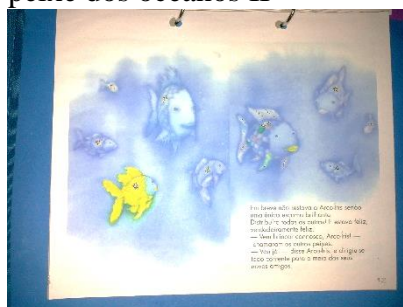


Figura 55. História: Arco-Íris o mais belo peixe dos oceanos II



Não podendo os peixes ficar apenas pela história, criámos o nosso próprio lago de peixes, não de escamas brilhantes, mas de muitas cores, e fomos à pesca. A fazer-se passar por peixes estavam as peças dos jogos de construção, que tinham de ser pescadas consoante a cor que ia pedindo e, mais tarde, de acordo com a cor e número, por exemplo: dois peixes vermelhos. Este sistema ia sendo repetido pelas crianças até que o lago ficasse sem peixes. No final, para arrumar o material, repeti o jogo, mas com outra variante, de forma a dinamizar um pouco mais o jogo: dizia uma cor e, em simultâneo, cada criança pescava um peixe e tinha de o ir deixar nas caixas que estavam nas mesas; caso a cor não correspondesse à pedida, voltavam atrás e tentavam novamente.

Figura 56. Jogo “vamos à pesca” I



Figura 57. Jogo “vamos à pesca” II



Figura 58. Jogo “vamos à pesca” III



Figura 59. Jogo “vamos à pesca” IV



A realização deste jogo ajudou as educadoras da sala na avaliação diagnóstica das crianças, no que consiste à identificação das cores e na correspondência dos números à quantidade de objetos para a representação do mesmo. Através desta atividade conseguiu-se perceber as dificuldades das crianças, sendo que em muito casos foi necessário recorrer a analogias, por exemplo: vermelho como o morango, para que as crianças conseguissem identificar a cor pedida; em alguns casos, mesmo utilizando este recurso, foi difícil concretizar o pedido com sucesso.

Com o intuito de trabalhar o tema da semana e dar continuidade ao assunto da história, propus às crianças a realização de um peixe com escamas brilhantes, tendo sido o sim unânime: como gostaram bastante da história e da personagem principal, o peixinho arco-íris que tinha muitas escamas brilhantes, também elas queriam ter os seus próprios peixinhos, com escamas cintilantes. Para a realização desta atividade organizei as crianças em pequeno grupo, no qual poderia dar um maior apoio, pois esta tarefa requeria mais do que uma técnica de expressão plástica, a pintura do peixe e a colagem dos bocadinhos de tecido brilhante. As restantes crianças foram brincar para as diversas áreas da sala que elas mesmas escolheram, mas, ainda assim, a curiosidade reinava entre elas, que estavam ansiosas para começar, dirigindo-se algumas vezes até à mesa onde estava a decorrer a atividade para espreitar e informar-me que também queriam fazer o seu peixe.

Figura 60. Pintura do Peixinho arco-íris I



Figura 61. Pintura do Peixinho arco-íris II



Figura 62. Colagem das escamas brilhantes no Peixinho arco-íris I



Figura 63. Colagem das escamas brilhantes no Peixinho arco-íris II



Esta estratégia de destacar um grupo para a atividade orientada e de colocar as restantes nas atividades livres foi em grande parte facilitadora no meu papel, o de apoiar as crianças, possibilitando dar uma atenção mais individualizada a cada uma. No entanto, as restantes crianças não podem ficar à mercê de si próprias, o que requereu da minha parte uma atenção não só focada nas crianças que estavam a necessitar do meu apoio, mas também nas restantes.

No final de cada dia foi realizado o momento de reflexão e avaliação das atividades desenvolvidas e, nessa ocasião, tive a oportunidade de perceber que as atividades tinham sido realmente um sucesso, com especial foco de interesse a história lida e o jogo de pescar peixes de muitas cores diferentes.

Uma das situações vividas quase diariamente numa sala em que o grupo está maioritariamente em fase de adaptação, por este ano ser o seu primeiro contacto com a escola, são as crises de choro, o não querer se desapegar das mães logo pela manhã e o não querer largar os brinquedos que trazem de casa. Foi uma destas situações, a de arrumar o brinquedo trazido de casa, que me pôs à prova enquanto futura educadora, tendo uma das educadoras da sala, a rir, me desejado “boa sorte”, porque a criança em questão habitualmente não falava e fechava-se muito, não dando espaço a que o adulto interagisse com ela. Foi tendo já isto em consideração que, em vez de “obrigar” a

criança a guardar o brinquedo como todas as outras já o tinham feito, perguntei se ela queria mostrar aos amigos da sala o que tinha trazido de casa e só depois ir guardar.

Figura 64. Mostrar o brinquedo ao grupo I



Figura 65. Mostrar o brinquedo ao grupo II



Esta solução foi positiva, pois, apesar de ter mantido uma postura firme (de que no final teria que guardar o brinquedo), manteve também uma postura calma e de apoio à criança, como diz Araújo, Mineiro e Kosely (1996): “os professores deverão agir com calma e solicitar as atenções das crianças, mostrando-se ao mesmo tempo meigos e firmes” (p.8), e a própria criança aceitou-a: pela sua expressão um tanto ou quanto envergonhada, mas de sorriso, penso que foi uma situação que lhe agradou, pois estava orgulhosamente a mostrar o que tinha trazido e ainda explicou que brinquedo era, ao que, espontaneamente, as restantes crianças começaram a fazer comentários - “tens uma mala muito gira” (T., Diário, 4 de novembro de 2013). Ao longo do tempo, esta mesma situação repetiu-se com outras crianças, que também traziam brinquedos de casa.

Estes pequenos momentos são muito bons e descontraídos para se trabalhar a comunicação com as crianças, sem que haja nada imposto, mas algo do interesse das crianças, pois um objeto seu, trazido de casa com uma ligação afetiva, é levado para a escola e valorizado por aqueles a quem a criança ainda se está a adaptar. É como diz Araújo, Mineiro e Kosely (1996): “pais e professores [educadores no seu geral] deverão fazer tudo para que o início da vida escolar seja tão alegre e tranquilo quanto possível” (p.8).

A semana foi também de novas descobertas sobre uma das áreas. Após o momento da leitura da história que é realizado semanalmente, disse que ia colocar o novo livro na nossa biblioteca. Algumas crianças perguntaram “Qual biblioteca?”; algumas delas nem se tinham apercebido da existência daquela área na sala, isto porque fica num canto e os livros que lá estão já são muito velhos, estando grande parte muito estragado. Nesse momento chamei a atenção para a biblioteca, para alguns dos livros que lá estavam e, entre muitas questões, perguntei se sabiam o que era uma biblioteca e

se sabiam o porquê de ser lá que ia deixar a história; muito rapidamente a M. disse: “É o sítio onde tem muitos livros” (Diário, 4 de novembro de 2013), e logo a M. B. acrescentou: “Eles ficam lá guardados” (Diário, 4 de novembro de 2013).

Já no final da semana, durante o tempo de atividades livres, pude perceber que o interesse pela área da biblioteca tinha aumentado muito, pois uma área onde raramente havia alguma criança, agora atingia o seu limite. Apercebi-me também que as histórias que elas estavam a ver eram as que tínhamos explorado nas últimas semanas, havendo, simultaneamente, uns comentários muito engraçados, como no caso da E. que, cuidadosamente virando as páginas do livro, diz: “Já sei ler” (Diário, 5 de novembro de 2013). Não querendo ser desvalorizado, o T. rapidamente disse: “Eu também estou a ler” (Diário, 5 de novembro de 2013), afirmação com a qual concordei e apoiei, pedindo que fosse ela a contar-me a história. Ocorreu ainda um outro caso, o que mais me surpreendeu: uma criança que falava muito pouco, o A., que disse que me queria contar a história, e ainda fez comentários à capa do livro, dizendo a outra criança “Toca, toca... é bonito” (Diário, 5 de novembro de 2013).

