

RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Joana Filipa Gonçalves Pereira

RE (AGIR) PARA DESENVOLVER VALORES NO PRÉ-ESCOLAR: RESPONSABILIDADE E PARTILHA

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a docência em Educação
Pré-Escolar



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

julho 2014

RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

RE (AGIR) PARA DESENVOLVER VALORES NO PRÉ-ESCOLAR: RESPONSABILIDADE E PARTILHA

Autor: Joana Filipa Gonçalves Pereira

Orientadora: Doutora Maria Helena Pratas

Coorientadora: Mestre Maria Amélia Mestre

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a docência em Educação Pré-Escolar



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

julho 2014

Agradecimentos

Antes de agradecer a todas aquelas pessoas que me acompanharam ao longo destes quatro anos, tenho de fazer um agradecimento especial às duas pessoas que fizeram com que este sonho se tornasse possível: os meus pais. A eles quero agradecer todo o esforço, sacrifício e dedicação que fizeram para que me pudesse formar e para que nunca me tivesse faltado nada.

Quero agradecer ao meu irmão, à minha cunhada e ao meu sobrinho pelo apoio incondicional e força que me deram durante estes anos.

Agradeço às pessoas que me deram a minha formação inicial enquanto pessoa, à minha Mimi e ao meu João pois foi graças a eles que me tornei na pessoa que hoje sou, foi com eles que aprendi muito do que hoje sei. Agradeço-lhes por todos os momentos de preocupação e por toda a força e fé que depositaram em mim.

Não posso deixar de agradecer a todas as minhas colegas que percorreram o longo caminho da Licenciatura comigo, nomeadamente à Luísa Cyrilo Machado e à Mariana Sousa. Durante este longo caminho pude também contar com o apoio incondicional da minha querida Bárbara Lima que sempre me acompanhou, chorou, e riu comigo. Ao final de três anos somos obrigadas a separar-nos, mas espero que continue comigo nesta caminhada que não termina por aqui.

Quero também agradecer a três pessoas que estiveram comigo em momentos muito trabalhosos e difíceis, tendo sido graças a elas que consegui dar a volta: as minhas grandes amigas Rita Pimenta, Vera Gomes e Licínia.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer ao meu namorado Miguel Silva. Quero agradecer-lhe pela resistência e persistência ao longo destes quatro anos de formação, que coincidem com os anos de namoro. Tendo sido anos com momentos bons e menos bons, pude sempre contar com o seu apoio e compreensão. Quero agradecer-lhe por ter sempre acreditado em mim e nas minhas capacidades. Obrigada.

Para finalizar, quero agradecer a todas as Educadoras Cooperantes que conheci em contexto de estágios, bem como a todas as crianças que tive a possibilidade de conhecer. Todos eles depositaram algo em mim que nunca esquecerei.

A todos muito obrigada por terem acreditado em mim!

Resumo

O presente relatório, intitulado *Re (agir) para desenvolver valores no Pré-escolar: Responsabilidade e Partilha*, insere-se na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e pretende refletir o trabalho desenvolvido ao longo do nosso estágio.

Para a recolha dos dados fundamentais deste trabalho utilizámos alguns métodos de investigação, tendo sido a observação o mais utilizado. Em paralelo, foi realizada uma recolha de informações através de análise documental. Estes procedimentos permitiram-nos recolher os elementos pretendidos para a realização das caracterizações e para as perspetivas educacionais os objetivos e a intervenção.

A escolha desta área de intervenção resultou de algumas fragilidades observadas no grupo de crianças de 3 anos de idade da sala A1 do Colégio Colibri. O objetivo que se pretendeu alcançar foi o desenvolvimento de valores como a responsabilidade e partilha. Durante esta intervenção preocupámo-nos em incutir nas crianças a aprendizagem de atitudes, através de estratégias diferenciadas, valorizando a transversalidade das áreas de aprendizagem, visando sempre a construção dos saberes das crianças.

Podemos afirmar que o resultado deste trabalho foi amplamente positivo, pois o grupo revelou melhorias significativas nesta área de intervenção. Podemos também afirmar que a maioria das atividades planificadas foram realizadas, tendo-se verificado através de um processo de avaliação diversificado, a aquisição das competências previstas, pelas crianças.

Assim, concluímos que durante este nosso percurso demos um contributo ao grupo para a criação de uma “aprendizagem de atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos solidários e críticos” (Metas de aprendizagem na educação pré-escolar, 2011, s/pág.).

Palavras-Chave: pré-escolar, valores, responsabilidade, partilha.

Abstract

This report, entitled *Re (Act) to develop values in preschool: Responsibility and sharing*, which is integrated in the Pedagogical Practice Supervised curricular unit of Preschool Education master course, aims to state and describe the work developed along our internship.

To collect basic data for this work we have used some methods of research, most widely observation and in parallel, collecting information through provided documents. These procedures had enabled us to collect the data required to carry out the characterizations, educational perspectives, objectives and intervention.

The choice of this area of intervention resulted from some weaknesses observed in a 3 year old children's group, in the room A1 Colégio Colibri. Thus, the objective that we want to achieve with this speech relates to the development of values such as responsibility and sharing. This intervention made us instill in children learning this values, through differentiated strategies, valuing the transversality of knowledge areas, always seeking the construction of children's knowledge.

We can say that the result of this work has a positive balance, due to the group revealing significant improvements in this particular area of intervention. We can also say that most of the planned activities were carried out and taking some of the competences acquired by the children's proposals.

As a conclusion, during this course we gave a contribution to the group by improving and developing the learning of values and attitudes which will allow the children to grow to become supportive and opinionated citizens.

Keywords: preschool, responsibility, sharing, values,

Índice Geral

Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
<i>Abstract</i>	V
1. Introdução	1
2. Contextualização da Intervenção	2
2.1. Caracterização do Meio envolvente	4
2.2. Caracterização da Instituição	4
2.3. Caracterização da Sala	6
2.4. Caracterização do Grupo.....	7
3. Perspetivas Educacionais/Objetivos.....	9
4. Intervenção.....	10
4.1. Re (agir) para desenvolver valores no Pré-escolar: Responsabilidade e Partilha.....	11
4.2. Enquadramento teórico da problemática/área de intervenção.....	12
4.2.1. A relação com os pares em idade pré-escolar	12
4.2.2. Valores	13
4.2.3. Cooperação.....	14
4.2.4. Generosidade/Partilha	15
4.2.5. Responsabilidade.....	15
4.3. Prática desenvolvida.....	16
4.4. Atividades mais significativas em contexto de estágio.....	23
5. Reflexão crítica	28
5.1. Resultados alcançados.....	28
5.2. Avaliação diagnóstica e final	30
5.3. Validação dos resultados.....	33
5.4. Reflexão	35
6. Considerações Finais.....	38
Referências Bibliográficas	40
Anexos.....	44

Índice de Figuras

Figura 1- Boneca articulada

Figura 2- Boneco articulado

Figura 3- “Jogo da Pesca”

Figura 4- “Jogo da Pesca”

Figura 5- Áreas de conteúdo trabalhadas

Figura 6- Animais mamíferos – o coelho

Figura 7- Bolos-rei

Figura 8- O “Boby Laranja”

Figura 9- O diário do “Boby Laranja”

Figura 10- Implementação do projeto “Os chefes da sala”

Figura 11- Seleção dos chefes da sala

Figura 12- Divisões do pão

Figura 13- Partilha do pão

Figura 14- Preparação do bolo

Figura 15- Partilha do bolo com a sala dos cinco anos

Índice de anexos

Anexo 1- “Ficha de Estabelecimento Educativo”

Anexo 2- “Ficha de Avaliação da organização do Espaço-materiais na sala de Jardim-de-Infância”- Cardona 2007

Anexo 3- Organização do pessoal docente e não docente 2013/2014

Anexo 4- Planta da sala A1

Anexo 5- Questionário respondido pela Educadora (Organização da sala)

Anexo 6- Horário da turma- 3 anos

Anexo 7- *Checklist* diagnóstica

Anexo 8- Grelha de avaliação diagnóstica Formação Pessoal e Social

Anexo 9-Grelha de avaliação diagnóstica Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Anexo 10- Grelha de avaliação diagnóstica Matemática

Anexo 11- Grelha de avaliação diagnóstica Conhecimento do Mundo

Anexo 12- Grelha de avaliação diagnóstica Expressões

Anexo 13- Planificação curricular anual

Anexo 14- Projeto Educativo e Princípios Orientadores

Anexo 15- Planificação diária - “Jogo da Pesca”

Anexo 16- Projeto “Boby Laranja”

Anexo 17- Projeto “Os chefes da sala”

Anexo 18- *Checklist* diagnóstica – Formação Pessoal e Social

Anexo 19- Planificação diária - “A galinha ruiva”

Anexo 20 – Regras da sala

Anexo 21 – *Checklist* geral – Final

Anexo 22- *Checklist* Formação Pessoal e Social – Final

Anexo 23- Tabelas da análise comparativa das *checklists* gerais

Anexo 24- Tabelas da análise comparativa das *checklists* – Formação Pessoal e Social

Anexo 25- Relatório diário (30/04/2014)

Anexo 26- Reflexão Semanal (12 a 14 de maio)

Anexo 27 – Relatório diário (27/05/2014)

Anexo 28- Grelha de avaliação de competências (19 a 21 de maio)

1. Introdução

Para que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ocorram da melhor forma, importa que o educador compreenda as características do grupo e que procure adequar o processo educativo às suas necessidades formativas (Silva et al., 1997). Só assim o educador pode proporcionar experiências de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças, estimulando-as para a descoberta de novos saberes. É durante a Prática de Ensino Supervisionada que aplicamos os conhecimentos anteriormente adquiridos na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-escolar. Esta prática torna-se fundamental para a formação do educador e também para as necessidades das crianças. Pimenta e Lima (2004) afirmam que o estágio é o ponto fulcral na formação dos educadores e de todos os profissionais de educação, pois é através dele que percebemos os aspetos indispensáveis para a nossa formação na construção da nossa identidade profissional.

Durante a intervenção pretendemos essencialmente criar condições favoráveis ao desenvolvimento pessoal e social das crianças ajudando-as a construir assim a sua identidade enquanto futuros cidadãos.

Este trabalho pretende mostrar de forma objetiva a intervenção educativa e a avaliação implementada, enquanto estagiária e futura profissional na área da educação. Este relatório inclui ainda a planificação, intervenção, avaliação e reflexão da nossa intervenção que decorreu durante o ano letivo 2013-2014, três vezes por semana, no Colégio Colibri, na valência de pré-escolar, numa sala de crianças de 3 anos de idade

Esta intervenção teve como objetivo fulcral fomentar a educação para a cidadania que “visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”. (M.E, Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras).

Organizámos este relatório em vários capítulos, subdivididos em subcapítulos.

Iremos proceder à contextualização da prática pedagógica, caracterizando o meio envolvente, a instituição, a sala onde desenvolvemos a ação educativa e as crianças que

foram alvo dessa intervenção. Ainda neste capítulo iremos desenvolver as metodologias utilizadas na realização das caracterizações.

O terceiro capítulo apresenta as perspectivas educacionais e as razões que levaram à seleção da área de intervenção prioritária.

