

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-escolar

Uma Caminhada pela Educação Pré-escolar

Daniela Sofia Ferraz David

Coimbra, 2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Uma Caminhada pela Educação Pré-escolar

Daniela Sofia Ferraz David

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

Novembro de 2014

Agradecimentos

Quero agradecer a todos aqueles que, de diferentes formas, contribuíram para esta caminhada, ao longo destes quatro anos. Caminhada, essa, que se revelou, muitas vezes difícil, mas que, com o apoio de todos, foi superada.

Começo por agradecer à Professora Doutora Manuela Carrito, pelos feedbacks, conselhos e pela orientação durante o estágio. Agradeço, também, a todos os docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra, especialmente às docentes da Unidade Curricular de Prática Educativa, pelo apoio incentivo e disponibilidade no esclarecimento de dúvidas. Em particular à Professora Doutora Ana Maria Sarmiento Coelho, pela orientação do relatório e pelo apoio prestado durante as aulas.

Agradeço, também, à educadora cooperante pelo apoio e pelos conselhos durante todo o estágio.

À minha família, em particular aos meus pais, por todo o apoio e carinho. Sem eles, jamais teria conseguido chegar onde cheguei. Por todo o esforço que fizeram para que conseguisse estudar e realizar um sonho. Por todos os valores que me transmitiram e por serem exemplos de pessoas lutadoras e trabalhadoras. À minha mãe por me ajudar e por ser uma verdadeira amiga e, por me proporcionar a educação que tive. E ao meu pai por me ter mostrado, sempre, o lado positivo de tudo.

À minha irmã pela paciência que teve, quando eu me encontrava impaciente e mal-humorada e pelas palavras de incentivo.

À minha madrinha de batismo e família, por todo o apoio prestado a todos os níveis, desde sempre e, por ter em todas as circunstâncias uma palavra amiga.

À minha tia Fernanda e Teresa, pelo apoio e pelas palavras sábias, que muitas vezes me aconselharam.

À minha amiga e colega Sílvia Nicolau, por todos os momentos que partilhámos e por ter sempre um sorriso na cara, que, muitas vezes, me serviu de incentivo a não desistir.

Por fim, às minhas amigas Ana Isabel, Luísa Aguiar, Helena Silvério, Lurdes, Mariana, Bruna, Miriam Santos e Mizita por todo o apoio, palavras de incentivo e dedicação.

Uma caminhada pela Educação Pré-escolar

Resumo: O presente relatório traduz os aspetos pertinentes e marcantes relacionados com o estágio realizado durante o ano letivo 2013/2014 em Jardim de Infância.

O mesmo relata o contexto educativo da instituição, as experiências mais significativas, bem como o estudo realizado durante este percurso e as considerações finais de reflexão pertinente.

Consiste, portanto, numa descrição e numa análise crítico- reflexiva, sustentada em revisão de literatura, dos aspetos mais relevantes para uma formação pessoal e profissional.

Palavras- chave: Relatório, Educação Pré-escolar, Estágio, Movimento da Escola Moderna.

A walk for education preschool

Summary: This report reflects the significant and relevant aspects related to the trainee during the school year 2013/2014 in kindergarten.

The same reports the educational context of the institution, the most significant experiences, as well as the study conducted during this course and the final considerations relevant reflection.

Consists, therefore, in a description and critical-reflexive analysis, based on literature review of the most relevant aspects for a personal and professional formation.

Keywords: Report, Preschool Education, Internship, The Modern School Movement.

Índice:

INTRODUÇÃO	1
PARTE I- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	5
CAPITULO I – CONTEXTO EDUCATVO	7
1. Caracterização da instituição	9
1.1. População.....	9
1.2. Organização do espaço.....	9
1.2.1. Organização do espaço da sala.....	11
1.3. Organização do tempo	14
1. 4. Recursos	14
1.4.1. Recursos Humanos.....	14
1.4.2. Recursos Materiais	14
CAPITULO 2- O GRUPO	17
2.1. Caracterização do Grupo.....	19
CAPITULO 3 – O CURRÍCULO	21
CAPITULO 4- ATUAÇÃO PEDAGÓGICA	27
4.1. Fase de observação.....	29
4.2. Atividades Pontuais.....	29
4.3. O Projeto	36
PARTE II- DIMENSÕES RELEVANTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	43
1. PAPEL DO EDUCADOR	47
1.1. Planear e Avaliar as ações.....	49
1.2. Compreender e respeitar o contexto da criança	51
1.3. Observar as crianças.....	51
1.4. Respeitar a Singularidade de cada criança	52
1.5. Valorizar o esforço da criança	53
2. RELAÇÃO PAIS/FAMÍLIA- JARDIM DE INFÂNCIA.....	55
3. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL NA IDADE PRÉ-ESCOLAR	61
4. EMOÇÕES NA INFÂNCIA.....	67
5. ABORDAGEM DE MOSAICO: À ESCUTA DA CRIANÇA	73
5.1. Enquadramento teórico – a evolução dos pontos de vista sobre a infância e a Abordagem de Mosaico	75

5.2. Metodologia utilizada.....	77
5.3. Tratamento e Análise de Dados.....	80
5.4. Conclusão do estudo.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICES	95

Abreviaturas

JI – Jardim de Infância

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

MEM: Movimento da Escola Moderna

NEE: Necessidades Educativas Especiais

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, do mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, tendo como objetivo uma reflexão, sustentada em revisão de literatura, sobre os aspetos relacionados com o estágio supervisionado e realizado num jardim de infância.

Este divide-se em três grandes capítulos: o primeiro apresenta uma descrição e análise crítico-reflexiva das atuações durante o estágio, bem como do contexto da instituição, das características do grupo e do currículo.

O segundo é destinado às experiências-chave, que representam, a meu ver, aprendizagens significativas, na medida em me permitiram vivenciar acontecimentos e contextos úteis a uma prática consistente. Uma das experiências está relacionada com o estudo levado a cabo durante o estágio, que teve como objetivo perceber como as crianças se sentem no Jardim de Infância.

Por fim, apresenta-se as considerações finais, que sustentam os aspetos mais significativos do estágio, bem como a sua importância para a minha vida pessoal e profissional.

**PARTE I- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO
FORMATIVO**

CAPITULO I – CONTEXTO EDUCATIVO

O presente capítulo trata a informação, que considero pertinente, relacionada com a caracterização da instituição (recursos humanos, organização do espaço, do tempo e recursos).

1. Caracterização da instituição

A Instituição onde realizei o meu estágio possui, hoje, duas valências em funcionamento: a Creche e o Jardim de Infância e compreende dois imóveis, sendo um deles, o edifício sede. Localiza-se na zona urbana de Coimbra, junto a edifícios de pequeno comércio.¹

1.1. População

A instituição serve atualmente cerca de 130 crianças. A Creche tem capacidade para cerca de 55 crianças entre os 4 e os 36 meses de idade, possuindo, um Berçário, com capacidade para 10 crianças, salas de 1 ano, até 20 crianças e salas de 2 anos, até 25 crianças.

No que diz respeito ao Jardim de Infância (J.I.), este tem capacidade para 75 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade.²

1.2. Organização do espaço

Relativamente ao espaço da Instituição, quer do edifício sede, como do restante, este é bastante amplo. Possui, a nível de divisões- casas de banho, salas, refeitórios, cozinhas, dormitórios e salas de assistência aos pais (onde educadores e

¹ Fonte: Projeto Educativo da Instituição 2013/2014

² Fonte: Projeto Curricular de Grupo 2013/2016

pais se reúnem para o diálogo) e, por fim, existe, também uma sala destinada aos educadores.

Portanto, a instituição reúne as condições necessárias para que as crianças brinquem e aprendam de uma forma consistente, pois possui todos os recursos necessários, nomeadamente a nível de espaço, que, por sua vez, constitui uma variável fulcral no desenvolvimento das crianças.

As experiências no espaço físico desempenham uma função bastante significativa, não só a nível da construção das estruturas sensoriais nas crianças, como também no seu desenvolvimento motor e cognitivo (Horn, 2004, pp. 14-15). O que significa que as experiências vivenciadas no espaço do Jardim de Infância constituem um fator facilitador do desenvolvimento das crianças, quando bem orientadas.

No caso do Jardim de Infância onde estagiei, no que concerne ao espaço, ambas as instalações possuem espaço exterior, sendo o mesmo vasto e com materiais que possibilitam às crianças momentos de diversão, onde as mesmas podem explorar o meio envolvente, desenvolvendo a motricidade e as suas relações com os diferentes pares pedagógicos (crianças, educadora, auxiliar), influenciando, assim, positivamente o seu processo de socialização.

Segundo as OCEPE “O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (ME, 1997, pp. 38-39). Portanto, no espaço exterior podem-se realizar atividades, sendo as mesmas sem cariz informal, podendo ser um recurso importante para atividades mais formais e complementares às da sala. Assim sendo, um espaço exterior constitui um fator importante no desenvolvimento das crianças, na medida em que contribui de diferentes formas para o desenvolvimento das mesmas e sendo outro espaço, diferente do interior, potencializa outro tipo atividades e experiências.

Concluindo, a ideia de que o espaço exterior deve ser utilizado, unicamente, como espaço de brincadeira, pode não ser enriquecedora para o desenvolvimento da criança, na medida em que acaba por limitar as suas experiências de aprendizagem. Deve existir, portanto, uma complementaridade entre os dois espaços (interior e exterior), para que a criança contacte com diferentes contextos e materiais, a fim de lhe proporcionar uma aprendizagem mais variada.

1.2.1. Organização do espaço da sala

Segundo Horn (2004, p. 28), o espaço físico representa as interações entre a criança e o mundo que a rodeia, transformando essa relação em emoções, qualificando, assim, o espaço físico num ambiente.

Assim sendo, a forma como o espaço está organizado, bem como os materiais existentes na sala, constituem um fator fulcral, pois condiciona o âmbito e qualidade das experiências proporcionadas às crianças. A organização espacial pressupõe uma intencionalidade educativa, assim sendo, o educador deve garantir que a criança se movimente explore os materiais e exercite a criatividade.

Como tal, deve ter atenção se os materiais constituem um potencial no que concerne ao desenvolvimento das crianças. “Esta reflexão sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados, que não são desafiadores para as crianças” (ME, 1998, p.38).

Portanto, é importante que o educador dê primazia à organização do espaço da sala, na medida em que esta é um local de aprendizagem e onde as crianças passam muito tempo. Como tal, é necessário que se interrogue sobre a função e finalidade dos materiais e da organização do espaço (ME, 1998, p.37).

A nível de organização do espaço o MEM defende a existência de seis áreas, localizadas em redor de uma área central polivalente, objetivada para o trabalho com o grande grupo (Serra, 2004).

No respeitante à Área da Matemática, esta possui jogos didáticos que permite a construção de noções matemáticas: noção de número, os conjuntos, os padrões, o cálculo, princípios lógicos, seriação e ordenação e formação de conjunto e padrões.

Como facilitadores, estão afixadas cartolinas com imagens dos jogos existentes na área, para que as crianças os identifiquem através da visualização das imagens (apêndice I). Segundo Zabalza, “A Educação Infantil possui características muito particulares, no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças)” (1998, p. 50).

Em relação à Área da Escrita (apêndice II), existem, também, jogos didáticos, cadernos, nos quais as crianças podem registar o seu nome, por exemplo. Este registo é elaborado com a ajuda de um adulto, em que as crianças copiam o seu nome, o nome dos colegas, entre outras palavras. Esta questão é importante para facilitar a emergência da linguagem escrita, na medida em que a criança está em contacto com a mesma (ME,1997, p. 65).

Quando uma criança copiava o nome de um colega ou observava a palavra, conseguia associar a palavra ao nome do colega em questão. Esta questão é relevante, pois revela uma familiarização da criança com o código escrito e a existência de uma associação entre o mesmo e a fonologia. Pois, ao pronunciarem as palavras, já possuem uma noção das letras que as constituem, alegando: “Este é o J de João!”. Neste contexto, assiste-se a uma abordagem à linguagem oral, que, segundo as OCEPE: “Constitui um objetivo principal na educação pré-escolar...” (ME,1997, p. 66).

A Área das Ciências (apêndice III) contém um vasto leque de materiais interessantes e motivadores, nomeadamente globos terrestres, mapas, jogos didáticos, entre outros. Esta área está bem organizada, pois contém materiais com funções diferentes e adequadas a faixa etária das crianças da sala.

A existência de materiais diversos e relacionados com as ciências revela-se benéfico para o desenvolvimento das crianças, pois vai incutir nas mesmas uma curiosidade em perceber o mundo que as rodeia. Cabe, portanto, ao educador

organizar atividades que permitam às crianças explorar os diferentes materiais e perceber a sua finalidade.

Na Área da Expressão Plástica (apêndice IV), encontram-se materiais de recorte, desenho, diferentes tipos de papéis, colas, entre outros, apropriados às crianças. Para que tenham a oportunidade de utilizar diferentes materiais e, assim,

desenvolver a criatividade, a motricidade fina e aptidões ligadas à arte, por exemplo. Esta área é bastante utilizada para elaboração de desenhos, em que as crianças ilustram, nos mesmos, momentos relacionados com a sua vida, com passeios ou outro tipo de circunstâncias.

Por fim, na “Área dos Faz de Conta” (apêndice V), as crianças têm ao seu dispor diferentes materiais, como por exemplo, roupas, brinquedos, entre outros. Esta área, na minha opinião, é bastante agradável aos olhos das crianças, pois, apreciei que, algumas imitavam o dia-a-dia vivido em suas casas.

