

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



Uma viagem pela Pedagogia da  
Consideração na promoção de competências  
facilitadoras da transição da educação pré-  
escolar para o 1º ciclo do ensino básico

---

**ORIENTADORA:** Doutora Clara Craveiro

**ORIENTANDA:** Susana Almeida

**PORTO**  
**2014/2015**

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do estágio profissionalizante do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar.

Este relatório cujo tema aborda a transição das crianças da educação pré-escolar para o 1º ciclo do Ensino básico, pretende mostrar como um grupo de crianças de 5 anos, ao longo do ano letivo, vivenciou o processo de transição e de que forma o trabalho pedagógico foi articulado no sentido de minimizar os receios por parte das famílias e no despertar de sentimentos positivos nas crianças em relação à nova escola, tendo sempre por base, a pedagogia adotada pela instituição, a pedagogia da Consideração pela Criança.

A intervenção pedagógica foi planeada tendo em conta a pedagogia referida, onde foram criadas estratégias para proporcionar uma transição estável e competente por parte da criança e ações e iniciativas que apoiassem e elucidassem os pais para as questões mais inquietantes nesta fase de transição. Este relatório tem como finalidade apresentar todo o percurso realizado.

**Palavras-chave:** Educação Pré-escolar, transição do jardim de infância para o 1º ciclo do ensino básico, crianças, pais, Pedagogia da Consideração pela Criança

## **ABSTRACT**

The present report emerges within the context of the professionalizing training period of Master Course in Preschool Education.

This report which subject addresses the transition of children from preschool education to primary school, aims to show how the 5 year old group experienced the teachings included in the pedagogical work, in what way this work was articulated so it minimized the concerns from the families and if it aroused positive feelings in the children towards the new school, always based on the adopted pedagogy of the institution, the pedagogy of consideration for the child.

The pedagogy intervention was planned bearing in mind the referred pedagogy, where strategies were created to provide a stable and competent transition by the child and actions, initiatives and moments that would support and enlighten the parents with the most disturbing questions in this transition phase. This report serves to present all the work made in this journey.

**Keywords:** Preschool Education, transition from kindergarten to the first cycle of basic education, children, parents, Pedagogy of consideration for the children.

# AGRADECIMENTOS

Realizar esta viagem foi um desafio com muitos altos e baixos, de uma luta constante, que só foi possível realizar com o apoio das pessoas que sempre me acompanharam.

Nesse sentido não podia deixar de agradecer:

À Doutora Clara por toda a disponibilidade, preocupação e exigência enquanto profissional.

À De Mãos Dadas pela oportunidade de realizar esta viagem e pelo apoio nas mais diversas situações.

À Educadora Cristina por toda a sua dedicação, disponibilidade, carinho, partilha de saberes, por me ajudar a crescer e por sempre acreditar em mim.

Às Auxiliares Carla, Rosa e Luísa por todo o seu apoio na sala dos 5 anos e à minha auxiliar Helena por todo o seu apoio pessoal e profissional.

Às crianças da sala dos 5 anos, pois sem elas não teria conseguido realizar esta viagem e às suas famílias pela confiança e colaboração.

À minha mãe, que incansavelmente me apoiou diariamente, acreditando sempre em mim.

À minha família, em especial ao meu irmão Victor que tornou possível e aos amigos que também estiveram lá quando eu precisei. Eles sabem bem quem são.

**Um Muito Obrigado sentido a todos!**

# ÍNDICE

introdução.....	6
1 – Enquadramento teórico .....	7
1.1.Conceção de Educação .....	7
1.1.1.Educação Pré-escolar .....	8
1.2.Conceção de educador .....	8
1.3.Perspetivas sobre o futuro .....	9
1.4.Papel do Professor-investigador .....	10
1.5.Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças .....	11
1.5.1.Modelo Curricular High/Scope.....	12
1.5.2.Modelo Reggio Emília .....	13
1.5.3.Movimento da Escola Moderna .....	15
1.5.4.Metodologia de Trabalho de Projeto.....	16
1.5.5.Pedagogia da Consideração pela Criança .....	17
1.6. A Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico .....	19
2.Metodologias de investigação .....	21
3. Contexto organizacional .....	24
3.1. Caracterização da Instituição .....	24
3.2. Caracterização das famílias e das crianças.....	27
3.2.1 Caracterização das famílias .....	27
3.2.2 Caracterização das crianças .....	28
3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade .....	32

4. Apresentação de resultados, Intervenção e exigências profissionais	34
4.1. Vozes que importam .....	34
4.2. Damos tempo ao tempo .....	37
4.3. Somos parceiros da criança.....	38
4.4. Traçamos caminhos.....	40
4.5. Juntos construímos .....	43
4.6. Valorizamos a arte como ferramenta .....	45
4.7. Promovemos a intemporalidade .....	46
4.8. Avaliamos para a Individualidade.....	51
Considerações Finais .....	53
Bibliografia.....	56

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

ATL – Atelier de Tempos Livres

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PIP – Protocolo do perfil de implementação do programa

VDMM – Vem Descobrir o Meu Mundo

# INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular do Mestrado em Educação Pré-escolar, realizado no ano letivo de 2014/2015, na valência de pré-escolar, sob a orientação da Doutora Clara Craveiro.

Pretende-se com este relatório dar a conhecer o percurso vivenciado ao longo do ano, sustentando-o teoricamente e tendo em atenção as aprendizagens, conquistas e dificuldades sentidas.

Este relatório está organizado em quatro capítulos, sendo que o primeiro refere-se ao enquadramento teórico, no qual é apresentada a teoria que sustenta a prática aplicada no centro de estágio. O segundo capítulo refere-se às metodologias de investigação utilizadas ao longo do estágio no âmbito do estudo da transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico intitulado “Uma viagem pela pedagogia da consideração na promoção de competências facilitadoras da transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico”. O terceiro capítulo mostra a caracterização da instituição, do grupo de crianças e das respetivas famílias. O quarto capítulo revela o trabalho mais significativo realizado ao longo do estágio centrado na Pedagogia da Consideração pela Criança. Para finalizar este relatório são apresentadas algumas considerações finais sobre a evolução pessoal e profissional durante o estágio.

Através deste relatório, vamos embarcar na minha viagem numa Instituição Particular de Solidariedade Social, na valência de educação pré-escolar, com um grupo de 5 anos, tendo como objetivo contextualizar a minha intervenção focando-me no tema apresentado em cima, através de um percurso de crescimento, onde destaco as minhas conquistas e os desafios que ultrapassei.

# **1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1.1. Conceção de Educação**

Educação é um “processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança.” (MARQUES, 2000:54)

A forma como é perspectivado este processo é frequentemente questionado e reformulado devido à sua complexidade e multidimensionalidade que exige constantes reflexões.

Educar implica atender às necessidades da sociedade tendo em consideração que a nossa sociedade tem sofrido muitas mudanças que vêm acompanhadas de condicionalismos para a vida familiar das nossas crianças, como é o caso dos horários alargados de trabalho dos pais, os horários por turnos, do desemprego ou mudança constante de emprego, do divórcio dos pais, da ligação constante às redes sociais. Estes e outros condicionalismos demonstram-nos a constante transformação cultural e de valores que as nossas crianças vivenciam e que afeta o seu desenvolvimento.

A conceção de criança tem sido perspectivada de forma diferente, sendo vista como um adulto em miniatura no passado, que após vários estudos e investigações começou a ser valorizada, escutada e respeitada, começando a ser vista como um ser competente, com as suas especificidades e os seus direitos.

Segundo a Convenção Sobre os Direitos da Criança (2004), a educação potencia o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões quer mentais quer físicas, preparando-a para a vida adulta, onde deverá ser um cidadão ativa e participativo, demonstrando respeito por si própria, pelos seus pais, pela sua família, pela sua identidade, pela sua língua, pelos seus valores culturais, pelo outro, pela diferença e pelo meio envolvente.



### **1.1.1.Educação Pré-escolar**

Segundo as Lei-quadro nº5/97, a educação pré-escolar é

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual se deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:15)

Reconhecendo a importância desta etapa para um desenvolvimento integral da criança.