A intervenção realizada aparece discriminada e fundamentada no quarto capítulo. Aí se descreve a prática desenvolvida, assim como algumas atividades significativas na intervenção levada a cabo.

O quinto capítulo destina-se a uma reflexão conclusiva relativamente aos resultados obtidos e enquadrada na literatura de referência. Reflete-se ainda Será ainda sobre os objetivos e principais conclusões do estudo, bem como sobre as suas limitações e implicações práticas.

2. Contextualização da Intervenção

Citando Estrela (1994, p.21) “não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecermos com objetividade a realidade em que pretendemos intervir.” Assim, este capítulo pretende caracterizar o meio, a instituição, a sala e o grupo onde incidiu a nossa intervenção. Para estas caracterizações recorreremos essencialmente à observação participada que foi o método que nos permitiu a recolha de diferentes tipos de informação necessários à nossa intervenção. Segundo Estrela (1978):

a observação do professor é o seu principal meio- se não o único- de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da actividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação (p.57).

Além da observação foram utilizados outros instrumentos que nos ajudaram a obter informações relacionadas com o que pretendíamos caracterizar.

Os registos fotográficos permitiram assinalar momentos e acontecimentos, que retratam aspetos da vida, da cultura e das práticas da instituição e dos seus intervenientes. Estes materiais têm interesse, também, pela triangulação de dados que é possível fazer com outras informações recolhidas por outros instrumentos e fontes

(Craveiro, 2006). Através das fotografias pudemos ilustrar, demonstrar o trabalho realizado pelas crianças.

Para a caracterização do meio envolvente, apoiámo-nos em alguma pesquisa efetuada em páginas webgráficas, nomeadamente da Junta de Freguesia de Massamá. Esta caracterização pretende conhecer o meio, de modo a fazer com que este possa ser potenciado de forma a reforçar as aprendizagens das crianças pois, como refere Silva M. (1997, p.38), “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao ar livre, permite uma grande diversidade de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades”.

Relativamente à caracterização da instituição, utilizámos informação fornecida pela Educadora Cooperante. Estes dados foram complementados com o preenchimento da “Ficha de Estabelecimento Educativo”, que se encontra no Manual: *Desenvolver Qualidade em Parceria- DQP* (2008) - Anexo 1. Além desta informação realizámos análise documental dos princípios orientadores da instituição.

No caso particular da sala, baseámo-nos na observação e nas informações da Educadora através do preenchimento da “Ficha de Avaliação da Organização do Espaço-Materiais na sala de Jardim-de-Infância” de Cardona 2007. – Anexo 2.

Para a caracterização do grupo, utilizámos essencialmente o procedimento de observação. Na perspetiva de Sousa a observação pode constituir-se como um modo de apreensão do “que se passa fora e dentro do indivíduo” (p. 108) e reveste-se da vantagem de não interferir com a espontaneidade dos comportamentos, atitudes ou acontecimentos. Estas observações foram essenciais e serviram de ponto de partida para a seleção da nossa área de intervenção prioritária. Em algumas situações, considerámos pertinente o registo escrito mais pormenorizado, através da observação naturalista. Este registo serviu, em alguns casos, para inferir sobre os comportamentos das crianças.

Todos os instrumentos de recolha de dados foram essenciais na elaboração das caracterizações que iremos apresentar de seguida pois forneceram-nos informações fidedignas e concretas para a elaboração das mesmas.

2.1. Caracterização do Meio envolvente

Para facilitar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças considera-se fundamental que a organização do ambiente educativo tenha em conta os diferentes níveis de interação que nele se estabelecem, o que nos remete para a sua abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar. Esta perspetiva considera que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva *et al.* 1997, p.31).

O Colégio onde se realizou o estágio encontra-se situado no Concelho de Sintra, numa freguesia com uma elevada densidade populacional, uma zona habitacional e de implementação de infraestruturas. Apesar da sua designação como dormitório, possui, no entanto, todas as características de cidade, com incidência em empresas de prestação de serviços, alguma indústria de ponta e transformadora, comércio e serviços públicos. É servida por uma vasta rede de transportes rodoviários e ferroviários.

Possui uma rede escolar com dois megas agrupamentos e diversos estabelecimentos de ensino particular, uma Associação de Idosos e reformados, uma Igreja Católica, um Centro de Saúde e um Posto de Polícia (PSP). Tem ainda infraestruturas desportivas, como o Real Clube de Massamá. Como espaços de lazer podemos encontrar o Parque Central de Massamá, o Parque da Quinta das Flores e um parque fortemente arborizado, “a matinha”.

Nesta freguesia existem algumas infraestruturas e recursos que podem ser úteis à intervenção educativa, tendo sempre em linha de conta o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Assim, devemos sempre tentar fortalecer os laços com a comunidade envolvente aproveitando os recursos que esta nos oferece. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (p.23).

2.2. Caracterização da Instituição

Assumindo-se o jardim-de-infância como um contexto institucional da educação pré-escolar, este deve organizar-se de forma a propiciar às crianças o bem-estar de que

necessitam, as aprendizagens e o gosto pela instituição que frequentam. Para tal, consideramos que se torna extremamente importante criar um ambiente estável, acolhedor e agradável que favoreça o desenvolvimento harmonioso das crianças. Tal como podemos observar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) neste nível de ensino o contexto institucional deve promover o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Este contexto implica ainda diferentes níveis de interação e uma gestão dos recursos humanos e materiais.

O Colégio Colibri é uma instituição de ensino particular. O horário de funcionamento desta instituição estende-se entre as 07h00 e as 20h00. É hoje constituído pelo edifício original, designado por edifício A, onde funcionam o Infantário, o Jardim de Infância, o 1º Ciclo, Ludotecas, e pelo edifício B, onde funcionam também o Jardim de Infância, o 1º Ciclo e Ludotecas. Pertencem ao colégio dois espaços exteriores onde funciona o CATL – Centro de Atividade de Tempos Livres. No exterior existem três parques, que conferem alto conforto e segurança às crianças e que possuem equipamentos apropriados às várias idades. Privilegiaram-se os espaços ajardinados com canteiros, horta pedagógica e outros espaços pavimentados, numa harmonia que contribui para valorizar e incentivar o respeito e o gosto pela Natureza. Em dias de chuva são utilizados para recreio os espaços polivalentes existentes em ambos os edifícios.

Existe ainda um ginásio e um campo polidesportivo que serve de apoio a modalidades desportivas.

No ano letivo de 2013/2014 o Quadro Docente foi composto por 10 professores do 1º Ciclo do EB, 7 Educadores de Infância, 17 Professores de Atividades de Enriquecimento Curricular e 3 Monitores de Tempos Livres- Anexo 3.

É de salientar que embora esta instituição não siga os ideais de nenhum modelo pedagógico específico, rege-se segundo alguns princípios orientadores assentes na harmonia para a formação integral das crianças. Este assume-se como um espaço de convívio, criatividade, intervenção e formação. Relativamente ao seu posicionamento pedagógico, o Colégio visa as aprendizagens ativas e significativas, tendo como objetivo o êxito das suas crianças.

2.3. Caracterização da Sala

Uma das tarefas dos educadores no início do ano letivo é a organização do ambiente educativo de modo a criar áreas de interesse e aprendizagem, devendo estas deixar transparecer as intenções educativas do educador bem como a dinâmica do grupo. Para Zabalza (apud MELIS, 2007, p.11), o espaço educa, assim como o faz a linguagem ou as relações interpessoais. Este atua como marco de condições, isto é, tem capacidade para facilitar, limitar e orientar tudo o que se faz na escola infantil. Desta forma, iremos descrever de forma sucinta o espaço onde durante este ano letivo se desenvolveu a nossa prática.

Esta tem quatro mesas de trabalho, que são habitualmente colocadas como se mostra no Anexo 4, permitindo assim criar mais espaço para as crianças circularem.

Na sala podemos encontrar diversas áreas de interesse/aprendizagem, tais como, a área do tapete, a área da casinha, a área da garagem e a área das construções, é importante salientar que todas as áreas estão devidamente identificadas. Relativamente aos recursos materiais, possui uma estante com materiais, tais como lápis de cera, lápis de cor, tintas, colas e afias. Existe, ainda um outro espaço, junto do tapete onde se encontram as fichas de trabalho, as folhas para fazer desenhos, os fantoches, os materiais de matemática e quatro gavetas onde são guardados materiais que não podem estar ao alcance das crianças, tais como, cliques, pioneses, agrafos, o termómetro, tesouras, entre outros. Feita a análise a um questionário respondido pela educadora - Anexo 5- tomamos conhecimento de que a organização da sala foi feita tendo em atenção as necessidades do grupo e tendo em conta a sua faixa etária. No que diz respeito aos materiais que se encontram expostos nas paredes, a Educadora enumerou, no mesmo questionário anteriormente referido, 3 placards (trabalhos individualizados; trabalhos de grupo; aniversários), as regras da sala (definidas com as crianças), o comboio dos amigos (com fotografias de cada criança), o mapa do comportamento, o mapa das presenças e ainda a reta numérica e as vogais. Esta sala, como todas as outras desta instituição, privilegia muito as rotinas na dinâmica das salas. Cordeiro (2008, p.370) afirma que “Num infantário ou jardim-de-infância, há uma sequência lógica das atividades e o programa só fica completo se não se falharem diversas fases”. Seguindo a linha de pensamento deste autor e reforçando as ideias de Zabalza (1998):

A rotina diária pode ser adaptada a um horário de dia completo (manhã e tarde) ou de meio-dia (manhã ou tarde). A sequência de momento como tempo

aconselhado pode ser alterada de acordo com as circunstâncias. No entanto os tempos de planeamento de trabalho e revisão devem ocorrer sempre nessa sequência (ordem), sendo o tempo de trabalho o mais longo da rotina diária. (p.186)

A rotina destas crianças assume uma enorme importância começando por volta das 9:00h com o acolhimento; entre as 9:30h e as 10:00h iniciam-se as conversas no tapete, a marcação das presenças, o registo do tempo e as contagens; entre as 10:00h e as 10:45h decorrem na sala as atividades orientadas ou atividades livres; entre as 10:45h e as 11:00h o recreio; por volta das 11:30h o almoço até às 12:15h; das 12:20h até às 12:30h a higiene, e das 12:30h até às 15:30h, a sesta - Anexo 6.

2.4. Caracterização do Grupo

O conhecimento das crianças quer individualmente quer num grupo funcionando como um todo permite ao educador adequar as suas práticas educativas às necessidades que as crianças apresentam (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar). Como já foi dito, a caracterização do grupo foi essencial para selecionar a área de intervenção, ao observar as fragilidades do mesmo.

O grupo era composto por 22 crianças, treze rapazes e nove raparigas com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade. As crianças que constituíam este grupo tinham personalidades muito características, o que fez com que as relações interpessoais se tornassem por vezes complicadas. As brincadeiras livres de maior interesse para este grupo eram aquelas que se relacionavam com o faz-de-conta (área da casinha; área da garagem). Para ter uma melhor perceção das características gerais deste grupo, elaborámos uma *checklist* diagnóstica, tendo em conta das Metas de Aprendizagem para Educação Pré-escolar adequando as metas, à faixa etária em questão- Anexo 7.