Segundo Vygotsky (1984), o brincar no “faz de conta” permite à criança resolver situações de conflito vivenciada no seu dia-a-dia. O que se revela bastante benéfico para a criança, na medida em que trabalha a sua imaginação e faz com que a mesma se sinta mais próxima dos atores sociais, com quem interage todos os dias. Brincar no faz de conta, permite à criança compreender melhor o mundo externo (que a rodeia) e aprende a lidar com normas e regras sociais.

Concluindo e segundo as OCEPE, a organização do espaço da sala revela-se um fator fulcral no desenvolvimento das crianças, condicionando, assim, o seu aproveitamento. É necessário que as crianças conheçam adequadamente a finalidade de cada espaço e que explorem corretamente os materiais de cada área, desenvolvendo, assim, a sua autonomia (ME, 1997, p.38).

É, então, necessário que “o educador defina prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projeto pedagógico, tendo em conta os critérios de qualidade” (ME, 1997, p.38).

1.3. Organização do tempo

A instituição abre às 7h 45min e fecha às 19h 15 min, para todos os grupos etários, no entanto, o horário molda-se consoante as especificidades das crianças, bem como, bem como a organização do tempo de trabalho do pessoal da instituição.³

1. 4. Recursos

1.4.1. Recursos Humanos

Trabalham na Instituição vinte e uma funcionárias, distribuídas pelas duas valências, a saber: Presidente e outros elementos da direção; Educadoras de Infância; Auxiliares de Educação; Ajudantes de Ação Educativa; Auxiliares de Serviços Gerais; Escriurárias; Cozinheira e Auxiliares de cozinha.⁴

A nível de recursos Humanos a instituição está bem organizada, na medida em que as funções são desempenhadas com conduta e com cariz profissional.

1.4.2. Recursos Materiais

A existência de recursos materiais é fundamental para o desenvolvimento da criança, tendo, os mesmos, que estar de acordo com as suas necessidades, quer a nível de segurança, quer a nível de desenvolvimento. Cabe ao educador “saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças... inúmeras possibilidades de ação” (Zabalza,1998, p. 53).

Os materiais da sala onde estagiei são diversificados e proporcionam às crianças momentos de diversão e aprendizagem. Um aspeto importante que devo frisar, é o facto de existir material reciclado na sala. O material que já não é útil para uma dada tarefa, encontra-se numa caixa, para ser utilizado numa outra situação. Ou

³ Fonte: Projeto Educativo da Instituição

⁴ Fonte: Projeto Educativo da Instituição

seja, nada que possa ser útil futuramente, é deitado fora. Esta questão remete para a educação cívica pois, incute na criança, uma atitude de poupança e de estima pelo meio ambiente.

Do que observei e concluí, as crianças, de uma maneira geral, usufruem dos materiais, de forma positiva, manuseando-os corretamente, percebendo quais as suas funções.

CAPITULO 2- O GRUPO

O presente capítulo abarca os aspetos relacionados com o grupo de crianças: quais as suas características, como o avaliei e respetivas conclusões.

2.1. Caracterização do Grupo

O grupo da sala dos 4 anos é constituído por cerca de 24 crianças, sendo que nenhuma delas apresenta NEE.⁵

Embora tenham nascido no mesmo ano, o desenvolvimento das crianças não é igual. Pois, cada criança tem o seu contexto social e as suas vivências. Porém, o grupo possui características comuns, nomeadamente a sua alegria e curiosidade em conhecer “o desconhecido” e, também, a sua recetividade e energia.

Convém frisar que me foi permitido observar e analisar os diversos comportamentos das crianças, em diferentes contextos, nomeadamente, na realização de atividades, quer em pequeno, como em grande grupo, com o auxílio do SAC, que representa um instrumento facilitador de uma avaliação sobre o funcionamento do grupo e revela-se fundamental para uma avaliação do próprio educador de infância (Portugal & Laevers, 2010, p. 142). No SAC é elaborada uma avaliação individual de cada criança, em que são avaliadas os seus níveis de bem-estar e implicação numa determinada circunstância.

Segundo Portugal e Laevers (2010, p. 20), a forma mais conclusiva e competente de avaliar a qualidade de ensino é ter em consideração duas dimensões: bem-estar emocional e implicação. O SAC respeita as necessidades das crianças, tendo como referência os seus sentimentos e comportamentos, a fim de proporcionar uma educação de qualidade.

No que respeita ao critério “bem-estar emocional”, este espelha a forma como a criança se sente a nível de segurança, afeto e necessidades básicas (comer, beber, dormir, movimento, regulação da temperatura e descanso).

⁵ Necessidades Educativas Especiais

Caso o nível de bem-estar da criança seja, significativamente, alto, é sinal de uma a sua autoestima/confiança positiva, pois vai sentir que é respeitada e que os seus desejos/necessidades são levadas com realismo e não de uma forma leviana. Concluindo, a criança com nível de bem-estar alto vai sentir-se bem com ela própria, o que interfere, indubitavelmente, com a formação da sua personalidade, na medida em que vai suscitar um sentimento de pertença a um grupo e de valorização dos outros para consigo.

Relativamente ao critério “implicação” e, segundo Laevers, este diz respeito à forma como a criança se concentra numa determinada atividade e reflete os níveis de interesse, motivação e persistência. “O nível de implicação, por definição, é uma declaração sobre o que é que as condições ambientais provocam nas crianças” (2010, p. 25). Este critério espelha a oferta educativa proporcionada às crianças, na medida em que reflete a atitude das mesmas face ao ambiente educativo envolvente. Convém frisar que a implicação nada tem a ver com a capacidade da criança de concentração, mas sim como esta se relacionada com o meio envolvente e o que este lhe oferece.

Concluindo, o SAC representa um instrumento competente e facilitador de uma prática capaz, pois permite que o educador “planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 18). Esta reflexão por parte do educador revela-se indissociável a uma prática competente, pois permite ao mesmo refletir acerca dos aspetos positivos e negativos da sua prática, visando sempre a qualidade de educação a oferecer às crianças.

CAPITULO 3 – O CURRÍCULO

O modelo curricular, pelo qual a educadora se rege, tem como fundamentos, os princípios subjacentes ao Movimento da Escola Moderna, cujas características são: centrar o ato Pedagógico nas práticas e atividades da criança, ou grupo de crianças...” (Estrela, 1992, p. 19), tendo as mesmas o poder de escolher o que querem aprender e, também, de pesquisar informações em casa, ou na escola sobre determinado tema. Fomenta-se, assim, na criança, a capacidade de procura de informação, o que se revela bastante positivo, pois a criança sente-se útil e capaz, melhorando, assim, a sua auto-estima e autonomia.

Tal como afirma Zabalza” as experiências- atividades devem partir das necessidades das crianças, prestando especial atenção àquelas motivações infantis (a comunicação, socialização, o movimento, a exploração, a autonomia, a fantasia, a aventura e a construção) ” (1998, p. 76).

É assente nesses princípios, que o educador deve organizar e trabalhar o seu currículo, atendendo às necessidades de cada criança trabalhando em torno de uma educação assente em princípios de qualidade.

Portanto, o currículo vai sendo construído ao longo do ano e trabalha as diferentes áreas de conteúdo, definidas nas OCEPE, sendo elas: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação (domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical; domínio da Expressão Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo. (Ministério da Educação, 1997).

No que respeita à organização do tempo, este modelo curricular, baseia-se em três aspetos fundamentais: Tempo de Trabalho Autónomo/Trabalho de Projeto; Tempo de Trabalho Comparticipado pelo Grupo/ Animação Cultural e Comunicações⁶.

No Tempo de Trabalho Autónomo, as crianças têm a liberdade de escolher quais as atividades que querem realizar, os materiais, entre outros recursos. Cada criança possui um cartão identificativo, que serve para colocar na área onde se encontra.

⁶ Projeto Curricular de Grupo

Este facto revela-se bastante relevante, pois as crianças ao terem a liberdade de escolher para onde querem ir e o que querem fazer, vão ganhando alguma autonomia e, também, gosto pelo que realizam. Além deste facto, ao utilizarem cartões como forma de “marcar presença” nas áreas, vão ganhando responsabilidade e respeito. Por exemplo, se uma criança quer ir para uma área, mas percebe que está ocupada, percebe que tem de esperar a saída de algum colega. O que visa inculcar na criança os valores de respeito e civismo. Todavia, algumas crianças entravam em conflito, cabendo ao adulto a resolução do mesmo.

Em relação ao Tempo de Trabalho Comparticipado pelo Grupo, este é agendado semanalmente, na “Agenda Semanal” (Apêndice VI) e refere-se às atividades das expressões dramática, musical e motora, saídas ao exterior, visitas da família, Reunião de Conselho e Diário de Grupo.

Este tempo de trabalho contribui, significativamente, para a noção de rotina que “atua como organizadora estrutural das experiências quotidianas e substituem a incerteza do futuro, por um esquema fácil de assumir... O quotidiano passa a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e autonomia” (Zabalza, 1998, pp. 52). As crianças sabem o que vai acontecer durante a semana, sentindo-se, deste modo, incluídas no seu processo de aprendizagem e conseguindo antecipar o que vai acontecer no futuro, aprofundando, assim, um sentimento de confiança e segurança em si mesmas.

O facto de as crianças estarem cientes das atividades rotineiras do JI serve, também, de treino à memória e ao poder de argumentação das crianças. Por exemplo, no Diário de Grupo (Apêndice VII) as crianças ao dialogarem com a educadora e justificarem o “porquê” de terem gostado, ou não, de uma atividade, vão construindo um raciocínio e um fio condutor, que justifique essa opinião, o que é bastante positivo e permite, também, desenvolver a oralidade, nomeadamente a capacidade de argumentação.

Concluindo, considero o currículo, em desenvolvimento neste JI, bastante abrangente e rico no que concerne à sua metodologia, pois além de englobar as diferentes áreas de conteúdo, fomenta, de forma significativa o desenvolvimento das crianças, nomeadamente por meio das suas iniciativas. Quando as crianças apresentavam os trabalhos por si elaborados, sentiam-se escutadas e, conseqüentemente, que a sua participação estava a ser valorizada.

CAPITULO 4- ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo relata as diferentes fases de estágio, pelas quais passei, tendo as mesmas objetivos diferentes, bem como uma importância distinta. Relata, portanto, o processo gradual do estágio, desde a fase inicial à implementação do projeto.

4.1. Fase de observação

Esta fase consistiu numa observação atenta do espaço, das próprias crianças, do seu contexto e do ambiente educativo.

Considero esta uma fase crucial para o meu desenvolvimento, pois, tal como corrobora Oliveira-Formosinho (2007), a observação é a primeira etapa a ter em consideração, uma vez que é um processo que comunga o conhecimento de cada criança e do grupo, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que cada uma tem os seus próprios interesses e necessidades e a sua própria história, cultura e o seu próprio contexto familiar. Neste contexto, é necessário existir uma familiarização com o contexto de cada criança, sendo, então, passível a adaptação do processo educativo às crianças.

O conhecimento do grupo de crianças, o estar ciente das suas dificuldades, dos seus gostos, medos e anseios, não é algo imediato. Não foi apenas durante esta fase que fiquei a conhecer o grupo, mas sim ao longo de todo o estágio. No entanto, esta fase foi importante para a recolha de informações iniciais acerca da instituição das crianças, tal como anteriormente patenteado, da instituição e com o modelo curricular, sustentado na pedagogia do MEM⁷.

4.2. Atividades Pontuais

A fase de desenvolvimento de atividades pontuais, com o grupo de crianças, revelou-se bastante importante, no que diz respeito à minha aprendizagem como

⁷ Movimento da Escola Moderna

futura educadora, pois permitiu-me adquirir um leque de competências relacionadas com a prática na educação pré-escolar, que só possíveis de adquirir com a prática.

Durante esta fase, eu e a minha colega de estágio planificámos diversas atividades, visando a articulação dos diferentes conteúdos que, segundo as OCEPE, representa um fator determinante na prática educativa, pois a construção do saber processa de uma forma integrada e complementar e existe uma ralação entre os diferentes conteúdos e existem aspetos formativos comuns aos diferentes conteúdos (ME, 1997, p. 48).

A primeira atividade realizada durante este período foi no âmbito da Expressão Motora (apêndice VIII). Este domínio revela-se uma “mais-valia” para o desenvolvimento das crianças, que se encontram numa fase crucial do seu desenvolvimento físico e intelectual. Segundo as OCEPE, “ O corpo que a criança vai progressivamente dominando...constitui o instrumento de ralação com o mundo” (ME, 1997, p. 58). E, como tal, o educador deve proporcionar momentos de trabalho, em que as crianças consigam dominar o seu corpo e percebê-lo, o que permite à criança interiorizar a sua imagem.

Na presente atividade, procurámos uma articulação entre a capacidade de reação das crianças após um sinal (neste caso era um apito), a capacidade de controlar a frustração quando perdem o jogo, o conhecimento matemático e o conhecimento das cores.

A atividade decorreu por fases. Começámos com o aquecimento (ao som de uma música alegre, as crianças circulavam livremente pelo espaço e deslocavam-se diferentes formas).

Na parte fundamental as crianças tinham junto de si, portanto junto à fila, um arco com bolas (círculos) revestidas a cartolina, cujas cores eram iguais às cores das garrafas que se encontravam mais à frente. O objetivo era que, quando uma de nós (estagiárias) retirasse do saco uma bola de uma dada cor, a primeira criança de cada fila, pegasse na bola em questão e se dirigisse junto à garrafa de cor igual e colocasse a bola (círculo) no seu interior, voltando para o fim da fila. Todas as regras foram bem explicadas, para que as crianças ficassem esclarecidas sobre as mesmas.

Uma de nós estava junto das crianças, para que as não se misturassem nas filas, que não a sua. O objetivo era acabar com as bolas do arco mais rápido que as restantes filas.