A educação pré-escolar potencia todo o processo de socialização da criança sendo este essencial para a construção dos diferentes pilares do conhecimento. Esta etapa deve ser contemplada pela promoção de interações, partilhas, oportunidades de aprendizagem e conquistas adquiridas pelas crianças que segundo Jaques Delors (1996) assentam em quatro pilares essenciais que

serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão, aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.” (DELORS, 1996:90)

Para uma construção consistente dos pilares de conhecimento é necessário estabelecer uma ligação de segurança com a figura de referência que é o educador.

## **1.2.Conceção de educador**

O educador tem um papel fundamental em todo o processo de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem da criança.

De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto:

Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens significativas. (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto, art.1)

Assim sendo, o educador observa e avalia cada criança do seu grupo estabelecendo uma relação de respeito pelas características individuais e pelas necessidades que a criança apresenta, facilitando a integração desta no grupo e no relacionamento com as outras crianças e potenciando uma aprendizagem democrática, onde a criança se sente valorizada e desenvolve o sentimento de pertença ao grupo.

O ambiente educativo deve proporcionar oportunidades de aprendizagem significativas, através de diferentes estruturas e materiais apelativos e diversificados nos quais está sempre presente a intencionalidade educativa. Este também deve contemplar um ambiente seguro e estável que promova o bem-estar, o envolvimento das crianças, a iniciativa, a partilha, a cooperação, o envolvimento das famílias e da comunidade, estimulando a curiosidade natural da criança.

O educador deve ser visto pela criança como parceiro de aprendizagem, alguém que se questiona, que trabalha lado a lado com a criança em busca de respostas, de dúvidas, de descobertas, ajudando a criança na organização e sistematização do seu pensamento e envolvendo-a na planificação e avaliação de uma forma individual, em pequenos grupos ou em grande grupo.

### **1.3.Perspetivas sobre o futuro**

A sociedade onde estamos inseridos está em consecutivas mudanças e evoluções, exigindo dos seus profissionais o desenvolvimento de competências relacionadas com o saber ser e o saber estar, numa sociedade de convivência democrática.

Neste sentido, a educação assume um papel importante, principalmente no que concerne à educação para a cidadania e no desenvolvimento de competências sociais.

Tendo em vista o futuro, será importante criar e organizar um ambiente educativo que respeite de uma forma individual cada criança do grupo e de uma forma coletiva o grupo, onde estejam contemplados materiais apelativos e diversificados que potenciem uma aprendizagem abrangente em que as

crianças estejam presentes em toda a organização dos espaços da sala, percebendo como estes são organizados e quais as suas potencialidades. Para tirar o melhor partido de todos os espaços do ambiente educativo, deve-se também organizar o tempo educativo para que a criança se sinta segura na sua rotina, percebendo a sequência do dia e usufruindo do máximo tempo possível das atividades que planificou.

Todo o ambiente educativo, a sua estrutura e organização devem potenciar a socialização com os adultos, com o grupo de crianças e com toda a comunidade educativa, proporcionando à criança uma aprendizagem da vida democrática, onde todos têm consciência dos seus direitos e deveres principalmente no trabalho de pares ou de grupo, onde existem opiniões diferentes que têm que ser respeitadas e argumentadas e em momentos de decisão têm que ser negociadas com os pares com cedências de todas as partes.

Através do trabalho realizado com as crianças pretende-se formar cidadãos conscientes, responsáveis, ativos e participativos que questionem a realidade, que consigam fazer opções, escolhas, que assumam os seus atos e que se sintam bem consigo mesmos. Transformando-se no futuro em adultos competentes com objetivos de vida e excelentes profissionais.

## **1.4.Papel do Professor-investigador**

Como refere Isabel Alarcão (2001),

Ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução. (ALARCÃO, 2001:18)

O professor investigador assume-se com espírito aberto e divergente, comprometido, perseverante, respeitando as ideias do outro, confiante, com capacidade de ser questionado, com sentido da realidade e disponível para a aprendizagem.

O professor investigador deve observar, levantar hipóteses, formular questões de pesquisa, delimitar as questões a pesquisar, analisar cada questão e sistematizá-las.

Esta postura permite-lhe melhorar frequentemente as suas práticas, pois questiona-as e reflete sobre elas, procurando constantemente ser um profissional mais competente, em constante aprendizagem e crescimento pessoal.

O ambiente educativo de um professor investigador transparece em todas as aprendizagens realizadas com as crianças, desenvolvendo nas próprias crianças a postura de investigadores que documentam todos os seus passos, revisitam todo o seu percurso de aprendizagem e constroem o seu conhecimento, conseguindo ver respondidas todas as suas questões e ao mesmo tempo criando novas questões de investigação e aprendizagem.

O professor investigador deve desenvolver na criança competências de questionamento e de reflexão, quer ao nível do trabalho desenvolvido quer a nível pessoal, tornando-se seu parceiro nas investigações e reflexões e

Adotando a postura de professor investigador, o educador vai conseguir desenvolver na criança competências a todos os níveis e em todas as áreas de aprendizagem, dando-lhe as ferramentas necessárias para esta construir o seu futuro.

## **1.5.Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças**

Na sua prática, o educador tem ao seu dispor modelos curriculares que sustentam a sua ação educativa, tornando-a intencional, tendo o educador consciência que a sua ação interfere nas aprendizagens realizadas pelas crianças.

Segundo Spodek e Saracho (1998), *“um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e*

*componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo.” (SPODEK E SARACHO, 1998:194)*

Na educação pré-escolar existem quatro modelos curriculares que são mais usualmente aplicados mediante as opções das instituições e dos educadores.

### **1.5.1. Modelo Curricular High/Scope**

O Currículo High/Scope tem como base a aprendizagem pela ação por parte da criança, onde o adulto tem a função de apoiar e guiar as crianças nas experiências que permitem esse mesmo tipo de aprendizagem.

Essas experiências são as vivências que as crianças têm diariamente, devendo estas ser variadas e inovadoras, tendo em atenção o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento.

A aprendizagem ativa é um processo dinâmico, onde as crianças exploram, descobrem, tratam e utilizam a informação, dialogando, ouvindo e refletindo ao longo das experiências significativas, seguindo os passos de planificar, executar e avaliar para voltar a planificar. Esta aprendizagem resulta da relação da criança com o meio, onde esta se depara com situações cada vez mais complexas, com a análise de problemas e sua respetiva resolução.

Hohmann e Weikart afirmam que *“a aprendizagem ativa ocorre de uma forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento.” (HOHMANN E WEIKART, 2009:19)*

Nesse sentido, o espaço é fulcral para que haja uma aprendizagem ativa, exigindo da equipa pedagógica investimento, empenhamento e investigação para criar um ambiente pedagógico estimulante e desafiador, organizando o espaço por áreas, de forma a suscitar interesses e a proporcionar oportunidades de exploração e de aprendizagem.

A rotina diária apoia a aprendizagem ativa, proporcionando uma sequência de momentos que se tornam previsíveis para a criança tornando as suas transições suaves. Este processo ajuda a criança na planificação,

execução e avaliação dos seus projetos, pois torna o seu dia mais calmo, seguro e organizado. O momento do acolhimento é importante para as crianças falarem e partilharem com as restantes crianças e com a equipa, os seus interesses e planificarem as suas atividades.

Outro princípio básico é a interação adulto-criança, onde o adulto deve apoiar a criança de uma forma positiva em todas as interações, ou seja, o adulto deve escutar sempre a criança, comentando ou respondendo de forma pertinente, dando oportunidade à criança de se exprimir de uma forma livre e confiante. Esta interação permite ao adulto orientar e apoiar as crianças na sua própria compreensão do mundo, dando-lhes autonomia e incentivo para que estas desenvolvam as suas competências e capacidades.

### **1.5.2. Modelo Reggio Emília**

O modelo pedagógico de Reggio Emília é centrado na criança, mas também nos educadores e na família, pois todos se complementam tornando o mundo da criança mais enriquecido. Existe um grande esforço para que estes três intervenientes trabalhem de uma forma cooperativa e colaborativa, por forma a proporcionar às crianças uma diversidade de vivências e de partilhas potenciadoras de conhecimento e de aprendizagens significativas.

Um dos objetivos deste modelo é que todos (crianças, famílias, educadores) sintam que o espaço é seu, criando um ambiente acolhedor e familiar, tal como os de suas casas.