Figura 66. Crianças lendo na Área da Biblioteca I



Figura 67. Crianças lendo na Área da Biblioteca II



Figura 68. Crianças lendo na Área da Biblioteca III



Figura 69. Crianças lendo na Área da Biblioteca IV



Este momento para mim foi muito gratificante, pois foi a verdadeira prova de que as histórias são um sucesso e que ao levá-las para enriquecer a biblioteca, estas contribuem também para o aumento do interesse das crianças pela própria área.

4.5. Quinta Semana: As cores (continuação)

A quinta semana foi especialmente de votação e escolhas: escolha para o título da história da semana, escolha das gelatinas que queriam, escolha das cores que queriam para pintar, escolha da área que queriam brincar... escolhas, escolhas, escolhas. Isto porque “dar às crianças margem de escolha garante o seu interesse” (Brickman & Taylor, 1996, p. 13) e, estando elas interessadas e envolvidas, é provável uma maior aprendizagem ou pelo menos mais eficaz.

Esta jornada intensiva de escolhas e decisões teve início quando, ao mostrar as imagens da história da semana, a A. B. perguntou “qual é o nome do camaleão?” (Diário, 11 de novembro de 2013). Aproveitando a questão realizada, propus que inventássemos um nome para a personagem principal, ficando já esse como o título do livro. Para a seleção deste, cada criança apresentou as suas opções e ideias para nomes e, como em qualquer ambiente democrático, fomos a votos. As crianças não sabiam o que era o voto, como era realizado e nem o que implicava; por esta razão realizaram o seu voto mais do que uma vez nos nomes para o camaleão e, em alguns casos, não mantiveram a sua opção inicial; porém, na minha opinião, este foi um grande passo para a introdução deste sistema no grupo e, mais importante, pude constatar uma participação efetiva de todas as crianças naquele momento.

Figura 70. Votação para o nome do camaleão

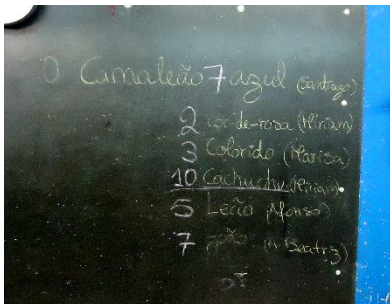


Figura 71. Votação para o nome do camaleão (contagem)



Este mesmo sistema foi depois utilizado em outras atividades, como por exemplo, a escolha da gelatina que íamos confeccionar, tendo, gradualmente, as crianças percebido como é que o sistema se processava e que só podiam votar uma vez. É verdade que nem todas chegaram a este discernimento, mas, para uma primeira abordagem, penso que já foi um bom resultado. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Lino (2008), “observar, escutar, [e] negociar com a(s) criança(s) a acção educativa

representa um [verdadeiro] desafio” (p. 70), pois nem sempre é fácil com um grupo de crianças, especialmente em idades mais pequenas, conseguir chegar a um consenso. São muitas opiniões e muitas ideias que querem ganhar forma, sendo que cabe ao educador gerir tudo isso de uma forma democrática e com a verdadeira participação das crianças neste processo “como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no [seu] processo de ensino-aprendizagem” (Formosinho, 2013, p.19).

É tendo em mente a dificuldade e o desafio que representa este tipo de participação das crianças e este tipo de sistema democrático que acredito que a introdução do voto e o momento em que apresentaram as suas hipóteses e fizeram as suas escolhas foi, sem dúvida alguma, um dos “pontos altos” da semana, e com valor acrescido: nenhuma delas estava planeada, tendo surgido no momento; penso que foi uma boa atividade a avaliar pelo entusiasmo demonstrado pelas crianças.

Durante a semana, tal como era de esperar, as histórias também estiveram presentes. Contudo, fizemos algo diferente comparativamente às vezes anteriores: se era eu quem contava sempre a história, desta vez foram elas a contarem-me a história, a partir das ilustrações apresentadas no livro. Esta atividade, além de ser enriquecedora em termos comunicativos - uma vez que as crianças ao inventarem histórias “estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 545) -, é igualmente muito engraçada para entrarmos no imaginário das crianças e ver até onde vai a sua imaginação, tendo unicamente por base a imagem. Deste modo, as crianças podem “retirar prazer da linguagem” (ibidem) e assim “alargar a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação” (ibidem).

Figura 72. História do Camaleão Cachucho I



Figura 73. História do Camaleão Cachucho II



As crianças adoraram que tivessem sido elas a contar a história, e, depois, ao reler o que elas tinham dito foi o entusiasmo geral, se houvesse mais história para contar,

mais história eles queriam ouvir. Este entusiasmo era muito claro, tanto que uma das crianças, que mais se fecha nas atividades e nos momentos de comunicação, estava sorridente, alegre e inclusive participou na construção da história. Com isto posso apenas afirmar que a história do “Camaleão Cachucho” (nome vencedor na votação) foi um verdadeiro sucesso, devendo-se este resultado ao papel ativo das crianças na construção da história, uma história delas, para elas e feita por elas. Tal como Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) referem, a criança é um “ser activo, competente, construtor de conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento” (p. 50).

Respeitando o interesse demonstrado pelas crianças nas atividades de culinária, como a atividade de confeção do bolo com frutos, propus às crianças que fizéssemos gelatinas. Para a realização desta tarefa foi necessário que se escolhesse os sabores/cores das que iriam ser realizadas, pois não era possível confeccionar todas. Após a votação, foram selecionados dois sabores, o de morango e o de ananás, e procedemos, então, à realização propriamente dita da gelatina. Durante este processo, as crianças estavam bastante interessadas em saber como aquele pó se transformava na única forma que elas conheciam a gelatina, apresentando-se bastante participativas, expondo até episódios pessoais, como a E. que disse “A minha mãe faz isso em casa” (Diário, 11 de novembro de 2013). Durante o processo, as crianças tiveram a oportunidade de ver e explorar os utensílios de cozinha que seriam utilizados, sentir o cheiro de cada uma das gelatinas, diferenciando os seus sabores, e ajudar na confeção propriamente dita: medir a quantidade de água, adicionar-lhe o pó e mexer.

Figura 74. Conversa sobre a gelatina



Figura 75. Exploração dos utensílios



Figura 76. Confeção da Gelatina I



Figura 77. Confeção da Gelatina II



Figura 78. Gelatina para sobremesa I



Figura 79. Gelatina para sobremesa II



Durante este processo ocorreu uma situação engraçada: quando abri o pacote de gelatina de morango, todas as crianças estavam à espera de encontrar um pó vermelho e o espanto foi geral quando constataram que o vermelho de que estavam à espera era apenas branco. Perante tal situação, e na esperança de encontrar uma explicação, algumas crianças disseram que era areia o que lá estava e não gelatina e o T. afirmou “Andreia, enganaste-te” (Diário, 11 de novembro de 2013), certo de que tinha trocado os pacotes. Ao juntarmos o pó à água, a M. B. logo disse: “Olha, magia!” (Diário, 11 de novembro de 2013), porque o pó que era branco passou a vermelho, tal como era esperado.

Com a gelatina realizámos ainda outra atividade, a de pintura com gelatina: as crianças escolhiam a cor que queriam usar e o que queriam representar. Na realidade, muitas não deram uma intencionalidade ao que desenhavam, ficando-se pela pura exploração daquela nova “tinta”. Esta foi uma atividade diferente para as crianças, pois estavam a pintar com algo que serve para comer e, também, porque, além do efeito visual que dava aos desenhos - o granulado e brilhante -, tinha um efeito olfativo, pois toda a sala ficou com um aroma diferente, doce, ou, tal como disseram as crianças, a sala ficou a cheirar a gomas e a pastilhas elásticas. A atividade correu bem, apesar de ter podido ser melhor se tivessem tido mais tempo para a realização da mesma, o que não foi possível, pois logo a seguir era tempo de expressão musical.