No fim da atividade, as crianças contaram quantas bolas estavam dentro das garrafas. E, com a nossa ajuda, chegaram à conclusão de qual das filas tinha mais bolas. Deste modo, incluiu-se o domínio da matemática na atividade, visando a articulação de conteúdos, sendo que “as áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente (ME, 1997, p. 49).

Aquando da preparação da atividade, tivemos o cuidado de elaborar os círculos de cores, para que todas as filas ganhassem o maior número de bolas, de uma determinada cor, escolhida aleatoriamente.

Após o desenvolvimento, findámos a atividade com o relaxamento, em que, com uma música calma, as crianças se deitavam no chão, rodavam o pescoço, fechavam os olhos, por exemplo. Criámos, também, situações hipotéticas de locais de relaxamento, para que as crianças se sentissem mais envolvidas no exercício.

As crianças durante toda a atividade mostraram-se empenhadas, ainda que, algumas com mais dificuldades, nomeadamente, em entender as regras do jogo e a contar o número de bolas.

Este tipo de atividades pode suscitar, nas crianças, um sentimento de frustração. Pois, envolve uma competição que, neste caso, era chegar à garrafa com cores o mais rápido possível, existindo crianças com capacidade de deslocação mais elevada que outras.

A frustração, ainda que seja um sentimento menos positivo, é essencial para o desenvolvimento humano. Convém que a criança, desde cedo, consiga lidar de uma maneira calma com este sentimento. No entanto, existem crianças que lidam com a frustração de uma maneira mais complexa, através do abandono do jogo, ou de outras atividades, recorrendo ao choro, birra, etc. Obviamente, tudo isto, muitas vezes, é natural devido à idade, no entanto cabe ao educador trabalhar com as

crianças este sentimento, para que, mais tarde, se sintam capazes de controlar os seus sentimentos, face a uma situação menos positiva.

A segunda atividade realizada a dezasseis de janeiro foi, também, no âmbito da Expressão Motora (apêndice IX), articulada com a Área da Matemática. Esta mesma atividade foi, também, faseada.

No aquecimento, as crianças encontravam-se sentadas em roda e rodavam uma caixa, denominada “caixa surpresa”. Ao mesmo tempo que a caixa ia rodando de uns para os outros ia tocando uma música. O objetivo era que, quando a música parasse, a criança que tivesse a caixa na mão tirasse um papel. E, com a nossa ajuda, punha em prática o que estava escrito no mesmo. Por exemplo: “Escolhe três amigos e dá duas voltas a correr à volta da roda”. A criança em questão, depois de ouvir o que lhe foi pedido, sendo que era uma de nós a ler, ia escolher três amigos e davam, então, duas voltas a correr à volta da roda. O exercício acabava quando todos tivessem participado (apêndice 9).

Nesta atividade trabalhamos a motricidade global, que abarca as “diferentes formas de utilizar e de sentir o corpo” (ME, 1992, p. 58). Neste domínio, a criança ganha a capacidade de dominar o seu corpo voluntariamente, o que lhe permite tomar consciência do mesmo, o que vai facilitar a progressiva “ interiorização do esquema corporal” (ME, 1992, p. 58).

Em relação à parte fundamental, a nossa atividade realizou-se da seguinte forma: formaram-se três filas de crianças, cada uma tinha um papel com um número escrito. O objetivo era quando chamássemos um número, retirado, aleatoriamente, do saco, a criança com esse mesmo número se deslocasse à frente e apanhasse o papel, voltando, assim, para o seu lugar na fila. Para facilitar, cada fila tinha uma cor para que os papéis com os números não se misturassem.

No fim, a fila que tivesse mais papéis ganhava. Convém frisar que, antes da partida, perguntávamos quem tinha o número em questão, mostrando o mesmo. A criança ia para a frente da fila e só depois dávamos a partida (apêndice 10).

As crianças durante toda a atividade revelaram interesse e colaboraram positivamente na mesma. Pois, durante a preparação das atividades tivemos em conta os interesses das crianças e quais as dificuldades do grupo, para que as atividades se

tornassem interessantes e proporcionassem às crianças momentos de diversão e de aprendizagem.

Na terceira atividade (apêndice X), realizada no dia vinte e dois de janeiro, abordámos a questão da amizade, embebida na Área da Formação Pessoal e Social. Tal como advogam as OCEPE, esta área trabalha a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, permitindo que a mesma desenvolva atitudes e valores. Neste âmbito, surge, então, a amizade (ME, 1997, p.49).

Esta temática revela-se bastante relevante, na medida em que é um valor importante e que influencia fortemente a vida do ser humano. De acordo com Garcia,

A amizade na infância representa uma importante forma de socialização, não se podendo negar que ela contribui para o desenvolvimento intelectual e afetivo. Assim, se uma criança for privada de estabelecer relações, comparar, dar opiniões e estabelecer trocas, quer afetivas, quer cognitivas, provavelmente ela será emocionalmente instável (2005).

Portanto, desde cedo devem ser trabalhados valores sociais e morais com as crianças, a fim de construírem a sua personalidade e, conseqüentemente, crescerem com valores facilitadores de uma vida em sociedade. Visto ser constante a interação com os diferentes seres sociais, é necessário que a criança, desde a sua infância, construa noções de respeito para com os outros e compreenda, também, os seus direitos. Neste contexto, o educador desempenha um papel fundamental, sendo que deve proporcionar às crianças momentos para que desenvolvam esses mesmos valores. Pois, “ a vivência no aqui e agora das crianças pequenas moldará o seu futuro de adultos” (Craveiro e Ferreira, 2007, p. 19).

No início da atividade lemos uma história sobre a amizade. A leitura de histórias revela-se uma mais-valia, pois além de constituírem um treino à memória” ...são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (Ministério da Educação, 1997, p. 70). “O que se lê nos livros, para além de ser uma importante fonte de conhecimento, pode servir de ponto de partida para explorações e pesquisas” (Mata, 2008, p. 79). Sendo que, foi o que sucedeu no caso desta

atividade, em que, a história sobre a amizade foi o ponto de partida para a realização da atividade. É importante que o educador recorra a diferentes metodologias na realização de atividades. A leitura da história cativou as crianças, que se revelaram atentas e curiosas.

Após a leitura da mesma, questionámos as crianças sobre o que entendiam acerca de “ser amigo”. Cada uma disse a sua definição, que ia sendo registada num papel por nós (estagiárias), para que cada criança fizesse o seu registo em desenho. Após o mesmo, elaborámos um cartaz, intitulado “Amigo” e cada criança carimbava uma letra do título ou um símbolo (coração ou estrela). No cartaz todas colaram, também, o seu desenho. Os carimbos, anteriormente referidos, foram elaborados por nós, sendo feitos de batatas, nas quais desenhámos as próprias letras.

Durante a realização da atividade, as crianças demonstraram-se atentas e motivadas. Demonstraram, também, um relevante entusiasmo ao carimbarem o cartaz. Associo este entusiasmo ao material utilizado na atividade (carimbo com recurso a batatas e tinta), pois foi notória a curiosidade acerca da composição do material em questão.

A última atividade desta fase de estágio (apêndice XI), realizou-se no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é vista “como uma sensibilização às ciências, que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, mas que aponta para a introdução de aspetos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia que, mesmo elementares e adequados a crianças destas idades, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico.” (Ministério da Educação, 1997, p.80).

Esta atividade surgiu de uma abordagem às Ilhas do *Hawai* e a sua formação (proveniente de um vulcão). A educadora cooperante abordou, também, esta temática através da Expressão Motora, ao ensinar às crianças a dança típica destas ilhas. Foi bastante notório o interesse das crianças sobre esta temática, nomeadamente sobre a constituição do vulcão.

Atendendo ao fator “motivação” evidenciado pelas crianças, eu e a minha colega de estágio, concluímos que seria pertinente trabalharmos com as crianças a formação de um vulcão. A motivação diz respeito a “tudo o que desperta, dirige e

condiciona a conduta. Através da motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidade” (Balancho & Coelho, 2001, p. 17). Em relação às crianças, concretamente, é perceptível que, quando se sentem motivadas, aprendem e divertem-se mais do que quando as atividades não correspondem ao seu gosto e vontade. Como tal, cabe ao educador desencadear estratégias a fim de fomentar o interesse do grupo para qualquer que seja o assunto.

Antes de dar início à atividade, questionámos as crianças sobre o que se lembravam das ilhas e o que sabiam sobre o vulcão, registando a mesma. Esta questão de rever os conteúdos com as crianças é bastante importante, na medida em que representa uma forma de o educador concluir se as crianças perceberam o que lhes foi explicado e serve, também, de treino à memória das crianças.

No fim de relembrado, explicámos-lhes quais os materiais necessários para a realização da atividade. Cada criança participou na mesma, amassando o barro. Após juntarmos os ingredientes todos, surgiu, então o vulcão.

De uma forma simples e lúdica, as crianças ficaram elucidadas sobre o comportamento e constituintes de um vulcão. No fim, realizaram o registo, através do desenho da experiência.

Com a ajuda da educadora, colocámos à entrada da sala o resultado da experiência, bem como os desenhos das crianças, as pesquisas e as frases de autoria das crianças, enquanto decorria a atividade.

Durante o mês de março, realizámos mais atividades pontuais, sendo as mesmas: “Experiência misturar com água” (apêndice XII); “Jogo dos arcos” (apêndice XIII); “Gráfico das frutas” (apêndice XIV); “Experiência flutua ou não flutua” (apêndice XV); “Jogos dos objetos ocultos na caixa” (apêndice XVI); e “Teatro de Fantoches” (apêndice XVII).

A educadora-cooperante valorizou o facto de a escolha das atividades estar enquadrada nos gostos do grupo e nas suas características, ou seja, adaptámos-las corretamente, tendo em conta as facilidades e dificuldades das crianças.

Apesar dos feedbacks positivo e do facto de o que planificámos ter corrido bem, é de relevar que existem muitos aspetos a serem trabalhados.

Embora já tivesse uma perspetiva do grupo, estas atividades foram cruciais para que entendesse a diferença entre o “observar”, ainda que com pequenas

intervenções, e o “atuar”. Ou seja, enquanto estou a interagir com as crianças aprendo, de uma forma mais consistente, como lidar com determinadas circunstâncias.

Era constante a troca de impressões com a educadora cooperante e com a minha colega de estágio, a fim de refletir sobre o nosso comportamento para com as crianças, as reações das mesmas perante a realização das atividades e sobre os aspetos que correram como esperado e quais a melhorar.

A nível de autoestima, foi notória a minha melhoria, relativamente à atuação, durante as atividades com as crianças. Inicialmente, sentia-me mais nervosa e menos segura, no entanto, com o avançar do tempo, com os feedbacks da educadora cooperante, com a ajuda da minha colega de estágio e com a realização das atividades, fui melhorando essa questão. Neste sentido, esta fase revelou-se fundamental para o meu desenvolvimento profissional e permitiu-me encontrar uma melhor forma de lidar com as crianças e de enfrentar os meus receios.

Esta fase de realização de atividades contribuiu, também, para uma introspeção e reflexão acerca dos aspetos positivos e menos positivos do meu desempenho no estágio. “Esta reflexão tem por objetivo refletir e questionar algumas experiências vividas...para poder clarificar algumas ações e interpretações, para posteriormente, agir de forma cada vez mais consciente, fundamentada e profissional” (Mesquita-Pires, 2007, p. 170).

4.3. O Projeto

O Movimento da Escola Moderna defende que a criança tem o direito e a responsabilidade de escolher o que quer aprender, possibilitando, assim, a sua participação livre no seu processo educativo. Esta liberdade de escolha fornecida à criança tem como objetivo incutir na mesma um sentido de responsabilização e disciplina, o que fomenta o seu desenvolvimento consideravelmente. Assim sendo, irá exercer, futuramente, a função de um cidadão participativo, responsável, dotado de um espírito de iniciativa e capaz de viver em sociedade (Terroso, 2013, p. 15).

Devido, precisamente, ao facto de esta pedagogia (MEM) ter o seu lado espontâneo, o aparecimento do projeto foi algo que não influenciámos, mas sim algo pelo qual as crianças manifestaram interesse e vontade de aprender mais de forma, também, espontânea. Uma pedagogia aberta e flexível que parte da vontade expressa pelas crianças em aprender algo mais sobre determinado assunto” (Serra, 2004, p. 51). Assim sendo, o que nos levou a concretizar o projeto relacionado com os dinossauros, foi a curiosidade que as crianças, desde sempre, manifestaram sobre estes seres. Já na nossa primeira fase de estágio, era notório o gosto e o fascínio por estes animais.

Primeiramente, tivemos em consideração que o projeto teria de ser algo capaz de captar a atenção das crianças, e, conseqüentemente, algo que, desde logo, as motivasse. De acordo com Bruner (1963), citado por Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 239), a motivação é das mais importantes condições que “predispõem um indivíduo para a aprendizagem”. Portanto, a motivação constitui um fator jamais dissociável da curiosidade. Pois, é bastante perceptível que, as crianças ao realizarem uma atividade que, para elas tenha interesse, vão estar com um nível de implicação maior e, conseqüentemente, o seu aproveitamento vai ser maior.

Em relação à questão da implementação do projeto, começámos com a visualização de um *powerpoint*, em que, recorrendo a um recurso áudio, colocámos um rugido de um animal, sem revelarmos qual era. Foi bastante gratificante ver a atenção e espontaneidade que as crianças revelaram, ao tentar decifrar qual seria o animal. Após ter sido dada a pista que o animal em questão já não existia, uma criança adivinhou que se tratava do rugido de um dinossauro.

O passo seguinte foi, com recurso a uma imagem, as crianças atribuírem características que achassem importantes ao animal. Tivemos sempre em consideração que as crianças tinham de ter um suporte para responderem e aprenderem, convenientemente.

