

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DO ENSINO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Paula Cristina Cruz Monteiro

**“A cooperação e a relação entre os pares através do trabalho
de projeto”**

Provas destinadas à obtenção do grau Mestre para a Qualificação para a Docência em
Educação Pré-Escolar

Julho de 2013



Instituto Superior de Educação e Ciências

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DO ENSINO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Paula Cristina Cruz Monteiro

“A COOPERAÇÃO E A RELAÇÃO ENTRE OS PARES ATRAVÉS DO TRABALHO DE PROJETO”

Instituição de estágio: Associação Tempo de Mudar – Creche e Jardim de Infância
Tempo de Crescer

Educadora Cooperante: Vera Bispo

Orientadora de estágio: Dr.^a Ana Ferreira

Coorientador de estágio: Doutor Nuno Amado

Agradecimentos

Muitas são as etapas pelas quais passamos ao longo da nossa vida, contribuindo todas elas para o nosso crescimento.

Desde que nascemos, a nossa vida é uma corrida de obstáculos, que com força, coragem, persistência se vão ultrapassando.

A obtenção deste grau académico assume-se como mais uma etapa de vida vencida, na qual várias pessoas deram o seu contributo, embora de diferentes modos, alimentando-a através de palavras de incentivo ou de partilha. Sendo assim e, uma vez que terminada, deixa-se aqui um profundo agradecimento a essas pessoas.

Neste sentido, agradeço:

Às professoras da prática pedagógica Ana Ferreira e Amélia Mestre pelo apoio, orientação, palavras de incentivo e a colaboração proporcionada ao longo de todo este processo.

Agradeço à equipa educativa da Instituição que sempre me acolheu de uma forma calorosa, em especial à Educadora Vera Bispo e à Coordenadora Mónica Santos, me ajudaram a crescer como pessoa e profissional e acreditaram sempre em mim.

Agradeço, também, a todos os docentes do mestrado que em muito contribuíram para o meu enriquecimento profissional e pessoal.

Agradeço às minhas amigas/ companheiras de estudo Clara, Sónia e Rute pela ajuda, amizade e força demonstrada em todos os momentos, tenho muito orgulho no nosso crescimento.

Aos meus familiares que os privei da minha companhia e, em especial ao meu marido, filho e pais, pela força e incentivo demonstrado para que concluísse mais esta etapa do meu percurso de vida.

Muito Obrigada a todos.

Resumo

Este relatório de estágio reflete a experiência vivenciada na valência de pré-escolar, numa sala com idades compreendidas entre 3 e 6 anos, que teve a duração de Outubro a Junho do presente ano letivo.

Realizou-se uma contextualização da intervenção, onde se caracteriza o meio envolvente, a instituição, a sala e o grupo, com o objetivo de conhecer o grupo e detetar a problemática a trabalhar.

As observações, registos e análises reflexivas realizadas ao longo da intervenção, irão dar corpo ao desenvolvimento deste relatório. Irão ser referidas as perspetivas educacionais direcionadas ao grupo, assim como a problemática desenvolvida ao longo do ano, que tem como objetivo trabalhar as relações sociais nomeadamente, a cooperação e a relação entre os pares através do trabalho de projeto. Desta forma, foram concebidas, com maior exatidão, estratégias de ensino/aprendizagem mais adequadas ao grupo alvo.

Irá ser feita referência às atividades mais significativas em contexto de estágio, mostrando os conteúdos trabalhados em cada uma delas.

Conclui-se, pelos resultados visíveis na sala de estágio, que a aplicação de uma metodologia que considere a criança e atenda às suas preferências, produz efeitos mais positivos, a criança aprende através de uma pedagogia diferenciada.

Palavras – Chave: Pré-escolar, problemática, trabalho de projeto, cooperação, pedagogia diferenciada.

Lista de Abreviaturas

ATM – Associação Tempo de Mudar

IPSS – Instituição de Solidariedade Social

ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências

MAEPE – Metas de aprendizagem em educação pré-escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a educação em pré-escolar

Índice

Agradecimentos	III
Resumo.....	IV
Lista de Abreviaturas.....	V
Índice de figuras	2
Índice de quadros.....	2
Índice de tabelas	2
Índice de Anexos	2
1. Introdução.....	4
2. Contextualização da intervenção.....	5
2.1. Caracterização do meio envolvente.....	5
2.2. Caracterização da Instituição	6
2.3. Caracterização da Sala.....	8
2.4. Caracterização do grupo	11
3. Perspetivas Educacionais	16
4. Intervenção	18
4.1. Problemática/Área de intervenção.....	18
4.2. Enquadramento teórico da problemática/área de intervenção	19
4.3. Prática desenvolvida	21
4.4. Atividades mais significativas em contexto de estágio	25
5. Reflexão crítica/Avaliação/Resultados.....	29
5.1. Reflexão crítica	29
5.2. Avaliação/Resultados	33
6. Conclusão	38
Referências bibliográficas	40
Legislação	42
Anexos.....	43

Índice de figuras

Figura 1 – Comunicação da maquete do ciclo da água

Figura 2 – Maquete do ciclo da água

Figura 3 – Poema dos estados da água

Figura 4 – Recitação do poema

Figura 5 – Crianças distribuídas pelos arcos

Figura 6 – Crianças num só arco

Figura 7 – A casa da poesia construída pelas crianças

Índice de quadros

Quadro 1 – Avaliação/ Resultados dos projetos

Índice de tabelas

Tabela 1 – Áreas trabalhadas segundo as Metas de Aprendizagem para o pré-escolar

Tabela 2 – Atividades realizadas

Índice de Anexos

Anexo 1 – Ficha “ A Escola e o Meio”

Anexo 2 – Ficha da Escola

Anexo 3 - Recursos Humanos da Instituição

Anexo 4 – Recursos Humanos valência: Creche e Pré-escolar

Anexo 5 – Ficha para avaliação da organização do Tempo, do espaço-materiais no Jardim de Infância

Anexo 6 – Áreas de atividades da sala

Anexo 7 – Instrumentos de pilotagem utilizados na sala

Anexo 8 – Planta da sala

Anexo 9 – Espaços partilhados na rotina diária

Anexo 10 – Rotina diária

Anexo 11 – Lista de verificação de competências 3,4,5 anos

Anexo 12 – Fases do trabalho de projeto

Anexo 13 – Avaliação dos projetos desenvolvidos

1. Introdução

O presente relatório de estágio, integra um trabalho aprofundado e desenvolvido no decorrer da intervenção pedagógica ligada à unidade curricular de prática de ensino supervisionada, existente do Mestrado de Qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar, do Instituto Superior de Educação e Ciências.

As intervenções que ocorreram ao longo do estágio procuraram enquadrar-se no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (DL nº 241/2001, de 30 de Agosto), como forma de se garantir uma preparação profissional capaz de dar resposta a exigências atuais da escola, como por exemplo a inclusão, a aprendizagem significativa e o respeito pelos interesses e ritmos de aprendizagem das crianças.

Este documento resulta do estágio realizado na valência de pré-escolar, numa sala com idades compreendidas entre 3 e 6 anos, teve a duração de Outubro a Junho do presente ano letivo.

Realizou-se uma contextualização da intervenção, onde se caracteriza o meio envolvente, a instituição, a sala e o grupo no segundo ponto.

As observações, registos e análises reflexivas realizadas ao longo da intervenção irão dar corpo ao desenvolvimento deste relatório, Nóvoa (1992), defende que se deve conhecer o saber natural da experiência pedagógica dos professores por meio do levantamento e reflexão de momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais.

No terceiro ponto serão referidas as perspetivas educacionais direcionadas ao grupo, este ponto é essencial, na medida em que se perspetiva o que se vai trabalhar ao longo da prática pedagógica.

No quarto ponto, será referida a problemática trabalhada ao longo do ano, a cooperação e a relação entre os pares, que surgiu através de observações e de comportamentos das crianças em contexto de sala. Neste ponto irá descrever-se e definir-se a problemática, analisar-se criticamente o trabalho desenvolvido durante a intervenção em contexto educativo.

Irá ser feita referência às atividades mais significativas em contexto de estágio, descrevendo-as no seu desenvolvimento e nos resultados observados.

No quinto ponto, será feita uma avaliação e uma reflexão de toda a prática pedagógica, onde se irá refletir sobre as aprendizagens mais relevantes, irá ser feita uma interpretação de dados observados referentes à avaliação do trabalho de projeto realizado ao longo do estágio.

O porta-fólio, instrumento utilizado para planeamento e avaliação da prática desenvolvida, permitiu utilizar e desenvolver uma prática reflexiva, pois como refere Ribeiro (1993), é necessário verificar, ao longo do percurso, se estão a ser cometidos erros ou desvios, que vão impedir que se tenha o produto desejado. Arends (1995), defende que “tornar-se um professor verdadeiramente competente...é necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição” (p. 19).

2. Contextualização da intervenção

Realizar a contextualização da intervenção permite posteriormente organizar-se um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, pois conforme as Orientações Curriculares para a Educação em Pré-Escolar (1997), a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador.

Na perspetiva Estrela (1994), a iniciação à observação, constitui a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica, exigida pela prática quotidiana, para recolha de dados realizou-se uma observação direta e participada. Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo, terminal e organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações. (De Ketele, 1980).

2.1. Caracterização do meio envolvente

O meio onde está inserida a instituição tem muita influência na educação das crianças, como referem as OCEPE (1997), a sua caracterização faculta uma perspetiva e compreensão da realidade, permitindo ao educador adequar a sua intervenção ao grupo de crianças e ao meio social em que trabalha

Esta caracterização foi elaborada com base na consulta do projeto Educativo da instituição, pesquisa de informação num reconhecimento informal ao Bairro dos Lóios e preenchimento do instrumento de recolha dados, defendida por Estrela (1994), (Anexo 1 – Ficha “A Escola e o Meio”), sendo assim, pode-se verificar que o Bairro dos Lóios é essencialmente residencial, apresentando uma atividade económica baseada no pequeno comércio local, pequenas empresas de serviços ou armazéns.