Este grupo demonstrou alguma dificuldade em lidar com a frustração e com a contrariedade. O grupo demonstrou alguma autonomia na higiene e no período do almoço. Relativamente ao processo de cognição todas as crianças adquiriram as competências pretendidas, exceto uma criança que ficou aquém dos objetivos esperados. No início da nossa prática, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita estava bastante desenvolvido, tendo em conta a faixa etária.

No que diz respeito às interações adulto-criança, estas revelaram-se positivas. A atitude dos adultos presentes na sala transmitiu segurança, afeto e apoio, procurando ir de encontro às necessidades do grupo. As crianças demonstraram interesse nas atividades propostas pela Educadora, no entanto evidenciaram algumas dificuldades na partilha dos materiais.

Para verificarmos o nível de desenvolvimento das crianças em todas as áreas do conhecimento tivemos o apoio da educadora cooperante que nos ajudou no preenchimento de grelhas de avaliação, mediante as áreas propostas pelas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2011).

Na área da Formação Pessoal e Social, a maioria das crianças demonstrou dificuldades no controle das emoções, reações e atitudes bem como na aceitação de frustrações e insucessos. Relativamente ao cumprimento de regras, o grupo na sua maioria demonstrou dificuldade na aquisição desta competência. No geral adquiriram algumas competências nos domínios da identidade/autoestima. Uma questão da qual nos fomos apercebendo durante o período da observação foi que o grupo no geral tinha alguma falta de responsabilidade, ou seja, tinha dificuldade em responsabilizar-se por algo pedido pelos adultos - Anexo 8.

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, não nos foi possível observar alguns domínios, nos restantes observámos que a maior parte das crianças atribuía significados à escrita, sabiam que a escrita transmitia informação. Em domínios mais específicos como isolar letras e reconhecer letras do seu nome, a maioria das crianças não adquiriu essas competências - Anexo 9. Demonstraram alguma facilidade em descrever e predizer acontecimentos assim como recontar narrativas. Desde o início este grupo sempre questionou para obter informações.

Na área da matemática o grupo demonstrou ter adquirido grande parte das competências que se pretendiam inicialmente, não tendo sido possível, no entanto, observar. No domínio dos Números e Operações as crianças conseguiam recorrer à contagem para resolver problemas do dia-a-dia, utilizavam a linguagem de mais e de menos para fazer comparações. No domínio da Geometria e Medida o grupo era capaz de identificar semelhanças entre objetos e agrupá-los segundo critérios, utilizavam expressões como maior e menor. O único domínio em que apresentaram algumas

dificuldades foi o da Organização e Tratamento de Dados visto ser o início do ano letivo e não ter sido trabalhado com tanta frequência - Anexo 10.

A área do Conhecimento do Mundo, com os seus domínios e subdomínios foram adquiridos pelas crianças no geral. Todas as crianças conseguiam identificar fenómenos atmosféricos, dizer o seu nome e a sua idade bem como o nome dos seus pais. Relativamente à localização no tempo e no espaço as crianças conseguiam identificar as áreas da sala e conheciam a rotina diária da sala - Anexo 11.

No que diz respeito à área das tecnologias de informação e comunicação, não foi possível a recolha dos dados uma vez que esta área nunca foi abrangida nas atividades planificadas. Dentro da área das expressões as únicas que foram observadas foram a Expressão Motora e a Expressão Plástica, que no geral apresentaram uma frequência positiva de aquisições - Anexo 12.

Depois de termos avaliado diagnosticamente o grupo, termos observado as suas rotinas e interações, pudemos delimitar uma área de intervenção.

3. Perspetivas Educacionais/Objetivos

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

O educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos. (1997, p.6)

Desta forma, este capítulo pretende apresentar as nossas perspetivas educacionais e interventivas, tendo em conta o desenvolvimento das crianças e as suas fragilidades.

Dos dados apresentados no capítulo anterior, podemos concluir que a área em que o grupo apresentava maiores fragilidades era a área da Formação Pessoal e Social. Desta forma, considerámos que a nossa intervenção deveria incidir nesta área, mais especificamente no desenvolvimento de competências relacionadas com a responsabilidade e a partilha, uma vez que até ao final da educação pré-escolar as crianças devem “ter realizado as aprendizagens que são fundamentais para a

continuidade do seu processo educativo” com sucesso, “tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário” (Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, 2011, s/pág.).

Antes da definição da área da intervenção, elaboramos uma Planificação Curricular Anual - Anexo 13- que teve como base o Projeto Educativo da Instituição e os seus princípios orientadores - Anexo 14. No desenrolar na nossa ação educativa e definida a área de intervenção, apercebemo-nos de que a Planificação Curricular Anual iria sofrer algumas alterações, no entanto essas modificações foram benéficas para as crianças visto que pretenderam trabalhar outras áreas em que as crianças demonstraram maiores fragilidades.

Como já referimos, a área que consideramos apresentar maiores lacunas foi a área da Formação Pessoal e Social, que embora presente na Planificação Curricular Anual, não estava previsto ser trabalhada intencionalmente.

Definimos então alguns valores a desenvolver ao longo do ano letivo, entre eles a partilha/generosidade, a responsabilidade e a cooperação.

4. Intervenção

A nossa intervenção enquanto estagiários tem uma enorme importância para a nossa vida profissional. No entanto esta intervenção tem de ser guiada por algumas questões metodológicas, nomeadamente a planificação, a execução e a avaliação. Segundo Blatchford (2004) “Em todos os contextos da Educação de Infância, os educadores têm de continuar a desenvolver e refinar as suas práticas de planeamento e avaliação, para serem realmente eficazes no apoio às crianças pequenas nos seus processos de aprendizagem”. (p.24). Assim, diariamente recorreremos às planificações das atividades e posterior avaliação das mesmas.

Antes de iniciarmos a nossa intervenção passámos por um período de observação, que nos permitiu delimitar os objetivos que pretendíamos alcançar e os conhecimentos que as crianças já possuíam. Utilizámos o método de observação participante, este método consiste em “recolher dados através da observação sobre os fenómenos em estudo” (Merriam, 1991, p.87), o que implica que o investigador “em primeiro lugar se envolva no contexto social que escolheu estudar” (Marshall & Rossman, 1989, p.79).

Passado este período de observação demos início à nossa intervenção e para isso tivemos de selecionar os métodos de avaliação das atividades implementadas e das competências adquiridas pelas crianças. Semanalmente utilizámos como instrumento de avaliação de competências, as *checklist*.

A *checklist* ou lista de verificação de competências fornece a indicação sobre a presença ou ausência de certos elementos no desempenho que se pretende avaliar. Esta orienta a atenção do observador para aspetos dos domínios cognitivo, social ou psicomotor que, por serem considerados importantes e/ou por terem sido selecionados para observação, foram incluídos na grelha. (Gott & Duggan, 1995) Durante a nossa Prática Pedagógica utilizámos também o registo fotográfico como apoio e como justificação das atividades realizadas com o grupo na sala. Os próximos capítulos irão descrever de forma mais pormenorizada a nossa intervenção.

4.1. Re (agir) para desenvolver valores no Pré-escolar: Responsabilidade e Partilha

Conforme explicitado no capítulo anterior, a área de intervenção que considerámos prioritária inseriu-se no âmbito da Formação Pessoal e Social. Segundo a organização das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2011) esta área encontra-se subdividida em cinco domínios específicos: identidade/autoestima (inclui 4 metas), independência/autonomia (inclui 11 metas), cooperação (7 metas), convivência democrática/cidadania (6 metas) e a solidariedade/respeito pela diferença (4 metas).

As motivações que nos levaram a selecionar esta área de intervenção basearam-se em evidências observáveis durante o período de estágio em situações de rotina, entre elas as crianças demonstraram dificuldade em partilhar brinquedos, em assumirem e responsabilizarem-se pelos erros, em partilhar objetos de trabalho (lápiz, canetas, etc.), em questões comportamentais, tais como formar um comboio, fazer silêncio no período do tapete. Além destas evidências e como já foi referido anteriormente, apoiamo-nos na análise da grelha de avaliação diagnóstica da área da Formação Pessoal e Social.

4.2. Enquadramento teórico da problemática/área de intervenção

Depois de termos clarificado a área de intervenção selecionada, torna-se pertinente fazer uma revisão da literatura acerca do tema em questão.

4.2.1. A relação com os pares em idade pré-escolar

Sendo que o nosso campo de intervenção se enquadra na área da Formação Pessoal e Social mais concretamente em conceitos como *responsabilidade* e *partilha* consideramos fulcral conhecer a forma como as crianças se relacionam com os pares nesta faixa etária. Nesta faixa etária as relações com os pares são complexas e multifacetadas (Rubin, et al., 2011), nestas relações as crianças envolvem-se em relações didáticas de amizade e participam em atividades de grupo. O contacto frequente entre os diferentes elementos do grupo, a constante partilha de atividades e as relações afetivas que estabelecem entre si, permitem atribuir ao grupo de pares um papel determinante no processo de socialização (Kindermann, 1993).

As interações que a criança estabelece com o grupo de pares necessitam do seu envolvimento em atividades cooperativas e em objetivos coletivos. A criança necessita de conhecer e desenvolver habilidades sociais para poder relacionar-se com os pares. Para isto, a criança deve garantir o controlo dos seus impulsos e mobilizar comportamentos de agressividade. (Fine, 1987).

As relações que desenvolvem com os pares assumem um papel importante no desenvolvimento da criança nas diferentes áreas do conhecimento, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Através destas relações, a criança vai-se familiarizando com normas sociais envolvidas nas relações interpessoais e vai também desenvolvendo competências emocionais e habilidades sociais. Estas relações iniciam-se desde o nascimento da criança e vão-se desenvolvendo. Os estudos sobre o primeiro ano de vida revelam que as crianças iniciam as suas interações sociais muito precocemente. Logo aos dois meses os bebés são estimulados pela presença dos pares e olham-se fixamente. (Eckerman,1979). Remetendo agora para a faixa etária dos três anos, quais desenvolvemos a nossa ação educativa, estas já são capazes de estabelecer relações recíprocas com os pares, no entanto, estas relações vivenciam trocas mútuas de afetos e de comportamentos positivos, mas também negativos (Rubin, et al., 1998).

É geralmente nesta faixa etária que surgem os conflitos entre os pares, a maior parte das vezes desencadeados pela disputa de bens materiais (Durkin, 1995). Por esse facto é importante e necessário desenvolver atitudes e valores.

4.2.2 Valores

Os valores são fatores que são construídos ao longo das vivências do ser humano com o meio que o rodeia, estes pressupõem formas de ser ou agir conhecidas geralmente como desejáveis. Estes valores vão sendo apreendidos pelo sujeito através de um processo complexo de aquisição de aprendizagens.

Neste sistema de valores que o sujeito vai construindo e desenvolvendo, alguns assumem maior preponderância nas suas relações interpessoais que outros, mediante o contexto e os intervenientes. Seguindo as ideias de Araújo (2007) este sistema não pode ser considerado estático uma vez que o meio circundante e as experiências vivenciadas podem condicioná-lo.