Ao longo de toda a apresentação, registámos todos os comentários que as crianças iam tecendo, por exemplo: “Têm dentes afiados”, “As patas são grandes”, entre outras. Seguidamente, explicámos às crianças características pertencentes aos

dinossauros, como por exemplo: “ não voavam, nem viviam na água, apenas da terra” e outros aspetos que considerámos relevantes.

Tudo isto, obviamente, recorrendo a imagens e vídeos, para facilitar a compreensão das crianças. E, de facto, as crianças compreenderam de imediato o que lhes foi explicado e, desde que implementámos o projeto, as suas “ânsias” por descobrir mais coisas sobre dinossauros eram cada vez mais evidentes.

É de salientar, que as crianças já possuíam conhecimentos sobre os dinossauros, tendo já noções reais sobre as suas características. Eu e a minha colega de estágio tivemos em consideração este facto, pois, tal como consta nas OCEPE “tomar como ponto de partida o que as crianças sabem, pressupões que também esses saberes, deverão ser tidos em conta e que a educação pré-escolar, bem como todos os níveis de ensino, não os poderão ignorar” (ME, 1997, p. 80).

Após esta primeira fase de implementação do projeto, seguiu-se a questão “ o que querem saber mais sobre os dinossauros?”. Tal com anteriormente referido, anteriormente, a pedagogia da instituição defende a ideia de que as crianças são quem comanda o seu processo de aprendizagem e, como tal, tínhamos de estar predispostas a procurar informação para esclarecer todas as suas dúvidas. Tomámos nota, então, de todas as curiosidades e dúvidas das crianças e procedemos às atividades, tendo em consideração o seu interesse.

A primeira atividade, denominada “Ficha dos Dinossauros” (apêndice XVIII); consistiu no seguinte: cada criança tinha à sua disposição várias imagens de dinossauros, no computador, sendo que tinha de escolher qual o dinossauro que queria. Após escolhido, com a nossa ajuda, elaborou uma ficha. Cada criança escreveu o nome do dinossauro, copiando. E nós, estagiárias, escrevemos o tipo de alimentação, o local onde viveu, recorrendo a um globo terrestre. A fim de as crianças terem uma visão mais real de onde estes seres habitavam. Também registámos o “porquê” de a criança ter escolhido o dinossauro, segundo, obviamente, a sua justificação. De seguida, a criança recortou e colou a imagem do seu dinossauro na folha. Nesta atividade procurámos englobar a área do conhecimento do mundo através, precisamente da explicação, com recurso ao globo, do local onde os dinossauros viveram.

A segunda atividade “Dinossauro em cartolina” (apêndice XIV); consistiu no seguinte: as crianças que fizeram esta atividade escolhiam um dinossauro e nós com papel vegetal decalcámos o dinossauro, para que as crianças pudessem picotar. Após terem picotado, colaram numa folha e desenharam à volta o que quiseram.

Na terceira atividade “Dinossauros em massa de pão” (apêndice XX); as crianças, com farinha, sal, água e óleo fizeram um dinossauro ao seu critério. Em grupos de doze (6 em cada mesa), misturaram os ingredientes, para depois fazerem o molde do dinossauro. Após terminarem, os seus dinossauros foram ao forno.

Na minha opinião, esta atividade foi a que tive mais dificuldade a nível de controlo de grupo. Pois, as crianças mostraram-se bastante agitadas e mais difíceis de controlar do que o costume e daí o facto de termos diminuído o número de crianças, quando repetimos a atividade para as que ainda não a tinham realizado. Essa agitação pode ter como justificação, o facto de as crianças estarem perante uma situação que não lhe é familiar, por exemplo. Pois, não fazem atividades desta natureza todos os dias.

Considero esta atividade, uma mais-valia para a minha vida futura enquanto educadora. Pois, é devido a estes “imprevistos” que posso crescer, na medida em que ao me deparar com situações desta natureza, entendo que nem sempre corre tudo como planeado e que as crianças nem sempre possuem o mesmo comportamento. E, como tal, devo tentar colmatar esta questão.

No fim de todas as crianças terem elaborado o seu dinossauro em massa de pão, cada criança pintou o seu dinossauro livremente. Esta atividade partiu das crianças, pois as mesmas pediram para pintar os dinossauros, elaborados anteriormente, em massa de pão (apêndice XXI).

A atividade a seguir, denominada, “conjunto dos dinossauros” (apêndice XXII) consistiu no seguinte: em grande grupo, mostrámos às crianças imagens de diferentes dinossauros. Ao mostrarmos as imagens, fomos questionando as crianças quais as características que verificavam em cada dinossauro. Mostrámos, ao todo, 5 imagens, sendo que cada uma delas era de um dinossauro diferente, para que as crianças decifrassem bem as diferenças entre eles. Convém frisar que na preparação da atividade, escolhemos características facilmente identificáveis.

Distribuímos, seguidamente, uma imagem com um dinossauro a cada criança, para que fosse agrupar o seu, consoante as características anteriormente referidas por elas. Cada uma dirigia-se à mesa, onde já estavam as outras imagens de dinossauros espalhadas, por características, para que a mesma observasse a sua imagem, a fim de se identificar com qual se assemelhava.

Após todas terem participado, chamámos cinco crianças, uma de cada vez, aleatoriamente, para contar o número total de elementos com a ajuda das outras crianças e escrevê-lo no quadrado.

Nesta atividade é notória a interdisciplinaridade, pois as crianças ao contarem e escreverem o número total de elementos do conjunto estão a trabalhar domínios da área da matemática (contagem e associação do número total de elementos do conjunto ao algarismo representante), foram, também, trabalhadas a capacidade de formar conjuntos, seriar e ordenar, sendo que as crianças atribuíram característica aos dinossauros e foram capazes de os agrupar, atendendo às mesmas:” Este também tem a bola na cauda, é porque é deste grupo!” (ME, 1997, p.74).

A atividade seguinte foi a realização de “Molduras de dinossauros” (apêndice XXIII). As crianças com papel crepe de várias cores, que tinham à sua disposição, cobriram os cartões que trouxemos, para fazer a base da moldura. Em seguida, elaboraram alguns elementos, como laços e bolas com esse mesmo papel. Estas molduras foram elaboradas para colocarem os dinossauros, anteriormente elaborados e pintados.

A atividade posterior, “À descoberta dos fósseis” (apêndice XXIV), tinha como objetivo que as crianças percebessem o papel de um paleontólogo. Primeiro, vestimos as crianças com aventais e calçámos-lhes as luvas. Em grupos de 4, cada criança tinha de procurar na caixa com terra, o seu “fóssil”. No fim, limpava-o e dizia o que lhe parecia, ou seja, que parte do corpo do dinossauro a criança associava ao seu “fóssil”.

A última atividade do projeto consistiu na elaboração de um dinossauro gigante com garrações de água (apêndice XXV). As crianças participaram na sua construção. Estando o dinossauro montado, cobrimos com um lençol branco o mesmo, para que as crianças o pintassem livremente.

Esta fase de desenvolvimento de atividades demonstrou ser uma mais-valia para a minha formação, na medida em que me fez compreender aspetos que, até então, ainda não tinha dado a devida relevância. Por exemplo, encarar as atividades em grande grupo como uma “iniciativa conjunta das crianças e dos adultos, em torno da música, do movimento, de histórias, de dramatizações, de debates, de projetos, etc.” (Oliveira-Formosinho, 1996, citado por Marques, 2012, p. 41). E, ainda, no que concerne à capacidade de observar o grupo, como um “todo”, ou seja, ter a capacidade de perceber se todas as crianças estão a realizar a atividade de forma correta ou se alguma está com dificuldades, a fim de colmatar esse problema e ajudar as crianças.

No entanto, não foram apenas realizadas atividades em grande grupo, pois a primeira, “Ficha dos Dinossauros”, realizou-se em pequenos grupos, na medida em que a finalidade foi a elaboração de uma ficha individual pela criança, sendo, portanto, mais oportuno a elaboração em pequeno grupos. Sob o meu ponto de vista, realizar atividades em pequeno grupo é diferente das realizadas com todo o grupo, pois torna-se mais acessível o foco em uma, duas, três crianças (por exemplo) do que em todas. No entanto, ambas as situações são necessárias para uma habituação ao grupo e a cada criança, individualmente.

De uma forma holística, a elaboração do projeto revelou-se bastante trabalhoso e, algumas vezes difícil, no entanto a forma voraz com que as crianças realizaram as atividades, bem como os seus feedbacks, constituiu um pilar na minha prática, fazendo da minha pessoa, alguém mais confiante, reflexivo e capaz de tornar a prática num ato dinâmico e consciente.

**PARTE II- DIMENSÕES RELEVANTES DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

A parte dois do relatório destina-se a uma reflexão em torno de um conjunto de experiências-chave, que considero significativas e que me proporcionaram uma aprendizagem mais coerente e sólida, durante todo o processo de estágio, bem como me levaram a uma reflexão sobre o processo de educar.

Uma das dimensões relevantes está relacionada com o estudo levado a cabo com o grupo de crianças. As restantes constituem aspetos sobre os quais considere pertinente e útil refletir, tendo em consideração o meu futuro profissional.

1. PAPEL DO EDUCADOR

O estágio revelou-se bastante benéfico, na medida em que me fez refletir acerca da importância de um educador na vida das crianças e quão influente se torna quando interage com as mesmas, nos diferentes contextos. Como tal, este aspeto merece ser refletido, pois considero dos mais importantes a ter em consideração, enquanto futura educadora.

Segundo a APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância), a responsabilidade, a competência, a integridade e o respeito são alguns dos princípios-chave facilitadores de uma ética profissional em Educação de Infância (Moita, 2012, p. 21). Sendo que, o educador deve ter em consideração na sua prática que o processo de ensino tem de ser cientificamente suportado e em permanente atualização. Deve ser, também, alguém que acentue a sua prática em princípios de lealdade e respeito para com as crianças e restantes profissionais.

Apresento, seguidamente, o que considero ser o papel do educador, abordando os vários aspetos educativos, referidos anteriormente.

1.1. Planear e Avaliar as ações

É imprescindível que “o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagens das crianças” (ME, 1997, p. 18). O planeamento e a avaliação são aspetos interdependentes e indissociáveis, pois influenciam-se mutuamente. Por exemplo, ao elaborar uma dada atividade, o educador deve ter em atenção determinados aspetos fulcrais para o sucesso da mesma, que irei abordar pormenorizadamente, sendo eles: o contexto, o grupo de crianças, as suas necessidades, as suas características e a singularidade de cada criança.

No fim da atividade, deve avaliar os aspetos positivos e menos positivos da mesma, a fim de perceber quais as dimensões a melhorar e as que estão no bom caminho.

Esta avaliação pode ser elaborada com a ajuda das crianças. Por exemplo, perguntando no fim da atividade se gostaram, se não, o que mais as apreciaram, o que menos apreciaram, entre outras questões.

As conversas com as crianças acerca das atividades em que participaram é importante, na medida em que o educador fica ciente se a atividade foi útil para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que se torna, também, uma aprendizagem para si próprio. Pois, aquando da realização de uma nova atividade, já não repetirá os mesmos erros. Além disso, é importante que as crianças sintam que têm “voz” e que a sua opinião é importante. Além do mais, desenvolve, também, a linguagem e a capacidade de comunicar.

Segundo Moita, o educador deve ser alguém que possui uma “consciência avaliativa pessoal” (2012, p. 53). Ou seja, alguém que tenha a capacidade de avaliar conscientemente os seus atos, a fim de os melhorar. Convém frisar que existem sempre aspetos a melhorar, no entanto, a prática revela-se fulcral para este desenvolvimento do educador, enquanto ser em aprendizagem constante com os acontecimentos da vida, quer a nível pessoal, quer profissional. No entanto, se conseguir fazer uma introspeção de forma coerente, não repete o que possa ter corrido menos bem.

Concluindo, toda esta relação planeamento- avaliação demora tempo a ser construída e tem de ser levada bastante a sério, pois representa uma mais-valia para a qualidade de educação.

Devo frisar que, nem sempre, se consegue ser assertivo e previsível, na sua totalidade. Pois, entre muitas outras causas, o comportamento do grupo não é o mesmo de dia para dia, de contexto para contexto e, como tal, a realização da atividade pode estar, ou não, condicionada por isso. Cabe, então, ao educador colmatar as dificuldades e melhorar, apesar de esse fato ser algo que é trabalhado ao longo de toda a vida profissional e melhorado com a prática “ com todo o seu empenho, toda a sua vontade, toda a sua arte e toda a sua competência” (Cró 1998, p. 32).

1.2.Compreender e respeitar o contexto da criança

O contexto possui um papel central na vida da criança, na medida em que a mesma atua, entre outros aspetos, de acordo com o que lhe é transmitido, construindo as suas identidades de acordo com a herança cultural que por ela é percebida (Vasconcelos,2005). Quando me refiro ao contexto, foco tudo o que envolve as crianças, desde a família, onde e como é educada, aos valores pelos quais se rege a sua educação, basicamente, a tudo o que rodeia a criança e todas as suas experiencias (Pessanha,2008).

Visto o educador estar em permanente contacto com a criança e ser responsável pela sua educação, percebe a importância que contexto familiar representa na vida da criança. Segundo Pessanha (2008, p. 85) “ A forma como os indivíduos pensam, sentem e reagem desenvolve-se num âmbito de um processo de interação com o ambiente físico e social que os rodeia”. Portanto, quer a família, quer o educador são participativos no processo de educação da criança, bem como todo o meio envolvente à mesma.

Portanto, se cada criança pertence a um meio diferente e interage com diferentes atores sociais, é natural que apresente condutas diferentes e viva experiências também diferentes. Parte do educador ter um olhar e uma mente aberta e sem estereótipos e padrões que limitem a qualidade educativa e desvalorizem as vivências das diferentes crianças.