A comunicação é fundamental para este modelo, através de uma escuta atenta, da expressão de opinião, do levantamento de questões, da procura de respostas, da oportunidade de fazer escolhas e da resolução de problemas, onde

as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura modelagem, colagem, jogo dramático e música. (LINO in OLIVEIRA FORMOSINHO, 1996:101)

Estas atividades proporcionam o desenvolvimento de competências como saber observar, saber colocar questões em qualquer situação e saber

representar, quer sejam representações de observações, ideias, sentimentos, conhecimentos, memórias utilizando as variadíssimas formas de expressão.

As variadas formas de expressão são valorizadas pelos adultos que as registam seja através de fotografias, de filmes, de transcrições e expõem-nas para serem partilhadas com todos os que frequentam a instituição. Estas partilhas fomentam o desenvolvimento do pensamento crítico da criança e envolvem a família em todo o processo, tendo sempre em atenção todas as necessidades e interesses de cada criança e de cada família, atendendo à individualidade de cada um e tentando dar resposta a todas essas necessidades e interesses.

Para que todo este trabalho e envolvimento sejam concretizados é necessário ter em atenção a organização do espaço e dos materiais. Por exemplo, existem espaços muito característicos deste modelo como é o caso da piazza, espaço comum a todas as salas, onde estas se encontram, partilham e promovem atividades conjuntas; e o atelier, onde está um atelierista que permite à criança o contato e explorações com diferentes materiais e técnicas, descobrindo neste processo várias formas de documentar e de desenvolver a sensibilidade estética.

Todos os espaços e materiais são selecionados e organizados de uma forma harmoniosa para que todo o trabalho flua de uma forma natural, sendo o espaço *“considerado o 3º educador. Como educador o espaço deve ser flexível, estar aberto às mudanças das crianças e educadores de modo a dar resposta às suas necessidades e permitir-lhes ser protagonistas do seu conhecimento.”* (LINO in OLIVEIRA FORMOSINHO, 1996:111)

A organização do tempo é flexível assim como a rotina definida para cada uma das atividades, com uma organização de tempo potenciadora de aprendizagens onde a criança pode tomar decisões sobre o trabalho que pretende realizar. Os educadores orientam a sua prática mediante os interesses e curiosidades das crianças, apoiando e orientando as suas escolhas e os caminhos que decidem seguir, dando uma intencionalidade pedagógica a esses caminhos. O currículo emerge das necessidades e interesses das crianças.

### **1.5.3.Movimento da Escola Moderna**

O Movimento da Escola Moderna foi inspirado na pedagogia de Freinet (NIZA in OLIVEIRA FORMOSINHO, 1996) e assenta numa prática democrática de gestão de atividades, materiais, tempo e espaço.

O principal objetivo deste movimento é preparar as crianças para a vida democrática futura, proporcionando-lhes uma vivência partilhada e negociada e um desenvolvimento pessoal e social, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala e da escola.

O processo educativo assenta em pressupostos que marcam a diferença deste movimento. O grupo de crianças é um desses pressupostos que neste movimento se organiza de uma forma vertical, ou seja, os grupos são constituídos por crianças de diferentes idades, o que aumenta a diversidade das experiências e partilhas, enriquecendo o grupo de crianças, aumentando a interajuda e desenvolvendo o respeito pela diferença. Todo o trabalho realizado pela criança deve ser expressado de uma forma livre, onde a criança se sinta apoiada na sua execução e posteriormente valorizada quando este for registado e apresentado publicamente.

Também é necessário dar à criança o tempo necessário para que esta consiga explorar os materiais e os documentos existentes, desenvolver as suas ideias, para que lhe surjam dúvidas e interesses, que ao serem respondidas pela própria criança, esta construa conhecimento.

O espaço educativo é organizado por seis áreas de atividades e uma área central polivalente para o trabalho coletivo. As seis áreas de atividades são a biblioteca; oficina de escrita e reprodução; espaço de laboratório de ciências e experiências; espaço de carpintaria e construção; espaço de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e espaço de brinquedos, jogos e jogo lúdico.(NIZA in OLIVEIRA FORMOSINHO, 1996)

O ambiente deve ser o mais estimulante possível, os materiais aproximados ao real e as paredes devem evidenciar as conquistas e registos realizados pelas crianças, assim como os mapas de registo que apoiam a criança na planificação, gestão e avaliação das atividades, sendo estes o Plano



de atividades, a Lista semanal de projetos, o Quadro semanal de distribuição de tarefas de manutenção da sala e apoio às rotinas, o Mapa de presenças e o Diário de Grupo.

Este modelo promove um grande envolvimento da família e da comunidade, considerando-as como fontes de conhecimento, informação e formação.

#### **1.5.4. Metodologia de Trabalho de Projeto**

A Metodologia de Trabalho de Projeto tem como objetivo promover o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento de competências nas crianças, dando resposta aos seus interesses e necessidades.

As autoras Lilian Katz e Sylvia Chard (1997) definem projeto como sendo *“um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.”* (KATZ & CHARD, 1997:3). As mesmas autoras defendem que a metodologia de projeto proporciona uma aprendizagem de conteúdo relevante e útil, estabelecendo ligações com o real e promovendo competências fulcrais para a formação dos alunos enquanto cidadãos autónomos, responsáveis e participativos na sociedade, sendo dada ênfase à participação das crianças em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Também é dada ênfase ao papel do educador, que cria o contexto educativo adequado, assegurando não só a iniciativa e participação das crianças, bem como a mobilização cuidadosa e pertinente dos recursos necessários para o desenvolvimento do projeto através dos caminhos escolhidos pela criança.

Na perspetiva de Teresa Vasconcelos (1998) o desenvolvimento de um projeto passa por quatro fases distintas. A primeira fase designa-se por Definição do Problema e caracteriza-se pela apresentação das questões e dúvidas por parte da criança, onde surge o tema a ser desenvolvido e as crianças demonstram o seu conhecimento prévio sobre o tema em questão. A segunda fase designa-se por Planificação e Lançamento do Trabalho e é a fase onde o grupo de crianças planifica, juntamente com a equipa pedagógica,

o trabalho a realizar, isto é, que perguntas quer ver respondidas, por onde vai começar a investigação e que recursos e materiais vai mobilizar para o seu trabalho. A terceira fase é intitulada de Execução, que tal como o nome indica, acontece quando o projeto começa a ser executado, através de investigações e experiências, que permitam descobrir as respostas às perguntas elaboradas inicialmente. A quarta e última fase é a Avaliação e Divulgação, onde as crianças partilham com as restantes crianças e com a equipa pedagógica tudo o que descobriram, verificam se conseguiram dar resposta às questões iniciais e por vezes chegam mesmo a surgir novas questões que fazem com que o projeto volte à primeira fase ou ao início de um novo projeto.

Todo o processo e as aprendizagens realizadas ao longo do projeto são registados numa multiplicidade de registos, de expressão artística que dão vida às paredes das salas podendo desta forma ser revisitados sempre que as crianças assim o entenderem. Nalguns casos os métodos de divulgação podem variar utilizando simultaneamente outros métodos escolhidos pelas crianças.

### **1.5.5. Pedagogia da Consideração pela Criança**

Na instituição onde se realizou o estágio, relativo a este relatório, as educadoras defendem como pedagogia central, uma Pedagogia da Consideração pela Criança.

Esta pedagogia surgiu após anos de partilha e reflexão entre o grupo de educadoras de infância da Instituição sobre o que realmente era importante nas suas práticas do dia-a-dia, sustentando-se esta pedagogia nos diferentes modelos de intervenção pedagógica que foram referidos anteriormente.