É de realçar que o processo de interiorização e desenvolvimento de valores se inicia desde cedo na vida das crianças e que existem vários intervenientes neste processo. De acordo com Zabalza (2000):

O ambiente cultural da família é o primeiro grande nutriente das atitudes e valores infantis. Influência essa que prosseguirá e se completará posteriormente através de outros agentes educativos (os amigos, os meios de comunicação, etc.) e, entre eles, desempenhando um papel limitado mas fundamental, a escola. (pp.34-35)

Seguindo as ideias do autor, a criança em idade pré-escolar a criança observa e imita os comportamentos que observa e constata a consequência desses comportamentos, verificando se os deve ou não adotar. Este processo de imitação faz parte da construção do sistema de valores e funciona por influência externa, numa fase posterior o indivíduo pretende amadurecer o seu sistema de valores. Este amadurecimento depende de indivíduo para indivíduo, observando-se então sistemas de valores mais ou menos elaborados.

O processo de aquisição e desenvolvimento de valores passa também pela integração do indivíduo em determinado contexto. Quando o indivíduo se insere em determinado contexto, tendencialmente apropria-se dos valores presentes e aceita nesse contexto.

Sendo que o contexto influencia a forma como os valores são interiorizados pelo sujeito, torna-se pertinente definir alguns conceitos relacionados com valores e formas de agir, que trabalhámos ao longo da nossa intervenção, de forma intencional.

4.2.3. Cooperação

Para que a criança desenvolva habilidades sociais e comportamentos sociais adequados, deve adquirir e desenvolver alguns valores tais como a partilha/generosidade e agir em cooperação.

Para desenvolver relações com os pares pressupomos que o indivíduo se preocupe com os outros, que pense no coletivo e que aja em prol das necessidades do grupo, ou seja que aja em cooperação. De acordo com Corominas (2005) a cooperação implica que o indivíduo seja capaz de ouvir o outro; demonstrar comportamentos de preocupação com o outro; demonstrar respeito pela diferença; oferecer ajuda e partilhar com os pares.

Assim, a cooperação favorece a ligação entre os pares e visa o desenvolvimento social e pessoal das crianças, a formação da sua identidade, a sua valorização e do outro. Esta habilidade social deve ser trabalhada e reforçada em contexto escolar através da ação educativa dos Educadores/Professores pois o desenvolvimento desta está diretamente ligado ao contexto institucional em que a criança está inserida (Motta, 2006). O contexto escolar deve proporcionar vivências de valores através da transversalidade entre as áreas de conhecimento. Para isto, é necessário que todos os profissionais presentes neste contexto, assumam um carácter e uma formação que se apoiem em valores positivos e que sejam referências para as crianças.

Para que a habilidade social da cooperação se torne possível, o sujeito já deve ter desenvolvido o valor da generosidade ou o ato de saber partilhar.

4.2.4 Generosidade/Partilha

A generosidade é uma virtude que está diretamente ligada ao amor, à felicidade e à justiça. Este ato tem como pressuposto implícito a aproximação do bem, daquilo que é correto. Esta virtude implica uma decisão livre para entregarmos o que temos. Um indivíduo age de forma generosa quando se encontra disponível para ajudar os outros.

No entanto não se trata só de dar. Podemos verificar falta de generosidade também por parte daquele que se nega a que os outros sejam generosos com ele.

Segundo Corominas (2005) as crianças gostam de experimentar o impulso de serem generosas, de quererem ajudar. Neste sentido, o contexto educativo volta a assumir um papel preponderante no sentido de desenvolver esta virtude nas crianças, relacionando as aprendizagens com estas virtudes.

Os atos de generosidade podem ser vistos como saber ouvir, saber agradecer, saber ajudar, saber partilhar. Todas estas formas de praticar a generosidade para com os outros devem ser fomentadas em idade pré-escolar através de atividades que trabalhem intencionalmente estes valores.

O ato de generosidade não pode ser medido pela quantidade que se dá mas sim pela intenção com que se dá, de acordo com Corominas (2005) existem duas partes importantes e bem diferenciadas para que um ato seja considerado generoso:

- “ - Dar alguma coisa própria com esforço;
- Ter como objetivo cobrir uma necessidade de outra pessoa, para bem dela”.

Apesar destas duas dimensões fazerem sentido para nós adultos, na criança não é assim tão linear. As crianças na faixa etária com que trabalhamos têm muita tendência para o egocentrismo e desta forma torna-se difícil para estas, entenderem a importância da partilha. É importante então inculcar nas crianças desta faixa etária o hábito de dar, relacionando sempre este hábito com a nossa felicidade e a felicidade dos outros.

4.2.5. Responsabilidade

Segundo Durr, (1968) o indivíduo age com responsabilidade quando:

Assume as consequências dos seus actos, resultantes das decisões que tenha tomado ou assumido; e também dos seus actos não intencionais, de tal modo que os outros beneficiem o mais possível ou, pelo menos, não sejam

prejudicados; preocupando-se ao mesmo tempo para que as pessoas a quem pode influenciar façam o mesmo. (pp. 37-38)

Seguindo então esta linha de pensamento, a responsabilidade pressupõe a aceitação dos próprios erros mas também dar resposta a algo, beneficiando o outro. Ainda assim deve ser feita uma diferenciação entre ter-se responsabilidades e ser-se responsável. Um indivíduo que é responsável concentra-se apenas na intenção com que desempenha a virtude, enquanto a pessoa que tem responsabilidades pode desempenhá-las por obrigação.

O processo de interiorização e de apreensão desta virtude é feito de uma forma progressiva e inicia-se assim que a criança tenha consciência de si e do meio que a rodeia. Assim que isso aconteça devemos incentivá-la a arrumar algo, a ter a essa responsabilidade e quando a criança o faz, devemos elogia-la com gestos de apreço e de uma forma positiva para que a criança se sinta valorizada e ao mesmo tempo desenvolva a sua autoestima.

4.3. Prática desenvolvida

Enquanto futuros profissionais na área da Educação, consideramos que as práticas desenvolvidas se devem adequar tendo em vista as aprendizagens das crianças. Assim, segundo Portugal (2009):

(...) uma prática pedagógica adequada (...) inclui um acompanhamento por parte de um educador responsivo, que apoia, informa, modela, explica, questiona, canaliza o interesse da criança para objetivos socialmente desejáveis, mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha, promovendo a sua autonomia, criatividade e empreendedorismo. (p. 14)

Neste apartado pretende-se de forma breve apresentar algumas das atividades realizadas de modo articulado tendo em vista o desenvolvimento de novas competências, tais como a promoção da autonomia e a criatividade das crianças. Referimos as áreas de conteúdo mais trabalhadas durante a nossa intervenção e realizamos uma análise crítica das mesmas.

Para descrevermos a nossa prática consideramos pertinente fazer referência aos documentos que serviram de suporte para que esta prática fosse coerente e consciente.

Destes destacamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (DL n° 241/2001, de 30 de agosto) e as Metas de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar (2011). Além destes documentos foram também fundamentais no decorrer da nossa prática as orientações da Orientadora da Prática de Ensino Supervisionada e ainda todas as orientações e ensinamentos dados pela Educadora Cooperante que nos ajudou imenso no decorrer do estágio.

Relativamente à intencionalidade com que desenvolvemos a nossa intervenção, esta passou sempre pela promoção do desenvolvimento das aprendizagens e das competências de todas as crianças. Todavia, cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e desta forma o Educador deve adequar as estratégias às características individuais de cada uma. A forma como o educador cuida e respeita as necessidades, características e interesses de cada criança, a forma como são encorajados os sucessos e fracassos terá efeitos significativos no seu desenvolvimento global (Carvalho, 2005)

Assim, durante a nossa intervenção tivemos em conta as aprendizagens já adquiridas pelas crianças, os seus interesses, mas essencialmente os conhecimentos que ainda não dominavam. Um outro pressuposto que consideramos relevante remete para o facto de que sempre que nos foi possível promovemos a participação da família no percurso educativo dos seus filhos. Vasconcelos (1997) apoia esta ideia afirmando que “os pais devem ser cada vez mais parceiros nos jardins-de-infância e, mais concretamente ainda, parceiros nos projetos que estão a ser desenvolvidos nos jardins-de-infância” (p.65). Durante a nossa intervenção algumas das atividades que promoveram a participação dos pais foram por exemplo a elaboração de árvores genealógicas para exposição na sala, a comemoração do dia do pai.

Passamos agora a relatar algumas das atividades realizadas ao longo da intervenção, relacionadas com as áreas de conteúdo. Embora não estejam focadas na nossa área de intervenção, tiveram influência nas aprendizagens das crianças.

No caso da Expressão Plástica, mencionamos uma atividade que surgiu no seguimento da temática do Corpo Humano. Esta atividade passou pela elaboração de bonecos articulados através da utilização de materiais de desperdício, como cartão, lã, fita de cetim e outros materiais para que os bonecos pudessem ser articulados. Esta

atividade só foi possível de concretizar depois de as crianças já terem adquirido os conhecimentos pretendidos relativamente ao tema.



Figura 1 – Boneca articulada



Figura 2 – Boneco articulado

Consideramos que esta atividade foi bem sucedida, visto que o tema do corpo humano nesta faixa etária não é de fácil abordagem, e através da Expressão Plástica, as crianças concretizaram as suas aprendizagens. Katz (1999) refere que as expressões são uma das formas de linguagem mais utilizadas pelas crianças em idade pré-escolar, sendo que ainda não possuem competências ao nível da leitura e da escrita. Assim, através das expressões (pintura, escultura, teatro, dança, música, entre outras) as crianças são capazes de “explorar e expressar entendimentos do mundo” (p.45).

Uma outra atividade que gostávamos de mencionar realizou-se no âmbito da área da Matemática, mas teve como temática um conteúdo da área do Conhecimento do Mundo, os peixes. Depois de abordarmos esta classe de animais e de realizarmos atividades relacionadas com o Conhecimento do Mundo, abordamos a área da Matemática de uma forma lúdica. Esta atividade diferenciou-se pela estratégia, visto que para realizar esta atividade as crianças tinham de jogar o “Jogo da Pesca” - Anexo 15. O objetivo era as crianças pescarem os peixes pedidos e identificarem qual o número ou o padrão contido no peixe, relacionarem os peixes consoante o critério pedido e agrupá-los mediante esses critérios. Esta atividade desenvolveu nas crianças competências relacionadas com os domínios dos números e operações, da geometria e medida. As crianças demonstraram grande curiosidade e interesse pela atividade. O facto de utilizarmos uma estratégia lúdica para trabalharmos um conceito matemático significou, segundo Santos

(2010) que não estávamos apenas a ensinar conteúdos conceituais, mas estávamos também a educar as crianças na íntegra, “tornando-as mais humanas, através do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral” (Santos, 2010, p. 22).

Depois de realizada a atividade o material foi deixado na sala para que a Educadora pudesse utiliza-lo nas suas atividades e também para as crianças o explorarem com a autorização da Educadora.



Figura 3 – “Jogo da Pesca”



Figura 4 – “Jogo da Pesca”

Para além das atividades apresentadas muitas outras foram realizadas. Para a planificação destas atividades tivemos sempre em linha de conta as orientações da Educadora cooperante relativamente às estratégias a utilizar, às competências que as crianças deviam desenvolver e aos conceitos a abordar.