Possibilita várias respostas educativas, sociais e de Saúde. Como refere o Projeto Educativo, é maioritariamente constituído por habitação social, a composição social é heterogénea quanto à sua proveniência e estratos socioprofissionais e económicos. Os moradores têm um nível de escolaridade baixo, existindo uma pequena percentagem que não sabe ler nem escrever.

Dispõe de uma rede de transportes, nomeadamente o autocarro, com bastantes possibilidades, sendo a carris como principal meio de deslocação.

A instituição tira proveito dos recursos existentes no meio, por exemplo, recolher e pesquisar com as crianças elementos da natureza (recolha de folhas de árvores...), indo ao supermercado com as crianças para comprar produtos que necessitem para realizar atividades, pedindo colaboração nas oficinas para encher as piscinas insufláveis, pedindo donativos aos comerciantes locais para festas realizadas na instituição (a instituição tem a política de agradecer sempre esses donativos com postais elaborados pelas crianças).

2.2. Caracterização da Instituição

A Caracterização da instituição foi elaborada com base na consulta do Projeto Educativo da Instituição, Associação Tempo de Mudar – Creche e Jardim-de-Infância Tempo de Crescer no preenchimento do instrumento de recolha de dados, referido por Estrela (1994). (Anexo 2 – Ficha da Escola)

A instituição está a ser gerida pela Associação Tempo de Mudar (ATM), que foi constituída formalmente desde 1998, sem fins lucrativos que agrega moradores, comerciantes, empresários e outras organizações locais, tais como cooperativas.

Devido à inexistência de um espaço de creche e jardim-de-infância no bairro surgiu a necessidade de criar um equipamento que respondesse a essa necessidade e que

assegurasse essas valências. Para tal, estabeleceram-se vários protocolos de cooperação com o Município de Lisboa, a Santa Casa da Misericórdia e a Direção Regional de Educação de Lisboa com a finalidade de desenvolver serviços vocacionados para o atendimento à criança, sendo assim, nasceu a Creche e jardim-de-infância Tempo de Crescer, a ATM é responsável pela gestão do equipamento desde 2003 e em 2004 foi registada como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Para além da gestão do equipamento de infância, A ATM promove, ainda, atividades desportivas, socioculturais e recreativas, de informação à comunidade e animação/apoio à comunidade, bem como a parceria com entidades com competências locais, nomeadamente com a Autarquia, a Misericórdia de Lisboa e ainda a Direção Regional de Educação de Lisboa.

Baseando-se na filosofia e objetivos da ATM, a equipa educativa estabelece objetivos de trabalho com as crianças e suas famílias

Pretende envolver as famílias na identificação de necessidades e potencialidades, bem como, na construção, participação e avaliação de soluções e projetos; promove atitudes e valores que permitam à criança e à sua família tornarem-se cidadãos conscientes e participativos; promove o desenvolvimento da criança, partindo do que elas já sabem, impulsionando a aprendizagem através das relações sociais e da diversidade de experiências educativas; valoriza as competências e capacidades das crianças e famílias, envolvendo-as no processo educativo da criança.

A Instituição tem uma área total de 1035 m². Contem uma sala de berçário, que inclui sala parque e sala de berços, três salas de creche, três salas de jardim-de-infância, um ginásio/ dormitório do J.I, e uma biblioteca/ centro de recursos que se encontra em remodelação.

Estão disponíveis as seguintes áreas de higiene: duas casas de banho para crianças, duas casas de banho para adultos e uma lavandaria que inclui duas casas-de-banhos e dois polibans. Existe uma cozinha que é explorada por uma empresa e um refeitório que durante o almoço é partilhado com os idosos do CDC.

Existem três gabinetes, o da direção, o gabinete técnico e o gabinete pedagógico utilizado pelas educadoras. A secretaria tem como função a receção e a contabilidade.

Existe ainda um espaço exterior com um pavimento anti derrapante, vários materiais lúdicos e uma horta pedagógica. (Anexo 3 –Recurso físicos da Instituição)

Como recursos humanos a instituição tem sete educadoras, sete auxiliares da ação educativa, cinco auxiliares de apoio geral, uma diretora, uma técnica de apoio à gestão e uma assistente social. (Anexo 4 – Recurso humanos da Instituição). A coordenação pedagógica é partilhada entre uma educadora de creche e uma educadora de J.I.

Toda a equipa da instituição trabalha em conjunto, Hohmann e Weikart (2007), defendem que ao colaborarem, os elementos da equipa obtém um reconhecimento, um sentido de trabalho bem-sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante. Acabam por valorizar o facto de terem colegas com objetivos curriculares semelhantes com quem possam conversar e resolver problemas, nesta equipa educativa é visível a entreajuda e cooperação.

2.3.Caracterização da Sala

A caracterização da sala é fundamental, a forma como está organizada e é utilizada são a imagem das intenções educativas e da dinâmica do grupo, como citam as OCEPE (1997), o tipo de equipamento, os materiais existentes e como estão dispostos, condicionam o que as crianças podem fazer e aprender.

A Caracterização da sala foi elaborada com base na consulta do projeto Pedagógico da sala 3 do Jardim-de-infância, observação direta da mesma utilizando o instrumento de recolha de dados defendido por Cardona (2007). (Anexo 5 – Fichas para a avaliação da organização do tempo, espaço-materiais no jardim de infância)

Na sala, para a gestão do ambiente educativo a educadora baseia-se na metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM) e as OCEPE. O MEM preconiza o desenvolvimento da democracia, da autonomia, da responsabilidade e da cooperação entre as crianças. Segundo Formosinho (2007), as crianças, com a colaboração do educador, estabelecem, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes facultam uma melhor compreensão, através de processos e das experiências vividas, da construção e partilha de saberes científicos e culturais.

A sala 3 do jardim-de-infância apresenta uma forma retangular, tem uma janela ao fundo da sala, que permite a entrada de luz natural e tem também umas paredes adequadas onde se expõem os diversos trabalhos das crianças. Todos os registos que vão sendo realizados ao longo do ano com as crianças, estão devidamente identificados e encontram-se pendurados na sala. Formosinho (2007), defende que o ambiente geral da sala deve ser agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde diariamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura ou texto.

A sala de atividades encontra-se organizada em diferentes áreas de interesse, com organização do espaço, materiais e objetivos definidos. Cardona (2007), refere, que a organização do espaço-materiais determina as atividades que são suscetíveis de serem, diariamente escolhidas pelas crianças e que os educadores intitulam por áreas de atividades. Estas áreas estão disponíveis quer para atividades orientadas pelos adultos quer por atividades de escolha autónoma desenvolvidas em pequenos grupos e/ou individualizadas. Estas áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e dos materiais, permitindo uma boa locomoção entre elas, tendo cada área o seu próprio inventário. Hohmann e Weikart (2007), defendem, que quando as áreas de interesse são definidas consegue-se aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças. Por outro lado, como estas áreas se encontram diariamente acessíveis às crianças, elas sabem quais os materiais e objetos que estão disponíveis e onde os encontrar. Deste modo, a organização do espaço, quando é caracterizada pela consistência e pela permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer realizar uma atividade e o que deve fazer com os materiais que lá se encontram.

Na sala pode-se encontrar várias áreas de interesse, que vão ao encontro do que Formosinho (2007), defende, existem seis áreas básicas de atividades distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou ateliers na tradição de Freinet), a biblioteca, a oficina de escrita e reprodução, laboratório de ciências e matemática, atelier de expressão plástica, área do faz-de-conta, oficina de construção e jogos de mesa e uma área polivalente. (Anexo 6 – áreas de atividades).

Formosinho (2007), refere, que o MEM sustenta-se pelas técnicas pedagógicas de Freinet, e que a educação escolar assenta na qualidade da organização participada que a

define como sistema de treino democrático. A sala está organizada com instrumentos que ajudam na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada pelas crianças. Os instrumentos que se destacam na sala são: lista de projetos; mapa “contar, mostrar ou escrever”; quadro de tarefas; mapa mensal de presenças; diário; plano do dia; calendário; mapa do tempo; mapa das comunicações; agenda semanal; quadro das idades; mapa dos aniversários. (Anexo 7 – Instrumentos de pilotagem utilizados na sala)

A sala possibilita visibilidade do adulto que está a vigiar o grupo, para todo o espaço, mesmo que esteja a trabalhar com um pequeno grupo, como argumentam Hohmann e Weikart (2007), assegurar a visibilidade entre as áreas implica organizar o espaço de forma a que, quando uma criança estiver de pé, possa observar os seus colegas em atividade noutras áreas, e significa também que os adultos possam rapidamente localizar cada criança. (Anexo 8 – Planta da sala)

Nas tarefas da sala, estão introduzidas tarefas de gestão e regularização do grupo, que permitem às crianças participar na limpeza dos materiais (pincéis, mesas) e no controlo da sua manutenção e numa participação ativa da concretização de momentos de rotina (dar os lanches).

As crianças utilizam nas diferentes rotinas diversos espaços como: o ginásio, o recreio interior e exterior, o refeitório e as casas de banho. (Anexo 9 – Espaços partilhados na rotina diária)

A rotina diária da sala está organizada em diferentes momentos e está dependente da organização da instituição, nomeadamente no que respeita aos tempos de refeição e repouso, Hohmann e Weikart (2007), referem que uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver os problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo. (Anexo 10 – Rotina diária)

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações permitindo oportunidades de aprendizagens diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo. É fundamental que o educador reflita sobre as potencialidades educativas de uma rotina diária bem organizada, defendida por Hohmann e Weikart, (2007). Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças.