1.3.Observar as crianças

A observação é crucial para o educador aferir o vocabulário utilizado pela criança, as suas capacidades, os seus conhecimentos, quais as atitudes face às aprendizagens e aos colegas, bem como aos restantes parceiros educativos e os seus interesses e preferências (Vasconcelos, 2005, p. 23). Para que tal aconteça, o educador deve ser atento e reflexivo, quer nas atividades levadas a cabo por si, como nas intervenções das crianças.

Após esta observação atenta, cabe ao educador refletir e entender o que as crianças gostam mais de fazer e ser capaz de transformar uma atividade que seja menos entusiasmante para as crianças, em algo divertido de realizar e aprender. Claro está, que nem todas as crianças possuem os mesmos gostos, no entanto, há que articular, para que todas se envolvam na atividade e usufruam desta da melhor forma.

Além dos factos anteriormente referidos, se o educador for predisposto a realizar uma observação atenta, é mais “fácil” a descoberta de alguma dificuldade que possa, eventualmente, existir em alguma das crianças.

1.4. Respeitar a Singularidade de cada criança

O estágio contribuiu para uma reflexão acerca da singularidade de cada criança e de como o educador deve aceitar esse facto e não procurar mudá-lo. Todas as crianças são diferentes a vários níveis, não estando todas predispostas para as mesmas atividades, como tal, o educador deve apoiá-las. Por exemplo, existem crianças mais ativas e mais curiosas, com uma rotina mais específica e, em contrapartida, existem aquelas mais envergonhadas e menos curiosas. Cabe, então, ao educador procurar um consenso e, até mesmo, fazer com que as crianças se ajudem e atuem em conformidade, umas com as outras, aceitando-se (Post & Hohmann, 2003, p. 75).

A singularidade da criança deve-se a diversos fatores, entre eles: a família, os estímulos, a personalidade e o nível de desenvolvimento. O educador deve ter permanente atenção a este facto e aproveitá-lo. Por exemplo, se uma criança está com dificuldade em realizar uma determinada tarefa, mas por sua vez, uma outra já a terminou com facilidade, então, deve ajudar a/o seu colega/o, fomentando, assim, o espírito de entreaajuda das crianças, o que se revela benéfico para o seu desenvolvimento a nível pessoal, principalmente

1.5. Valorizar o esforço da criança

A valorização do esforço da criança é um aspeto muito importante para o desenvolvimento da mesma, principalmente, a nível da sua autoestima, cabendo ao educador desenvolver as capacidades e potencialidades, que, muitas vezes, as crianças não reconhecem em si próprias.

Muitas tendem, mesmo, a afirmar:” Eu não consigo!” e “Eu não sei!”, pois subestimam as suas capacidades e competências. E, como tal, aceitam e valorizam bastante as opiniões dos adultos (Papalia, et al., 2001), sendo, assim, o educador responsável pelo encorajamento da criança no desempenho na sala e não só, estimulando, assim, a sua criatividade e, conseqüentemente, potencializando o seu desenvolvimento.

Enquanto uma criança desenvolve um raciocínio, ou realiza uma atividade é fundamental que o educador vá reforçando o esforço da criança, para que esta se sinta mais confiante, o que lhe proporcionará momentos de mais felicidade e incentivo na realização de atividades futuras.

Quando este estímulo não é convenientemente realizado, tal pode levar a uma baixa autoestima na criança. Por exemplo, caso uma criança esteja a fazer um desenho e não esteja a conseguir desenhar algo e o/ educador/a não a incentive, esta pode ver o facto de não a estar conseguir, como um “fracasso”. Se o feedback da educadora não existir, ou não for positivo, a criança sentir-se-á fracassada, também, a nível pessoal e o sentimento de incapacidade poderá permanecer até à idade adulta (Papalia, et al., 2001).

Durante todo o estágio, deparei-me com situações em que uma determinada criança demonstrou mais dificuldades aquando da realização de uma tarefa, no entanto, a educadora sempre a encorajou, frisou e avaliou positivamente o seu esforço e criatividade. Obviamente que, mesmo aquelas crianças que possuem uma autoestima mais elevada precisam de um estímulo.

Na instituição onde estagiei, quando as crianças terminavam a sua tarefa, decidiam se queriam, ou não, mostrar aos colegas o seu trabalho, sendo que a maior parte decidia que sim. Quando apresentavam o seu trabalho ao grupo, explicavam como haviam procedido para o realizar, quais os materiais utilizados e algo que

achassem importante dizer. Nesse momento, sentiam que o seu trabalho estava a ser tido em consideração e que as pessoas estavam a observar o resultado do seu esforço e dedicação.

Concluindo e segundo Vasconcelos (2004), citado por Moita (2012, p.46), “toda a relação pedagógica é uma relação ética, nomeadamente na interação com as crianças que, em virtude da sua idade, são especialmente vulneráveis, exigindo uma ainda mais completa responsabilização e respeito pela sua autonomia e individualidade”. Portanto, um educador deve respeitar cada criança de igual forma e oferecer o melhor de si nas diferentes dimensões da sua profissão, regendo-se pela honestidade, sinceridade e pela ética profissional.

Com as crianças valoriza-se a afetividade, a compreensão e atenção individualizada, como meio de lhes proporcionar segurança. O ato relacional com as crianças remete para a importância de encontrar estratégias e linguagens que se enquadrem nas matrizes culturais e vivenciais dos contextos de pertença, para que a intercomunicação resulte em algo significativo e relevante (Mesquita-Pires 2008, p.143).

2. RELAÇÃO PAIS/FAMÍLIA- JARDIM DE INFÂNCIA

Reflico sobre a importância da relação dos pais com o educador, pois considero um dos fatores mais importantes no desenvolvimento da criança, a todos os níveis. Na instituição onde estagiei, a educadora e a família das crianças, dialogavam, muitas vezes, acerca do que acontecera no dia anterior, ou de algum acontecimento mais recente.

É importante que este tipo de diálogo suceda, pois, muitas vezes, acontece algo que tem de ser visto em diferentes perspetivas e, caso não haja troca de opiniões, poderão existir repercussões não favoráveis ao desenvolvimento da criança.

Portanto, quer a família, como o educador atuam diretamente no contexto da criança, como tal, têm o dever de trocar impressões e ajudar a criança o mais possível.

No que diz respeito à família, esta representa um fator crucial para o desenvolvimento da criança, segundo Magalhães (2007, p.44), é um “contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades”. A família é, então, vista como a primeira “instância educativa do indivíduo” (Homem, 2002, p.36), tendo como função acarinhar, proteger e garantir a satisfação de todas as suas necessidades da criança.

É com a família que a criança interage nos primeiros meses de vida, tendo, deste modo, a mesma um papel fulcral no seu desenvolvimento, quer a nível do anteriormente mencionado, como no que respeita à educação. A criança no seio da sua família vai adquirindo valores e condutas que serão influentes na formação da sua personalidade, sendo precisamente por esse facto, que a família representa uma dimensão significativa no que concerne ao desenvolvimento infantil.

Relativamente à função educativa, esta não pertence somente à família, mas também ao Jardim-de-Infância, pois este é um lugar onde a criança interage com diferentes parceiros sociais, que vão influenciar todo o seu comportamento e respetiva construção de personalidade. Segundo o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1993), a escola possui um papel bastante importante na vida da criança, pois, tem como função “alargar e complementar” o papel educativo da família (Homem, 2002, p.35).

Portanto, a família e o JI representam um papel central e complementar na vida da criança, como tal, devem unir-se e batalhar, com a finalidade de oferecer a melhor qualidade de experiências/vivências, ainda que este processo se revele gradual (ME, 1997).

Essa união passa pela honestidade e vontade de refletir sobre o que é melhor para o desenvolvimento da criança. Visto estes dois fatores fazerem parte do contexto da mesma, jamais será possível garantir uma educação sólida e benéfica, se não estiverem em concordância e harmonia, pois os resultados só serão possíveis se existir “consenso e consciência entre a casa e a abordagem à aprendizagem feita no contexto escolar” (ME, 1997, p.43).

Assim sendo, cabe ao educador definir estratégias para envolver os pais⁸ nesta relação. Segundo Post e Hohmann (2003), as estratégias são, entre outras, fazer com que as famílias se sintam acolhidas e fomentar a participação das mesmas na vida educativa. Magalhães (2007, p.136) corrobora que a estratégia a ter, no que diz respeito, precisamente, à participação dos pais não é “convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes oportunidades de fazer algo que queiram. Cada pessoa tem um ponto sensível que o motiva a participar”.

Antes de entrar para o JI, a criança já possui muitos conhecimentos e aprendizagens, resultantes da sua vontade nata de aprender e conhecer o “desconhecido” (Vasconcelos,2005) e das interações com os parceiros, principalmente a família. Cabe, então, ao educador em conjunto com a mesma trabalhar e potencializar, ao máximo, as capacidades das crianças. Esta troca de informação entre educadores e pais revela-se bastante útil, não só para as crianças, como também, para os próprios agentes educativos.

Para os pais, porque sabem em que contexto a criança está a ser educada e se sentem seguros com esse facto. Pois, sabem que o educador/a irá sempre ao encontro das suas ideologias, respeitando, assim a criança. Já para o/a educador/a, porque vai conhecendo cada criança e, como tal, a sua qualidade de ensino vai ser cada vez melhor.

⁸ figura/s paternal/ais considera/s , como tal, pela criança

No entanto, nem sempre as perspetivas dos pais coincidem com as dos educadores, mas esse facto não tem de ser negativo. Pois, podem articular as suas ideologias e complementarem-se, abrindo, assim, fronteiras às diferentes formas de perspetivar a educação, obviamente que, sempre com respeito e sensatez (Post e Hohmann,2003).

Concluindo, os pais são os principais responsáveis pela educação dos filhos, como tal, podem e devem participar no processo educativo, também, no Jardim de Infância. Pois, é importante que estejam elucidados de quais as intencionalidades educativas, as estratégias e os valores, pelos quais o educador/a se rege e, conseqüentemente, transmite às crianças (ME, 1997) através, por exemplo, da formação do currículo.

Na instituição onde estagiei, era comum a vinda de um os pais da criança ao JI. Este facto revela-se muito importante, pois além de os próprios pais se sentirem envolvidos no processo educativo, transmitindo os seus conhecimentos, as crianças sentiam-se bem pelo facto de estarem a ver os seus pais a ensinar aos colegas e por estarem perto deles.

Hoje em dia, a colaboração dos pais no JI é tida como um fator de qualidade na educação e, jamais, pode estar dissociada a uma coesão educacional, que foca as suas atenções no bem-estar e desenvolvimento da criança. Foi, precisamente, atendendo a esse facto que, eu e a minha colega de estágio, procurámos manter os pais atualizados e que no final do estágio realizámos uma apresentação, em que convidámos todos os pais e mostrámos todas as atividades realizadas, através de fotografias. Sendo que, oferecemos a cada um, um cd com tudo incluído, para que pudessem ver mais pormenorizadamente o trabalho por nós desenvolvido, ao longo do ano.

Concluindo, "O ambiente escolar deve ser de uma instituição que complemente o ambiente familiar do educando, os quais devem ser agradáveis e geradores de afetos" (Içami Tiba, 1996, p.140). Assim sendo, o papel de educar pertence aos pais/família e, concomitantemente, ao Jardim de Infância e quanto mais coesa e qualitativa for a relação entre ambos, melhor será o aproveitamento da criança e a qualidade da sua educação.

3. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

Reflito acerca desta temática, na medida em que considero a valorização do desenvolvimento social e pessoal, um dos aspetos mais importantes na educação pré-escolar. A formação pessoal e social está intimamente relacionada com o ambiente educativo, pois “é através da relação com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 1997, p. 49).

O Jardim de Infância constitui um alicerce para o desenvolvimento da personalidade da criança, ajudando-a a construir valores que irão moldar a sua personalidade.

Tal como suprarreferido e corroborado por Leavers e Portugal (2010) o desenvolvimento social e pessoal diz respeito a como a criança se relaciona com os outros, com o mundo e consigo própria.

É evidente que a família, além do JI, possui um papel central na educação da criança, pois é “um espaço educativo, a instituição educativa mais antiga e também a atual...” (Correia, citado por Homem, 2002, p. 37).

É fundamental que a criança compreenda os seus sentimentos, para poder expressá-los com segurança e, conseqüentemente, adquirir uma consciência clara de todos. Quando a criança é dotada da capacidade de o fazer, é indicador que já usufrui de um nível de autoestima positivo, o que se revela uma mais-valia para o seu desenvolvimento pessoal e social. Pois, um elevado nível de autoestima é facilitador de uma formação de personalidade capaz de fomentar na criança a capacidade de lutar pelos seus objetivos e contra as adversidades da vida, mais tarde.

O educador representa um pilar no desenvolvimento de uma autoestima positiva, pois estimula e encoraja o trabalho das crianças, valorizando, assim, o seu esforço e fomentando a autonomia. Autonomia, essa, que passa, por exemplo, pelo vestir, despir, comer e lavar-se.

É possível, em diferentes contextos, proporcionar às crianças atividades/experiências que ponham à prova, também, o seu sentido de justiça, honestidade e civismo, pois é constante a sua interação com os diferentes parceiros educativos. Essa mesma interação vai permitir à criança “ atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros conhecendo, reconhecendo e

referenciando modos de interagir. A educação para os valores acontece assim...” (ME, 1997, p. 52).

Saliento, neste contexto, a Reunião de Conselho, que acontecia todas as sextas-feiras e tinha como objetivo o diálogo, entre as crianças e a educadora, sobre os acontecimentos da semana em questão.