Para esta pedagogia,

É significativo no processo de aprendizagem: a criança como centro de toda a ação educativa, considerada como um ser competente e construtor do seu conhecimento, no qual o adulto é parceiro no despertar de emoções e interesses, num processo colaborativo de investigação e ação. No dia a dia a criança é escutada e valorizada, dando vida a um currículo emergente e a inúmeras formas de expressão; é apoiada na construção do seu eu social e moral, enquanto ser individual e pertencente a um grupo e a uma comunidade; a família tem um papel fundamental na motivação da criança como interveniente na sua aprendizagem. (DE MÃOS DADAS, ASSOCIAÇÃO DE SOLIDARIEDADE SOCIAL, 2014:13)

Na prática estes princípios traduzem-se no dia-a-dia da criança através de uma rotina flexível na qual esta tem uma voz ativa, exprimindo as suas ideias, opiniões, sentimentos; conquistando o seu espaço e construindo a sua identidade, sendo o tempo gerido pela criança mediante os seus avanços, recuos, retrocessos que lhe permitem refletir, problematizar, questionar, desenvolver o pensamento crítico, tendo sempre ao seu lado o educador que a apoia em todo este processo.

O educador é visto como um parceiro, que caminha ao lado da criança em todos os caminhos que esta se propõe conquistar, questionando-a, incentivando-a, dando-lhe alternativas, para que esta ultrapasse cada etapa da sua vida de uma forma segura. A criança também vê nos pares parceiros que partilham interesses, dúvidas e por vezes caminhos comuns, promovendo desta forma uma aprendizagem colaborativa.

Esta pedagogia vê a família também como um parceiro da criança, que participa nas suas conquistas, criando um elo de ligação forte entre a escola e a família. A criança vê a família como um recurso que pode mobilizar e trazer ao seu mundo da escola, aproximando desta forma os seus diferentes mundos.

Na documentação das aprendizagens, o espaço envolvente ganha vida, pois a criança utiliza o espaço como recurso para expor todos os registos que considera terem sido significativos para a sua aprendizagem, partilhando com a comunidade educativa todo o processo de aprendizagem que deu resposta às suas necessidades, aos seus interesses, às suas dúvidas. Ao longo do processo de documentação é valorizada a arte como ferramenta para a criança exprimir as suas descobertas, as suas ideias, as suas memórias, construindo obras únicas repletas de emoções e sentimentos.

Nesta perspetiva é mais valorizado todo o processo de descoberta, de conquistas que a criança faz do que o resultado final, desenvolvendo competências na criança que a irão acompanhar para toda a vida, que são as competências privilegiadas por esta pedagogia.

## **1.6. A Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico**

A educação pré-escolar termina aos seis anos de idade, onde a criança transita para uma nova etapa na sua vida, a educação formal do ensino básico que é sustentada por um programa que os professores têm que cumprir obrigatoriamente. São dois níveis de educação e ensino diferentes, onde a organização, os objetivos de ensino, as metodologias de trabalho e os recursos divergem mas *“ambicionam o mesmo: ajudar as crianças a crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem a ser felizes.”* (SERRA, 2004:14)

Segundo Agostinho Ribeiro (2002) esta sequencialidade pode ser entendida segundo duas perspetivas. A primeira diz-nos que a EPE prepara a educação escolar, devendo as crianças ter, no final da EPE, os requisitos necessários para o ingresso no primeiro ciclo ensino básico. A segunda perspetiva é que o ensino básico dá continuidade à EPE, ou seja, todos os ciclos se articulam, todos têm as suas funções, metodologias e assentam no anterior, aprofundando-o e alargando-o.

Sendo duas etapas distintas na vida da criança, mas ambas importantes para o seu desenvolvimento integral, podendo mesmo falar da existência de uma articulação curricular entre os diferentes níveis de ensino, contudo definir articulação curricular não é fácil pois varia de instituição para instituição, de educador para educador e de professor para professor, pois não existe nenhuma lei que defina a obrigatoriedade nem os moldes em que deve ser realizada.

A mudança de ambiente educativo provoca algumas inseguranças, ansiedades e receios tanto nas crianças como nas famílias, mas principalmente nas crianças existindo a necessidade de uma transição gradual e positiva que apoie indiscutivelmente todo este processo.

No entanto, a adaptação à escola poderá ser facilitada se o professor e o educador se tornarem mediadores entre a família e a escola, uma vez que a

família é um local privilegiado de relações afetivas e o primeiro elo de ligação entre a criança e a sociedade. (SERRA, 2004:19)

O que significa que todos os adultos da vida da criança desempenham um papel importante em todo o processo de articulação.

Nas Orientações Curriculares (1997) constatamos que

cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (...). É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:28)

O educador pode colaborar com o professor a nível da comunicação e da realização de atividades, conhecendo as crianças que vão receber, mostrando um ao outro, às crianças e aos pais, o trabalho realizado e o trabalho a ser realizado futuramente, através de reuniões onde sistematizam toda a informação necessária, conseguindo dessa forma que as crianças e as famílias percebam o trabalho que é realizado na EPE e no 1ºCEB.

Tal como afirma Manuel Figueiredo (2006),

o diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam.

Os pais, como parceiros do processo educativo, têm também um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição. (FIGUEIREDO, 2006:9)

Cabe ao educador e ao professor, proporcionar momentos e atividades que incentivem o envolvimento familiar em todo o processo, promovendo visitas ao novo espaço, colmatando os receios que possam surgir na família e conseguindo que a família tenha uma postura positiva em relação à nova etapa da vida das crianças.

Mediante este tema, foram definidos os seguintes objetivos ao nível da investigação:

- Perceber se o trabalho realizado a nível da transição minimiza os medos e receios por parte das famílias e por parte das crianças.

- Envolver a família em atividades que favoreçam o processo de transição das crianças da EPE para 1º CEB
- Criar estratégias para proporcionar uma transição equilibrada e competente por parte da criança;
- Despertar sentimentos positivos nas crianças, em relação à escola do 1ºCEB.
- Proporcionar ações, iniciativas e momentos que apoiem e elucidem os pais para as questões mais importantes nesta fase de transição;

## **2.METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

Atendendo ao estudo a que me propus e aos objetivos, a opção metodológica tem um carácter essencialmente qualitativo.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994:49)

Quando um investigador opta por uma investigação qualitativa, este não pretende mudar a realidade mas sim compreendê-la tal como ela é, ver o que não é visível na agitação do dia-a-dia e após os resultados planear ou sugerir uma intervenção. Assim, a intenção é a de produzir uma compreensão contextualizada da transição das crianças da EPE para o 1ºCEB, centrando-se a investigação na instituição onde se realizou o estágio.

Trata-se assim, de um estudo situado e contextualizado num grupo de 25 crianças, maioritariamente com 5 anos de idade, previamente identificadas tal como os seus respetivos pais/encarregados de educação. Com esta investigação pretendo, além de compreender o trabalho realizado na instituição, perceber quais são as perspetivas das crianças e dos respetivos pais e/ou encarregados de educação em relação ao tema em questão.

Ao longo desta investigação foram utilizadas técnicas de análise documental e não documental. O objetivo da análise documental foi identificar, em documentos já existentes, informações que sirvam para responder à questão de pesquisa e para aprofundar o conhecimento sobre a instituição. Estes documentos surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Neste sentido, analisaram-se vários documentos institucionais, sendo eles o projeto educativo, o projeto curricular de escola, o projeto de sala, o regulamento interno e o plano anual de atividades.

Para iniciar uma investigação dentro de um grupo, torna-se necessário conhecer esse grupo e o adulto integrar-se nele. Para conhecer bem o grupo é necessário conhecer as características individuais de cada criança, os seus interesses e as suas necessidades e conhecer o grupo como um todo. A nível documental, foram analisados e recolhidos dados das fichas individuais de cada criança com vista a iniciar uma caracterização das crianças, das respetivas famílias e do meio onde estão inseridas.

Para além do grupo torna-se necessário conhecer a equipa pedagógica da sala, o seu relacionamento com o grupo, as suas rotinas e a sua forma de trabalhar, conhecendo desta forma o contexto educativo onde o grupo está inserido e onde foi realizado o estágio, conseguindo desta forma adequar a prática à metodologia de trabalho utilizada pela equipa pedagógica.

No intuito de facilitar todo este processo, foram utilizados, a nível da análise não documental, a observação participante que é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador com o seu público-alvo, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa, pois também tem que se dar a conhecer ao grupo.