Como já foi referido anteriormente a criança tem uma voz ativa no processo da rotina diária, utilizando como instrumentos a agenda semanal e o plano do dia, todos os dias, na reunião de planeamento em grande grupo, o grupo preenche o plano do dia, conversando sobre que atividades tinham falado anteriormente ou se existe alguma atividade por terminar ou mesmo se alguém tem uma proposta de trabalho. Conversa-se e combina-se sobre que atividades ou tarefas vão fazer depois do almoço. Sabendo o que está combinado, cada criança organiza a sua manhã de trabalho escolhendo no plano de atividades o que quer fazer.

A equipa da sala 3 do jardim-de-infância é constituída por dois adultos, a Educadora e a Auxiliar da Ação Educativa, existindo uma Auxiliar de apoio geral, que dá apoio às 3 salas de Jardim-de-infância. O trabalho de equipa eficaz baseia-se no respeito e confiança entre adultos, mostrando que como Hohmann e Weikart (2007), referem o trabalho de equipa entre os adultos, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante. A Educadora e Auxiliar têm funções distintas, no entanto complementam-se e ajudam-se mutuamente. Quem está na sala, percebe que existe um bom clima entre a educadora e auxiliar, o que também é favorável para as crianças, tendo a Auxiliar, também oportunidade e espaço para planear com as crianças e realizar atividades.

2.4. Caracterização do grupo

Segundo as OCEPE (1997), o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo, existindo vários fatores que influenciam o funcionamento do grupo, como características individuais, maior número de crianças de cada género, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo.

A caracterização do grupo foi feita com base no Projeto Pedagógico, observação direta, preenchimento de listas de verificação de competências, de acordo com as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (2010), (Anexo 11 – Listas de verificação de competências) e as OCEPE. É através de uma análise cuidada do grupo de crianças, das suas potencialidades, dificuldades e interesses que o educador pode estruturar o seu trabalho de forma a sentir-se seguro para partilhar com as crianças o poder de decisão tornando-os seres ativos no seu processo de aprendizagem.

O grupo da sala 3 do Jardim-de-Infância inicialmente era constituído por 25 crianças, mas atualmente é constituído por 24 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, sendo 7 do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Esta sala apresenta uma organização vertical do grupo, estando presentes 1 criança de três anos, 11 crianças de quatro anos, 8 crianças de cinco anos e 3 crianças de seis anos. Neste grupo existem 8 crianças em transição para o 1º Ciclo, participando nos ateliers de preparação para o 1º ciclo, realizados após a hora de almoço. As crianças de 3 e 4 anos dormem a sesta depois de almoço, à exceção de 2 crianças de 4 anos que já não dormem.

Esta aposta na heterogeneidade dos grupos é um dos pressupostos educativos defendidos pelo modelo curricular que a instituição segue na valência de pré-escolar – o MEM, pois segundo Formosinho (2007), a constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades, para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural.

De entre todas as crianças, 19 já frequentaram o jardim-de-infância nos anos anteriores. Contudo, 6 das crianças nunca tinham frequentado um jardim-de-infância, pois transitaram da creche desta instituição para esta sala e se mantiveram com a mesma auxiliar. Normalmente o tempo de frequência das crianças na Instituição é de 6 a 8 horas por dia, sendo muitas das vezes complementadas com as Atividades Extracurriculares promovidas pela Instituição, nomeadamente o Judo. A maioria das crianças chega por volta das 9h e sai às 17h; com a saída da educadora às 16h, a entrega das crianças fica maioritariamente ao encargo da auxiliar de ação educativa e da auxiliar de apoio geral.

No grupo existem 17 crianças que pertencem a uma família nuclear, 3 crianças pertencem a famílias monoparentais e 3 a famílias monoparentais alargadas. Das 25 crianças, 11 são filhos únicos, 14 crianças têm 1 irmão e apenas 1 têm 2 irmãos.

Em relação às atividades profissionais dos encarregados de educação, Os sectores profissionais que predominam são os serviços e a construção, o que justifica o facto de a grande maioria das crianças chegar à escola antes das 9 e sair depois das 17h.

A maioria das crianças reside no Bairro dos Lóios ou tem familiares diretos no Bairro – avós – as restantes habitam em zonas periféricas ao concelho de Marvila ou outros concelhos próximos. Assim sendo, a maior parte das crianças desloca-se a pé para a instituição, havendo um grupo menor que se desloca de carro ou transportes públicos.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, *“maioria completou o 12º ano de escolaridade. Este aspeto pode condicionar a informação e o discurso utilizado com as famílias, nas reuniões de pais ou nos recados, uma vez que sabem ler e escrever com maior facilidade. Uma vez que existem famílias com escolaridade inferior ao 6º ano de escolaridade, é importante ter atenção à forma como é passada a informação à família, certificando-nos que o discurso é perceptível sem criar susceptibilidades ou inseguranças na família”*. (Retirado do projeto de sala 3 JI)

Como o grupo é heterogéneo, encontram-se crianças com níveis de desenvolvimento muito distintos. Estas revelam desde sempre um entusiasmo e dinamismo contagiantes. São muito curiosas, críticas, exigentes, criativas e afetuosas, tornando a rotina um desafio constante. Por outro lado, são muito participativos e interessados por tudo aquilo que os rodeia. Os momentos de partilha e aprendizagem entre as crianças, entre os adultos e entre as crianças e os adultos são constantes.

Já têm a rotina bem assimilada, vivendo-a e experienciando-a na sua plenitude e tirando partido de todos os seus momentos, são autónomos, precisando por vezes da orientação do adulto para se organizarem. Algumas crianças necessitavam de ajuda e incentivo para que na hora de alimentação, comessem sozinhos.

São crianças com experiências e vivências bastante diferentes e com conhecimentos e interesses variados, é, neste facto, que reside a maior riqueza deste grupo. Os momentos de grande grupo são momentos de grande partilha e de descoberta.

No que diz respeito à área de formação pessoal e social, as crianças estão consciente das regras da sala, mas precisam da ajuda do adulto para as cumprir corretamente. É um grupo autónomo, tem consciência da rotina diária, têm um enorme sentido de responsabilidade quando têm em mãos uma tarefa. As OCEPE (1997), defendem que favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização.

Na interação com o adulto, o grupo é bastante sociável, simpático e não estranha o contacto com pessoas novas, como referem as OCEPE (1197), é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

As crianças expressam as suas ideias e emoções de livre vontade na reunião da manhã, mostrando e partilhando os seus brinquedos, descrevendo vivências do meio familiar, partilhando sentimentos (se estão tristes, contentes).

São acolhedoras, entreadjudam-se e são solidárias. Participam espontaneamente nas diferentes tarefas estabelecidas na sala, demonstrando sempre uma grande receção a novas tarefas a cumprir.

A relação com as outras crianças são de cumplicidade, amizade e interajuda, as crianças auxiliam-se e apoiam-se uma às outras, mas ainda se fazia uma diferenciação entre as idades.

O grupo gosta de brincar no recreio exterior com os brinquedos de casa, nomeadamente bayblades, gormitis, tazos como também gostam de fazer corridas, jogar futebol e brincar às “lutas”, brincadeiras do faz-de-conta e andar de triciclo, foi notando ao longo do ano um uma maior cumplicidade nas brincadeiras, realizando de forma autónoma e criativa jogos como à apanhada, às escondidas...

Todas as crianças revelam um conhecimento sobre a sua identidade, sendo capaz de referir o nome, a idade e o género, assim como o nome dos respetivos agregados (mãe, pai, irmão). Tem um bom conhecimento do meio envolvente (família - escola), gostos e preferências.

.Em relação às expressões, nomeadamente na expressão motora o grupo revela grandes competências, manifesta uma grande prazer por realizar exercícios de expressão motora. Participa ativamente nos jogos, exercícios e danças. A grande maioria das crianças do grupo revela um grande controlo no seu corpo, salta a pés juntos; contorna obstáculos; lança uma bola e agarra-a; sobe e desce escadas com a maior das facilidades. Em termos de noções, demonstra identifica o “em cima/em baixo”, “dentro/fora”, “à frente/atrás”, “longe/perto e “rápido/lento”.

No domínio da expressão dramática, o grupo consegue criar o jogo simbólico na área do faz de conta, através do qual experimenta diferentes atitudes e diferentes papéis sociais, sendo as suas atividades de eleição a área da casinha, jogos de chão e área da biblioteca, onde alguns elementos do grupo recria alguns personagens de desenhos animados conhecidos por eles, nomeadamente os Gormitis.

No âmbito da expressão plástica, revela controlo e coordenação motora que lhes permite desempenhar atividades que mais gostam, pintura, desenhar a figura humana, assim como outros elementos do mundo natural e social.

O grupo utiliza e manipula corretamente os materiais, precisando muitas vezes que o adulto o lembre de arrumar os materiais. Realizam recorte e colagem de forma muito autónoma, utilizam a tesoura e cola corretamente, mostrando um bom desenvolvimento de motricidade fina.

No domínio da expressão musical, o grupo gosta de ouvir música, reproduzem muito facilmente as canções que aprendem. A maioria identifica os instrumentos pelo seu nome, mas algumas crianças precisam de uma maior investimento na concentração e atenção nestes momentos, nomeadamente as crianças mais novas e uma criança de 5 anos, que como falta muito vezes aos momentos de expressão musical, ainda não consegue identificar os instrumentos, mas consegue reproduzir facilmente canções aprendidas.

Na dança, o grupo participa com muito agrado nas danças, mas por vezes a excitação é tanta, que tem alguma dificuldade em controlar-se, precisando do apoio do adulto neste sentido.

Na área da linguagem oral e abordagem à escrita, a maioria do grupo constrói frases completas, na sua maioria articulam bem as palavras,

As crianças identificam o grafismo do seu nome, à exceção das crianças de 3 anos, ao nível da escrita revela interesse em escrever o seu nome.

Na área da matemática, o grupo tem as noções básicas das formas geométricas, outras tais como: mais/menos; leve pesado; muito/pouco, consegue identificar e seriar.