Quando as crianças dialogavam, várias vezes, se queixavam de algum colega que tivera uma atitude menos agradável ao seu olhar. A educadora, a fim de resolver o conflito, ouvia as crianças e, quando chegavam todos à conclusão do que tinha sucedido pediam “desculpa”, ficando, deste modo, a questão resolvida. Quero com isto concluir que as crianças possuem um sentido de justiça e cooperação bastante claro, o que se revela benéfico para a formação da personalidade e crucial no que respeita à inserção das crianças na vida democrática. Nada disto seria possível sem o profissional educador paciente, pois os educadores são “dinamizadores do espírito de cooperação e dos princípios cívicos e morais (Serra, 2004, p. 55).

É importante inculcar na criança valores de respeito para com os outros. Cada pessoa tem a sua personalidade e as suas características, sendo, portanto, um ser singular, como tal, cada criança deve ser capaz de perceber a importância de respeitar o outro, “o respeito pela diferença...favorece a construção da identidade, a autoestima e um sentimento de pertencer a um grupo...” (ME, 1997, p. 54).

É de relevar que, tal como advoga Vasconcelos, os educadores, bem como todos os adultos com quem a criança contacta, têm de ser exemplos a seguir, pois irão ver as suas atitudes espelhadas nas das crianças (2005). Além desta questão, os adultos devem proporcionar às crianças vivências concretas, para que estas percebam o que é correto, as normas, os valores morais e quais as consequências dos seus atos.

Assim sendo, o desenvolvimento pessoal e social constitui um fator determinante na vida das crianças, pois potencia um relacionamento coeso com os diferentes grupos de pares, com os quais a criança lida. Um défice na aquisição desta competência revela-se comprometedor para a mesma, na medida em que restringe a possibilidade de uma inserção na sociedade e de construir relações de afetividade com as pessoas com quem atua todos os dias.

Concluindo, a família, bem como o JI têm o papel de educar a criança, inculcando-lhe valores de solidariedade e consciência cívica. Segundo Parente " (...) dois contextos educativos diferentes que predominam na vida da criança e que partilham a tarefa de educar a mesma criança" (2004, p.50). No entanto, não é apenas a família ou o Jardim de Infância com a responsabilidade de educar, mas sim todos os atores sociais com quem a criança interage.

4. EMOÇÕES NA INFÂNCIA

Johnson-Laird e Oatley (2004) corroboram a existência de emoções inatas, tais como a felicidade, o medo, a raiva e tristeza. Além destas, existem outras emoções mais complexas (vergonha, culpa, por exemplo) que dependem da cultura e da construção de significados.

Todas estas emoções devem ser abordadas na infância, pois o ser humano desde que nasce interage com diferentes pessoas e os sentimentos variam de contexto para contexto. Assim sendo, o trabalho em torno das emoções com crianças constitui um alicerce para o seu desenvolvimento a todos os níveis.

Lück e Carneiro (1993) advogam que se deve dar especial relevo ao desenvolvimento afetivo da criança, pois esta está em constante contacto com os seus sentimentos e emoções. A emoção é uma condição complexa que surge em resposta a determinadas experiências de carácter afetivo (Atkinson 2002).

Tal como suprarreferido, as emoções fazem parte da vida do ser humano, como tal é crucial que, desde cedo, este consiga lidar com as mesmas e, conseqüentemente, controlá-las. A "competência emocional", segundo Salovey e Sluyter (1999), está relacionado com a capacidade de lidar com as emoções e envolve um desenvolvimento emocional, que varia de pessoa para pessoa. Os autores, referidos no presente parágrafo, advogam, ainda, que a competência emocional está, inevitavelmente, relacionada com o contexto cultural e com o autocontrolo.

É crucial que, desde cedo, as crianças tenham oportunidade de expressar as suas emoções, livremente. Caso não aconteça, as dificuldades a nível emocional podem surgir (Portugal & Laevers, 2010), cabendo ao educador realizar atividades, para que as crianças se familiarizem com as suas próprias emoções. Ainda segundo Portugal e Laevers (2010, p. 122), "Aceitar uma emoção implica permitir a emoção, não esconder, não suprimir, mas vivê-la e expressá-la adequadamente".

É necessário que o adulto ouça a criança e faça com que a mesma veja em si alguém de confiança. Para que tal aconteça, é imprescindível que mantenha uma posição de ouvinte e não de alguém que vai julgar.

Tal como advogam Portugal e Laevers (2010, p. 123), a criança vive muito o presente, com muita intensidade, pois possui dificuldade em projetar o futuro e, muitas vezes, em perceber que o seu sentimento é passageiro. Este facto dificulta o controlo das emoções.

Esta abordagem às emoções é, sobretudo, importante quando alguma criança atravessa um momento mais difícil e, conseqüentemente, as suas emoções são mais fortes e desconhecidas, nomeadamente a morte de um familiar, um divórcio, entre outras causas. Se o educador trabalhar as emoções, a criança sentir-se-á amparada e familiarizada com que está a sentir (Portugal & Laevers, 2010).

A competência emocional é indissociável ao autocontrolo que, por sua vez, representa a capacidade do Homem se tornar num ser civilizado. Esta capacidade de autorregulação constitui um importante marco durante o período pré-escolar (Olson & Kashiwagi, 2000). A título de exemplo, apresento a seguinte situação: se uma criança atravessa um momento mais controverso e se vê obrigada a lidar com um sentimento, para si desconhecido, não sabe como pode ultrapassá-lo. A mesma encontra-se agitada e nervosa, necessitando de se acalmar, mas nunca lhe fora ensinado, nem o “porquê” de estar assim, nem o que está a sentir no momento. Assim sendo, a criança possui bastantes dificuldades de autocontrolo, o que não contribui positivamente para o seu desenvolvimento, pois, não consegue ultrapassar o que está a sentir e, conseqüentemente não domina o sentimento de frustração.

Segundo Salovey e Sluyter (1999, p. 58), “O autocontrolo ideal contribui para uma sensação de bem-estar, um senso de eficácia pessoal ou autoconfiança, é uma sensação de união com os outros”. Este conceito de “autocontrolo ideal” é algo que demora a ser construído com as crianças, pois é um processo gradual, tal como o seu desenvolvimento cognitivo.

Estes autores corroboram, ainda, que a criança que recebe o carinho e a afetividade necessárias é capaz de controlar e lidar melhor com as emoções e com os diferentes contextos, afirmando,

Com relação ao controlo da emoção e à eficácia social a ela associada, poder-se-ia dizer que, no calor da família, a capacidade de resposta e a empatia com as experiências emocionais da criança contribuem para o desenvolvimento de um autocontrolo eficiente (1999, p. 67).

Concluindo, a criança passa por vários processos, que lhe permitem crescer e amadurecer. Todos eles devem ser tidos em conta, por parte dos parceiros educativos, com os quais a criança lida, dia após dia. A questão do desenvolvimento emocional não é exceção, na medida em que constitui um pilar no desenvolvimento cognitivo e, caso a criança não se desenvolva emocionalmente de uma forma controlada pode, futuramente, ter problemas em controlar as suas emoções e impulsos, na aquisição de competências sociais e de aprendizagens.

Assim sendo, compete ao educador conhecer as emoções das crianças não só para bem das mesmas, como também para seu próprio benefício. Pois, facilita o seu método de ensino e revela-se uma mais-valia, na medida em que vai permitir conhecer cada criança, através do tom de voz, da expressão facial (por exemplo), ficando, deste modo alerta das suas necessidades e desejos.

Concluindo, o educador possui um papel primordial na ajuda à aquisição de competências emocionais por parte das crianças, tendo o dever de educar emocionalmente as mesmas para que mais tarde sejam cidadãos dotados da capacidade de controlo nas diferentes circunstâncias ao longo das suas vidas.

5. ABORDAGEM DE MOSAICO: À ESCUTA DA CRIANÇA

A presente experiência-chave diz respeito ao estudo realizado por mim e pela minha colega de estágio, no âmbito da Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar. O principal objetivo foi perceber qual a perspetiva das crianças acerca do Jardim-de-Infância. Para tal, recorreremos à Abordagem de Mosaico, que será seguidamente explicada, a fim de poder analisar adequadamente os dados e de chegar às devidas conclusões.

Este processo investigativo decorreu por fases, sendo que em primeira instância informámos os pais acerca do mesmo. Posteriormente, com as crianças, em grande grupo, explicámos em que consistia este trabalho, de uma forma simples e objetiva, a fim de ficarem esclarecidas de como tudo se iria processar.

Numa terceira fase, questionámos as crianças, a fim de aferir quais queriam participar neste projeto. No total, voluntariaram-se 20 crianças, sendo que seleccionámos duas, aleatoriamente, para elaborar os mapas.

Os mapas são o resultado das fotografias tiradas e de seguida seleccionadas pelas crianças. Encontram-se igualmente nos mapas os comentários tecidos pelas crianças relativamente às fotografias ao Jardim de Infância.

5.1. Enquadramento teórico – a evolução dos pontos de vista sobre a infância e a Abordagem de Mosaico

Em tempos, a infância não era encarada como um tema de relevância suficiente para ser objeto de estudo – “A fascinação pelos anos da infância é um fenómeno relativamente recente” (Heywood, 2004, p.13). Foi nos séculos XV, XVI e XVII que as crianças começaram a ser encaradas como seres capazes, que necessitavam de atenção especial, nomeadamente a nível educativo (Heywood, 2004). No entanto, ao contrário do que se verifica na abordagem de mosaico, que defende as crianças como seres participativos e *experts* na sua vida (Edwards, et al., 1998), ainda não era notória a importância da participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem.

Atualmente, a criança tende a ser vista de uma forma bastante diferente do que fora outrora pois, com o avançar do tempo e com as modificações que a sociedade sofreu, nomeadamente a nível de mentalidade, a importância do estudo da infância ganhou outras dimensões e a criança passou a ser encarada como ator social ativo e capaz de participar na construção do seu conhecimento. Esta nova conceção, que vê a criança como ser participativo (Alderson, 2000), defende que a criança deve ter a oportunidade de participar no seu processo educativo e merece que se apoiem os seus pontos de vista e que se trabalhe para a qualidade do seu processo de aprendizagem.

Como referido anteriormente, Alderson (2000), defende a ideia de que a criança possui voz e o direito de participar diretamente no processo investigativo. Esta forma de encarar a criança tem como base dois princípios: a criança como ser de direitos e a criança como ser competente. Compete ao educador envolver a criança no seu processo de ensino/ aprendizagem, procurando estar atento e dar oportunidade de escolha à criança, não subestimando as suas capacidades. Segundo Crowley, a participação da criança “não é apenas um meio para chegar a um fim, nem tão pouco um processo: é um direito civil e político básico para todas as crianças e é, portanto, um fim em si mesmo” (1998, p. 9). Portanto, o educador e todos os parceiros educativos das crianças devem ver a participação ativa como um direito da criança.

A Abordagem de Mosaico vem ao encontro desta perspetiva acerca da criança, pois vê a mesma como um ser social, com voz própria e integrada no processo de investigação (Alderson, 2000) e tem como influências as Pedagogias de Participação e Reggio Emilia (1999). Este estudo defende a utilização de diversos métodos (diálogo, a utilização de materiais de fotografia, os desenhos, entre outros), a reflexão, pois quer os adultos, quer as crianças refletem conjuntamente, sendo, deste modo, também participativo, na medida em que dá oportunidade às crianças de participar na construção do seu processo educativo. Por fim, é um processo adaptável às crianças e ao contexto em que acontece.

A Abordagem de Mosaico é, então, uma forma de as crianças intervirem no seu processo educativo, fornecendo, assim, a oportunidade de as mesmas participarem na organização do Jardim e Infância e relevando a sua opinião, não entendendo a criança como um ser passivo e incapaz de construir um raciocínio.

5.2. Metodologia utilizada

Durante a realização do estudo recorreremos a diversos métodos, a fim de fomentar a participação ativa da criança no seu processo educativo, nomeadamente no que diz respeito à sua opinião acerca do JI.

As metodologias utilizadas foram as entrevistas/ conversas informais, circuitos pelo JI, desenhos, fotografias e os suprarreferidos mapas. Nesta última metodologia (os mapas) foi elaborada pelas crianças, com a nossa ajuda (estagiárias) e consistiu no conjunto de fotografias, desenhos e expressões das crianças acerca do Jardim de Infância. O resultado de todas estas metodologias foi a denominada “*magic carpet*”,

No decorrer do circuito, as crianças tiraram fotografias ao JI e, posteriormente, desenharam o que mais gostavam no mesmo (apêndice XXVI). Lowenfeld (1977) defende que o desenho é importante para o desenvolvimento da criança, pois através do mesmo a criança desenvolve a sua capacidade de expressão, de representar o que sente e vê e, também, a sua criatividade.

À medida que iam tirando fotografias, eu e a minha colega de estágio íamos anotando as suas intervenções e questionando o significado das mesmas.

Duas das crianças foram selecionadas aleatoriamente para elaboração de mapas individuais (anteriormente mencionado e explicado), efetuando o circuito individualmente no sentido de evitar influências nos seus comentários e opiniões, tal como patenteado, anteriormente.

As restantes crianças efetuaram o circuito em grupos de poucos elementos e com os resultados obtidos elaborámos a “*magic carpet*”. Sendo que esta é o resultado das fotografias, comentários e desenhos elaborados pelas crianças, no decorrer do circuito pelo JI e na sala.

Paralelamente, procedemos ainda a entrevistas e conversas com as crianças, num registo informal e num ambiente familiar, para que não se sentissem pressionadas. Pois, tal como advoga Formosinho (2008, p. 18), esse procedimento favorece a recolha de dados, no que concerne à qualidade de respostas das crianças, pois, podem revelar detalhes e opiniões desconhecidas pelos adultos. Entrevistámos também os pais, a educadora e a auxiliar, a fim de perceber como as crianças se sentiam no JI, em geral (tendo em conta os resultados obtidos com os grupos de crianças) e em particular (no que diz respeito às duas crianças previamente selecionadas).