Figura 80. Pintura com gelatina I



Figura 81. Pintura com gelatina II



Figura 82. Pintura com gelatina III



Figura 83. Pintura com gelatina IV



Tendo em conta as dificuldades das crianças em identificar as cores, tomei a liberdade de criar um pequeno jogo de associação de cores-imagem, no qual as crianças pudessem, através de analogias ilustrativas, fazer corresponder um dado objeto, animal e/ou outros a uma dada cor. Este jogo, que considerava ser de uma certa facilidade, foi um sucesso entre as crianças, mas revelou ter um certo grau de dificuldade, pois requereu dos participantes algum raciocínio lógico de modo a que se concretizasse com sucesso.

Figura 84. Jogo das cores



Figura 85. Criança a jogar



Fazendo um pequeno à parte, não pude deixar de constatar que a área da biblioteca, com o passar do tempo, estava a ficar mais frequentada pelas crianças, e que o gosto pelas histórias veio a crescer a cada semana que passava. Um exemplo desta maior adesão à área foi, ainda antes do acolhimento, a E., a M. B. e a M. se terem

dirigido até lá para “lerem” uma história através das imagens do livro. Este momento chamou-me a atenção porque, tal como elas, outras crianças têm feito o mesmo, algo que não acontecia anteriormente, uma vez que, arrisco-me a dizê-lo, era como se aquela pequena área não existisse. Um outro ponto gratificante foi perceber que até as crianças mais fechadas, que pouco falavam na hora da história e/ou noutros momentos em que era necessário realizarem algum tipo de comunicação, e que simplesmente não o faziam, já comentavam e queriam participar ativamente e de livre e espontânea vontade em atividades desse mesmo género.

Figura 86. Leitura na área da biblioteca I



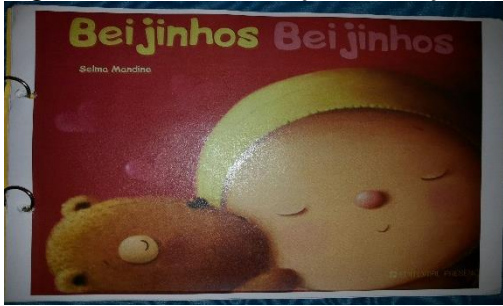
Figura 87. Leitura na área da biblioteca II



4.6. Sexta Semana: As emoções

Com a intenção de respeitar o máximo possível os interesses das crianças, e tendo por base esse mesmo interesse demonstrado na última semana pela construção das histórias através das imagens, decidi propor que fizéssemos novamente uma história através de imagens, mas desta vez sobre beijinhos.

A construção foi novamente um sucesso, mas e *beijinhos porquê?* Porque na semana anterior, num dos momentos da rotina, o de beber água após o intervalo, uma das crianças, o T., lembrou-se e disse “ainda não te dei um beijinho hoje” (Diário, 13 de novembro de 2013) e nisto levantou-se do tapete e deu-me um beijinho na face. A este gesto de carinho as outras crianças reagiram, pedindo para fazer o mesmo, como o R.: “Gosto muito de ti. Posso dar-te um beijinho?” (Diário, 13 de novembro de 2013). E assim foi, aceitei todos os beijinhos que me queriam dar e retribuí com um também. Foi, sem dúvida, um momento muito feliz para mim e, a partir deste gesto, que veio das crianças, pensei abordar os beijinhos, o que veio conjugar muito bem com as emoções, que era o tema de trabalho sugerido pelas educadoras para a semana de trabalho.

Figura 88. História: *Beijinhos Beijinhos*Figura 89. Leitura da história: *Beijinhos Beijinhos*

Durante a semana chorámos, rimos, ficámos zangados e até surpresos; foi uma semana recheada de emoções, em que aprendemos a representá-las e a diferenciá-las nos outros. Para esta aprendizagem, recorri novamente ao jogo, que consistia no lançamento de um dado, o dado das emoções. Depois de lançar o dado, a criança que o tinha atirado dizia o que tinha saído e, juntamente com todas as outras, representava a emoção que lá estava. Este foi um momento muito agradável e de muita risada. Indiscutível será afirmar que as crianças estavam muito entusiasmadas e participativas, querendo ser elas a atirar o dado.

Figura 90. Jogo com dado das emoções I



Figura 91. Jogo com dado das emoções II



Figura 92. Jogo com dado das emoções III



Figura 93. Jogo com dado das emoções IV



Desta forma tirei partido da disposição natural da criança para aprender por meio do jogo e da brincadeira (Barros, 2011); fiz com que as próprias crianças mantivessem um nível de envolvimento maior, pois, sendo o brincar considerado como o caminho para a aprendizagem, uma vez que aparece como um espaço de apropriação e

construção de conhecimentos por parte da criança, e encarando-a como a verdadeira protagonista do seu conhecimento, não posso considerar o jogo como uma atividade paralela e de menor importância no contexto da formação da criança, muito pelo contrário.

Além desta atividade, fizemos também um jogo de mímica: adivinha o que estou sentindo: perante vários cartões onde estavam representadas as emoções, uma das crianças retirava apenas um e escondia o cartão, interpretando sem falas a emoção que tinha saído no cartão, para que as outras crianças tentassem adivinhar qual seria a emoção representada. Entre a atrapalhação de esconder o cartão e tentar representar o que lá estava ilustrado para que as outras crianças dessem uma resposta correta, este foi igualmente um bom momento, descontraído e com muitas gargalhadas à mistura.

Figura 94. Jogo de mímica das emoções I



Figura 95. Jogo de mímica das emoções II



Figura 96. Jogo de mímica das emoções III



Figura 97. Jogo de mímica das emoções IV



E já que se falava em emoções, cantámos uma música mimada, que já tinha ensinado às crianças, e que, habitualmente, cantávamos na hora do intervalo, a música da vaca leiteira; desta vez cantámos dentro da sala. Esta música permite ser cantada de várias formas: representando diferentes emoções, como uma vaca a rir ou a chorar; as crianças escolhiam.

Esta identificação e diferenciação das emoções e a empatia entre as pessoas é um meio que ajuda o processo de comunicar, pois, para que essa comunicação seja eficaz, é necessário identificar o que o outro está a sentir e que sentimentos e emoções a nossa

mensagem está a transmitir. Esta compreensão dos sentimentos alheios, ou, por outras palavras, a empatia que se gera entre as crianças, ajuda-as a fazer amizades com outras crianças e também a desenvolver o sentimento de pertença a um determinado grupo.

4.7. Sétima Semana: O Natal

A sétima semana, por ser a última em estágio, foi a da despedida e, como tal, entre nós, estagiárias, pensámos fazer algo diferente. Decidimos desenvolver uma série de atividades dinâmicas e divertidas para as crianças, com as três salas em simultâneo, e, vulgarmente falando, acabar em grande. Desta forma surgiu a ideia de realizarmos um jogo, uma gincana à volta da escola com equipas mistas. Todo o jogo realizou-se tendo por base uma história e um imaginário, que estava de acordo com a temática e a própria época que estava a ser vivida por toda a escola: o Natal.

A história que deu corpo ao imaginário vivido foi contada na sala, ainda antes do jogo acontecer. Porém, estava inacabada. Assim, na promoção de mais uma estratégia para o desenvolvimento da comunicação utilizando as histórias, propus às crianças que a terminassem e, desta forma, dar à história um final feliz, ou como as crianças o disseram: “O Pai Natal encontrar as suas prendas”. A história, criada por nós, estagiárias, foi um sucesso com as crianças, pois ficaram muito surpreendidas com o que tinha acontecido ao Pai Natal e logo enunciaram o que ele deveria fazer, tendo até se predisposto a ajudá-lo na sua busca.

Como a narrativa não tinha ilustrações de qualquer espécie, sugeri às crianças que fizessem um desenho sobre a mesma, como por exemplo a contar uma das partes que tivessem gostado mais. Após cada criança terminar o seu desenho, sentava-me ao seu lado para transcrever em palavras - palavras das crianças - o que o desenho contava. No final das ilustrações, aglomerando-as e ordenando-as, percebi que estavam presentes todas as partes referentes à história que tinha contado, e assim nasceu mais um livro para a biblioteca da sala, com o título de *À descoberta dos presentes*.