Para finalizarmos este capítulo, que se destina à análise da prática desenvolvida, apresentamos um gráfico relativo às áreas de conteúdo trabalhadas durante a nossa intervenção pedagógica. Este gráfico foi construído tendo como base de contagem as planificações diárias e o somatório das áreas de conteúdo trabalhadas em cada uma delas.

Gráfico 1
Áreas de conteúdo trabalhadas

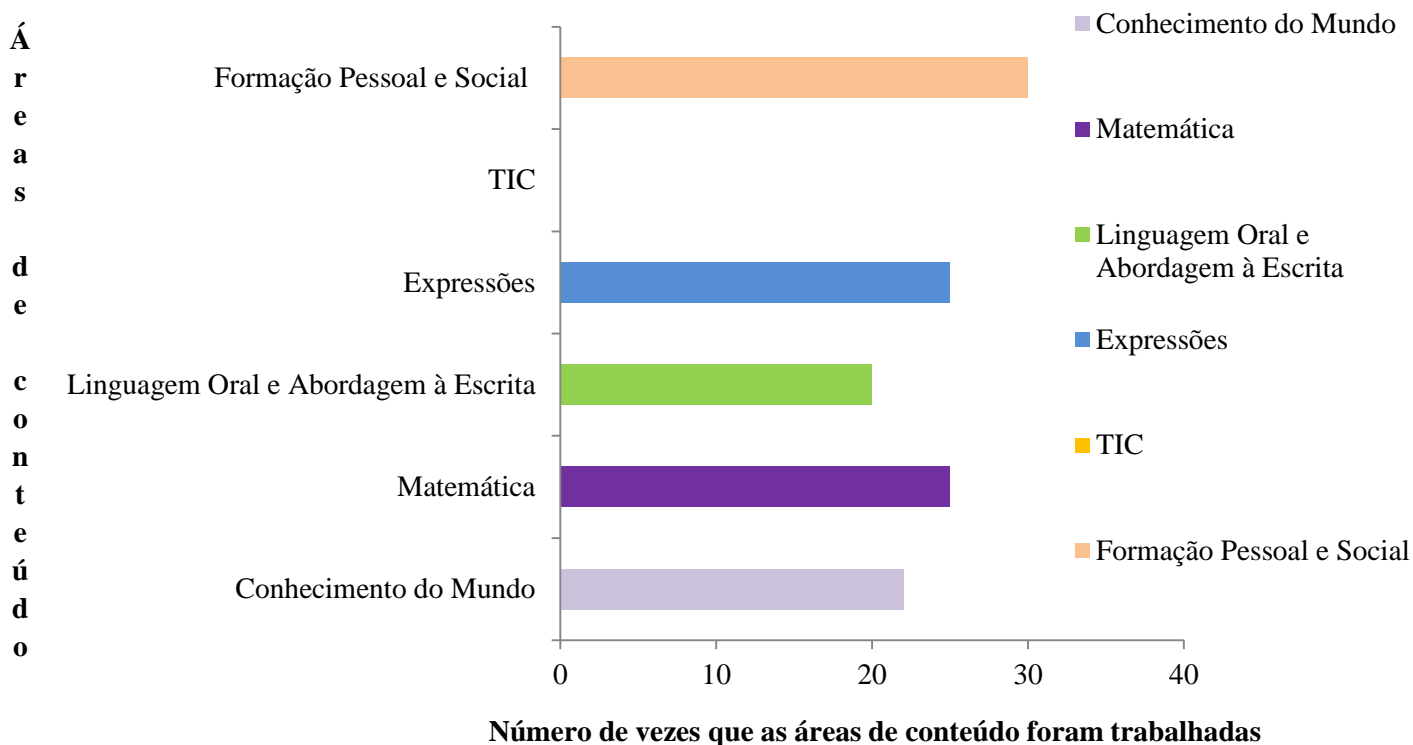


Figura 5: Áreas de conteúdo trabalhadas

O gráfico acima pretende demonstrar de uma forma sintética a intervenção realizada, partindo da análise da frequência em termos de áreas das Metas de Aprendizagem que foram desenvolvidas intencionalmente com o grupo. Embora o educador de infância deva estimular o desenvolvimento global e equilibrado da criança desenvolvendo uma prática harmoniosa, deve favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar), tal como observamos no gráfico existiram quatro áreas que foram trabalhadas um maior número de vezes: a área da Formação Pessoal e Social; a área da Matemática; do Conhecimento do Mundo e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, enquanto as áreas da Expressão Plástica; Expressões (Dramática/Musical/Dança) foram trabalhadas com menos frequência. A área da Expressão Dramática, embora não tenha sido planificada intencionalmente, assumiu uma enorme importância no jogo simbólico, muito comum nesta faixa etária, em brincadeiras na casinha ou no recreio. “A imitação é o início do «faz de conta» ou desempenho de papéis, em que as crianças integram uma série de imitações num papel reconhecível, como o de «mamã» ou de «uma pessoa da

mercearia» ” (Hohmann, 1979, p.224). Desta forma, reconhecemos a importância desta área e lembramos que assumiu uma grande importância nas brincadeiras das crianças.

É de salientar que a área das TIC não foi trabalhada intencionalmente visto que a única atividade prevista para trabalhar esta área intencionalmente não foi realizada.

Iremos agora aprofundar cada uma das áreas, fazendo uma análise mais crítica e justificativa relativamente aos resultados apresentados.

No entanto salientamos a importância desta área e os seus objetivos que “visam essencialmente o desenvolvimento da personalidade, autoeducar-se, satisfazer algumas necessidades fundamentais tais como: expressão de sentimentos, criatividade, ludismo, desempenho de papéis, [...] ” (Sousa, 2003, p.39). Este tipo de Expressão deve ser vista como uma forma natural de o educador educar as crianças e ajudá-las na relação com elas e com o Mundo exterior. As restantes expressões foram trabalhadas durante a nossa intervenção com alguma frequência, principalmente a área da Expressão Plástica, esta não figura no gráfico pois as atividades não foram todas contabilizadas.

A Expressão Musical foi trabalhada todos os dias embora também não tenha sido quantificada no gráfico. No período do tapete era rotina cantarmos algumas canções. Estas tinham como intenção que as crianças expressassem os seus sentimentos, aprendessem conteúdos de forma lúdica, entre outros. Como Hohmann & Weikart (2004, p.658) confirmam “ o facto da música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas (...) o desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam música”. Para terminar, e ainda que não seja constatável através da análise do gráfico, a área da Expressão Plástica, foi aquela que as crianças trabalharam mais vezes, cerca de 15 vezes, pois muitas das vezes esta área aparecia de forma transversal às outras áreas.

Relativamente á área da Matemática, como podemos observar no gráfico, esta assumiu um relativo destaque no desenrolar do nosso estágio. Reconhecemos a importância da Matemática nesta faixa etária, visto proporcionar à criança vivências relacionadas com a resolução de problemas do quotidiano. Como refere Rodrigues (2010):

o reconhecimento precoce da importância da matemática como um poderoso instrumento de comunicação e de interpretação do real, feito de modo lúdico e criativo, em contextos familiares, ajuda as crianças a desenvolverem as suas capacidades neste domínio e a forma como a matemática está presente no nosso quotidiano (p.50).

A área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi igualmente trabalhada durante este período. Esta área foi trabalhada todos os dias da nossa intervenção e em todos os momentos do dia. Começando pelo período da manhã, na área do tapete todos os dias as crianças desenvolviam a linguagem em pequenos diálogos. No desenrolar das atividades, as crianças exploraram sempre esta área umas vezes de forma intencional e outras de forma involuntária.

Quanto à área do Conhecimento do Mundo esta foi trabalhada em cerca de 20 atividades, sendo que se destacam como atividades principais, as atividades em que abordamos as classes dos animais, mais especificamente os animais de estimação; a semana dos Reis em que preparámos bolos-rei, entre outras.



Figura 6 – Animais mamíferos – “Coelho”



Figura 7 – Bolos-rei

Por fim, é na área da Formação Pessoal e Social que nos deparamos com o maior número de atividades realizadas durante a nossa prática pedagógica. Assim as nossas planificações visaram sempre o desenvolvimento de competências básicas de socialização e a aquisição e apreensão de valores.

Citando novamente Zabalza (2000):

O ambiente cultural da família é o primeiro grande nutriente das atitudes e valores infantis. Influência essa que prosseguirá e se completará posteriormente através de

outros agentes educativos (os amigos, os meios de comunicação, etc.) e, entre eles, desempenhando um papel limitado mas fundamental, a escola (pp.34-35).

As ideias deste autor reforçam a pertinência da nossa intervenção, uma vez que a escola é vista como um agente educativo que deve proporcionar momentos de partilha de valores. Assim, apresentaremos a seguir aquelas que considerámos terem sido as atividades que fizeram transparecer a nossa intencionalidade.

4.4. Atividades mais significativas em contexto de estágio

Neste capítulo iremos descrever algumas atividades que consideramos mais significativas relativamente à nossa área de intervenção. Conforme anteriormente referido, a nossa intervenção teve como base o desenvolvimento de atitudes relacionadas com valores, nomeadamente a responsabilidade e a partilha. Assim, achamos pertinente selecionar as atividades que durante a nossa intervenção mais se destinaram ao desenvolvimento destas atitudes. Como já referimos a nossa Planificação Curricular Anual sofreu bastantes alterações uma vez que quando foi elaborada ainda não estava definida a área de intervenção prioritária, pelo que, as atividades que iremos apresentar agora estavam incluídas nessa planificação pois foram pensadas após a escolha da área de intervenção.

É de extrema importância que ao planificar a sua intervenção, o Educador tenha em linha conta qual a sua intenção, quais as melhores estratégias para essa intervenção, pois é essa ação-intervenção que vai ser ou não significativa na aprendizagem das crianças. Segundo Becker (2001), é:

a acção que dá significado às coisas [...] a acção que, num primeiro momento, realiza os desejos humanos, as suas necessidades e, num segundo momento, apreende simbolicamente o que realizou no primeiro momento [...] numa palavra, não só prática, mas prática e teoria (p.6).

Assim, todas as atividades foram pensadas e planificadas de acordo com os objetivos que pretendíamos atingir com a implementação das mesmas. As atividades que iremos apresentar destacaram-se pela sua importância para as crianças no que diz respeito aos valores que procuravam cultivar.

A primeira atividade inseriu-se no âmbito da nossa área de intervenção, no entanto esta foi iniciada antes da escolha da problemática. Esta atividade não foi

planificada uma vez que foi pensada para o ano inteiro e não foi vista como uma atividade mas sim como um pequeno projeto da sala - Anexo16- a existência de um animal na nossa sala.

Consideramos que seria importante para o crescimento das crianças terem um animal que pudesse acompanhar o seu percurso durante o pré-escolar. Assim, pensou-se que um peixe seria o animal indicado para as crianças terem na sala. Pretendeu-se ainda com este pequeno projeto, que todas as semanas, à sexta-feira, cada criança levasse o peixe para casa. Descrevemos agora de forma sucinta este projeto.