Realizam de forma autónoma vários jogos logico-matemáticos. Nota-se uma maior utilização do abaco por parte do grupo. Temos criado e inovado vários jogos neste contexto.

Na área conhecimento do mundo, o grupo revela um grande conhecimento em relação ao que os rodeia, tanto na esfera pessoal, como ao nível do conhecimento do mundo mais próximo. Conseguem observar e nomear as condições do clima (por ex. céu limpo, nublado).

O grupo demonstra iniciativa nomeadamente em participar em atividades e em projetos, extremamente curiosas, mostrando interesse por tudo os que a rodeia, nomeadamente elementos da natureza. Revela um grande interesse por situações da vida prática (por ex. confeção de bolos, gelatina...)

Na área das tecnologias de informação e comunicação, o grupo gosta muito de explorar o computador, nomeadamente realizar jogos didáticos, põe o cd e retira-o autonomamente e seleciona o jogo que quer efetuar, liga e desliga a coluna do computador.

3. Perspetivas Educacionais

Na sala do jardim-de-infância existe diariamente um ambiente de interação e construção de objetivos pessoais e coletivos, em que a promoção de atividades que favorecem a criação de situações imaginárias tem uma importante função pedagógica.

Pretendeu-se ao longo do ano proporcionar ambientes e situações em que se valorizou as crianças e sobretudo criou-se, descobriu-se, atingiu-se e desenvolveu-se competências na rotina diária, assegurando as suas necessidades e níveis de desenvolvimento, facilitando o desenvolvimento da autonomia, segurança, confiança e cooperação. Não esquecendo o contato, a atenção dirigida, em que o apoio e carinho que devem estar implícitos.

Pretendeu-se assegurar condições onde as crianças pudessem desenvolver os aspetos da sua personalidade, nomeadamente nos campos emocional, intelectual, físico e social, tendo em consideração a existência de ritmos diferentes de desenvolvimento de cada criança.

O Projeto Pedagógico de sala, delineado pela Educadora Cooperante, não tem um tema orientador específico, conforme a metodologia do Movimento da Escola Moderna e o plano anual de atividades vai-se construindo ao longo do ano, no entanto, apresenta o diagnóstico feito ao grupo de crianças, onde são detetadas as necessidades e interesses do grupo. A caracterização do grupo de crianças, permitiu-nos verificar que as crianças são muito curiosas, mostrando interesse por tudo os que a rodeia, existindo, no entanto, algumas necessidades de uma maior atenção, cooperação entre si que precisam de ser melhoradas e desenvolvidas. Deste modo, as potencialidades detetadas em cada uma das áreas de aprendizagem foram a base de trabalho para aumentar a auto estima e auto conceito positivo no grupo.

Como o grupo apresenta estas características e a sala está organizada através de instrumentos que assentam na planificação, gestão e avaliação das atividades desenvolvidas, considerou-se que o trabalho em projeto iria permitir a este grupo uma participação ativa e cooperativa, partilhando ideias, fazendo pesquisas e investigações sobre temas do seu interesse, desenvolvendo assim várias áreas de aprendizagem, melhorando a cooperação e a relação entre si.

Foi feita diariamente uma reflexão sobre as atividades realizadas, métodos, estratégias desenvolvidas, como refere Fisher (2007), os educadores devem avaliar a qualidade da aprendizagem tanto durante como depois de uma atividade, para que posteriormente se possa estruturar e melhorar certos aspetos da intervenção.

Herdeiro e Silva (2008), mencionam que Dewey defendeu a importância do pensamento reflexivo nas práticas profissionais dos professores e definiu-a como a melhor maneira de pensar consistindo em examinar mentalmente (dar voltas à cabeça) um tema, atribuindo-lhe consideração séria e consecutiva.

Defendendo que o ato de refletir acontece quando pensamos nos problemas e, enquanto os resolvemos, as atitudes promissoras de reflexão – entusiasmo, responsabilidade, paixão e confiança atuam, desempenhando um papel crucial, particularmente no que respeita ao modo como o fazemos.

A promoção da autonomia, da responsabilidade, da cooperação e da democracia foram valores defendidos em toda a prática educativa.

4. Intervenção

4.1. Problemática/Área de intervenção

Como já foi referido no ponto anterior através de uma análise à caracterização do grupo verificou-se que alguns aspetos necessitavam de um maior empenho, a cooperação, a atenção e a relação entre os pares, principalmente na interação de crianças mais novas e mais velhas.

Pensou-se que o trabalho em projeto iria permitir a este grupo uma participação ativa e cooperativa, partilhando ideias, fazendo pesquisas e investigações sobre temas do seu interesse, desenvolvendo assim várias áreas de aprendizagem, melhorando a cooperação e a interação com o outro. Segundo Freinet, citado por Marques (2001), as crianças devem participar na construção do saber e do conhecimento, “à semelhança de cientistas” (p. 107), a criança revela um “interesse natural na realização da tarefa, o esforço surge espontaneamente, sem necessidade de coação do professor” (p. 108).

Assim, área de conteúdo em que se insere os objetivos estabelecidos para a nossa intervenção será a formação pessoal e social, que segundo as MAEPE (2010), se diferencia pela sua importância e intencionalidade própria, sendo uma área transversal que se insere em todas as outras áreas, também se irá incidir muito na área de conhecimento do mundo, uma vez que o projeto a desenvolver irá ser sobre os elementos da natureza. A temática orientadora foi trabalhada ao longo de toda a prática pedagógica.

A cooperação é essencial a um relacionamento social equilibrado passando pelo respeito, honestidade e solidariedade para com os outros. De acordo com Slavin, citado por Arends (1995), “as estruturas de tarefa cooperativa são situações nas quais a dois ou mais indivíduos é permitido, encorajado ou exigido o trabalho conjunto em determinada tarefa, coordenando os seus esforços para a completar” (p.369). Como estratégia imprescindível para se obter os objetivos desejados irá dar-se maior enfoque à vivência em grupo, respeitando sempre a individualidade de cada criança. Segundo Arends (1995), deve-se valorizar o comportamento cooperativo e acreditar que ele constitui um objetivo importante para a educação.

4.2. Enquadramento teórico da problemática/área de intervenção

Como já foi referido o grupo de crianças é heterogéneo, esta heterogeneidade permite melhorar a responsabilização dos mais velhos e a integração e crescimento dos mais novos.

Marques (2001) refere que embora o MEM em Portugal se tenha inspirado em Freinet, continua adotar algumas técnicas pedagógicas, com influência de Vigotski.

O trabalho de projeto tem como base, princípios e valores ideológicos da metodologia defendida pela Instituição - MEM e como relata Formosinho (2007), dá a possibilidade às crianças, educadores e famílias de se envolverem em projetos que surgem do interesse do quotidiano e da cultura envolvente. A apropriação dos conhecimentos decorre do envolvimento das crianças em projetos cooperados de investigação, que elas próprias desencadeiam para dar continuidade à experiência vivida, ampliando-lhes a compreensão desses saberes que trazem do quotidiano, dando responsabilidade às crianças (Serralha, 2009).

Marques (2001), refere que Dewey, entendia que não fazia sentido separar o conhecimento da ação, e que a motivação do aluno dependia da existência de uma relação entre os meios e os fins. O trabalho de projeto como defende Serralha (2009) assenta numa gestão cooperativa, na qual todos são responsáveis por todos, para além de avaliarem e planificarem juntos atividades que desenvolvem, compartilham ideias e recursos e oferecem-se uns aos outros como apoio à resolução cooperada de problemas, com que se enfrentam no trabalho e nas relações sociais que naturalmente estabelecem na ação conjunta que realizam. A aprendizagem centra-se na experiência dos próprios alunos, “porque participam ativamente na construção do saber” (p. 37).

Pretende-se conceber e implementar atividades, que trabalhem em todas as áreas das metas de aprendizagem, cujos objetivos e conteúdos, proporcionem igualdade de oportunidades para a aprendizagem de todas as crianças, mesmo sendo um grupo heterogéneo, promovendo e valorizando as suas características e competências adquiridas. Pretende-se promover uma aprendizagem cooperativa, segura e positiva pela ação, dependendo das interações positivas entre adultos e criança, como sugerem Hohmann e Weikart (2007), este estilo de interação permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos.

De acordo com Qualidade e Projeto na educação pré-escolar (1998), o projeto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como partida os seus interesses ou através de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade. O estudo que se irá desenvolver seguindo a metodologia de projeto na sala 3 do JI, surgiu do interesse do grupo, das suas curiosidades sobre as ciências da natureza, através de bonecos que tem forças da natureza, que se chamam “Gormitis”, sendo assim intitula-se Gormitis, mas irá trabalhar-se os elementos da natureza (fogo, água, terra, ar).

Neste contexto pedagógico específico, o trabalho de projeto pode, então, como refere Vasconcelos (2011), ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico ou, melhor ainda, uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados.

A metodologia de trabalho de projeto atravessa a multiplicidade das dimensões das nossas vidas, englobando muitos intervenientes no seu processo, crianças, equipa educativa e famílias, valorizando saberes e experiências, o aumento do conhecimento científico, fomentando a aprendizagem cooperativa de forma a estimular a criatividade. Segundo Vasconcelos (2011), a introdução da metodologia de trabalho de projeto desde os primeiros de vida é muito importante, pois promove propostas de qualidade para a educação de infância.

Como já foi referido o grupo é extremamente curioso e tem muito interesse pelo que o rodeia, sendo assim, considera-se que o trabalho de projeto vai favorecer essas potencialidades do grupo e promover uma aprendizagem cooperativa, a aprendizagem de métodos de pesquisa e investigação, desenvolvendo a capacidade intelectual das crianças e dos adultos, pois “obriga” o adulto e a criança a pesquisar informações e trabalhá-las com as crianças. Vasconcelos (2011), menciona que “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (p.11).