Figura 98. Conto da história/imaginário



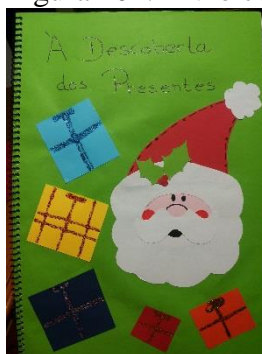
Figura 99. Realização das ilustrações I



Figura 100. Realização das ilustrações II



Figura 101. Livro com as ilustrações



No que diz respeito às histórias, pensei usar outra abordagem, esta contrária a que tinha sido realizado com a história anterior: em vez de partir de uma história para criar a ilustração, partir de ilustrações realizadas pelas crianças nos tempos livres e criar uma narrativa. Foi desta forma que foi criado mais um conto, *A Viagem do Boneco Caloqui*, da autoria das crianças da pré I. Esta atividade levou à estimulação do imaginário das crianças e à sua comunicação e expressão oral, pois, a partir de desenhos seus anteriores, tentaram construir uma história, na qual pudéssemos ver um fio condutor. O resultado final foi muito interessante, pois tal e qual uma montanha russa a história sofreu variações e incluiu vários passageiros, personagens do imaginário das crianças.

Figura 102. Elaboração da história



Ainda nessa semana, abrimos as portas da sala para receber o grupo da pré III, que veio apresentar o Sr. Francisco Lá Vou Eu da Silva, o robô que o grupo esteve a

explorar e com quem esteve a realizar diversas atividades ao longo das várias semanas. Este foi mais um momento de interação entre ambas as salas que correu muito bem, pois a curiosidade das crianças estava ao rubro e adoraram esta oportunidade de ter um contacto direto com um robô, algo diferente para elas.

Para além destas atividades, ainda realizámos uma sessão de cinema para as crianças, utilizando fotos delas mesmas e das atividades desenvolvidas pelas três prés ao longo do nosso período de estágio, recordando assim os muitos momentos vividos de aprendizagem e alegria.

A última semana foi, sem dúvida, muito agitada, devido às atividades que tinham de ser desenvolvidas na sala, mas também devido à grande quantidade de atividades em cooperação com as outras salas do pré-escolar. No entanto, foi, de igual modo, muito prazerosa e gratificante a vários níveis, sendo o principal a alegria que proporcionámos às crianças.

5. Avaliação

A avaliação é um aspeto na intervenção pedagógica de suma importância, pois é através dela que se percebem as dificuldades, as necessidades e os interesses das crianças com as quais estamos a desenvolver uma atividade. Atendendo a esta importância, nas OCEPE a avaliação das crianças é considerada um ponto importante da intencionalidade educativa.

O instrumento de avaliação utilizado ao longo da prática pedagógica foi o SAC, e este foi aplicado diretamente em diferentes momentos - um inicial e um final -, e ainda em diferentes modos - uma avaliação do grupo em geral e de uma criança em particular. Tal como é proposto pelo SAC, esta avaliação ocorreu segundo a implementação das fichas de grupo 1g e 2g e das fichas individuais 1i, 2i e 3i.

Na fase inicial foi preenchida a ficha 1g, através da qual foi possível realizar o diagnóstico do grupo em relação aos seus níveis de bem-estar emocional e de implicação. O preenchimento desta ficha foi realizado logo na primeira semana de contacto com o contexto e com o grupo, onde, com o recurso à observação participante, foi possível definir os níveis de bem-estar emocional e de implicação de cada criança pertencente ao grupo. Analisando os dados, nos níveis de **bem-estar emocional**, foram identificadas 7 crianças num nível alto, 3 crianças num nível médio e 7 crianças num

nível baixo. Já nos níveis de **implicação**, foram identificadas 7 crianças num nível alto, 2 crianças num nível médio e 8 crianças num nível baixo.

Gráfico 2. Níveis de bem-estar emocional - Inicial

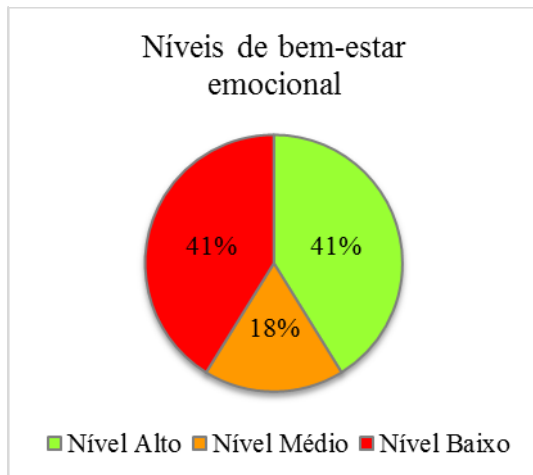
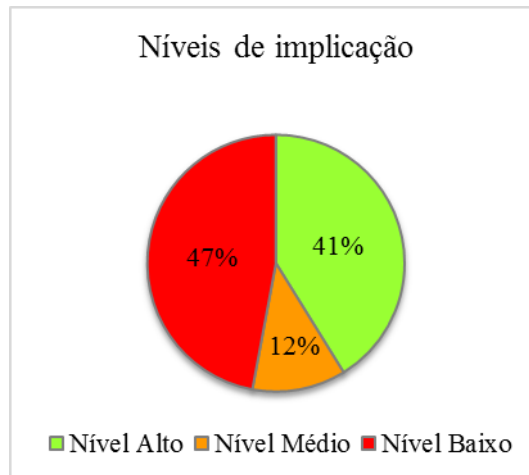


Gráfico 2. Níveis de implicação - Inicial



De um modo geral, o grupo encontrava-se com níveis reduzidos de bem-estar emocional e implicação devido ao período de adaptação pelo qual estavam a atravessar e pela visível dificuldade em se separarem dos pais no período da manhã, sendo que do grupo todo dois casos eram alvos de uma atenção reforçada. A partir deste diagnóstico realizado ao grupo, foi possível selecionar a criança para a avaliação individualizada através do preenchimento das fichas 1i, 2i e 3i, tal como é proposto por Portugal e Leavers (2010) no SAC.

Na segunda fase de aplicação do SAC, foram preenchidas as fichas 2g e 2i, nas quais é realizada uma análise e reflexão mais aprofundada sobre o grupo de crianças, a criança avaliada individualmente e o contexto em si. Nestas fichas são especificados os aspetos positivos e negativos, o que me agrada ou não no grupo e no contexto, sendo analisados igualmente os recursos disponíveis no mesmo.

Na terceira fase, a ficha 3g não foi preenchida, pois nesta são definidos objetivos e mudanças a serem realizadas a longo prazo, que implicam não só o grupo como também todo o contexto. Tarefa muito complicada de se executar considerando o tempo de estágio e as possíveis alterações que teriam de ser realizadas. Assim nesta fase foram definidos objetivos diretamente relacionados com a problemática do grupo e objetivos para as crianças individualmente a partir da ficha 3i.

Já na fase final de aplicação do SAC, a ficha 1g foi novamente aplicada, de modo a verificar se, em comparação com a avaliação diagnóstica, existiriam alterações

nos níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças. Nesta fase foi possível verificar que nos níveis de **bem-estar emocional** foram identificadas 11 crianças num nível alto, 4 crianças num nível médio e 1 criança num nível baixo. Já nos níveis de **implicação** foram identificadas 10 crianças num nível alto, 5 crianças num nível médio e 1 criança num nível baixo.