O nome do projeto surgiu quando levámos para a sala o aquário com o novo amiguinho das crianças. Em grande grupo escolhemos o nome para o peixe: “Boby Laranja” visto que o peixe era cor de laranja. De seguida decorámos o aquário com algumas pedrinhas e demos de comida ao peixe. Para finalizar falámos com as crianças acerca do projeto explicando-lhes quais as suas responsabilidades com o peixinho. Todas as sextas-feiras cada criança levava o aquário para a sua casa e levavam também um livro que era o diário do peixe onde as crianças deveriam, com a ajuda dos pais, descrever o seu fim de semana.

As Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar (2011) pressupõe que no final da educação pré-escolar a criança tenha desenvolvido determinada competência, assim, na faixa etária onde incidiu a nossa intervenção devemos falar em metas intermédias que deverão confluir no final da educação pré-escolar com as metas finais. Assim, este projeto teve como objetivo alcançar na área da Formação Pessoal e Social uma das Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar (2011) nomeadamente assentes no domínio da Independência/autonomia a meta final 7): “No final da educação pré-escolar, a criança encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma”. Esta meta foi adaptada à faixa etária, uma vez que a criança nem sempre consegue realizar as tarefas autonomamente e norteou o projeto pois as crianças deviam responsabilizar-se pelos cuidados a ter com o peixe e também com a descrição no diário. Uma outra questão importante na implementação deste projeto foi a partilha, no sentido de terem de partilhar vivências com o resto do grupo. À segunda-feira, no período do tapete, a criança que tinha levado o peixe para casa nesse fim de semana tinha de partilhar oralmente com os colegas como tinha sido o seu fim de semana na companhia do “Boby Laranja”.



Figura 8– O “Boby Laranja”



Figura 9- O diário do “Boby Laranja”

Uma outra atividade que surgiu no contexto da nossa área de intervenção, foi a introdução dos “Chefes da Sala” -Anexo 17. Este foi outro projeto suscitou-nos bastante interesse durante a nossa intervenção, quando nos deparamos com o facto de algumas crianças não interagirem no decorrer das atividades de forma significativa, ou seja, como referimos anteriormente muitas crianças tinham uma personalidade forte o que acontecia era que não se faziam notar nas atividades pelas melhores atitudes. Uma outra razão para o aparecimento deste projeto centrou-se no comportamento das crianças, isto é, durante a nossa observação e mesmo na intervenção, apercebemo-nos de que o grupo tinha algumas dificuldades em respeitar as ordens dos adultos -Anexo 18- durante as atividades, então, considerámos pertinente a existência diária de chefes da sala. Estes chefes eram selecionados diariamente após o período do tapete e mediante o seu comportamento e ficavam responsáveis por auxílio aos adultos nas tarefas do dia, apoiar a auxiliar no período anterior aos almoços, com a colocação das mesas, por repreender os colegas em momentos de conflito ou de comportamentos menos corretos com o consentimento de um adulto.

É de salientar que este projeto foi elaborado com o consentimento das crianças e todas as regras foram elaboradas conjuntamente na sala. Com este projeto as crianças sentiam-se responsáveis por ajudar e por terem um cargo, no entanto, este projeto visou também as questões comportamentais e favoreceu bastante a atitude das crianças face a estas questões. Depois da implementação deste projeto, as crianças preocupavam-se com o seu comportamento. Inicialmente isto só acontecia no período do tapete pois era a altura em que seleccionávamos os chefes, posteriormente começou a ser rotina as

crianças preocuparem-se com o comportamento. Este projeto foi bastante importante para a nossa área de intervenção uma vez que as crianças começaram a ter mais consciência relativamente aos seus comportamentos, começaram a compreender a importância de desempenhar uma função, tendo em conta o benefício do outro e também porque as crianças aprenderam conceitos como a responsabilidade.



Figura 10 – Implementação do projeto



Figura 11- Seleção dos chefes

Aqui vamos apresentar a atividade que abrangeu o maior número de áreas de conteúdo. Teve a duração de três dias e surgiu no seguimento da temática do “Ciclo do Pão”. Para darmos início à atividade começámos com a leitura e exploração da história “A galinha ruiva” (Anexo 19) trabalhando o domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal. Durante a exploração do texto abordámos conceitos relacionados com o ciclo do pão e também com a mensagem que a história transmitia, a importância da cooperação e da partilha. Utilizámos esta estratégia pois, segundo Bettelheim (1999, p.11), para que uma história possa prender a criança verdadeiramente, é importante que esta para além de a distrair e despertar a sua curiosidade, enriqueça a sua vida, estimulando a sua imaginação, e sugira soluções para os problemas através da transmissão de valores.

Como já referimos, demos início à atividade com a leitura de uma história. De seguida trabalhámos a área da Matemática, mais precisamente o domínio dos números e operações: - para facilitar a interiorização dos conceitos, utilizámos pães para tornar estas questões claras na cabeça das crianças. Estas ficaram a saber que podemos dividir

algumas coisas de forma equitativa e conseguiram dividir o pão em partes iguais e partilhá-lo com os colegas. Com esta atividade trabalharam a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a exploração da história, a área do Conhecimento do Mundo com as fases do ciclo do pão, a área da Matemática com as divisões e contagens e ainda, a área que pretendíamos que as crianças trabalhassem com maior intensidade, a Formação Pessoal e Social, com a partilha do pão.



Figura 12 – Divisões do pão



Figura 13- Partilha do pão

Para tornar esta atividade ainda mais significativa, no dia seguinte finalizámo-la com a preparação de um bolo. As crianças ficaram entusiasmadas porque lhes dissemos que iam partilhar aquele bolo com os meninos da sala dos cinco anos. Depois de perceberem a importância de partilharmos as nossas coisas com os outros as crianças estavam muito satisfeitas com a ação que iam praticar.



Figura 14 – Preparação do bolo



Figura 15 – Partilha com a sala dos cinco anos

Estas foram algumas atividades em que a nossa área de intervenção foi trabalhada de forma intencional. As experiências de aprendizagem foram planejadas com o objetivo de proporcionar ao grupo momentos nos quais pudessem adquirir competências na área da Formação Pessoal e Social, sem nunca descuidar as outras áreas do conhecimento.

5. Reflexão crítica

Fazer o balanço do caminho que percorremos ao longo da nossa dissertação, é antes de mais ter consciência do que fizemos, dos momentos que proporcionámos e de que demos o nosso melhor para o melhor das nossas crianças. Este relatório teve como objetivo fazer um balanço acerca deste percurso. Além do balanço que fazemos acerca do nosso desempenho, fazemos algo ainda mais importante, refletimos e analisamos a nossa intervenção, avaliando os seus efeitos nas aprendizagens das crianças. Assim, este apartado pretende analisar e avaliar os resultados alcançados de acordo com os instrumentos utilizados e também apresentar uma reflexão crítica relativamente a este percurso.

5.1. Resultados alcançados

Consideramos inicialmente que para as aprendizagens das crianças serem significativas, deveriam ter uma aprendizagem ativa. Para isso tivemos de analisar as competências e as aprendizagens que as crianças já tinham adquirido para podermos adequar a nossa intervenção às suas fragilidades e também aos seus interesses. De acordo com Dewey (2002) as crianças aprendem de uma forma mais significativa quando as ações partem dos seus gostos e interesses, pelo que foi preocupação nossa tentar identificá-los e criar oportunidades para que pudessem implicar-se nas atividades e projetos que iríamos desenvolver.

Fazendo uma retrospectiva e remetendo-nos para o nosso período de observação, apercebemo-nos na altura de que as crianças apresentavam muitas fragilidades na área da socialização, em simples questões como partilhar brinquedos, partilhar comida, partilhar materiais, entre outras questões que denotámos como prioritárias para a nossa

intervenção. Uma outra questão que observámos foi o facto de as crianças não estarem habituadas a responsabilizarem-se pelas coisas, ou por algo pedido pelos adultos.

Analisadas estas questões e feita uma pesquisa bibliográfica relacionada com a socialização nesta faixa etária, tornou-se necessário pensar na nossa intervenção começando pela planificação das atividades. Esta planificação diária era elaborada com o apoio da Educadora cooperante e tinha como objetivo orientar a nossa intervenção para desenvolver competências nas crianças. Evocando Hohmann & Weikart (2009):

ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas (p. 247).

Depois de planificadas, as atividades eram implementadas, eram realizadas com materiais adequados à faixa etária, de fácil e de acordo com os seus interesses. Consideramos que alcançámos os objetivos pretendidos inicialmente que passavam pelo desenvolvimento de alguns valores tais como a responsabilidade e a partilha, sendo que estes valores implicam o desenvolvimento de atitudes como a cooperação, a convivência democrática entre outros.

Enquanto observadores constantes, apercebemo-nos do crescimento destas crianças em diferentes momentos do dia-a-dia. Este grupo, inicialmente mostrou dificuldades em questões comportamentais, como formar um comboio, fazer silêncio, respeitar os adultos, dividir e partilhar as suas coisas com os colegas. No entanto, por volta do final do mês de abril, começaram a fazer-se sentir as melhorias no grupo.

Acreditamos que a nossa intervenção desempenhou um papel importante no crescimento destas crianças uma vez que desenvolveram atitudes e competências que lhes serão úteis quer na vida pessoal quer na relação com os outros. O balanço que fazemos agora que o nosso estágio terminou, é bastante positivo, na medida em que sentimos que desempenhámos uma tarefa importante, deixámos a nossa marca naquelas crianças. É extremamente gratificante sentir e observar que os resultados da nossa intervenção foram positivos, que o nosso trabalho surtiu efeitos, que apesar das dificuldades encontradas, alcançamos os nossos objetivos.

5.2. Avaliação diagnóstica e final

Tal como nos indicam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a avaliação constitui um elemento importante para o trabalho do educador, uma vez que permite que este tome consciência dos conhecimentos que a criança possui para que possa adequar a sua ação.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997):

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento. (p. 27)

Ponte e Serrazina (2000) reforçam a mesma linha de ideias, dizendo:

A avaliação é um processo regulador da aprendizagem que envolve planeamento, recolha de informação, interpretação de resultados e tomada de decisões.. . este processo decorre no dia a dia do professor, a avaliação constitui uma vertente essencial do sistema educativo (. .). A avaliação implica uma interpretação sobre os objectivos que foram ou não atingidos. (p.225)

Seguindo as ideias anteriormente apresentadas, consideramos pertinente fazer uma comparação na avaliação que fizemos do grupo. Inicialmente aplicámos uma lista de verificação de competências com uma vertente diagnóstica. De acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011:

A avaliação diagnóstica no início do ano lectivo, realizada pelo educador, tem em vista a caracterização do grupo e de cada criança. Com esta avaliação pretende-se conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa, no âmbito projecto curricular de grupo (p. 4)

Tal como observamos nas ideias anteriores presentes na Circular n.º4, a avaliação diagnóstica pretende ajudar o educador a conhecer o grupo e as suas necessidades e interesses. Assim, como não conhecíamos o grupo tivemos de perceber em que ponto se encontrava para pudermos intervir. Depois de preenchida esta lista, passámos à análise da mesma. Constatámos então que algumas crianças lidavam mal com a frustração e não aceitavam que as contrariassem, observámos que muitas crianças chamavam à atenção

muitas vezes, que demonstravam dificuldade em brincar com os colegas, em grupos. Relativamente aos domínios da cognição e ao desenvolvimento motor o grupo reunia os parâmetros esperados para a faixa etária. No domínio da linguagem, o grupo apresentava algumas lacunas, no entanto estas eram perceptíveis visto que o grupo tinha na sua maioria 3 anos de idade. O domínio que nos chamou mais a atenção foi a socialização. Desta forma focámo-nos na área da Formação Pessoal e Social e dirigimos as nossas atividades neste sentido.