Arends (1995), refere que o ambiente de aprendizagem para a aprendizagem cooperativa é caracterizado por processos democráticos e papéis ativos, de modo, a que

as crianças possam decidir o que deve ser estudado e como deve ser estudado, o sucesso requer boas relações de trabalho entre todos os envolventes.

Na perspetiva de Fernandes (2009), a organização do trabalho de aprendizagem num sistema de cooperação educativa, “como o modelo pedagógico que o MEM preconiza, revela-se como a melhor estrutura social para a aquisição de competências” (p. 19), o sucesso de uma criança, contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. A aprendizagem só se torna possível se existir uma organização cooperada de todo o trabalhado de aprendizagem, “num clima social de liberdade, onde as crianças possam expressar os seus pontos de vista e confrontá-los com os seus pares e com a informação disponível” (p. 19).

4.3.Prática desenvolvida

Toda a prática desenvolvida foi feita com intencionalidade educativa direcionada para o grupo de crianças. É essa intencionalidade que faz com que as atividades se desenrolem, com que as aprendizagem se iniciem e que as crianças se desenvolvam, as OCEPE (1997), mencionam que a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando.

Durante o período de intervenção foram desenvolvidas várias atividades tendo em conta a características individuais do grupo no ato de planear, para que estas fossem estimulantes e proporcionassem aprendizagens significativas e diversificadas. Após a realização das atividades foi feita a respetiva reflexão, pois de acordo com as OCEPE (1997), planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas a as formas como adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à realização da atividade.

Deste modo, é muito importante a intencionalidade educativa que se coloca nas atividades propostas, ao planear teve-se em conta as diferentes áreas de conteúdo definidas pelas MAEPE (2010). Ribeiro (1993), refere que avaliar tem um lugar considerável em qualquer operação de planeamento nos diversos domínios, visam-se sempre metas e objetivos que importa atingir, para toda a operação planeada ser bem conseguida importa avaliar o que está previsto e averiguar os resultados obtidos.

As intervenções tiveram ao longo da prática pedagógica, uma diversidade nas estratégias aplicadas, as lengalengas, as canções e as rimas estavam sempre presentes nos momentos de arrumar, de formar o comboio, no tempo da higiene e na hora de alimentação.

A implementação das atividades desenvolvidas em contexto de estágio, proporcionaram o desenvolvimento de competências de acordo com as MAEPE (2010) e as OCEPE (1997). As atividades realizadas foram estruturadas de modo que todas as áreas de conteúdo fossem trabalhadas.

Podemos verificar na tabela seguinte uma análise às planificações relatórios diários, pode-se fazer uma análise quantitativa referente às áreas definidas pelas MAEPE (2010), o seguinte gráfico apresenta áreas de conteúdo trabalhadas.

Tabela 1 – Áreas trabalhadas segundo as Metas de Aprendizagem para o pré-escolar

Áreas de Conteúdo definidas pelas MAEPE		Total de atividades trabalhadas
Formação Pessoal e Social		22
Conhecimento do Mundo		20
Linguagem Oral e abordagem à escrita		19
Matemática		11
Expressões	Expressão Motora	10
	Expressão Musical	8
	Expressão Plástica	20
	Expressão Dramática	6
	Dança	4
Tecnologias de Informação e Comunicação		7

Como se pode verificar na tabela acima indicada, as áreas curriculares definidas nas MAEPE (2010) mais trabalhadas foram as áreas de formação pessoal e social, área de conhecimento do mundo, Linguagem oral e abordagem à escrita e expressão plástica, devido ao facto de todas estas áreas se destacarem na concretização do trabalho de projeto desenvolvido, a menos trabalhada foi a dança, mas não se deixa de referir que este domínio foi muito trabalhado, durante o desenvolvimento da expressão motora, assim como em atividades livres, na sala de estágio ouvia-se muito musica e as crianças gostavam muito de dançar autonomamente.

Após a análise ao plano curricular anual, realizou-se um plano de avaliação defendido por Novoa (1995), que é entendido como elemento integrador da prática por permitir a compreensão do nível de aprendizagem pretendida, em primeira instância, em relação aos objetivos curriculares, mas também quanto às aprendizagens previstas e realizadas, realizadas e não previstas e previstas e não realizadas. Sendo assim constatou-se como se pode observar na seguinte tabela, a maioria das atividades foram previstas e realizadas.

Tabela 2 – Atividades realizadas

Previstas e realizadas	Previstas e não realizadas	Realizadas e não previstas
114	6	4

Nesta tabela pode-se verificar que a maioria das atividades planeadas foi concretizada, sendo que, as que não foram realizadas deveu-se a imprevistos da instituição, ou simplesmente outros temas e conversas que surgiram no meio da atividade. Deve-se reforçar o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (DL nº 241/2001, de 30 de Agosto), em que o educador deve planificar a sua intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo.

Ao longo da prática pedagógica na execução do trabalho projeto, utilizou-se como estratégia, a motivação e o interesse das crianças pelos bonecos “Gormitis”, por, isso decidiu-se desenvolver um projeto intitulado com o nome dos bonecos, dentro deste projeto desenvolveram-se quatro projetos com base nos elementos da natureza (fogo, água, ar e floresta).

Considerou-se que o trabalho projeto enriqueceu o grupo tirando partido da sua vontade de aprender, promovendo a cooperação e autonomia nas crianças, Niza (2011), refere que quanto maior for a consciência das regras de cooperação por parte dos alunos, maior o sucesso nas aprendizagens de todos.

Todos os projetos passaram pelas fases referidas por Vasconcelos (2011), isto é, a definição do problema, planificação do trabalho; execução; divulgação/avaliação. (Anexo 12 - Fases do trabalho de projeto).

Os quatro projetos foram muito distintos. Em todos os projetos teve-se o cuidado de inserir no grupo de projeto crianças de diferentes idades, de modo a motivar o grupo utilizando-se estratégias de diferenciação pedagógica.

As crianças participaram ativamente na planificação de desenvolvimento do trabalho, como é que se iria fazer e que materiais se iria utilizar e a forma como se iria divulgar.

As crianças começaram os projetos fazendo pesquisas, recolhendo informações em livros, internet, organizou-se essa informação utilizando os recursos existentes (construções tridimensionais, exploração do computador...).

O momento mais esperado pelo grupo foi o das comunicações, apresentando o seu projeto às crianças que não participaram nele. Como Serralha (2009) refere, o tornar público e partilhável o trabalho realizado nos pequenos grupos, permite-lhes “o aparecimento de uma voz comum”, um pensamento coletivo que “dá unidade, coesão e identidade àquele grupo, onde, naturalmente, todos os aprendizes se sentem incluídos pela cooperação”. Ao tornarem público o raciocínio de cada um, “dão à comunidade a possibilidade de todos os seus membros crescerem através da fala social” (p. 23), que os vai tornar cada vez mais autónomos. A cooperação, a autonomia e a responsabilidade foi muito visível em todos os momentos, especialmente no momento da comunicação.

Todos os projetos tiveram formas de divulgação diferentes, permitindo às crianças comunicar e refletir, trabalhando a linguagem oral, só se aprende verdadeiramente quando se ensina, assim ao comunicar a criança consolida as aprendizagens feitas.

A problemática desenvolvida não se limitou ao trabalho projeto, em todos os momentos trabalhou-se a cooperação, a relação, a interajuda e o respeito. Nos instrumentos de pilotagem do MEM, principalmente o mapa das tarefas, mapa das atividades foi visível esta interação. Nos momentos de transição das atividades, durante canções, lengalengas, trava-línguas, formação de comboios, brincadeiras das áreas foi desenvolvida a cooperação e a relação com o outro mostrando um maior envolvimento por entre as crianças, não se diferenciando as idades, mostrando que no grupo de amigos estão inseridas crianças de 3, 4, 5 e 6 anos.

4.4. Atividades mais significativas em contexto de estágio

Durante todo o estágio delinear-se propostas educativas, partilhadas com a educadora, para que houvesse sempre um fio condutor, para que estas não ocorressem de forma isolada ou fora de contexto. Houve a preocupação de proporcionar atividades diversificadas e estimulantes que promovessem o desenvolvimento da criança.

De todas as atividades realizadas selecionaram-se quatro atividades diversificadas.

A atividade referida em primeiro lugar, no âmbito da problemática desenvolvida, não se baseou numa atividade única e isolada, foi a construção da maquete do ciclo da água e teve a duração de várias sessões. Nesta atividade tentou-se essencialmente promover o interesse das crianças no seu processo, assim como a cooperação e relação entre os pares, o desenvolvimento da linguagem foi visível durante a comunicação da maquete ao grupo. Nesta atividade o grupo representou e criou uma paisagem em que o ciclo da água esteve visível em formato tridimensional. As crianças partilharam as suas ideias, escutaram, questionaram e argumentaram perspetivas diferentes das suas, respeitaram a opinião dos outros, mostrando cooperação e companheirismo. As crianças mais velhas ajudaram os mais novos mostrando um enorme sentido de respeito e responsabilização, as crianças mais novas tiveram uma voz mais ativas, mostrando segurança no que faziam e diziam.