No que concerne às entrevistas e conversas informais, devo salientar que as questões, seguidamente expostas, consistiram em guiões, ou seja, representam fios condutores das entrevistas e conversas formais, sendo que, os intervenientes do estudo (crianças, família, educadora e auxiliar) tiveram toda a liberdade de conduzir as conversas e abordar diferentes aspetos.

- O que é a escola?
- O que há na escola?
- O que se faz na escola?
- Porque os teus pais te trazem à escola?
- O que gostas mais na escola?
- O que não gostas na escola?
- Qual a área que mais gostas?
- Qual a área que menos gostas?

É de salientar que a linguagem utilizada durante as entrevistas e conversas foi acessível, para facilitar a compreensão das crianças. Além disso, as perguntas

elaboradas não foram ambíguas de forma a não influenciar indiretamente as respostas das crianças.

As entrevistas/ conversas informais à educadora e à auxiliar foram realizadas com recurso a uma gravação áudio. As perguntas (apenas orientadoras) foram as seguintes:

- Acha que, de uma maneira geral, as crianças se sentem bem no JI?
- E em relação à criança "X"? E "Y"?

Por fim, as questões orientadoras da conversa com os pais foram as seguintes:

- “O seu filho tem por hábito contar o que faz durante o dia no JI?”
- “Se o seu filho conta o que fez durante o dia no JI, fá-lo com entusiasmo?”
- “Acha que o seu filho gosta do que faz no JI (rotinas, trabalhos, atividades, brincadeiras...)?”
- “Como acha que o seu filho se sente no JI?”

No que diz respeito às conversas, realizámos, também em pequenos grupos, uma atividade que teve como principal objetivo perceber como as crianças veem os colegas, o que por sua vez nos ajudou a inferir como se sentem no JI pois, uma vez que as crianças interagem, diariamente, umas com as outras, aprendem a relacionar-se, a resolver os problemas e adquirem valores relacionados com a formação pessoal e social, tais como, a amizade (Papalaia; Olds, Feldman, 2001, p. 384). A forma como se sentem mediante essas interações influencia, marcadamente, as suas perspetivas relativamente ao JI.

A atividade consistiu no seguinte: cada criança tirava, aleatoriamente, um cartão com a fotografia de um colega e tinha de dizer algo sobre o mesmo. Convém

frisar que a presente atividade foi elaborada por nós, estagiárias, não fazendo parte integrante das metodologias da Abordagem de Mosaico, no entanto, achámos pertinente para o estudo a realização da mesma.

5.3. Tratamento e Análise de Dados

Antes de apresentar os dados e respetivo tratamento, devo salientar que a fase de tratamento de dados e posterior reflexão foi um processo contínuo ao longo de todo o estudo.

Neste subtópico faço uma breve exposição dos resultados mais significativos (tendo como critério a sua frequência) em cada um dos métodos utilizados.

Entrevistas às crianças

Em resposta à pergunta “O que é a escola?”, as crianças apresentaram diversos argumentos, sendo que os mais referidos são os seguintes: “A escola é onde se aprende”, “A escola é onde se brinca”. Além destes argumentos, as crianças referiram que a escola é, também, onde se estuda, lê e faz prendas.

No respeitante à questão:” O que há na escola?”, as crianças olharam em torno da sala e responderam consoante o que estavam a observar na mesma. Por exemplo, nomes de materiais, entre outros. Esta questão não é pertinente de ser analisada, pois não constitui uma opinião das crianças, mas sim apenas o que as mesmas observavam no momento.

Relativamente à questão:” O que se faz na escola?”, as crianças mencionaram a leitura, brincadeira, ginástica, desenhos e trabalhos como atividade dominantes no II.

Colocámos, também, a questão “Porque os teus pais te trazem à escola?”, com a finalidade de suscitar indiretamente na criança uma reflexão acerca da utilidade da escola na sua vida. Sendo que, as respostas mais frequentes foram: “Para brincar”. Mais uma vez, tal como anteriormente observado, a componente lúdica é destacada neste contexto.

Questionámos, também, as crianças sobre o que gostavam mais na escola, sendo que mencionaram o gosto pela leitura, brincadeira, ginástica, pelos desenhos e trabalhos como maioritário.

À pergunta “O que não gostas na escola?”, as crianças apresentaram maioritariamente o argumento seguinte: “Não gosto que os meus amigos me batam!”.

Relativamente à área mais apreciada, o faz de conta tem uma vantagem expressiva sobre as restantes atividades (cerca de 55% das crianças). Seguem-se as áreas de ciências, computadores e expressão plástica, também muito apreciadas. No que diz respeito às áreas menos apreciadas, destaca-se a escrita (cerca de 35 % das crianças), seguida pela área da matemática.

Entrevistas à educadora e à auxiliar

A educadora referiu que as crianças se sentiam bem no JI, em geral e em particular, no caso das duas crianças selecionadas previamente. A auxiliar partilhou da mesma opinião que a educadora. Um aspeto evidenciado por ambas para o bem-estar das crianças foi a variedade e qualidade dos materiais existentes na sala.

Entrevista aos pais

Em geral, os pais das crianças disseram que os seus filhos tinham por hábito contar o que faziam durante o dia, com entusiasmo, e que apreciavam as atividades realizadas no JI e que, como tal, se sentiam felizes por frequentar a instituição.

Circuitos

A maior parte das crianças, quando realizou o circuito, fotografou o quintal (terminologia utilizada normalmente pelas crianças, relativamente ao espaço exterior), referindo: “Gosto de brincar com os meus amigos nos baloiços!”, “Gosto de andar de triciclo e brincar no escorrega!”. Seguem-se a biblioteca, sendo que as crianças manifestaram, maioritariamente, o gosto pela leitura; o faz de conta e o grilo, sensivelmente com a mesma popularidade.

No que respeita aos desenhos, o quintal e a área do faz de conta foram os locais mais ilustrados pelas crianças. No entanto, a área da biblioteca (principalmente), do computador e do cavalete obtiveram, também, uma popularidade significativa. Um aspeto que devo relevar é o facto de as crianças quando desenhavam a sua área favorita, desenhavam, também, os seus colegas e os elementos concretos de cada área.

Triangulação

Com base nos dados dos tópicos anteriores, analiso a relação entre os mesmos, bem como a sua contribuição para a investigação.

Partindo de uma análise aos desenhos, fotografias e entrevistas, considero o quintal e a área do faz de conta como espaços da instituição mais apreciados pelas crianças. Pois, nestas três metodologias foram unânimes as respostas, bem como as justificações às mesmas, por parte das crianças:” Gosto do quintal, porque têm baloiços e eu posso brincar aqui!” e “Gosto do faz de conta, porque tem muitas coisas para brincar!”

Articulando, também, as fotografias e consequentes comentários às mesmas, as crianças prestaram particular atenção ao grilo existente na sala, sendo que o mesmo representava uma novidade na mesma.

Um facto interessante é que, algumas crianças desenharam a mesma área, e nas entrevistas e conversas formais, salientaram as mesmas como sendo as preferidas. O mesmo não acontece com algumas, o que não significa que haja contradição, pois as crianças podem manifestar gosto pelas diferentes áreas e espaços do Jardim de Infância.

É de salientar que algumas crianças escolheram locais para fotografar que não os acima mencionados, no entanto, representam particularidades da sua vida que não oportunas para responder à questão-chave do presente estudo.

5.4. Conclusão do estudo

O estudo apresentado no presente tópico teve como foco a resposta à questão: “Como se sentem as crianças no JI?”

O JI representa um facilitador do desenvolvimento consistente das crianças, nomeadamente, no que concerne ao brincar e aprender.

Estes dois aspetos foram bastante relevados pelas crianças, por exemplo, ao mostrarem as áreas, ao justificarem o facto de gostarem de algum espaço físico ou o porquê de vir à escola. O que significa que o jardim-de-infância fornece à criança a oportunidade de aprender e dá espaço para poder brincar livremente.

O brincar e aprender não devem ser tidos em consideração como dissociáveis, na medida em que os dois se complementam. Pois, as crianças ao brincar podem, também, aprender e ao relacionarem-se entre si, podem perceber a importância de viver em sociedade e de fazer amigos (amizade).

É, então, de relevar a importância que o desenvolvimento cognitivo representa na vida da criança, bem como o brincar que, para Piaget é condição essencial para o desenvolvimento cognitivo e espírito de iniciativa (1979).

No que concerne à atividade que as crianças davam a sua opinião sobre os diferentes colegas, concluiu que a relação entre elas é bastante boa, pois argumentavam: “Gosto dele, porque ele brinca comigo”. O que revela que as

crianças se relacionam de uma forma tranquila entre si. No entanto, este facto às vezes não acontece, o que é natural, atendendo, também, à idade das mesmas. Gostaria, também, de frisar o facto de as crianças quando desenhavam uma determinada área, desenhavam, também, os seus colegas, o que é um indício de que as crianças valorizam as relações existentes entre si.

Sustento, igualmente, a minha conclusão na opinião da educadora e auxiliar cooperantes, que defendem que as crianças se sentem bem no JI, devido ao tratamento existente no mesmo, às relações, à diversidade de materiais e à oportunidade de aprender. Os pais das crianças partilham da mesma opinião, argumentando que estas contam o seu dia-a-dia no jardim-de-infância entusiasticamente e que gostam das atividades que realizadas.

Juntando as peças recolhidas ao longo do processo investigativo, posso concluir que o jardim-de-infância representa para as crianças um local de lazer e trabalho, pois, fornece primazia ao bem-estar da criança, estimulado a sua criatividade, valorizando o seu esforço e garantindo todos os cuidados para que se desenvolva nos diferentes domínios (social, cognitivo e físico). Respondendo à questão central da investigação, concluo que as crianças se sentem bem no JI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meu percurso durante o estágio foi rico em importantes experiências, que me permitiram crescer enquanto pessoa e futura educadora, pois todas as etapas da minha prática pedagógica representam, por si só, fatores que me permitiram encarar, de forma holística e realista, a educação pré-escolar. Pois, tal como advoga Marcelo-Garcia (1999, p. 20), “ O processo de aprender a ensinar implica a passagem do formando por um conjunto de fases, que se manifesta na forma como cada um se torna professor/educador e consolida o seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

Além das aprendizagens adquiridas no estágio, o fator tempo revelou-se uma mais-valia para a minha formação, pois a oportunidade de lidar com as crianças, durante alguns meses, permitiu-me ganhar mais confiança e agilidade no respeitante ao meu trabalho.

Ao referir-me às aprendizagens, pretendo relevar o que aprendi com as atividades realizadas com as crianças e a relação que estabeleci com as mesmas. Eu e a minha colega de estágio procurámos, em qualquer instância, relevar os interesses das crianças, bem como as suas características e a riqueza a nível de conteúdo das atividades propriamente ditas. Ao planificar as atividades, tivemos em constante consideração a intencionalidade educativa que, segundo Silva “exige que o educador reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda sobre os valores e intenções que estão subjacentes” (1997, p. 93). O feedback, por parte das crianças, foi bastante positivo, sendo que nos questionavam inúmeras vezes: “Hoje vamos fazer uma atividade com vocês?”. Este facto revela que as crianças se sentiam felizes no decorrer das atividades, o que, indubitavelmente é algo gratificante e enriquecedor.

Relativamente à interação com as crianças, considero-a um dos aspetos mais relevantes na educação pré-escolar. Corroboro a opinião de Vasconcelos (2005), que vê um educador como alguém disposto a ouvir a criança e estabelecer relações eficazes de companheirismo, de confiança e carinho. Portanto, o educador deve ser alguém dotado de sensibilidade, sensatez e em quem as crianças possam confiar. Durante a minha prática pedagógica procurei refletir e relevar os aspetos anteriormente referidos, para que a minha atuação fosse o melhor possível.

Assim sendo, considero a minha interação com as crianças algo bastante positivo e gratificante, na medida em que era notório o carinho por parte das mesmas, para conosco e para com o nosso trabalho, o que, indubitavelmente, contribuiu para a qualidade do estágio.

O estágio fez da minha pessoa alguém mais confiante e competente na interação com as crianças. Porém, subscrevo, inteiramente, a opinião de que existem, sempre, aspetos a melhorar a todos os níveis. Tem de existir trabalho, competência e, acima de tudo, respeito pela ética profissional e pessoal, nomeadamente a nível de relação com as crianças e profissionais envolvidos. Mesquita-Pires valoriza a dimensão relacional, alegando que “O trabalho só encontrará o seu papel dinâmico, quando integrado na relação mais geral com o real, na relação com os pares profissionais, com a comunidade educativa e com as crianças” (2007, p. 182).

Concluindo, é incontestável a importância deste estágio, pois representa uma das fases mais importantes do meu crescimento pessoal e profissional, constituindo um alicerce para a consecução de uma prática pedagógica assente nos princípios de lealdade, respeito e competência profissional, os quais irei respeitar na futuramente.

Além dos motivos suprarreferidos, a prática pedagógica durante o estágio permitiu-me encarar a educação pré-escolar sob um ponto de vista mais “maduro”, pois vivenciei acontecimentos que outrora não tivera oportunidade e que se revelaram pilares para o meu crescimento profissional, permitindo-me compreender o verdadeiro significado das palavras proferidas por Dewey (2002): “A educação não é uma preparação para a vida, é a própria vida”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderson, P. (2000). *Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press.

Atkinson, R. L., Attkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. & Nolen-Hoeksema, S. (2002). *Introdução à Psicologia*. S. Paulo: Artmed.

Balancho, M. & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). *A Educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Revista Saber Educar, Porto: FPCEUP.

Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de Professores/ Educadores*. Porto: Porto editora.

Crowley, P. (1998). *Participación infantil: para una definición del marco conceptual. La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogotá: UNICEF.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1998). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto.