Segundo Cristina Parente (2002),

A informação recolhida por meio de observação direta pode ser exata, precisa e significativa para os educadores, porque é realizada no contexto natural e autêntico dos acontecimentos. Por esta razão, a informação recolhida pode continuamente servir como feedback para o educador ir modificando o ambiente e o programa, de forma a melhor responder às necessidades das crianças. (PARENTE, 2002:180)

Tal como defende a mesma autora a observação pode ser apresentada através de diversas técnicas, tendo utilizado maioritariamente os registos de

incidentes críticos que permitem um melhor conhecimento das crianças observadas.

A fotografia é um meio constantemente utilizado para documentar a observação, pois através dela consegue-se captar momentos que traduzem *“informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações.”* (BOGDAN; BIKLEN, 1994:141)

Outra forma de recolher dados sobre as crianças foi através dos portfólios das crianças, através dos quais o adulto teve oportunidade de acompanhar o desenvolvimento individual de cada criança e as competências que esta foi adquirindo ao longo de todo o estágio. O portfólio da criança é um instrumento de observação e avaliação onde as crianças participam na sua construção, dando a sua opinião e escolhendo os trabalhos que são mais significativos para si, permitindo conhecer melhor cada criança e todo o seu processo de desenvolvimento ao longo do ano letivo.

Além do portfólio da criança, também foi elaborado o portfólio reflexivo, com o intuito do adulto refletir ao longo da sua prática sobre vários pontos fulcrais no sentido de melhorar e aperfeiçoar o trabalho que realiza ao longo do seu estágio. Tal como defende Idália Sá-Chaves (1997) *“ o uso de portfólios em educação constitui uma estratégia que tem vindo a procurar corresponder à necessidade de aprofundar uma cada vez melhor compreensão, e desse modo, mais elevados índices de qualidade”* (SÁ-CHAVES, 1997:9)

Para perceber a perspetiva dos pais e a sua postura em relação ao momento de transição foi preparado e implementado um inquérito por questionário que foi entregue em mão a todos os pais. Também foram organizados momentos em que os pais tiveram oportunidade de partilhar momentos com os filhos no jardim de infância, percebendo o trabalho desenvolvido e dando opiniões sobre o mesmo. Desta forma tivemos oportunidade de conhecer melhor os pais, as famílias, as suas perspetivas e opiniões.

A perspetiva das crianças foi analisada através de conversas informais e de entrevistas que foram efetuadas individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo, proporcionando



“uma excelente oportunidade para os professores discutirem com as crianças, numa situação natural, informações relevantes sobre suas experiências quotidianas. As entrevistas dão informação adicional sobre o que as crianças pensam e gostam de fazer (...).” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008: 119)

A análise de conteúdo é considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que é dito a respeito de determinado tema.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (GRAUE; WALSH,2003:205)

Outro instrumento de investigação utilizado ao longo do estágio, foi o Protocolo de Perfil de implementação de programa (PIP), no sentido de avaliar a qualidade da organização do ambiente educativo.

Consideraram-se estes os métodos e técnicas mais adequadas para a recolha e tratamento de dados, dado que o investigador/estagiário se encontrava na sala com as crianças, tendo um contacto direto e privilegiado com elas ao mesmo tempo que elabora o seu trabalho, também tendo a oportunidade de manter um contato direto com os pais nos momentos considerados apropriados.

## **3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL**

### **3.1. Caracterização da Instituição**

A instituição onde decorreu o estágio final, inserido no Mestrado de Formação de Professores em Educação Pré-Escolar, foi fundada em 1985 por um grupo de residentes da comunidade envolvente somente com uma valência, tendo ao longo dos anos alargando a sua atividade a outras valências, sendo elas creche, pré-escolar e ATL, tendo sofrido uma total remodelação em 1992, onde foi feito um grande investimento quer a nível das salas, dos equipamentos, dos materiais e do pessoal proporcionando aos mesmos ações de formação contínuas. Trata-se de uma Instituição Particular

de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos e que possui um acordo de cooperação com o Centro Distrital de Segurança Social do Porto.

A Instituição situa-se numa Urbanização, na freguesia de Rio Tinto, no Concelho de Gondomar e no distrito do Porto. Esta freguesia trata-se da freguesia mais populosa de todo o concelho de Gondomar, o que a caracteriza como sendo uma zona de densidade populacional elevada. Esta instituição situa-se numa urbanização que dispõe de espaços e infraestruturas comuns que são utilizadas também pela Instituição, com a devida autorização, para a realização de atividades como por exemplo um auditório, um campo de ténis, um campo de futebol, um anfiteatro exterior e um coreto. Estes locais para além de proporcionarem atividades diversificadas, permitem criar momentos de convívio e de interação com a comunidade envolvente.

A instituição está localizada numa área onde existem vários tipos de serviços como por exemplo: vários tipos de comércio, farmácias, um posto de correios, cafés, pequenas indústrias têxteis e alimentares, centro de saúde, bem como escolas de 1º Ciclo e outros Jardins-de-Infância.

Na perspetiva do Ministério da Educação, a “localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geografia deste estabelecimento – tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997: 33), ou seja, o meio envolvente ao estabelecimento, influencia as ações das crianças e dos educadores, bem como torna possíveis situações de aprendizagem às crianças.

Segundo o Projeto Educativo, a instituição preocupa-se em permitir uma interação entre todos os intervenientes da comunidade educativa como por exemplo: alunos, docentes, não docentes e as suas respetivas famílias, tornando assim as famílias mais ativas e presentes na educação das crianças dentro da instituição.

Tendo em conta o Projeto Educativo, a instituição tem em consideração no seu currículo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e os normativos legais para as valências existentes na instituição.

Para que seja possível um bom funcionamento da instituição, é fundamental a existência de um conjunto de elementos humanos, físicos e materiais. Desta forma, a instituição conta com uma equipa composta por elementos da assembleia geral, direção, direção técnica, direção administrativa, conselho fiscal, serviço de psicologia, educadoras de infância, auxiliares de ação educativa, educadoras sociais, técnicos de serviço de cozinha, de transportes e de limpeza. Relativamente aos recursos físicos, a instituição é composta por cinco espaços distintos, que se encontram organizados da seguinte forma: polo I onde existe a sala da Creche A, a sala da Creche B, a sala Mista 4, a sala dos 5 anos, a cozinha, o refeitório, uma dispensa e casas de banho adaptadas à idade das crianças e aos adultos; polo II onde existe a sala mista 1, sala mista 2, casas de banho adaptadas à idade das crianças e aos adultos, copa, refeitório, lavandaria, sala polivalente e um centro de investigação; polo III onde existe a sala mista 3, refeitório, copa, escritório, casas de banho adaptadas à idade das crianças e aos adultos, dispensa e ainda um espaço exterior para as atividades de recreio com um piso apropriado anti-queda. Quanto aos materiais, todos os que existem na instituição, são adequados às crianças e aos adultos, que são fundamentais para proporcionar as melhores condições para o desenvolvimento das crianças, assim como situações de aprendizagem para estas.

Mediante estes recursos humanos, físicos e materiais, a Instituição está preparada para receber 257 crianças nas suas diferentes valências com idades compreendidas entre o 1 ano e os 16 anos, tendo atualmente as suas vagas maioritariamente preenchidas, o que se pode demonstrar, entre os dados relativos à capacidade de crianças e ao número de crianças que frequentam este estabelecimento, que pode ser um indicador de prática de uma educação com qualidade.

Na instituição existem os seguintes documentos, que são fundamentais a esta e que permitem um melhor funcionamento e uma educação com qualidade que são: Projeto Educativo (ver Anexo I), Plano Anual de Atividades (ver Anexo II), Regulamento Interno (ver Anexo III), Projeto Curricular de Escola (ver Anexo IV) e Projeto Curricular de Sala (ver Anexo V).

## **3.2. Caracterização das famílias e das crianças**

### **3.2.1 Caracterização das famílias**

Para conhecer melhor as crianças que constituem o grupo de crianças que constitui a sala, é necessário conhecer e compreender o meio familiar das crianças e o contexto que as envolve.