Figura 1 – Comunicação da maquete do ciclo da água



Figura 2 – Maquete do ciclo da água

Outra atividade significativa, que as crianças aderiram de forma positiva foi a recitação do poema da água. Nesta atividade as crianças puderam explorar a poesia,

compreendendo-a, trabalha-se a área da Linguagem oral e abordagem à escrita, no sentido em que permitiu que as crianças brincassem com as palavras e percebessem as diferenças entre ritmos e sonoridades, cantar e recitar, falar e recitar, aprenderam a reconhecer, compreender e dar significado às palavras, estimulando o raciocínio ao brincar com as palavras. E os mais novos, que ainda tinham alguma dificuldade para se expressar, aproveitam muito essas oportunidades de troca, até porque os textos sempre representam situações reais. O grupo decidiu recitar o poema às outras salas, mostrando motivação e interesse, escreveram com a orientação do adulto, uma carta às famílias e aos amigos das outras salas, revelando o interesse de partilharem o poema. O grupo organizou-se e com a orientação do adulto selecionou o que cada um iria dizer, cada criança ficou responsável por uma frase, algumas crianças de 5 anos ficaram com uma estrofe. As crianças levaram o poema para casa e juntamente com as famílias aprenderam e decoraram o poema, nesta atividade a interação escola-família foi muito importante, pois valorizou e enriqueceu a aprendizagem da criança, mostrando como citam as OCEPE (1997), uma boa relação entre estes dois sistemas. No momento da apresentação do poema, as crianças estavam um pouco nervosas, mas seguras do seu conhecimento, houve uma criança de 3 anos que nos surpreendeu, mostrando o seu empenho, sabia o poema e mostrou gosto em falar em público. Durante todo este processo a área da formação pessoal e social esteve transversalmente presente, o esperar pela sua vez de falar, saber estar, o empenho, a cooperação no momento da seleção do poema, escrita dos convites...

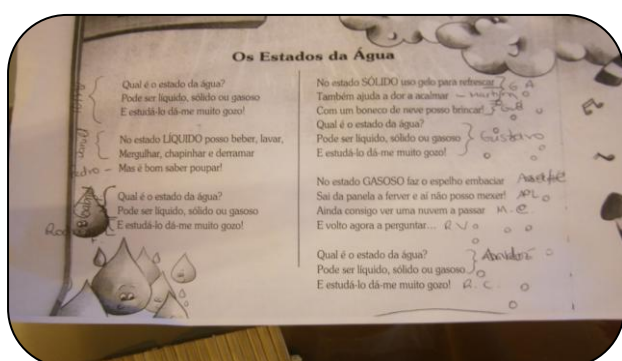


Figura 3 – Poema dos Estados da água



Figura 4 – Recitação do poema

Uma atividade significativa que mostrou a cooperação, o companheirismo, o respeito foi o jogo da ilha, uma atividade de expressão motora que incluía dança e interajuda e

raciocínio lógico em todos os momentos. Inicialmente cada criança estava dentro de um arco e a pouco e pouco ia-se tirando um arco, no final todas as crianças tinham de estar num só arco. Neste jogo as crianças ajudavam-se, chamando umas pelas outras, mostraram entusiasmo, interajuda e respeito pelos colegas e regras do jogo. Mais uma vez o grupo mostrou a grande cumplicidade existente entre si.



Figura 5 – Crianças distribuídas pelos arcos



Figura 6 – Crianças num só arco

Outra atividade escolhida, foi uma atividade que corresponde à área da linguagem oral e escrita, que pretende dar a conhecer às crianças a beleza da poesia, para que estas se familiarizem com esta forma de literatura, esta descoberta é muito importante para a formação do indivíduo.

O documento editado pelo Ministério da Educação, intitulado por Orientações para Atividades de Leitura (S/data) defendem que “a poesia é um meio privilegiado para despertar o amor pela língua materna. A rima, o ritmo, a sonoridade, permitem uma descoberta progressiva dos cambiantes, da riqueza, das potencialidades da linguagem escrita” (p.9).

Escolheu-se o livro “A casa da poesia”, recitou-se (leram-se) os poemas do livro às crianças e depois pediu-se às crianças que para dizerem o verso, poema com que mais se identificaram, ou mais gostaram. Brincar com os sons, descobrir novas ressonâncias, ouvir e ler pequenas histórias em verso, memorizar os poemas preferidos, desvendar imagens e sentimentos contidos na palavra são atividades que constituem uma excelente forma de preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Prensou-se em trabalhar um pouco a poesia, pois esta “forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética” (OCEPE, 1997, p. 69).

Começou-se por dizer o título “A casa da poesia”, nesse instante o D. referiu: “Podíamos ouvir a história na casinha”, considerámos a proposta apelativa, além disso, todos começaram a pedir para ser na área casinha. Organizámo-nos calmamente, relembramos as regras da leitura da história e que não se podia mexer nos materiais existentes na casinha.

Pedi-se às crianças que imaginassem que estavam na casa da poesia, segundo as Orientações para atividades de leitura (s/data) “cabe ao educador encontrar a forma mais adequada e atraente para estabelecer o contacto com a expressão poética, dando livre curso à sua intuição pedagógica e criatividade” (p. 9).

Durante a leitura as crianças estavam atentas e interessadas comentando as imagens e os próprios versos. Após a leitura conversamos um pouco sobre o que eram poemas, o que aprenderam e surgiram coisa muito engraçadas e interessantes.

L- “Tem palavras que rimam”

A.F. – “Parece que estavas a falar de uma forma estranha, mas engraçada”

A.C. – “A poesia é do coração”

As crianças foram muito participativas, o conhecimento das crianças e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica de forma a alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades (OCEPE, 1997).

De seguida propusemos que cada criança pensasse qual o verso ou mesmo poema que mais gostou e fizesse o desenho. Depois escrevemos o verso ou poema escolhido pela criança. Depois do desenho feito e poema escrito as crianças colaram a folha numa caixa de cartão, construímos um telhado e assim ficamos com a nossa própria casa da poesia.

Foi uma atividade muito gratificante desenvolvendo-se mais a capacidade de perceção na leitura de poesia. Sentiu-se que como defendem as OCEPE (1997), criou-se um clima de comunicação em que linguagem, a forma como nos exprimimos, constitui um modelo de interação e aprendizagem das crianças.



Figura 7 – A casa da poesia construída pelas crianças

5. Reflexão crítica/Avaliação/Resultados

5.1. Reflexão crítica

Ao longo do estágio pode-se verificar que, a prática esperada torna-se muito mais complexa e exigente nomeadamente ao nível do planeamento, concretização e avaliação das propostas educativas. Segundo as OCEPE (2002), avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.

A prática pedagógica no âmbito do mestrado é sem dúvida a altura que se pode aplicar numa sala de jardim-de-infância, todas as teorias e aprendizagens feitas ao longo de 4 anos de formação.

È durante estágio que se pode aplicar o que se aprendeu de uma forma muito particular da personalidade de cada um, sempre se teve liberdade para explorar da melhor forma essas orientações/sugestões.

O início do ano começou de forma muito apreensiva, pois o estágio iria ser realizado na sala onde se trabalha como auxiliar. O papel de estagiária confundiu-se muitas vezes com o papel de auxiliar, não foi fácil fazer esta separação. Contudo, foi um enorme prazer e privilégio trabalhar com o grupo que tivemos. Para além de crianças curiosas e amorosas, eram simplesmente despertas para o trabalho e o incentivo que a prática lhes provocava era ainda mais motivante para o trabalho desenvolvido. Pois também se aprendeu muito com eles.

Ao longo da prática pedagógica, foi-se evoluindo, adquirindo novas competências e fazendo aprendizagens em cada dia. Sinto que ao longo do ano tive uma evolução extraordinária, principalmente nos momentos de grande grupo.

Relativamente ao nível profissional, como futura educadora, sentiu-se uma profunda evolução entre as primeiras e as últimas semanas de intervenção educativa. Adquiriu-se a capacidade de pegar em determinadas atividades e torná-las lúdicas para as crianças, envolvendo-as num jogo de brincadeira que as cativasse e as motivasse. Conseguiu-se improvisar, sempre que era necessária, pensando em algum jogo, alguma brincadeira, algum momento de conversa que não fizessem esmorecer a rotina diária.

Além disso, percebeu-se a necessidade de se ser criativa no dia-a-dia com as crianças, principalmente na forma de os conseguir organizar enquanto grupo e na dinamização das atividades. As estratégias que utilizamos no dia-a-dia são a chave para todo o processo educativo.

Em relação às metodologias desenvolvidas ao longo do ano, foram de facto uma mais-valia no desenvolvimento das crianças. Descobriu-se formas de brincar com a Língua, de brincar os vários tipos de textos (rimas, lengalengas, trava – línguas, poema, provérbios...).

A forma como as crianças veem as coisas e as interpretam é de concordar inteiramente com o que Freinet diz: “a criança não é um saco que se encha, mas uma pilha generosamente carregada, cheia de vitalidade e harmonia” (Marques, 1999, p.19).

Tentou-se sempre estabelecer relações autênticas com as crianças, esforçando-nos sempre em escutá-las, motivando-as e incentivando-as no seu dia-a-dia, e transmitindo-lhes uma imagem de segurança e de confiança. Além disso, teve sempre perspetivas positivas quanto ao grupo e quanto à sua potencialidade e capacidade, este grupo é muito exigente e dedicado quando se interessa por determinado assunto ou tema. Como as OCEPE (2002) defendem, as intenções educativas do educador devem ser adaptadas às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas, considerou-se esta referência como base de todo o processo enquanto estagiária.

Importa referir que o trabalho de equipa foi fundamental para a realização positiva das atividades planeadas, uma vez que a maioria das propostas exigia uma preparação prévia principalmente de materiais. Deste modo, a equipa educativa ajudou-se

mutuamente, quer na preparação desses recursos quer na realização da atividade. Deve-se, igualmente, salientar a cumplicidade e a harmonia, que eram visíveis diariamente na intervenção pedagógica, que existia no nosso trabalho de equipa, o que nos deixou muito satisfeitas e que se tornou numa mais-valia tanto a nível pessoal e profissional como para a rotina e para a interação com as crianças.

A problemática tinha um grande foco na cooperação e relação entre os pares através do trabalho projeto. O trabalho de projeto teve a duração do ano inteiro, utilizou-se como estratégia os bonecos que as crianças gostam – Gormitis e trabalhou-se os elementos da natureza (vulcão, água, ar,), tendo sempre presente transversalmente a área de Formação Pessoal e Social. Segundo Guedes (2011), a conceção de projetos permitiu desenvolver a cooperação e exercer de forma direta processos de aprendizagem ativos e estimulantes promovendo, igualmente, “o sucesso de todos os elementos de uma comunidade de aprendizagem, uma vez que existiu troca efetiva de produtos culturais” (p. 5). O trabalho de campo foi uma das práticas a que também se deu muito ênfase, principalmente na altura de trabalhar conteúdos como o ciclo da água, os vários estados da água. Tocar, experimentar foi é algo que ajudou as crianças não só a descobrirem mais pormenorizadamente os vários estados, mas que de facto as coisas existem verdadeiramente no nosso dia-a-dia e não estão só nos livros, nas fotografias.