Estrela, A. (1992). *O Movimento da Escola Moderna e a Formação de Professores. Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna*.

Feldman, R. D., Olds, S. W. & Papalaia, D. E. (2001). *O Mundo da Criança*. Portugal: MacGraw Hill.

Formosinho, J. (2007). *Pedagogia da Infância: construindo uma práxis de*

Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed.

Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Horn, M.G.S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Johnson-Laird, P.N. & Oatley, K. (2004). *Cognitive and social constructions in emotions*. 2ª edição. New York: The Golden Press.

Lowenteld, V. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. S. Paulo: Mestra Jou.

Luck, C., & Carneiro, D.G. (1993). *Desenvolvimento afetivo na escola*. Petrópolis: Vozes

Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Marcelo-Garcia, C. (1999). *A Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Marques, L. A. D. (2012). *Promover Interação entre Crianças da Mesma Idade*. Tese de Mestrado na Área de Formação de Professores, Especialização em Educação Pré- escolar. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mesquita- Pires, C. (2008). *O educador de infância. Teorias e práticas*. Porto: Profedições.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. 3ª edição. Lisboa: ME.

Moita, M.C. (2012). *Para uma Ética situada dos Profissionais dos profissionais de Educação de Infância*. 1ª edição. Lisboa: Textos de Educação de Infância.

Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S.B, Lino, D., Cruz, S., Andrade, F.F. de & Azevedo, A. (2008). *A Escola vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Olson, S. & Kashiwagi, K. (2000). *Teacher ratings of behavioural self-regulation in preschool children*.

Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da Infância. Sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.

Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças*. Lisboa: Edição Calouste Gulbenkian.

Piaget, J. (1979). *A psicologia da criança. Do nascimento à adolescência*. Moraes. Lisboa.

Portugal, G., Laevers, F. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDIne.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em Infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar em Portugal- A Participação dos Educadores*. In *Pensar o Currículo em Educação de Infância*. Atas do 7º Encontro Nacional da APEI, 1-4 de Abril, Escola Superior de Educação Social, Lisboa.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: MCGrawhill.

Terroso, A. M. B. (2013). *A Pedagogia de Projeto em Educação Pré-escolar. Tese de Mestrado em Educação Pré-escolar*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. 64 pp.

Tiba, I. (1996). *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Gente.

Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. 1ª edição. Lisboa: Texto Editora.

Vygotsky, S. (1984). *A Formação Social das Mentes*. S. Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed.

Documentos consultados:

Projeto Educativo da Instituição, 2013/2014, Coimbra

Projeto Curricular de Turma, 2013/2016, Coimbra

APÊNDICES

APÊNDICE I



Figura 1- Área da Matemática.



Figura 2- Lista de materiais existentes na Área da Matemática.

APÉNDICE II



Figura 3: Área da escrita



Figura 4: Lista de materiais existentes na Área da Escrita.

APÊNDICE III



Figura 5: *Área das Ciências.*

APÊNDICE IV



Figura 6: *Área da expressão plástica*

APÊNDICE V



Figura 7: *Área do Faz de Conta*

APÊNDICE VI

Secretaria de Educação Social - SP
Organização da Tempo

Agenda Semanal

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08:00h 09:30h	<p>Abertura Acolhimento em Conselho Tempo de Trabalho Curricular compartilhado pelo grupo/animação cultural</p> <p style="text-align: center;"><u>Trabalho Manual</u></p>  <p>Tempo de Trabalho Autônomo/ Trabalho em Projetos Comunicação</p>	<p>Abertura Acolhimento em Conselho Tempo de Trabalho Curricular compartilhado pelo grupo/animação cultural</p> <p style="text-align: center;"><u>Matérias e Disciplinadas</u></p>  <p>Tempo de Trabalho Autônomo/ Trabalho em Projetos Comunicação</p>	<p>Abertura Acolhimento em Conselho Tempo de Trabalho Curricular compartilhado pelo grupo/animação cultural</p> <p style="text-align: center;"><u>Músicas, Danças e Surdositas</u></p>  <p>Tempo de Trabalho Autônomo/ Trabalho em Projetos Comunicação</p>	<p>Abertura Acolhimento em Conselho Tempo de Trabalho Curricular compartilhado pelo grupo/animação cultural</p> <p style="text-align: center;"><u>Trabalho Motor</u></p>  <p>Tempo de Trabalho Autônomo/ Trabalho em Projetos Comunicação</p>	<p>Abertura Acolhimento em Conselho Tempo de Trabalho Curricular compartilhado pelo grupo/animação cultural</p> <p style="text-align: center;"><u>Recreio de Conselho</u></p>  <p>Tempo de Trabalho Autônomo/ Trabalho em Projetos Comunicação</p>
12:00h	Almoço Higiene Sesta	Almoço Higiene Sesta	Almoço Higiene Sesta	Almoço Higiene Sesta	Almoço Higiene Sesta
04:00h	Lanche Atividades Livres	Lanche Atividades Livres	Lanche Atividades Livres	Lanche Atividades Livres	Lanche Atividades Livres

Figura 8: Agenda Semanal- programação de atividades para cada semana

APÊNDICE VII

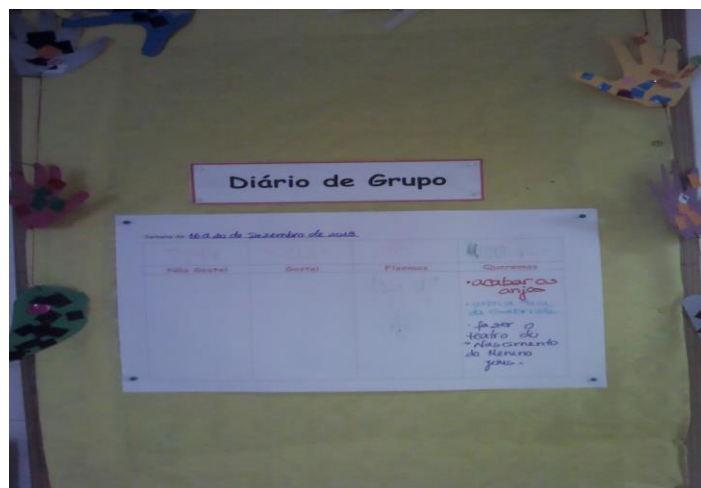


Figura 9: *Diário de Grupo*

APÊNDICE VIII



Figura 10: *Crianças na parte fundamental da atividade.*



Figura 11: *Crianças durante o relaxamento da atividade.*

APÊNDICE IX



Figura 12: Criança no aquecimento com “caixa surpresa”.



Figura 13: Crianças na parte fundamental da atividade.

APÊNDICE X



Figura 14: *Leitura da história sobre a amizade.*



Figura 15: *Criança a desenhar.*



Figura 16: *Crianças a carimbar o cartaz.*



Figura 17: *Resultado final do cartaz.*

APÊNDICE XI



Figura 18: Criança a amassar o barro.



Figura 19: Crianças a colocarem o seu pedaço de barro no copo.



Figura 20: Resultado final do vulcão.



Figura 21: Desenho de uma criança sobre o vulcão.



Figura 22: Exposição da atividade sobre vulcões.

APÉNDICE XII



Figura 23: Criança a misturar o ingrediente na água .



Figura 24: Resultado de uma mistura.



Figura 25: Criança a registar o que observou na experiência.

APÊNDICE XIII



Figura 26: Crianças no aquecimento a saltarem para o lado oposto da corda.



Figura 27: Crianças na parte fundamental da atividade, após paragem da música.

APÊNDICE XIV



Figura 29: Criança a colocar a tampa na sua fruta preferida.



Figura 28: Criança a ajudar na construção do gráfico.



Figura 30: Crianças a contar o número de elementos que gosta de cada fruta.



Figura 31: Resultado final do gráfico elaborado pelas crianças.

APÊNDICE XV



Figura 32: Criança a observar comportamento do objeto na água.



Figura 33: Objetos que não flutuam na água, agrupados pelas crianças.



Figura 34: Objetos que flutuam na água, agrupados pelas crianças.

APÊNDICE XVI



Figura 35: Criança a adivinhar qual o objeto dentro da caixa através do tato.

APÊNDICE XVII



Figura 36: *Leitura da história: “O cuquedo”.*

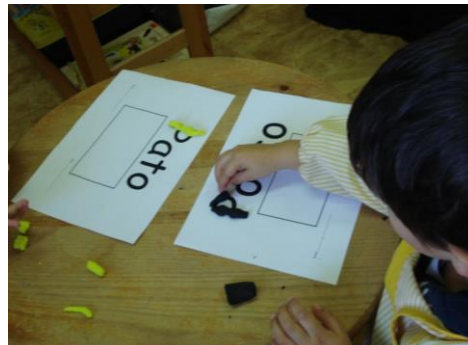


Figura 37: *Criança a contornar o nome de uma das personagens da história.*



Figura 38: *Criança a desenhar o animal.*



Figura 39: *Trabalho de uma criança.*

APÊNDICE XVIII



Figura 40: Criança a escolher o seu dinossauro.



Figura 41: Criança a recortar a figura do seu dinossauro.



Figura 42: Criança a colar a figura do seu dinossauro.

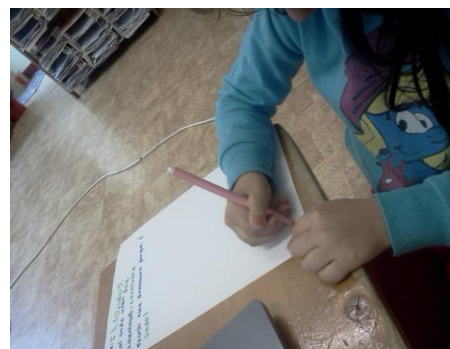


Figura 43: Criança a preencher a ficha sobre o seu dinossauro.

APÊNDICE XIX

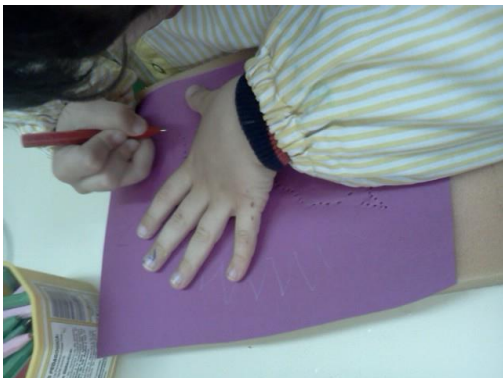


Figura 44: Criança a picotar o dinossauro em cartolina.



Figura 45: Criança a colar o dinossauro em cartolina.



Figura 46: Criança a desenhar elementos à sua escolha.



Figura 47: Trabalho final de uma criança.

APÊNDICE XX



Figura 48: *Criança a elaborar o seu dinossauro.*

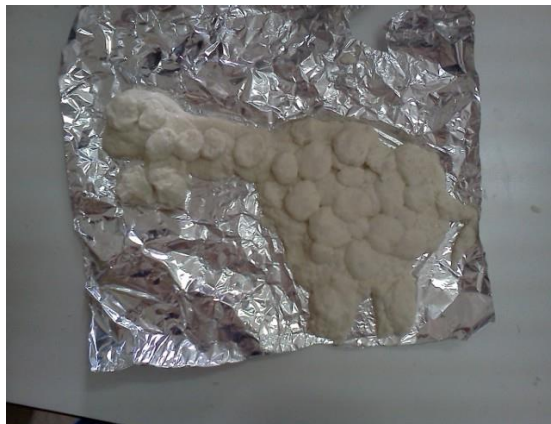


Figura 49: *Exemplo de um dinossauro elaborado por uma criança.*

APÊNDICE XXI



Figura 50: Criança a pintar o dinossauro em massa de pão.



Figura 51: Crianças a pintar o dinossauro em massa de pão.

APÊNDICE XXII



Figura 52: Criança a agrupar o dinossauro e a registar o número total de elementos.

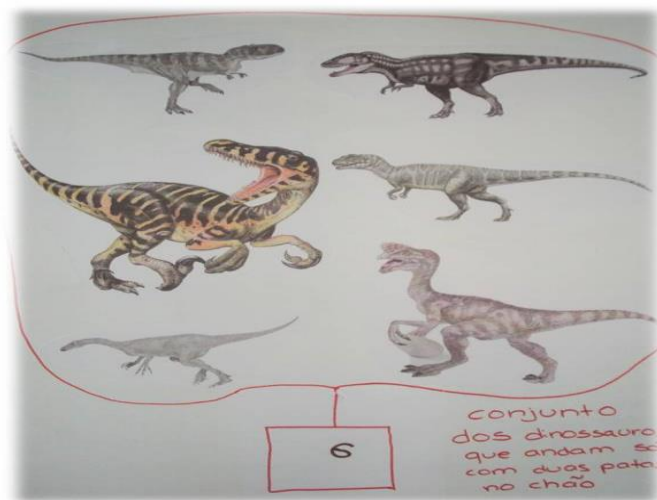


Figura 53: Dinossauros agrupados pelas crianças consoante os seus elementos.

APÊNDICE XXIII



Figura 54: Criança a elaborar a sua moldura.



Figura 55: Algumas molduras elaboradas pelas crianças.

APÊNDICE XXIV



Figura 56: Crianças a procurarem os seus “fósseis”.



Figura 57: Criança após encontrar o seu “fóssil”

APÉNDICE XXV



Figura 58: Criança a ajudar na construção do dinossauro gigante com garrações.



Figura 59: Dinossauro concluído.



Figura 60: Criança a pintar o dinossauro.



Figura 61: Dinossauro gigante com garrações concluído.

APÊNDICE XXVI



Figura 62: *Desenho do quintal da instituição.*



Figura 63: *Desenho da Área da Biblioteca.*



Figura 64: *Desenho do cavalete.*



Figura 65: *Desenho da Área do Computador.*



Figura 66: *Desenho da Área do Faz de Conta.*