Quando começámos a intervir, sentimos necessidade de aplicar uma outra lista de verificação de competências mais direcionada para a nossa área de intervenção. Após a sua aplicação realizámos a análise da mesma e apercebemo-nos que o grupo mostrava algumas dificuldades ao nível da autonomia, principalmente nas idas à casa de banho e no período das refeições. No que diz respeito à convivência e socialização, algumas crianças apresentavam dificuldades em interagir com o grupo, muitas crianças não tinham noção do silêncio e apresentavam dificuldades em assimilar as regras da sala. Este grupo mostrava na altura falhas no respeito pelos adultos da sala e pelas suas ordens.

Sentimos necessidade de intervir nestas questões e melhorar as atitudes para obter resultados positivos nesta área. Nos nossos dias de estágio tínhamos em atenção o cumprimento das regras da sala -Anexo 20-, elaboradas pela educadora com a participação das crianças e também as estrelas do comportamento. Estas estrelas foram criadas pela educadora e serviam para as crianças terem consciência dos seus comportamentos durante a semana. Assim, as nossas atividades quer estivessem relacionadas com a área de intervenção ou não, visavam sempre alcançar metas na área da Formação Pessoal e Social, nomeadamente o respeito pelos outros, a partilha dos materiais, a cooperação com os colegas durante as atividades. Como já referimos alguns projetos, nomeadamente os chefes da sala, serviram para perceber o desenvolvimento das crianças.

Agora que o estágio terminou, é importante fazermos uma avaliação final sobre aquilo que as crianças desenvolveram ou não.

Desta forma, realizámos duas novas listas de verificação de competências, uma geral -Anexo 21- e outra específica -Anexo 22.

Ao analisarmos estas duas listas de verificação, observamos que as crianças adquiriram e desenvolveram as competências e as atitudes que esperávamos. Este grupo já é capaz de formar um comboio quando solicitado, já tem noção do silêncio quando é necessário, é capaz de partilhar, tem noção das regras da sala e respeita-as, respeita o adulto e as regras que este estabelece. Em suma, o grupo desenvolveu bastante as suas atitudes quer a nível social quer a nível comportamental.

No que respeita às áreas de conteúdo, observamos na lista geral de verificação de competências, que a maioria das crianças adquiriu autonomia nos períodos da higiene e da refeição. Estes momentos também favorecem a socialização e desenvolvem algumas competências (valores e destrezas). Na perspetiva de Cordeiro (2007), este momento da refeição:

Serve para alimentar, mas, no ponto de vista de socialização também para criar uma nova autonomia.. . passar implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo. . . noções de alimentação e nutrição Há também um controlo das exigências pessoais, aprendendo a aceitar o menu do dia sem reclamar. (p. 373)

Desta forma, admitimos que as crianças conseguiram desenvolver estas competências. No geral este grupo revelou evolução em várias áreas nomeadamente na área de intervenção – Formação Pessoal e Social. É de salientar que as crianças continuaram a demonstrar afeto pelos adultos presentes na sala e os adultos continuaram a praticar comportamentos que transmitissem à criança segurança e apoio relativamente às suas necessidades. Achamos pertinente reforçar que para que exista uma evolução das crianças numa determinada área, o papel do educador é extremamente importante, uma vez que este organiza o ambiente educativo e visa o desenvolvimento global da criança. Assim, segundo Portugal (1998):

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional (p.198).

É segundo as ideias do autor, que consideramos que estimulamos o desenvolvimento global das crianças, através da postura que adotamos. Como já referimos anteriormente, o desenvolvimento das crianças fez-se notar em todas as áreas do conhecimento, no entanto, a área onde esse desenvolvimento foi mais notável, foi a nossa área de intervenção prioritária, a área da Formação Pessoal e Social.

5.3. Validação dos resultados

A validade daquilo que escrevemos não deve partir unicamente das observações que fazemos nem da revisão da literatura, mas sim de uma triangulação entre várias fontes, tornando fidedignos os nossos resultados. Dexter (1970) argumenta que nenhuma investigação deve partir de dados recolhidos de uma só fonte. Assim e como já referimos anteriormente, utilizamos diversos instrumentos que nos ajudaram a chegar à análise dos resultados e à fundamentação acerca da área de intervenção, todos eles surgem como uma forma de reforçar a credibilidade dos resultados do nosso trabalho, cruzando diferentes abordagens. Reforçando o que já referimos anteriormente, os instrumentos de recolha de dados foram diversos, enumeramos a informação fornecida pela educadora cooperante através do preenchimento de alguns documentos, a observação contínua que fizemos ao grupo de crianças e também ao feedback que os pais davam relativamente à nossa intervenção em conversas informais. Todos estes instrumentos têm como finalidade dar credibilidade à nossa intervenção e aos resultados obtidos.

Como referimos anteriormente, o balanço que fazemos relativamente às aprendizagens foi bastante positivo; este pode ser analisado nos anexos 23 e 24, que dizem respeito à análise comparativa entre as *checklists* diagnósticas e finais. A comparação destas tabelas demonstra uma evolução significativa no desenvolvimento de determinadas competências, por parte das crianças. Além deste instrumento, também o relatório diário comprova estes resultados; este instrumento foi-nos muito útil durante o período de estágio, pois permitiu uma reflexão diária acerca da intervenção e dos resultados observáveis nos comportamentos das crianças – Anexo 25. Com a utilização deste instrumento, diariamente refletíamos sobre a nossa intervenção, sobre as

estratégias e também acerca da pertinência das atividades planificadas. Como afirma Isabel Alarcão (2001):

A reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do porvir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos (p.10).

Desta forma, os relatórios diários foram muito úteis para podermos confirmar os resultados da intervenção, no decorrer da mesma, mas também nos permitiram preparar as atividades futuras mediante os resultados que íamos observando. Além da reflexão diária que fazíamos, elaborávamos também uma reflexão semanal que reunia a informação relativa ao que tinha acontecido durante a semana – Anexo 26. Através da análise deste documento, podemos verificar a existência de melhorias nos comportamentos das crianças e a aquisição de conceitos como cooperação e partilha.

Parece-nos que podemos afirmar que a evolução verificada deve essencialmente ao trabalho contínuo que foi feito com o grupo ao longo do ano, neste sentido. É de mencionar que, para além do nosso trabalho durante os três dias em que desenvolvíamos a prática, também a educadora nos restantes dias, orientou o seu trabalho, tendo em conta a área de intervenção. Não é de excluir, no entanto, que o facto de o grupo só agora ter adquirido determinadas competências se possa dever ao facto de a criança necessitar de conhecer e desenvolver habilidades sociais para poder relacionar-se com os pares (Fine, 1987).

O facto de o grupo ter interiorizado alguns valores deve-se igualmente a que, nesta faixa etária, as crianças imitam o que observam, pois seguindo Zabalza (2000), como já referimos, a criança é influenciada pelo ambiente cultural e pelos outros intervenientes educativos, como é o caso da escola. Pensamos que a nossa postura influenciou a aquisição dos valores pretendidos pois enquanto figuras de referência adequámos a nossa intervenção a esses valores e atitudes.

Relativamente à questão da partilha, constatámos que as crianças em idade pré-escolar e depois de perceber a importância destas questões gostam de praticar atos de generosidade, tal como afirma Corominas (2005). Uma vez que o contexto educativo deve fomentar estas atitudes, consideramos que a intervenção levada a cabo teve um grande peso para que as crianças desenvolvessem estas atitudes e valores.

De acordo com o enquadramento teórico e as observações feitas relativamente aos comportamentos das crianças e mediante a análise das listas de verificação de competências, podemos afirmar que a nossa intervenção foi eficaz para as aprendizagens das crianças. Esta afirmação pode ser confirmada através do relatório do dia 27/05/2014 – Anexo 27 – na qual se observa que o grupo já conseguia juntar-se em pequenos grupos, partilhando entre si brinquedos e outros objetos. Um outro documento que nos ajuda a compreender o desenvolvimento das crianças são as grelhas de avaliação de competências semanais – Anexo 28 - que nos ajudaram semanalmente a perceber se as atividades implementadas desenvolviam as competências pretendidas relativamente à área de intervenção selecionada.

Em suma, os instrumentos mencionados ajudaram a ir percebendo a evolução do grupo na área de intervenção e a adequar a mesma intervenção. Depois de cruzada toda a informação, consideramos que os resultados da nossa intervenção demonstram a credibilidade da mesma.

5.4. Reflexão

Agora que chega ao fim mais uma etapa deste longo percurso académico, consideramos pertinente refletir sobre a prática que desenvolvemos ao longo deste ano. Importa então avaliar este percurso no que diz respeito às relações estabelecidas com todos os intervenientes na prática pedagógica, a nossa postura pessoal e profissional e também a ação educativa implementada.

Ao longo deste ano, para que a ação educativa implementada surtisse efeitos nas aprendizagens das crianças, utilizamos etapas que facilitaram a nossa intervenção, foram elas: a observação, planificação, reflexão e avaliação. Como Fisher (2004) refere, estas etapas devem estar presentes “em todos os contextos de educação de infância porque os educadores têm de continuar a desenvolver e refinar as suas práticas de planeamento e avaliação, para serem realmente eficazes no apoio às crianças pequenas nos seus processos de aprendizagem” (p.20).

Durante o período de observação do grupo focamo-nos nas características individuais e também do grupo no geral, das suas competências adquiridas e nos seus gostos pessoais. Ao nível da intervenção, existiu desde cedo muito cuidado com a planificação das atividades, de modo a que estas estivessem adequadas à faixa etária em

questão e fossem relevantes para as aprendizagens das crianças. Tal como referem Alarcão e Tavares (2003, p.35) a abordagem reflexiva, de natureza construtiva, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível, situada e recreativa.

Seguindo as ideias destes autores, a reflexão construtiva teve um papel fundamental durante este ano, na medida em que possibilitou a tomada de consciência relativamente às ações desenvolvidas na prática. A avaliação das atividades implementadas foi também de extrema importância, pois a “avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Despacho Normativo 30/2001, ponto 2). Seguindo esta linha de pensamento, a avaliação e a reflexão assumiram um papel muito importante na medida em que serviram como reguladores das atividades propostas, das estratégias utilizadas, da postura, da relação com o grupo.

Para a realização de uma prática coerente, intencional e consciente, baseámo-nos ainda no Perfil Específico do Educador de Infância (DL n.º 241/2001, de 30 de Agosto DL n.º 241) que pressupõe alguns princípios orientadores de uma prática exemplar. Durante a nossa ação educativa, seguimos alguns princípios que fazem parte deste documento. De acordo com o ponto 4, o educador de infância:

- 1) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia;
- 2) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;
- 3) Apoiar e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo;
- 4) Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;
- 5) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.