Através da observação e a análise das fichas individuais de cada criança, foi possível constatar que a maioria das famílias reside em Rio Tinto, a mesma freguesia onde está localizada a instituição. (ver Anexo VI, Gráfico nº 1)

A idade das mães está maioritariamente compreendida entre os 41 e os 45 anos, enquanto a dos pais está compreendida entre os 36 e os 40 anos. (ver Anexo VI, Gráfico 2 e Gráfico 3)

Quanto às habilitações literárias, as mães na sua maioria estão divididas entre dois graus académicos, pois existe o mesmo número de mães que detém o grau académico de ensino secundário e de Licenciatura. (ver Anexo VI, Gráfico 4)

Relativamente às habilitações literárias dos pais, estes na sua maioria concluíram a licenciatura. (ver Anexo VI, Gráfico 5)

A taxa de desemprego nestas famílias ronda os 17% nas mães e 25% nos pais, situação que os pais demonstram vontade em colmatar mas na situação económica que nos encontramos não lhes está a ser possível. (ver Anexo VI, Gráfico 6 e Gráfico 7)

No que diz respeito ao agregado familiar, este é composto na sua maioria pelos seguintes elementos: pai, mãe e criança em mais de 60 % do grupo. E as restantes crianças, para além dos elementos referidos anteriormente faz parte um irmão, pois nenhuma família tem mais do que dois filhos. (ver Anexo VI, Gráfico 8)

Também foi possível constatar que aproximadamente 70% dos pais está casado, mantendo-se os restantes solteiros ou numa união de fato. (ver Anexo VI, Gráfico 9)

Através da observação que foi possível efetuar nos contactos diários com os pais, quanto às atitudes, posturas dos pais, foi possível constatar que os pais são parceiros, compreensivos, interessados, atentos e colaboradores com a equipa educativa da sala bem como perante a instituição. Foi possível observar sempre que era solicitada a colaboração dos pais, estes colaboravam dando sempre o melhor de si em prol das crianças e da instituição.

### **3.2.2 Caracterização das crianças**

O grupo de crianças da Sala dos 5 anos é um grupo homogéneo composto de 25 crianças, das quais 15 são meninos e 10 são meninas. Tendo nascido todas durante o ano de 2009 excetuando uma criança que nasceu no ano de 2010.

Sendo que 5 crianças ingressaram este ano na Sala dos 5 anos, podemos dizer que a sua adaptação está a decorrer de forma tranquila e estável, com apoio familiar constante e monitorização da equipa pedagógica com forte apoio emocional e afetivo.

O grupo da Sala dos 5 anos vivenciou no início do ano uma nova adaptação com a chegada dos novos amigos, da organização da sala, materiais e organização da rotina. A estabilidade emocional, os desafios, as descobertas, os momentos de brincadeira e os afetos são muito importantes para este processo decorrer de forma equilibrada.

Os irmãos Sprinthall (1993) apresentam-nos a perspetiva de Piaget que considera que a criança aos 5 anos se encontra no período pré-operatório. Neste estágio, o pensamento corresponde a uma ação interiorizada assente na capacidade de simbolização. A criança passa a poder representar objetos ou ações por símbolos. Ao falar, ao brincar ao “faz de conta”, ao desenhar, exerce a função simbólica, pois vai representar uma coisa por outra.

Neste período, a criança realiza progressos cognitivos tais como: a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número.

O estágio pré-operatório está dividido em sub-estádios, onde as crianças de 5 anos se situam no sub-estádio do pensamento intuitivo. Neste sub-estádio há já uma certa descentração cognitiva o que vai permitir solucionar alguns problemas e possibilitar muitas aprendizagens. No entanto, este pensamento é irreversível, isto é, a criança está sujeita a configurações perceptivas sem compreender a diferença entre as transformações reais e aparentes. Vai poder classificar e seriar objetos por aproximações sucessivas, embora numa lógica de conjunto.

Com base nas referências teóricas que Piaget nos deixou, as crianças deste estágio e do nosso grupo em particular, utilizam o jogo simbólico. Transformam o real em função dos seus desejos. Este tipo de jogo está presente, não só, mas principalmente nas brincadeiras da área da casa. Aos 5 anos, e em concreto neste grupo, a imitação e o jogo simbólico é fundamentalmente coletiva, embora também aconteça no jogo individual.

Os relacionamentos com os pares e aceitação de opiniões diferentes da sua fazem parte do crescimento do grupo. São cada vez mais sociáveis, embora seja um aspeto a trabalhar nas nossas práticas educativas. A empatia, uma outra característica que surge nesta idade, é fulcral uma vez que é *“importante para formar e manter relações e torna-se cada vez mais notória”* (PAPALIA, 2001:318). Assim, a criança de 5 anos, e estas em particular, estão mais interessadas numa socialização que é possível constatar-se nas interações que estabelecem.

Neste momento do seu desenvolvimento motor, este grupo apresenta grandes progressos. A sua atividade motora é elevada: corre, salta, pula, trepa. Assim a criança desenvolve-se integralmente ao nível afetivo, social, cultural e motor.

Todas estas habilidades motoras são observadas quer nas aulas de motricidade, quer no recreio exterior. Estes espaços permitem que a criança exercite os padrões motores, fazendo-o espontaneamente ou através de jogos e histórias. O padrão motor pontapear ainda se encontra em fase de desenvolvimento.

Revelam um conhecimento da relação corpo/espço, tendo noção de dentro e fora, frente e trás e dos lados.

Identificam e nomeiam as cores primárias e algumas secundárias. São capazes de identificar, corresponder e nomear objetos, tendo em conta as cores e identificar e corresponder as formas. Sendo visíveis estas competências em jogos explorados individualmente e em grande grupo, assim como em brincadeiras por exemplo na área das construções.

A capacidade de memorização tem vindo aumentar significativamente, o grupo revela interesse em livros, nos contos de histórias, aprendizagens de canções, momentos de transição acompanhados por letras de músicas.

O grupo demonstra competências a nível social nas brincadeiras cooperativas, em diálogos que estabelecem em pequenos grupos, nos momentos em grande grupo, nas responsabilidades assumidas, na postura com os outros, contudo o egocentrismo ainda provoca alguns conflitos sendo necessária a intervenção do adulto, principalmente com algumas crianças da sala.

O grupo ao nível da autonomia nos momentos da higiene, nas refeições, no uso correto dos talheres, contudo este é um aspeto ainda a trabalhar para uma crescente conquista da autonomia nomeadamente em seis crianças da sala.

Ao nível da linguagem o grupo dos 5 anos apresenta heterogeneidade ao nível da estrutura frásica, aquisição e utilização de vocabulário, comunicação verbal e não verbal. Duas crianças do grupo estão em intervenção ao nível da Terapia da Fala, uma das crianças do grupo está referenciada pela Educadora para terapia da fala desde a sala dos 3 anos. E mais duas crianças vão ser referenciadas aos Pais para avaliação em terapia da fala.

O grupo revela muito interesse em pequeno e grande grupo em explorar o lado lúdico da linguagem. Conto e reconto de histórias, exploração de lengalengas, rimas e trava-línguas.

Demonstram interesse em contar, contudo algumas crianças ainda sem terem a noção do conceito número e frequentemente confundem a noção de

quantidade com algumas mudanças nas características dos objetos. Relativamente ao conceito do tempo algumas crianças relevam aquisições ao nível das noções temporais, evocação de acontecimentos mais longínquos, algumas têm apenas presente os eventos que entendem ser mais próximos da sua realidade atual. Sendo este um aspeto a dar continuidade.

Ao nível do desenho o grupo tem vindo a evoluir significativamente nas suas representações, sendo que nesta fase o desenho surge como intermediário entre o jogo simbólico e a imagem mental. Sendo que esta aparece como uma imitação interiorizada pela criança. Os comentários acerca do desenho são diversificados, contudo nem todos os traços desenhados correspondem ao objeto real começando a ser perceptíveis ao adulto. Ao nível do esquema corporal grande parte das crianças desenhavam partes do mesmo e identificam as mesmas.

O grupo encontra-se na fase da pré-escrita na qual diferenciam o desenho da escrita e usam diferentes formas para imitar o impresso, revelam maior interesse na forma gráfica. Todas as crianças identificam o seu nome e escrevem de forma autónoma à exceção de duas crianças.

O grupo encontra-se numa fase em que a socialização, a noção de pertença a um grupo, são fundamentais para a construção da sua identidade e personalidade.

Observamos que a socialização, a partilha das novidades, o sentimento de que sou capaz, a aceitação pelos pares fazem parte do dia-a-dia da sala, são muitos os momentos de conversa, de partilha das novidades, das descobertas e do saber que faz parte da curiosidade natural que a criança possui. Assim como, a necessidade em reunir para discutir aspetos que não correm da melhor forma com o grupo.