A disposição da sala também foi muito importante no tipo de aprendizagens que se foi fazendo. Teve-se sempre em conta a disposição das mesas em relação com atividade a desenvolver. Na altura dos trabalhos de grande grupo, saltava à vista a felicidade para poderem juntar as mesas e conversar, partilhar um pouco sobre outras coisas que não tivessem a ver com o tema em questão.

Todavia deve-se salientar que todo o progresso obtido foi devido ao esforço e dedicação, bem como ao trabalho em conjunto com a educadora cooperante.

Para aprofundar mais os conhecimentos no âmbito do trabalho projeto, assistimos a uma formação sobre o trabalho de projeto dos sábados pedagógicos do MEM, a qual foi muito enriquecedora e esclarecedora dos objetivos definidos para a realização do trabalho de projeto.

Segundo Hohmann e Weikart (2007), planear é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas. Quando um educador planeia antes de

realizar uma atividade, está a refletir se a proposta é ou não adequada para as crianças e para o seu desenvolvimento, mas também está a antecipar as consequências dessa proposta.

Ao longo da prática teve-se a preocupação de englobar todas as áreas de conteúdo, articulando-as entre si e criando um fio condutor entre elas. Deste modo, e segundo o que está definido nas OCEPE (2002), as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas.

Nas reflexões procurou-se sempre analisar todos os aspetos mais significativos que ocorriam ao longo da semana, refletindo e analisando a intervenção, a postura, o trabalho de equipa, a interajuda quer com as colegas de estágio, mas também com a educadora cooperante e a auxiliar de apoio geral.

Foi muito importante estabelecer uma boa relação com a equipa da sala e com o resto dos elementos educativos da instituição, o que possibilitou uma grande disponibilidade tanto da minha parte como da deles, contribuindo para que as dúvidas e inseguranças fossem superadas ao longo da minha prática.

O porta-fólio foi sem dúvida uma mais-valia para toda a minha prática, como refere Ceia (s/ data) um porta-fólio da prática pedagógica é o resultado visível e objetivo de todo o trabalho educativo de um professor-estagiário. Representa um olhar crítico sobre aquilo que se ensinou, sobre os métodos de ensino utilizados e sobre o processo de avaliação a que o professor estagiário se sujeitou.

O porta-fólio permitiu uma autoavaliação permanente do trabalho pedagógico e posteriormente refletiu-se sobre os métodos utilizados e a forma como se realizou o estágio.

Considera-se que se obteve bases e competências para ser uma boa educadora de infância e que ao longo do curso a maior experiência que se leva para a toda a vida profissional, adquiriu-se neste estágio.

5.2.Avaliação/Resultados

O processo de avaliação foi um aspeto tido em conta durante todo o processo de planificação e de concretização, não sendo só realizada com a equipa da sala, mas também com o grupo de crianças.

Deste modo, foi extremamente importante, quer a nível pessoal, quer a nível de trabalho de equipa, existirem vários momentos distintos de avaliação, onde em cada um deles se conseguiu determinar novos objetivos e estratégias, bem como analisar o que tinha corrido bem e o que tinha corrido menos bem, indicando alterações para essas fragilidades. Além disso, considera-se importante referir que todo o apoio que se teve por parte da educadora foi fundamental, nomeadamente na avaliação, uma vez que permitiu uma reflexão muito mais crítica e complexa relativamente ao desempenho, ao trabalho que se foi desenvolvendo ao longo destes meses, à postura, disponibilidade, empenho, interesse...

Esta prática pedagógica revelou-se bastante útil na medida em que criou oportunidades de interação positivas e autênticas com as crianças, constituindo possibilidades de desenvolvimento e crescimento ao nível pessoal. Freire refere que o método diálogo caracteriza-se pela cooperação e mutualidade nas relações entre o educador e as crianças, exigindo uma aceitação mútua, respeito, compreensão e comunicação, citado por Marques (1999).

No que respeita de avaliação dos projetos desenvolvidos ao longo do estágio, esta foi feita após a realização dos mesmos, em conjunto com o grupo de crianças. Teve-se como objetivo avaliar o processo experienciado e as aprendizagens daí resultantes. (Anexo 13 – Avaliação dos projetos desenvolvidos). No seguinte quadro descreve-se a que domínios houve resultados durante a realização dos projetos, registando as citações das crianças.

Domínios Avaliados	O que dizem as crianças (Competências adquiridas)
<p>Área Conhecimento do Mundo</p> <p>Área Conhecimento da Linguagem Oral e abordagem à escrita</p>	<p>“As cores da lava são amarelo (A.L), vermelho (G.) e laranja (G.P)”</p> <p>“Quando o magma está debaixo da terra vem à superfície, a lava e as cinzas vão por todo o lado” G/T</p> <p>“A água pode ser líquida, sólida e gasosa” - G.P</p> <p>“A evaporação é quando a o sol aquece a água e a água evapora, forma nuvens” - T</p> <p>“O ar é transparente” – A</p> <p>Como surge um tornado:</p> <p>“A água evapora e encontra ar frio e depois faz um remoinho de ar” - A.F e D</p>
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>“Eu ajudei o R.C e o R.F a procurar no computador” – A.F</p> <p>“Eu fiz o desenho com o G.P e gostei” – A</p> <p>“Construímos todos juntos a maquete – G.G</p> <p>“Eu gostei muito” – M.A</p> <p>“Eu fiz o lago” – D</p> <p>“Eu fiz as nuvens com sol” – G</p> <p>“Gostei de fazer a experiência do vulcão a explodir” – T</p> <p>“Gostei de procurar o vulcão nos livros de investigação com os amigos” – G.P</p>

Quadro 1 – Avaliação/ Resultados dos projetos

Neste quadro verifica-se as aprendizagens adquiridas das crianças ao nível do conhecimento e das interações com os pares, como Brazelton e Greenspan (2006), referem as relações e as interações também ensinam a comunicar e pensar, quando “existem relações sólidas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias” (p. 29), desenvolvendo o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos.

Nem sempre a concretização das atividades se desenvolve da maneira que gostaríamos ou que tínhamos estabelecido, mas isso não significa que tenha corrido menos bem. Pelo contrário, a flexibilidade ao longo deste processo deve ser algo a ter em conta continuamente, e torna-se importante na medida em que percebemos quais os interesses do grupo de crianças bem como a exploração que cada um faz de uma determinada situação/material.

Sentiu-se ao longo desta prática pedagógica que o respeito e o apoio foram dois fatores que prevaleceram no trabalho com a equipa da sala, partilhando o controlo das várias situações de conflito que ocorriam, partilhando a responsabilidade de promover o

trabalho de grupo, centralizando-nos nos talentos das crianças e procurando formas para potenciar as suas capacidades e os interesses de cada um. Toda esta relação se baseou na honestidade, no diálogo, na atenção ao outro, na paciência e na confiança mútua. Compreendeu-se que o trabalho em equipa é um processo interativo, no qual os adultos utilizam os mesmos princípios e as mesmas estratégias para trabalhar com as crianças. Daí que, no seu melhor, o trabalho de equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo, referido por Hohmann e Weikart (2007).

O contacto com os pais e com as famílias tornou-se numa constante partilha de informações e saberes. De acordo com Hohmann e Weikart (2007), as crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto pré-escolar.

A instituição tem como objetivo realizar porta-fólios individuais de cada criança. Neste sentido, foi construído um porta-fólio individual com uma criança, a criança escolheu os trabalhos mais significativos descrevendo o que tinha realizado em cada um deles e que materiais utilizou, isto foi uma forma de avaliação da criança, pois permitiu perceber e avaliar os conteúdos adquiridos pela criança, face aos trabalhos realizados, sendo assim, também permitiu à criança realizar a sua autoavaliação.

Quando se realizou a última avaliação de diagnóstico às crianças do grupo verificou-se que são um grupo com um autoconceito positivo, sendo muito seguras de si, estando bastante familiarizado com os instrumentos introduzidos na sala e com a própria metodologia do MEM. Escolhe de forma autónoma as atividades que pretendem realizar, utilizando como recurso o mapa de atividades.

Referente à área de formação pessoal e social a maioria das crianças está mais consciente das regras da sala, chamando a atenção daqueles que não as cumprem.

Os momentos de conversa ajudam as crianças a conversarem entre si e com os adultos, que com o refere Rigolet (1998), é ajuda-las a aprender a escutar a outra metade da conversa e a adaptarem-se a diferentes estilos de comunicação e interlocutores. Propõem ideias ao grupo e demonstram confiança em experimentar atividades novas, sendo assim, as crianças contribuem para o funcionamento e aprendizagem do grupo,

fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias em grande grupo, na reunião da manhã, participando na planificação de atividades.

A relação com as outras crianças são de cumplicidade, amizade e interajuda, as crianças auxiliam-se e apoiam-se uma às outras, não se notando diferença nas idades, tanto uma criança de 6 anos auxilia uma criança de 3, assim como uma criança de 3 / 4 anos ajuda uma criança mais velha. São muito unidos e solidários. Ao longo do ano foram adotadas estratégias de resolução de conflito, que neste período se notam os frutos desse investimento.

O grupo revela um maior conhecimento sobre a sua identidade, sendo capaz de referir o nome, a idade e o género, assim como o nome dos respetivos agregados (mãe, pai, irmão). Tem um bom conhecimento do meio envolvente (família - escola), gostos e preferências.