Gráfico 4. Níveis de bem-estar emocional - Final

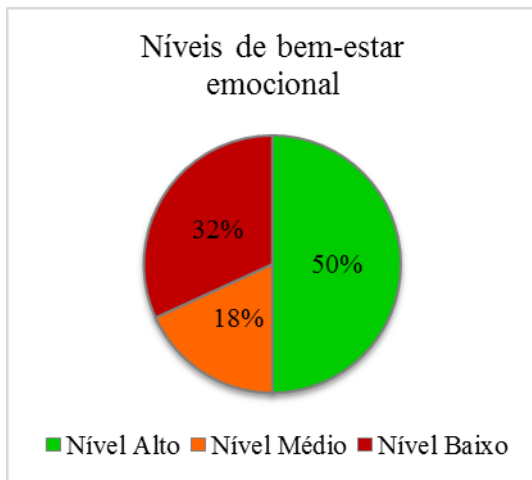
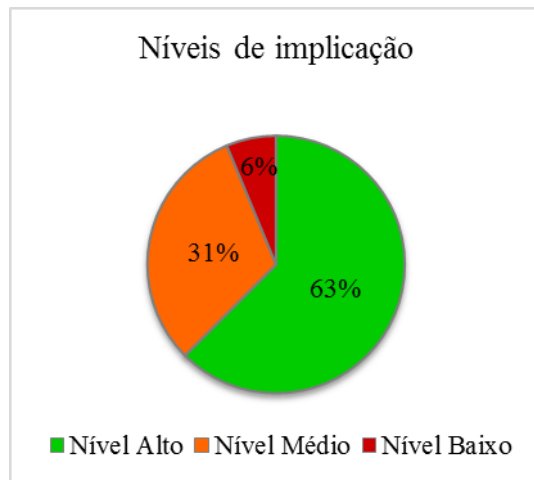


Gráfico 4. Níveis de implicação - Final



A diferença de valores entre o início e o final devem-se aos progressos das crianças, sendo que essa diferença, no geral, acontece de forma positiva, ou seja, no global o grupo subiu de nível no seu bem-estar e implicação, evoluindo do nível baixo para o nível médio e do nível médio para o nível alto. Em nenhum dos casos houve retrocessos, apesar de algumas crianças terem mantido o seu nível inicial.

Gráfico 6. Níveis de bem-estar emocional – Inicial e Final

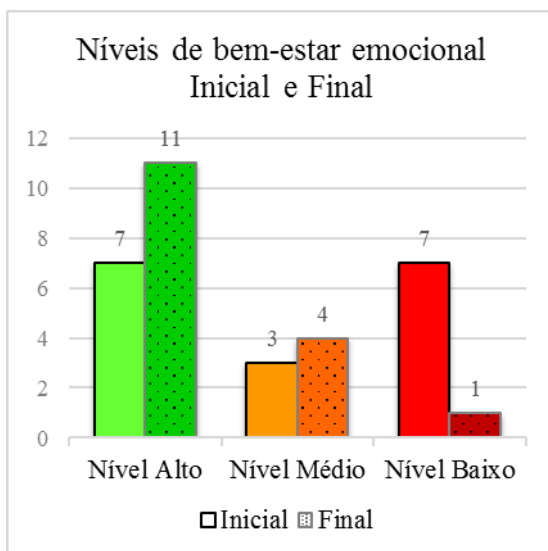
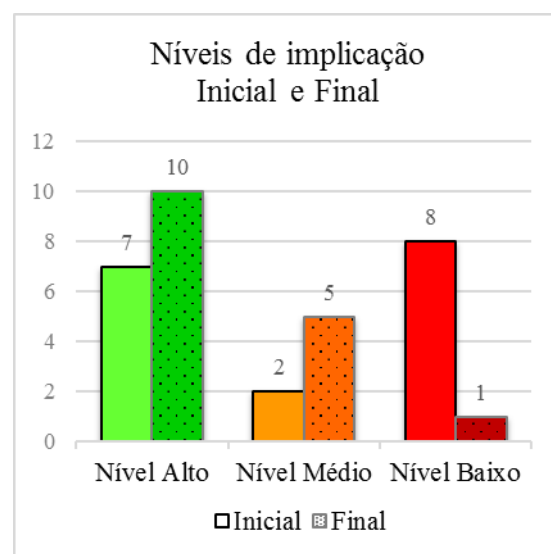


Gráfico 6. Níveis de implicação - Inicial e Final



Após a análise e comparação dos resultados obtidos pela ficha 1g inicial e a ficha 1g final, como é possível observar no gráfico seguinte, constatou-se que os níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças sofreram alterações positivas, salvo uma criança. Assim, de acordo com os resultados apresentados, posso concluir que a minha intervenção pedagógica foi adequada ao grupo.

6. Síntese

Em síntese, posso afirmar que a adoção das estratégias anteriormente referidas foram realmente essenciais para que se obtivesse o resultado final: a desinibição, o à vontade das crianças, o aumento da participação e a melhoria significativa na comunicação das crianças, que, ainda em fase de adaptação, muito pouco comunicavam, até mesmo com as educadoras da sala.

Os resultados apresentados foram corroborados não só através da observação direta, mas também após a análise das fichas de avaliação geral do grupo, a 1g aplicada no início e a 1g aplicada no final do estágio. Comparando ambas as fichas, podemos verificar que os níveis de bem-estar emocional e de implicação do grupo em geral sofreram, na maioria dos casos, uma variação positiva, aumentando ambos os níveis. Portanto, se o nível apresentado pelas crianças nestas duas dimensões é elevado, o decorrer do desenvolvimento da criança é considerado um desenvolvimento positivo e em boas condições, pois a análise a estas duas dimensões “fornece um *feedback* imediato ao educador sobre a qualidade da atividade e da situação” (Portugal & Laevers, 2011, p. 14).

Contudo, os resultados aqui apresentados são os de um processo gradual, que poderia ter sido ainda melhor do que o que se verificou, caso o tempo de intervenção fosse superior ao que realmente foi, uma vez que as crianças, para além de estarem a passar por uma fase de adaptação ao próprio sistema educativo e ao pré-escolar, tiveram que se habituar à minha presença, alguém estranho ao que já conheciam.

Deste modo, considero que mais tempo em prática teria sido uma mais-valia para as crianças, para que, uma vez que ainda apresentavam muitas dificuldades em comunicarem (fosse em grande grupo ou até mesmo em pequeno grupo), pudessem atingir um outro patamar em termos comunicativos, nomeadamente que o comunicar deixasse de representar um esforço, mas se transformasse num prazer, sendo mais um

recurso à socialização, respeitando sempre o ritmo de adaptação e de aprendizagem de cada criança.

7. Intervenção com as Famílias e Comunidade

Ao ter conhecimento da importância da família, que “constitui a primeira instância educativa do indivíduo” (Homem, 2002, p. 36), é indiscutível que na educação pré-escolar a relação entre a equipa pedagógica e a família seja uma relação próxima e com vista ao desenvolvimento integral da criança. Assim, os educadores em conjunto com os pais/familiares devem ser elementos facilitadores da integração da criança no sistema educativo, de modo a que este não seja uma transição penosa para a criança, mas o início de uma forte ligação entre as crianças, as famílias e a instituição educativa, traduzindo-se num período de alegria e felicidade.

Tendo isto em mente, ao longo da minha prática pedagógica construí e reconstruí a cada dia uma ligação com os pais e/ou encarregados de educação e outros familiares das crianças, criando espaços de diálogo (Homem, 2002) através de um contacto afável, diário e informal na hora de chegada das crianças, e, nos dias em que participei no turno da tarde, à partida das mesmas, pois desta forma, tal como afirma Post e Hohmann (2007), “pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (p. 329).