O ritmo de trabalho vivenciado na sala dos 5 anos é algo muito motivador para as crianças e equipa, fruto do trabalho desenvolvido pelas crianças e do acompanhamento familiar.

O trabalho com a família é outro dos pontos fundamentais que temos vindo a desenvolver com a participação familiar em diversos momentos, aniversários, conto de histórias e participação na investigação.



De uma forma geral, podemos dizer que o grupo de crianças é bastante dinâmico, motivado e em geral autónomo. As crianças demonstram sempre vontade de querer descobrir mais e adquirir mais conhecimentos, trata-se de um grupo de crianças investigadoras. É também um grupo muito exigente, no sentido em que a equipa educativa tem acompanhar o ritmo das crianças nas suas investigações. As crianças que constituem o grupo demonstram bastante interesse pelo trabalho de projeto.

Este grupo também demonstra uma ligação às vivências pessoais e tem um grande sentido de partilha, pois a grande maioria das crianças do grupo gostam de partilhar conhecimentos, objetos e materiais com as restantes crianças.

Para estas crianças as amizades são cada vez mais importantes, o que os amigos fazem ou dizem influencia as suas próprias atitudes ou opiniões. Estas crianças também são bastante persistentes naquilo em que estão envolvidos, ou nos trabalhos que estão a realizar e na maioria das vezes não solicitam a ajuda do adulto, pois querem ser autónomos. Com esta idade, quando realizam desenhos, sentem necessidade que o adulto os reconheça e os desenhos cada vez mais são pormenorizados.

As crianças com cinco anos começam a interessar-se por aprender a ler e a escrever, onde vão ensaiando de forma autónoma, as suas próprias escritas.

### **3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade**

Para definir a prioridade de intervenção a ser trabalhada é pertinente referir que foi necessária a reunião de elementos da equipa pedagógica com as estagiárias para ver quais seriam as melhores propostas para intervir. A prioridade de intervenção foi estabelecida após uma reflexão sobre quais seriam as necessidades das crianças e as necessidades da Instituição. E

também foi, necessária uma análise cuidada ao Projeto Educativo, para que a intervenção fosse a mais adequada para todos os intervenientes.

Após a reflexão, as análises necessárias e os diálogos com a equipa pedagógica, foi traçado um plano de intervenção (ver Anexo VII), no qual consiste, a dinamização da Hora do Conto da biblioteca “Histórias em Castelo”. Esta biblioteca já existe na instituição estando toda equipada para receber as crianças nas diferentes Horas do Conto. Denotamos que a hora do conto para as crianças é algo que já faz parte do seu dia-a-dia. Nesse sentido consideramos pertinente dinamizar a Hora do Conto que é realizada por cada sala na hora que está definida no Plano das Atividades Curriculares, que tem local marcado na Biblioteca “Histórias em Castelo”. Como se tornava inviável dinamizar todas as semanas as Horas do Conto das diferentes salas elaboramos um plano para fazer essa dinamização mensalmente utilizando técnicas diferentes e aproveitando os recursos existentes na comunidade.

As Horas do conto serão preparadas através da seleção de histórias que se adequem às idades das crianças das diferentes salas. Iremos também preparar acessórios adequados às diferentes histórias e técnicas utilizadas, alguns deles com a ajuda das crianças das salas.

Inicialmente para começar a dinamizar o projeto será criado um fantocheiro, pois algumas salas têm mas a biblioteca ainda não, que permitirá dramatizar algumas histórias utilizando fantoches ou através de teatros de sombras.

Pensamos desta forma ir ao encontro dos interesses das crianças, da instituição e da comunidade envolvente que também está sempre disponível para colaborar nas atividades preparadas para as crianças.

Este projeto foi intitulado de “Era uma vez... duas ou três...” e esperamos conseguir atingir os objetivos a que nos propusemos através da planificação que foi feita. Ao longo do decorrer do projeto será feita a documentação das atividades e as respetivas avaliações (ver anexo VIII).

## **4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS, INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS**

A intervenção e investigação foram realizadas com um grupo de crianças de 5 anos, como já foi dito anteriormente, onde grande parte deste grupo começou a frequentar a instituição aos dois ou três anos de idade, estando completamente integrados no grupo e na instituição. A prática pedagógica, durante este estágio assentou na pedagogia adotada pela instituição, sendo esta a Pedagogia da Consideração pela Criança (DE MÃOS DADAS, ASSOCIAÇÃO DE SOLIDARIEDADE SOCIAL, 2014). Os aspetos que a seguir selecionamos e apresentamos fazem parte integrante da pedagogia e consideramos que foram fundamentais para a promoção de competências facilitadoras da educação pré-escolar para o 1º ciclo do Ensino Básico no grupo de crianças de 5 anos com quem realizamos esta intervenção e investigação.

Assim, baseando-nos em alguns dos aspetos mais significativos da Pedagogia da Consideração (DE MÃOS DADAS, ASSOCIAÇÃO DE SOLIDARIEDADE SOCIAL, 2014) apresentamos a intervenção/investigação realizada.

### **4.1. Vozes que importam**

*“A criança quer ser ouvida e nós ouvimo-la.” (DE MÃOS DADAS, ASSOCIAÇÃO DE SOLIDARIEDADE SOCIAL, 2014:34)*

Um dos grandes desafios de qualquer educador ou aspirante a educador é desenvolver as suas competências pessoais que o permitam ouvir a criança.

Este foi talvez o primeiro grande desafio deste estágio. Não é suficiente conhecer o grupo, é preciso saber ouvi-lo, mas ouvi-lo com todos os sentidos para realmente o conseguir conhecer e compreender.

Cabe ao educador conhecer o grupo como um todo, mas também conhecer cada criança, respeitando a sua individualidade.

Neste sentido tornou-se pertinente, numa primeira abordagem ao grupo, conhecer, observar, avaliar e integrar as suas atividades e brincadeiras, participando, observando cada criança, escutando o que me pretendiam dizer, respondendo às solicitações, conseguindo desta forma criar um sentimento de pertença ao grupo.

Constata-se que os adultos da sala são pontos de referência das crianças mantendo uma postura de escuta ativa onde a criança se sente ouvida e ao mesmo tempo compreende a importância desta escuta partilhada, assim como a importância de uma aprendizagem partilhada, crescendo desta forma o respeito mútuo e uma base democrática (DE MÃOS DADAS, ASSOCIAÇÃO DE SOLIDARIEDADE SOCIAL, 2014).

No seu dia-a-dia as crianças têm momentos organizados da rotina diária para partilhar o que consideram pertinente com o restante grupo, sentindo desta forma o seu trabalho ou as suas opiniões valorizadas perante o grupo e aprendendo a respeitar o outro. Mas estes momentos de partilha não ocorrem só nos momentos organizados para essa finalidade, ao longo do dia da criança observa-se a partilha existente nas brincadeiras, nas pesquisas, na cumplicidade de um olhar, onde as crianças demonstram as competências que estão a desenvolver ao nível da aprendizagem cooperativa, sabendo ouvir o outro, esperando pela sua vez e vendo o outro como parceiro das aprendizagens.(ver Anexo IX)

Esses momentos de partilha organizados são flexíveis sendo avaliados e repensados ao longo do ano em momentos de planificação partilhada. Estes momentos permitem escutar as crianças e planificar mediante os seus interesses, pois só assim é que o trabalho realizado com a criança se torna significativo, quando consegue ir de encontro aos seus interesses, às suas necessidades, às suas dúvidas, às suas aprendizagens, sendo momentos privilegiados para a equipa pedagógica da sala. A partir destes momentos, a equipa reúne-se, reflete e planifica a sua semana. Estas planificações realizadas com a equipa da sala permitem refletir sobre a escuta das crianças, as atitudes, as reações, sobre o que é realmente significativo para elas, sobre a nossa postura na sala, os aspetos a melhorar, no intuito de estruturar e

preparar a semana de forma a dar respostas aos interesses, às necessidades, às dúvidas, aos medos, às questões individuais, dando uma intenção pedagógica a todas as atividades realizadas e fazendo-nos evoluir profissionalmente. Um desses exemplos ocorreu quando vivenciávamos na sala o projeto “Na super aventura dos aviões”, estando na fase em que cada criança tinha escolhido o avião que queria explorar e em grande grupo tínhamos decidido que iríamos fazer um mural onde cada qual registava as características do avião que tinha escolhido. Na planificação semanal, enquanto refletíamos e avaliávamos as atividades realizadas e nos focávamos na escuta ativa das crianças, percebemos que não fazia sentido para a criança sistematizar em mural as características individuais dos aviões mas sim através de um registo individual. Nesse sentido fizemos a proposta às crianças, tendo estas aceite com entusiasmo (ver Anexo X).