Foi segundo estes princípios que orientámos a nossa prática e as nossas ações e intervenções ao longo deste ano. Relativamente ao ponto 1) fomentámos sempre a autonomia das crianças em diferentes momentos do dia, nomeadamente na realização das atividades orientadas, na higiene e no momento da refeição. O ponto 2) faz sentido tendo em conta a nossa intervenção uma vez que tentámos sempre dar atenção a todas

as crianças da mesma forma para que todas se sentissem integradas no grupo. A nossa intervenção é apoiada no ponto 3), uma vez que fomentámos o desenvolvimento emocional e social através do ensinamento de novos valores e era este o nosso principal objetivo. O princípio presente no ponto 4) pareceu-nos bastante adequado à nossa área de intervenção, tendo em conta a prática desenvolvida, pois o facto de demonstrarmos acreditar nas crianças e nas suas capacidades, estava ao mesmo tempo a incutir-lhes responsabilidade em mostrarem que eram capazes de desempenhar tarefas e também em aprenderem aquilo que tínhamos para transmitir. O último princípio parece-nos ter sido aquele que trabalhámos com mais afinco, uma vez que o nosso objetivo principal passava pelo desenvolvimento de valores estritamente ligados à promoção da cidadania. Este último princípio demonstra de uma forma real a nossa intervenção e a importância da mesma em contexto educativo. Vasconcelos (2007) refere que:

o jardim-de infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. (...). O jardim-de-infância respeita e integra, de modo co-criador, os valores que a criança traz da família. (...) formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efetiva prática de cidadania (...) (p.4-5).

Foi neste sentido que orientámos a nossa ação educativa, tendo sempre em conta a educação para a cidadania e a educação de valores e atitudes.

Neste momento o sentimento é de gratidão, pois verificamos ter vivido uma experiência enriquecedora que nos deu a possibilidade de conhecer uma nova realidade educativa. É de salientar que embora o sentimento de satisfação seja grande neste momento, o apoio de todos os intervenientes na Prática Pedagógica foi fundamental para conseguir alcançar os objetivos pretendidos e a realização pessoal e profissional.

É também importante mencionar que o trabalho da Educadora Cooperante e todos os conhecimentos que transmitiu, ajudaram imenso na construção deste percurso profissional. Um outro pilar durante este ano, foram as orientações fornecidas pelas Professoras orientadoras da Prática Pedagógica, pois através destas foi possível o aperfeiçoamento de algumas fragilidades ou até mesmo a superação de receios.

Acrescentamos ainda que a Instituição e todos os indivíduos que dela fazem parte foram fundamentais neste percurso. A Instituição oferece todas as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças e as pessoas colaboraram ao máximo, transmitindo e partilhando tudo aquilo que lhes era possível. No entanto, as crianças foram as que tiveram maior preponderância neste processo, visto ter sido com estas que

a ação educativa se desenvolveu. O grupo exigiu alguma persistência e trabalho árduo mas, surpreendeu-nos positivamente. É muito gratificante sentir que o grupo sofreu mudanças significativas em questões relacionadas com autonomia, cooperação, partilha, entre outros, e que estas se devem em parte à nossa intervenção.

Neste momento em que fazemos uma retrospectiva a todo este ano de trabalho, podemos concluir que o grupo evoluiu bastante, que terminamos esta etapa com boas referências daqueles que nos avaliaram e que vivenciámos experiências enriquecedoras para a nossa vida pessoal e profissional.

6. Considerações Finais

Concluído este percurso, consideramos importante fazer algumas considerações sobre o desenvolvimento da prática que decorreu ao longo deste ano de estágio. Importa avaliar as propostas realizadas, as estratégias utilizadas, a capacidade dos recursos, as dificuldades encontradas e a capacidade de resolução das mesmas e ainda o impacto da nossa ação nos resultados obtidos.

Este estágio permitiu-nos identificar alguns aspetos que necessitamos de aperfeiçoar, uma vez que o estágio é uma preparação para o nosso futuro enquanto profissionais e pretende proporcionar-nos também momentos difíceis para que dele possamos retirar benefícios e novas aprendizagens. Aprendemos com este estágio que o trabalho em equipa é extremamente importante, e durante o nosso estágio vivenciámos isso pois trabalhámos sempre em equipa com a educadora e a auxiliar. Aprendemos que devemos partilhar e cooperar com as nossas colegas de trabalho, uma vez que trabalhamos por um fim comum.

Queremos demonstrar a nossa satisfação pelos resultados obtidos e dizer que este balanço positivo que fazemos do nosso desempenho só se tornou possível porque tivemos um excelente acolhimento por parte de todos os membros da Instituição, porque o ambiente institucional era fantástico e favorável à nossa intervenção e porque tivemos o acompanhamento contínuo das Professoras Orientadoras da Prática Pedagógica.

No decorrer da implementação das nossas atividades respeitámos sempre a sequência observação, planificação, reflexão e avaliação. Tentamos assumir um papel de “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação (...)”

[mantendo e estimulando] a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo” (Formosinho, 2013, p.158). Durante a intervenção foi esta a nossa postura uma vez que consideramos a prática como intencional e que as crianças devem ter um papel ativo nas suas aprendizagens. Na implementação das atividades tivemos sempre em atenção as estratégias utilizadas para que não se tornassem repetitivas, pois segundo Roldão (2009) o Educador deve “procurar encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela ação de ensino particular” (p.57). Esta foi uma das nossas preocupações, diversificar mas tendo sempre em atenção a individualidade de cada criança. Tal como as estratégias, também tentámos diversificar os materiais utilizados nas atividades, proporcionando às crianças a oportunidade de contacto e exploração de diferentes materiais de modo a facilitar as aprendizagens.

No entanto este percurso revestiu-se certas vezes de algumas dificuldades. Destacamos o exemplo do cumprimento da planificação curricular anual, uma vez de que quando elaborámos a planificação curricular anual ainda não tínhamos definida a área de intervenção, no entanto tentámos sempre que possível relacionar as atividades previstas com a nossa problemática. Uma outra dificuldade que encontramos teve a ver com o facto de por vezes não conseguirmos transparecer nos relatórios diários toda a nossa prática e na nossa intencionalidade.

Este estágio foi bastante importante pois permitiu-nos ter uma melhor perceção acerca da nossa profissão, uma vez que foi o estágio com maior duração ao longo da formação académica. Este facto possibilitou-nos vivenciar as rotinas e também a progressão do grupo ao longo do ano nas diferentes áreas.

Concluimos com a certeza que demos o melhor de nós para o bem das crianças com quem trabalhamos. A elas só queremos agradecer por terem aceitado participar ativa e produtivamente neste processo, por nos terem acolhido, sempre com um sorriso e sempre com uma palavra de carinho. Acrescentamos ainda que apesar de termos dado o nosso melhor, ainda há muito a aprender, para isso contamos com o apoio daqueles que passaram por este percurso e que nos deixaram uma porta aberta. Futuramente pretendemos aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo desta formação e fortalecer as práticas educativas tendo sempre em conta a formação global das crianças.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed: Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Araújo, U. (2007). *A Construção Social e Psicológica dos Valores*. In: V. Arantes (org.). *Educação e Valores: Pontos e Contrapontos*. S.Paulo: Summus Editorial.
- Becker, F. (2001) *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre, Artmed.
- Bettelheim, B. (1999). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. São Paulo: Ed Paz e Terra.
- Cardona, M.J. (2007). *A avaliação na Educação de Infância: as paredes das salas também falam!* Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*. (p.10-15).
- Carvalho, M., (2005). *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças de creche*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança - do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Corominas, F. (2005) *Educar, hoje*. São Paulo: Quadrante.
- Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Tese Doutoral apresentada, no Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Dexter, L. A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston, IL: Northwestern University Press
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology. From Infancy to old age*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Durr, O., (1968) *La obediência del niño*, Barcelona: Ed. Herder.
- Eckerman, C. O.(1979).*The human infant in social interaction*. In R. Cairns (Ed.), *The analysis of social interactions: Methods, issues and illustrations* (pp. 163-178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Educação, M. d. *DGIDC-ME*. Obtido de Ministério da Educação:
<http://www.dgdc.min-edu.pt/> (15 de maio de 2014)
- Estrela, M.T; Estrela, A (1978).- *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Práticas de Observação de Classes. Um Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fine, G. A. (1987). *With the boys: Little league baseball and preadolescent culture*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fisher, J. (2004). 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
- Gott, R. & Duggan, S. (1995). *Investigative work in the science curriculum*. Buckingham: Open University Press
- Hohmann, Mary, Banet, Bernard, Weikart, David P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, Mary & WEIKART, David P. (2004). *Educar a criança* (3ª edição); Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa
- Katz, L. (1999). *O que podemos aprender com Reggio Emilia?*. In C. Edwards, L., Gandini, & G., Forman, *As cem linguagens da criança*. (pp. 37-55). Porto Alegre: Artmed.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children`s motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970-977.
- Marshall, C.; Rossman, G.B (1989). *Designing qualitative researcher*: London: Sage.
- Merriam, S. B. (1991). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação (2011). *Metas de Aprendizagem – Pré-Escolar*.
- Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C., & Manhães, A. C. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia da criança. *Psicologia em Estudo*.
- Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, J. Lino, D. & Niza S. (2013). Modelos curriculares para a Educação de Infância- *Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pimenta, S. & Lima, M. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez

- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal G. (1998) *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebe a creche*. Porto: Porto editora
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 9-24, em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>. (Acedido em 12 de abril de 2014)
- Rodrigues, (2010). *O Sentido de um número: Uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento no pré-escolar*. Dissertação de Doutoramento inédito. Universidade da Estremadura. Faculdade de Ciências da Educação.
- Roldão, M. C. (2009), *ESTRATÉGIAS DE ENSINO - O saber e o agir do professor*; Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rubin, H. K., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. In N. Eisenberg (vol. Ed.) W. Damon (Series Ed.). *Handbook of Child Psychology, vol. 3: Social, Emotional and Personality Development*. (5 th ed., pp. 619-700). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Coplan, R. Chen, X., Bowker, J. C. McDonald, K., & Menzer, M. (2011). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 519-517). New York: Psychology Press.
- Santos, S. M. (2010). *O Brincar na Escola*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Silva, I. et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Silva, M. (1997). *Orientações para a Educação Pré - Escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação/Núcleo de Educação Pré – Escolar
- Siraj-Blatchford, I. (coord) (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2º volume*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Vasconcelos, T. (1997) *Ao redor da mesa grande. A prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora

Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Porto: Saber e Educar.

Zabalza, M. A. (1998) *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação infantil*. Portugal: Edições ASA;

Zabalza, M. A (2000). *O Discurso Didático sobre Atitudes e Valores no Ensino*. In: F. Trillo. (Coord.), *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Horizontes

Zabalza, M. A. (2007), *Diseño y Desarrollo Curricular*, Madrid: Narcea, S.A. Ediciones

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 241/2001, Perfil Específico do Educador de Infância.

Despacho normativo n.º 30/2001, Diário da República, I Série B, 19 de Julho de 2001.

Despacho 5220/97 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Anexos