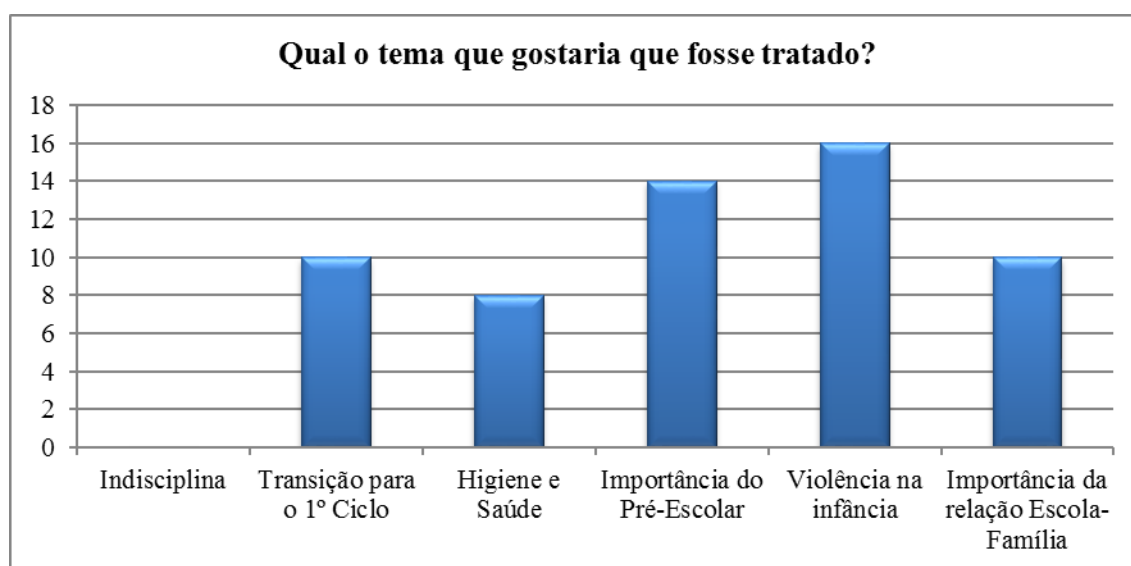
Este contacto teve início logo na primeira semana, a de observação participante, onde me apresentei formalmente aos pais, explicando a minha condição de estagiária pela Universidade da Madeira e pedindo desde logo a autorização dos mesmos para a utilização de material multimédia para a realização do presente relatório. Esta abertura às famílias por parte da escola é indispensável, pois contribui também para que as famílias conheçam e estabeleçam um elo de confiança tanto com instituição educativa como com os profissionais que dela fazem parte.

Uma das formas pensadas para chegar mais perto dos pais, e também da comunidade educativa em geral, foi através de uma ação de sensibilização denominada “Violência na Infância”, realizada em parceria com duas colegas estagiárias na mesma instituição. A temática para esta ação de sensibilização não surgiu ao acaso, sendo que fomos aos verdadeiros interessados, os pais/encarregados de educação e familiares, e

realizámos um pequeno questionário anónimo e de resposta fechada, no qual teriam que responder apenas a duas questões.

Uma dessas questões sugeria um conjunto variado de assuntos que podiam ser abordados, como a importância do pré-escolar, a transição para o 1.º ciclo, entre outros. No entanto, após a análise e contagem das respostas efetuadas nos questionários, com pouca percentagem de diferença, ficou em primeiro lugar o tema violência na infância (tal como se verifica no gráfico abaixo).

Gráfico 7. Resultados do questionário



Esta temática surgiu como possibilidade devido ao contexto em que a escola está inserida, onde frequentemente são observáveis atitudes negativas acompanhadas de algum tipo de violência, e pelo facto de a violência ser facilmente observável não só fora como também dentro da instituição, pois é na escola que as crianças agem e reproduzem comportamentos de acordo com o que observam (Magalhães, 2010). Estes factos são uma preocupação não só para nós, enquanto estagiárias, mas também para as próprias educadoras, que se deparam com esta realidade diariamente, o que pode trazer consequências negativas para o desenvolvimento e saúde mental das crianças, assim como para o ambiente vivido na escola (ibidem).

Para a realização desta ação de sensibilização foi necessário uma série de preparativos, como a elaboração de cartazes e convites, que exigiu da nossa parte muito tempo e trabalho, pois queríamos algo que captasse a atenção das pessoas, mas que não as chocasse demasiado, uma vez que a temática é algo sensível. Como parte destes preparativos, foi necessário também pensar no espaço e disposição do mesmo, na

decoreção da mesa dos convidados, entre tantos outros pormenores, para que ficasse tudo pronto e o melhor possível para o dia da ação de sensibilização.

Para esta foi convidada toda a comunidade educativa, inclusive a Associação de Pais, a Fundação “Comunidade Contra a Sida”, e entidades Regionais, como a Câmara Municipal do Funchal e, mais especificamente ligadas à educação, a Delegação Escolar do Funchal e a Direção Regional de Educação. Como oradores foram convidados a Dra. Tânia Freitas, educadora social na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, e o Mestre Virgílio Baltasar, psicólogo no Centro de saúde de Santo António. Os convites foram distribuídos essencialmente por via eletrónica, tendo sido entregues em mão aos pais e/ou encarregados de educação. A divulgação através dos cartazes foi realizada igualmente por via eletrónica, através das redes sociais e pela fixação do cartaz em formato papel tanto na escola como no meio circundante à instituição. Tendo em vista uma maior divulgação, abordamos também algumas entidades da comunidade local, como o pároco da freguesia, para que fizessem chegar a mensagem à população residente.

Figura 103. Cartaz da Ação de sensibilização



Figura 104. Convide da Ação de sensibilização



Após toda a divulgação feita, os convites entregues e as confirmações das presenças das entidades, chegou a hora da realização da ação de sensibilização. No entanto, devido ao alerta vermelho de mau tempo para a região para esse dia, 10 de dezembro, não foi possível realizar a ação de sensibilização, pois, por ordem da Secretaria Regional de Educação, todas as escolas deveriam encerrar naquele horário. Assim, a ação de sensibilização não se concretizou, tendo que ser adiada para outra data, o que se transformou num problema devido ao horário preenchido da escola.

Com um novo dia agendado, todo o processo de preparação foi repetido, os cartazes e convites alterados, para que fossem capazes de chamar novamente a atenção das pessoas, os convites entregues novamente às mesmas pessoas e instituições. No entanto, houve uma alteração nos oradores convidados, pois, por indisponibilidade de tempo, ficámos apenas com um orador, a Dra. Tânia Freitas.

Figura 105. Cartaz da Ação de sensibilização (2.º)



Figura 106. Convite da Ação de sensibilização (2.º)



A ação de sensibilização realizou-se de um modo informal e descontraído, até porque o grupo era pequeno, com apenas onze pessoas, o que é de lamentar, pois todos os esforços foram feitos para que a adesão da população fosse muito maior. Nesse bom ambiente, falou-se de vários tipos de violência na infância, um deles o *bullying*, os seus efeitos, e consequências e o papel da escola, dos professores e dos pais nestas diversas situações de violência. Estiveram muito presentes as vivências pessoais e profissionais, não só da oradora, como também do público quando, em tempo de debate, discussão de ideias e esclarecimentos de dúvidas foram dados exemplos muito concretos de alguns tipos de violência na infância e formas muito claras sobre como reagir nessas situações.

Figura 107. Decorrer da ação de sensibilização



Figura 108. Debate na ação de sensibilização



Terminada a ação de sensibilização, foi realizada a avaliação pelo público presente e, de forma anónima, para que não se vissem na obrigação de ocultar a sua verdadeira opinião, constatou-se que a satisfação e agrado pela mesma foi geral, pois todos os presentes fizeram uma avaliação positiva.

Eu própria gostei muito do que foi transmitido na ação de sensibilização, pois foram informações realmente pertinentes e esclarecedoras, como o caso do conceito de *bullying*, sobre o qual, apesar de ter já uma ideia do que era, pude ainda assim aumentar o meu conhecimento sobre a temática e perceber que *bullying* são ações negativas, maus-tratos continuados e repetidos ao longo do tempo e levados a cabo por outrem, podendo assumir diversas formas como físicas, verbais, psicológicas e/ou sexuais. No entanto, este “não deve ser confundido com a agressividade normal na infância e na adolescência, obviamente implícita nas diferentes brincadeiras” (Magalhães, 2010, p. 29).