Em relação às expressões, nomeadamente, à expressão motora, o grupo tem feito uma evolução adequado à sua faixa etária. Revela grandes competências, manifesta uma grande prazer por realizar exercícios de expressão motora. Participa ativamente nos jogos, exercícios e danças. A grande maioria do grupo revela um grande controlo no seu corpo, salta a pés juntos; contorna obstáculos; lança uma bola e agarra-a; sobe e desce escadas com a maior das facilidades. Em termos de noções, demonstra identifica o “em cima/em baixo”, “dentro/fora”, “à frente/atrás”, “longe/perto e “rápido/lento”.

No domínio da expressão dramática, o grupo cria muito mais autonomamente o jogo simbólico na área do faz de conta, através do qual experimenta diferentes atitudes e diferentes papéis sociais, sendo as suas atividades de eleição a área da casinha, jogos de chão e área da biblioteca, onde alguns elementos do grupo recria alguns personagens de desenhos animados conhecidos por eles.

No âmbito da expressão plástica, revela um maior controlo e coordenação motora que lhes permite desempenhar com mais empenho e perfeccionismo atividades que mais gostam, pintura, desenhar a figura humana, assim como outros elementos do mundo natural e social. O grupo utiliza e manipula corretamente os materiais, arrumando os materiais. Realizam recorte e colagem de forma muito autónoma, utilizam a tesoura e cola corretamente, mostrando um bom desenvolvimento de motricidade fina.

Ao nível da expressão musical, o grupo gosta de ouvir música, reproduzem muito facilmente as canções que aprendem. Sabem discriminar alguns sons e instrumentos. A maioria identifica os instrumentos pelo seu nome.

Na dança, o grupo está bem mais desinibido, participa com muito agrado nas danças.

Na área da linguagem oral e abordagem à escrita, o grupo fez uma grande evolução. Têm feito um grande investimento neste sentido especialmente com algumas crianças. Constroem frases completas, na sua maioria articulam bem as palavras, ao longo do ano temos trabalhado muito esta área, promovendo a linguagem oral criando um bom clima de comunicação que permitiu às crianças alargarem o seu vocabulário e dominarem a linguagem “adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhes permita formas mais elaboradas de representação.” (OCEPE, 2002, p.67)

As crianças identificam o grafismo do seu nome, a nível da escrita revela um maior interesse em escrever o seu nome, preocupando-se em identificar algumas letras do seu nome, nos cartões, em livro ou até mesmo nos nomes dos seus amigos.

Revelam uma grande competência de compreensão e expressão, adequando o seu discurso às conversas do grupo, está mais abertos e sente-se menos inibidos em relatar as suas experiências pessoais, mostrando sempre bastante interesse em participar nas reuniões, mas por vezes são um pouco precipitados e a agitação é tanta que falam ao mesmo tempo, temos trabalhado muito neste sentido.

Na área da matemática, o grupo tem as noções básicas das formas geométricas, outras tais como: mais/menos; leve pesado; muito/pouco, consegue identificar e seriar. Realizam de forma autónoma vários jogos lógico-matemáticos. Nota-se uma maior utilização do abaco por parte do grupo. Temos criado e inovado vários jogos neste contexto.

Na área de conhecimento do mundo, o grupo revela um grande conhecimento em relação ao que os rodeia, tanto na esfera pessoal, como ao nível do conhecimento do mundo mais próximo. Conseguem observar e nomear as condições do clima (por ex. : céu limpo, nublado).

Conseguem descrever, de forma simples, as características de um objeto, atendendo às alterações, quando acompanha uma simples experiência segundo o método científico.

Sabem fazer registo de observação. Gostam de lançar questões e disponibilizam-se para realizar projetos, em trabalhos de pesquisa, acompanhando os vários passos de um projeto.

As crianças do grupo demonstram iniciativa, nomeadamente em participar em atividades e em projetos, extremamente curiosas, mostrando interesse por tudo os que a rodeia, nomeadamente elementos da natureza, levando vários insetos para a sala, Freinet citado por Marques (2001) defendia esta espontaneidade infantil, nutria profunda admiração pela sabedoria natural das crianças do campo que chegavam à escola carregadas de pequenos insetos. As saídas ao ar livre e os passeios pelo campo para recolha de espécies animais e vegetais eram os pretextos ideais para a construção do texto e desenhos livres, numa aposta sempre renovada na expressão livre da criança.

Na área das tecnologias de informação e comunicação, o grupo gosta muito de explorar o computador, nomeadamente realizar jogos didáticos, põe o cd e retira-o autonomamente e seleciona o jogo que quer efetuar, liga e desliga a coluna do computador.

Sabem aceder a músicas e a softwares selecionado os ícones no ambiente de trabalho. No R.F, que é das crianças mais novas, feito os 4 anos muito recentemente, nota-se uma grande evolução nos conhecimentos das tic, tem uma grande apreciação do computador, ao longo do ano desenvolveu competências, que lhe permite neste momento selecionar o que pretende, nomeadamente as músicas no ambiente de trabalho e por a tocar.

Parafraseando, conforme Zabalza (1994), a avaliação é a componente curricular cuja função é oferecer informação sobre o conjunto do sistema, tanto no que se refere à natureza e aplicação prática de cada componente curricular, em si mesma considerada, como no que se refere ao funcionamento conjunto e à interação de todas as componentes, que permite assegurar o controlo da qualidade do ensino-aprendizagem.

6. Conclusão

O desenvolvimento deste trabalho permitiu construir conhecimentos acerca da prática educativa desenvolvida nos contextos de educação pré-escolar, tendo-se revelando a importância do estágio enquanto construção do saber.

Através de muitas pesquisas bibliográficas foi-nos possível concluir que uma ação educativa sustentada numa aprendizagem ativa, proporciona às crianças aprendizagens

mais significativas, tal como se pode constatar ao longo da ação, uma vez que, os projetos que emergiram a partir dos interesses das crianças constituíram-se como um meio favorecedor da construção de novos saberes. Uma outra vertente que se considerou fulcral no processo de aprendizagem das crianças, foi a organização do ambiente educativo que promoveu o desenvolvimento, de forma articulada e integrada, de competências das diferentes áreas e domínios salientadas nas OCEPE (1997) e metas de aprendizagem para a educação no pré-escolar (2010).

Cada experiência de aprendizagem realizada permitiu a todos, crianças, educadoras e famílias, compreender que o jardim-de-infância “não é um ponto, mas um nó de uma teia que se prolonga através de outros” (Lopes, 2011, p.77), tendo sido por isso pertinente a colaboração de todos os intervenientes do processo educativo.

Foi, de todo, enriquecedor observar os pais, as educadoras e as próprias crianças a participarem conjuntamente para um mesmo fim, ou seja, o crescimento das crianças.

Considera-se que os objetivos que nos propusemos foram atingidos, o que permitiu desencadear um olhar mais crítico sobre a aprendizagem das crianças nesta etapa da educação e, desta forma, continuar a investigar outras estratégias que contribuam, de igual modo, para a melhoria da qualidade da prática pedagógica.

Conclui-se, pensando que futuramente estas práticas vão fazer parte da vida e rotinas diárias e que todas as crianças se cruzarem durante a prática pedagógica mostrarão o quão bom é ser Educador.

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inicia-se com a experiência que temos com os nossos pais e irmãos; prossegue, à medida que vamos observando professor após professor, ao longo dos anos de escolaridade. Culmina, formalmente, com a formação profissional, mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida”. (Arends, 1995,p.19).

Referências bibliográficas

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw –Hill
- Brazelton T., Greenspan S. (2006). *A criança e o seu mundo*. Lisboa: Editorial Presença
- Ceia, Carlos (s/data). *A Construção do porta-fólio da prática pedagógica: Um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas*, Universidade Nova de Lisboa.
- Cardona, M (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim de infância*. Cadernos de educação de infância.
- DEB (1997). *Orientações curriculares para a educação pré - escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Núcleo de Educação Pré – Escolar.
- DEB (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Núcleo de Educação Pré – Escolar
- DEB (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Núcleo de Educação Pré – Escolar
- Estrela, A (1990). *Teoria e práticas de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2009). *A construção do conhecimento científico num processo de trabalho participado pela turma*. In Revista do Movimento da Escola Moderna. Nº 34, 5ª série, pp. 18-32
- Fisher, J. (2007). A relação entre o planeamento e a avaliação. In Siraj-Blatchford (Coor.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-40) Lisboa: Texto Editores.
- Formosinho (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*, Porto: Porto Editora
- Guedes (2011). *As comunicações das crianças*. In Revista do Movimento da Escola Moderna, nº40 5ª série, pp. 5-13
- Herdeiro, R. & silva, A (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. In anais (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII

Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008.

Hohmann, M. & Weikart, D (2007). *Educar a criança* (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Gulbenkian

Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de: Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 95-119). Porto: Porto Editora.

Lopes, S. (2011). *Retratos da arte na educação*. Porto: Rés.

Marques R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano edições técnicas

Marques, R., (2001). *A arte de ensinar: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos* (2ª edição). Lisboa: Plátano edições técnicas

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Lisboa.

Movimento da Escola Moderna-MEM, (2012), *O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. In Documentos ilustrativos do Modelo Pedagógico do MEM. Consultado em 15 de junho de 2013 através de www.movimentoescolamoderna.pt.

Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 142-159). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). *Vida de professores*. Porto: Porto editora

Nóvoa, A., Estrela, A. (1993) *Avaliações em educação: novas prespectivas*. Porto: Porto editora

Nóvoa, A. (1995). *Profissão de professor*. Porto: Porto editora

Ribeiro, L. (1993). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto editora

Rigolet, S. (1998). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem. Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora

Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna Escola Moderna*. In Revista do movimento da escola moderna. Nº 35, 5ª serie pp.5-48

Vasconcelos (2011). *Trabalhos por projetos na Educação de Infância*, Lisboa: Ministério da Educação

Legislação

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 Agosto - Perfil Especifico de Desempenho Profissional do Educador de Infância

Anexos