Considero este tipo de iniciativa muito importante para a abordagem desta temática, e não só, pois através deste tipo de atividades existe uma partilha de conhecimentos, de vivências e até uma discussão saudável sobre assuntos pertinentes que dizem respeito ao contexto. Aqui a escola assume um papel fundamental, agindo não só em termos interventivos como também na prevenção e na chegada de informação, que é tão importante para pais/familiares, docentes e não docentes, como também para a comunidade em geral, pois a escola é parte integrante da comunidade em que está inserida e é na escola que se formam os cidadãos daquela mesma comunidade. Tal como diz Magalhães (2010), “a escola deve ser um local de bem-estar e de aprendizagem, difundindo uma cultura de não-violência, de cidadania e de educação para a igualdade, estruturando o processo educativo em torno do desenvolvimento integral da pessoa” (p. 39).

8. Atividades em Cooperação

Durante o tempo de estágio, apesar de estarmos a intervir individualmente na sala, onde cada uma de nós era responsável pela sua, idealizamos algumas iniciativas em conjunto sempre que a temática a desenvolver nas salas eram as mesmas, como no caso do Pão-por-Deus, do Natal e da nossa despedida da instituição; da interação e divulgação de conhecimentos de uma sala para a outra e da ação de sensibilização aos pais e comunidade organizada por nós.

Na segunda semana de intervenção, como forma de abordar e comemorar a temática conjunta que estava a ser desenvolvida, o Pão-por-Deus, idealizámos uma dramatização, na qual as personagens ganhariam vida através de nós, estagiárias. Esta correu muito bem, as crianças estavam entusiasmadas, curiosas e muito participativas, tanto que, espontaneamente, começaram a cantar a canção que se repetia, a canção da Castanha Castanhinha, sem ser necessário pedir que o fizessem. Todo o entusiasmo e agitação de início manteve-se até ao final da peça e, apesar de toda a história, adereços, cenário e personagens terem sido criados por nós em muito pouco tempo e até com alguma pressa e pressão, esta foi uma atividade muito bem conseguida, e penso que a satisfação foi geral, até da nossa parte.

Figura 109. Dramatização do Pão-por-Deus



Figura 110. Castanha Castanhinha



Figura 111. D. Banana



Figura 112. Cacho de uvas



Figura 113. Rainha romã



Figura 114. Canção final



Para mim este tipo de atividades torna-se sempre muito gratificante ao ver e sentir a reação das crianças, o *feedback* que estas vão dando ao longo da peça, a participação quase constante e o seu envolvimento na própria história. Além de gratificante, foi uma atividade prazerosa, pois pude trabalhar com as outras colegas estagiárias e sentir que, apesar de separadas, cada uma na sua sala, trabalhos deste género, em equipa, só podem beneficiar as crianças e até o próprio ambiente, o bom ambiente que se instala quando se trabalha realmente em equipa e quando se trabalha com gosto.

Já na última semana de estágio, a da despedida, entre nós estagiárias, pensámos fazer algo diferente e, com as três salas em simultâneo, desenvolver uma série de atividades dinâmicas e divertidas para as crianças.

Assim, surgiu a ideia de realizarmos um jogo, uma gincana à volta da escola com equipas mistas, ou seja com crianças das três salas, de modo a promover uma maior interação entre essas, mas com o acompanhamento de pelo menos um adulto por equipa. O jogo consistia basicamente em encontrar as prendas que estavam espalhadas pela escola, tendo como base de orientação um cartão de jogo, onde estava assinalado os números e a respetiva ordem que tinham de seguir até ao ponto final, onde estava um verdadeiro presente para as crianças, espetadas de gomas. Em cada uma das prendas espalhadas pela escola estava um puzzle com uma foto, que, após montado, indicava o local onde estava a prenda do número seguinte.

Figura 115. Formação das equipas



Figura 116. Descoberta dos presentes



Figura 117. Montagem do puzzle



Figura 118. Percurso com obstáculos



O jogo realizou-se tendo por base uma história e todo um imaginário que estava de acordo com a temática e a própria época que estava a ser vivida por toda a escola: o Natal. Foi utilizando exatamente esse imaginário que demos início ao jogo *À descoberta dos presentes*, sendo que não nos ficámos pela leitura e quisemos mais do que isso: queríamos que o imaginário fosse vivido intensamente, que as personagens estivessem corporalmente presentes e que fosse o próprio Pai Natal a pedir ajuda às crianças. Como tal, nós, estagiárias, realizámos uma pequena dramatização. Já o final foi marcado por uma canção também da nossa autoria e pela entrega do grande e verdadeiro presente, as espetadas de gomas.

Figura 119. Dramatização do imaginário: *À descoberta dos presentes*



Figura 120. Os duendes



Figura 121. O Pai Natal



Figura 122. Canção Final



Figura 123. Abertura do verdadeiro presente



Figura 124. O presente - Espetadas de gomas



Nessa mesma semana foi também possível “ir ao cinema”, ou melhor, levar o cinema até às crianças. Foi realizada uma pequena sessão cinematográfica com uma curta-metragem, criada por nós, estagiárias, com as fotos das atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica nas três salas. Todo o ambiente para a sessão de cinema foi caracterizado segundo um contexto real de uma ida ao cinema: direito a cartaz, bilhetes e cones de pipocas. Esta atividade, em conjunto com as outras salas, foi muito boa e as crianças ficaram encantadas, pois a maior parte delas nunca antes tinha ido ao cinema e desconhecia o próprio processo do rasgar o bilhete.

Após a sessão, houve até algumas crianças que queriam voltar a ver os vídeos e outras que guardaram o bilhete para voltarem a ir ao cinema, como foi o caso da E., que disse: “Vou guardar o bilhete para ir ao cinema com o meu pai” (Diário, 27 de novembro de 2013). Esta frase corresponde ao nível de satisfação da criança que, por ter gostado da experiência, quer repeti-la com o seu pai.

Figura 125. Entrada na sessão de cinema



Figura 126. Sessão de cinema



Em outro momento de cooperação, abrimos as portas da sala para receber o grupo da pré III, que veio apresentar o Sr. Francisco Lá Vou Eu da Silva, o robô que o grupo esteve a explorar e com quem realizou diversas atividades ao longo das semanas. Para além da apresentação, o grupo realizou uma demonstração dos conhecimentos adquiridos, colocando à vista as possibilidades de utilização de um robô, como ser uma personagem numa dramatização, como tocar uma música e como brincar e aprender com ele. Durante este tempo, as crianças não só observaram a demonstração das outras crianças, como também tiveram a oportunidade de experimentar o próprio robô, colocando as dúvidas que surgiam às crianças da outra sala. Este foi mais um momento de interação entre ambas as salas e que correu muito bem, pois a curiosidade das crianças estava ao rubro e adoraram esta oportunidade de ter um contacto direto com um robô, algo diferente para elas.

Figura 127. Dramatização com o robô



Figura 128. Demonstração do robô



Figura 129. Experimentação do robô



Figura 130. Resposta às dúvidas



Todas estas atividades desenvolvidas em conjunto foram, sem dúvida, uma mais-valia no nosso estágio, pois permitiu que chegássemos junto das crianças de uma forma diferente da habitual, através do teatro e da representação, e, em cada um daqueles pequenos momentos, transformar a nossa imagem de educadoras em cada uma das personagens que estávamos a representar. Ou seja, permitir às crianças que nos vissem com outros olhos, os olhos da imaginação e do faz-de-conta. De toda esta cooperação, realço ainda o espírito de equipa e a enorme harmonia que existiu entre nós, pois quando estávamos em conjunto as ideias iam surgindo e, com o contributo de cada uma de nós, essas mesmas ideias iam-se estruturando até ao resultado final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da prática pedagógica adotei uma imagem menos “romântica” da criança, mas isto não significa que tenha sido “fria” e/ou distante, pois acredito que “é importante tratar as crianças com ternura e conversar com elas de uma forma genuína” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 603). Com isto quero dizer que há que tratar as crianças com amabilidade, mas sem uma imagem idealizada, como sendo um “anjo, uma querida, uma boneca” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, p. 50). Há que ter uma visão realista, embora nunca descurando toda a atenção, carinho e apoio de que necessitam.

Neste sentido, nos dias de prática pedagógica, coube-me a mim, enquanto estagiária, promover e assegurar ambientes em que a interação com o grupo de crianças fosse positiva, promovendo o bem-estar emocional, a implicação e sentimentos de confiança, autoconfiança, autonomia e iniciativa, que são as bases da socialização e da comunicação, em detrimento dos sentimentos de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, que poderão inibir a criança e até o desenvolvimento e a aprendizagem da mesma. Na contribuição para este clima dentro da sala, e estando as crianças numa fase em que necessitavam muito do contacto físico, da proximidade do educador, da sua atenção e, acima de tudo, de se sentirem importantes, “fiz-me da sua altura”, baixei-me até ao nível das crianças, para que o contacto fosse ainda mais próximo, e “fiz-me criança” na hora de brincar para interagir com elas a um nível mais profundo.

Esta foi a postura e o tipo de ambiente que tentei promover na sala, pois tem a capacidade de fazer com que as crianças “possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 63). Considero que esta minha tentativa foi concretizada, pois no decorrer da prática, as crianças foram ficando mais confiantes em si mesmas, diminuindo o medo e aumentando a participação. Já no final do estágio, estas começaram também a dar sugestões e a tomar a iniciativa em algumas atividades. O sentimento de confiança expandiu-se e, além de estarem confiantes em si, estavam confiantes em mim e no apoio que lhes podia prestar, sendo que, muitas vezes, chamaram-me a pedir ajuda para a resolução de algum problema ou, simplesmente, para mostrar o que tinham feito, visto ou descoberto.

Esta prática pedagógica foi, sem dúvida alguma, uma ótima experiência. Foram semanas intensivas de aprendizagem, e aqui refiro-me à minha própria aprendizagem enquanto estagiária. Foram semanas muito trabalhosas, onde os sentimentos e emoções estavam “à flor da pele”. No entanto, foram igualmente semanas de muita alegria e felicidade sempre que, perante tanto esforço, me deparava com a verdadeira recompensa: os sorrisos das crianças e a alegria com que realizavam as atividades, e a evolução no seu processo pessoal de desenvolvimento e aprendizagem.

Não quero com isto fazer do estágio “um mar de rosas”, quero apenas ressaltar que esta prática foi muito recompensadora, pois tive a oportunidade de relacionar a teoria com a prática e constatar que o que temos assimilado na teoria, ao longo dos últimos anos, é corroborado pela prática, pois, apesar das imensas dúvidas e incertezas no início do estágio, ainda assim fui capaz de colocar alguns pressupostos teóricos em prática. Este atestar de competências entre a teoria e a prática adveio muito da constante reflexão não só sobre as atividades desenvolvidas, a reação das crianças, as críticas da educadora, mas também sobre mim mesma, perante aquele contexto na posição de estagiária. Esta reflexão constante tornou-se um instrumento de trabalho importante para o meu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional enquanto futura educadora (Zabalza, 2002).

Foi a partir dessa reflexão constante sobre o que ia acontecendo e através da aplicação das estratégias idealizadas para dar resposta à problemática, como é o caso da interação adulto-criança, do diálogo experiencial, do momento de reflexão e avaliação e das histórias para a infância, que, tal como constam nos resultados, foi possível observar algumas evoluções positivas nas crianças. Assim sendo, verificou-se uma diferença entre o início da minha intervenção pedagógica e o seu fim, o que me leva a concluir que a adoção destas estratégias foi um caminho possível para que, com crianças em fase de adaptação ao pré-escolar, as suas capacidades de comunicar, quer em pequeno grupo, quer em grande grupo, se pudessem desenvolver e melhorar. Só não posso afirmar que seja uma melhoria verdadeiramente significativa, ou seja, com resultados exuberantes e facilmente detetáveis, uma vez que, na minha opinião, o tempo de intervenção não permitiu maiores desenvolvimentos. Para que assim fosse o tempo de intervenção deveria ser superior ao que realmente foi.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Editores Asa.
- Andreoli, V. (2003). *Do lado das crianças*. Porto: Ambar.
- Antão, J. (1993). *Comunicação na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Araújo, D., Mineiro, C., & Kosely, N., (1996). *Convivendo com a Pré-Escola: Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar*. São Paulo: Editora Ática.
- Barros, L. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança. Retirado de <http://goo.gl/KaN7j>.
- Becker, F. (1992). O que é o construtivismo?. *Revista de Educação AEC*, 21, 7-15. Obtido em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>.
- Bento, A. (2011). *As Etapas Do Processo De Investigação: Do título às referências bibliográficas*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa* (E. Rocha, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buckleitner, W.; Freeman, B. & Greene, E. (1996). O Trabalho em Equipa: observar as crianças, planear em equipa, avaliar. In: Brickman, N. & Taylor, L., *Aprendizagem Activa* (pp. 187 – 221). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. (2008). *Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos*. Volume VIII nº1 da investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura. Volume XIII, 2, 455-479.*
- Dewey, J. (1994). A necessidade de uma filosofia da educação. In *Cadernos de educação de infância*, 30, 4-8.

- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, N. & Figueiredo, Z. (2009). *Concepções de criança e infância da formação inicial de Educadores de Infância e Professores de Ensino Básico 1ºCiclo em Portugal*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança, pp: 1-17.
- Font, C. (Org.). (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem: Formação de professores e Aplicação na Escola*. Porto: Editores Asa
- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 9 - 24). Porto: Porto Editora.
- Globo, D. E. E. (1961). *Dicionário de Sociologia*. São Paulo: Globo.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1987). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a Família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, M. (1998). *Comunicação e Ludicidade na Formação do Cidadão Pré-Escolar*, Tese de doutoramento em ciências e tecnologias da comunicação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Magalhães, T. (2010). *Violência Escolar – Prevenir, Detectar E Intervir*. Porto: EAPN Portugal.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância: Traço de União Entre d Teoria e a Prática*. Porto: Editores Asa.

- Morares, A. (2005). *Educação Infantil: Uma Análise das Concepções de Criança e se sua Educação na Produção Acadêmica Recente: 1997-2002*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Niza, S. (2000). *A Cooperação Educativa na Diferenciação do trabalho de Aprendizagem*. In: *Escola Moderna*, N.º 9. (pp. 39-45).
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 141 - 159). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *Formação de professores e qualidade do ensino*. *Revista Aprendizagem*, n. 2, set/out/2007, p. 25-31.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *A construção social da moralidade: a voz das crianças*. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31 - 54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). *Os Papéis das educadoras: as perspectivas das crianças*. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55 - 73). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 61 - 108). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw Hill de Portugal, Lda.
- Perrenoud, P. (1997), *Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação à volta das competências*. In: *L'Éducateur Magazine*, pp. 20 - 25.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor – profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Pieterse, M. (2006). *Aprender a ir à escola. Atividades práticas para o desenvolvimento mental e físico das crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2003). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2002). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto editora.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *In: Escola Moderna*, N.º 8. (pp. 30-33).
- Santiago, A. (1996). *A Escola Representada Pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, J. (1992). *O que é Comunicação*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Sarmiento, M. J. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (Org.) *As Crianças: Contextos e Identidades* (pp. 7 - 30). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Silva, B. (1998). *Educação e Comunicação*, Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, B. (2000). *Âmago da Comunicação Educativa. Cadernos do Noroeste, Comunicação e Sociedade 2*. Série Comunicação, vol. 14 (1-2), pp. 689-710.
- 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.

- Smolka, A. (2002). Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: Freitas, M. & Kuhlmann Jr, M. (Orgs.). *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, Vol. 1, 169-178.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Watzlawick, P.; Beaven, J. & Jackson, D. (1973). *Pragmática da Comunicação Humana*. São Paulo: Cultrix.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2002). *Diários de Aula - Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Normativos:

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei Quadro)

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2009). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>.

Documentos Internos da Instituição:

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque Santo António (2010-2014).

Projeto Curricular de Escola.

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque Santo António (2010-2014).

Projeto Educativo de Escola – “Porque eu quero... Aprender, Saber e Crescer”.