O momento de acolhimento é um momento de partilha por excelência, onde todos, crianças e adultos, têm oportunidade de escutar e ser escutados, emergindo destes momentos interesses, dúvidas que geram discussões de ideias entre o grupo e onde são traçados caminhos de investigação, de descoberta, de resposta a essas dúvidas e interesses, surgindo desta forma o planeamento individual de trabalho. Num momento de acolhimento, uma das crianças apresentou um registo que tinha feito com a família sobre os radares que detetam os aviões, criando um novo caminho para a investigação no projeto “Na Super Aventura dos Aviões” (ver Anexo XI).

Todos os trabalhos realizados nas diferentes áreas mediante o planeamento individual foram partilhados com a equipa da sala ao longo da manhã, que ia sempre dando apoio a todas as crianças, e com as outras crianças que estavam na mesma área, mas através da escuta ativa percebemos que as crianças tinham necessidade de ter um momento para partilharem com o grande grupo os trabalhos que tinham realizado, demonstrando o quanto tinham sido significativos e pertinentes. Mediante esta situação, reunimos com as crianças e em conjunto decidimos que ao final da manhã, no momento em que costumavam apresentar e avaliar o seu trabalho, também o iriam partilhar com os colegas. Esta alteração fez com que as

crianças sentissem o seu trabalho mais valorizado, empenhando-se na sua planificação e concretização, aumentando a sua exigência com o cumprimento do trabalho planeado, tendo uma criança que por vezes, demonstrava dificuldade em concretizar o seu planeamento, dito “Olha Susana, fiz tantos, é para o momento da partilha.” (ver Anexo XII)

Outras vozes que frequentemente são ouvidas e valorizadas são as das famílias, que frequentemente transmitem as suas conquistas, os seus medos, os seus problemas, aos quais tentamos dar resposta. No início do ano letivo foi demonstrado pelos pais muitos medos em relação à transição das crianças do EPE para o 1ºCEB. Para dar resposta a este grupo de pais elaborou-se uma pequena apresentação para a 1ª Reunião de Pais, por forma a sensibilizar, informar e mobilizar os pais para a gestão do processo de transição para o 1º ciclo com ênfase para a literacia emergente e para alguns preditores considerados fundamentais para o processo de transição para o 1º CEB como o saber escutar, saber esperar pela sua vez, aceitar regras sociais, organizar o trabalho e concluir tarefas. (ver Anexo XIII)

## **4.2. Damos tempo ao tempo**

O tempo, um parceiro sempre presente durante todas as aprendizagens. A criança tem direito ao seu tempo, a brincar, a explorar enquanto tiver interesse, enquanto considerar pertinente, construindo as suas aprendizagens no seu tempo, não importa a quantidade, mas sim a qualidade do seu tempo, tendo a criança autonomia para gerir o seu tempo de uma forma ativa e participativa. (DE MÃOS DADAS, ASSOCIAÇÃO DE SOLIDARIEDADE SOCIAL, 2014)

A criança tem o papel principal em todo o seu processo de aprendizagem, que o desenvolve através da exploração, da brincadeira, transformando a brincadeira numa prática de descoberta, reflexão e aquisição de conhecimentos, mediante as suas vivências e conhecimentos pré-adquiridos. Desta forma a criança atribui um significado à brincadeira, emergindo daí uma necessidade de a partilhar, de trocar ideias com os amigos,

proporcionando um debate de ideias e opiniões, de onde surgem novas ideias e pontos de partida para novas descobertas.

Deixar a criança usufruir do seu tempo é respeitá-la e respeitar o seu ritmo de aprendizagem, sem pressões, sem bloqueios, deixando-a crescer de uma forma harmoniosa e salutar. Desta forma a criança sente-se valorizada e desenvolve competências que lhe permitem ter uma autoestima positiva para crescer e aprender.

O projeto de investigação “Na super aventura dos aviões” demonstrou a importância do tempo nas aprendizagens das crianças. Este projeto iniciou-se com a partilha de uma criança sobre a viagem de avião que fez nas férias, da qual surgiu a pergunta “Como são feitos os aviões?”. A partir desta partilha surgiram mais partilhas, interesses relacionados, questões, curiosidades, que cada um teve oportunidade de descobrir através do seu planeamento individual, demonstrando o seu domínio da linguagem oral e da articulação do pensamento através da linguagem. Este projeto foi vivenciado por todos os elementos do grupo, tendo cada criança traçado o seu caminho de investigação, mediante os seus interesses e demorando o seu tempo. A diversidade de interesses, de descobertas e de partilhas que foram feitas alimentou o projeto durante todo o ano letivo. (ver anexo XIV)

### **4.3. Somos parceiros da criança**

Constatou-se que o adulto era visto pelas crianças como um parceiro nas descobertas, nas investigações, nas partilhas, na resolução de problemas, que estava sempre disponível para acompanhar a criança nos caminhos que esta tinha traçado, construindo assim em parceria toda a aprendizagem da criança, de uma forma segura e estável, ouvindo-se frequentemente na sala as expressões “Vens trabalhar comigo?”, “Estou com um problema, ajudas-me a resolver?”.

Esta parceria enriquece todo o trabalho realizado pela criança, tendo o educador o papel de fomentar a curiosidade, o espírito crítico e fortalecer o trabalho em equipa, proporcionando à criança, uma diversidade de

experiências significativas, como a visualização de um *site* onde as crianças podiam ver em tempo real os trajetos dos aviões da companhia aérea que escolheram para explorar (ver Anexo XV) ou quando surgiu o interesse pelas hospedeiras, em que os adultos proporcionaram a visualização de um vídeo sobre diferentes aspetos das hospedeiras (ver Anexo XVI), onde as crianças interessadas escolheram o que lhes interessava explorar. No trabalho em parceria, o adulto incentiva a criança a descobrir todos os caminhos existentes para esta poder decidir qual o mais significativo para si e para a sua aprendizagem.

A parceria e o trabalho partilhado têm por base uma relação próxima e cúmplice entre o adulto e a criança, um desafio superado à medida que a confiança das crianças era conquistada e que o adulto demonstrava a sua disponibilidade para estar ao seu lado em todas as circunstâncias.

Neste trabalho partilhado sentiu-se que o grupo necessitava de um reajuste nas áreas da sala, pois demonstrava-se agitado e menos concentrado no seu trabalho nas áreas da sala. Observou-se, avaliou-se e refletiu-se sobre cada área, as funções do responsável (todos os dias há uma criança responsável na sala) e refletiu-se profundamente na postura dos adultos na sala.

Para a organização da sala recorreu-se ao PIP (ver Anexo XVII) no sentido de reorganizar as áreas. Este instrumento torna-se fundamental para a reflexão acerca da prática aplicada na sala, das opções metodológicas, organização do tempo, de tempo de trabalho e de toda gestão da sala. Concluiu-se que é fundamental fazer reajustes na organização das áreas, melhorando segmentos da rotina diária.

Sentiu-se e observou-se que o grupo se adaptou de forma positiva à nova dinâmica, começando a trabalhar nas áreas de forma ajustada e mais concentrada, existindo uma diminuição de conflitos entre os pares nas áreas e um reajuste social no cumprimento das novas tarefas em cada área.

Sendo a escuta ativa um dos pilares do trabalho pedagógico e metodológico defendido pela equipa da sala, dá-se oportunidade e incentiva-se as crianças a se expressarem de uma forma natural, privilegia-se o tempo de



trabalho nas áreas, onde se recolhe as opiniões das crianças sobre as mesmas, orienta-se e apoia-se na descoberta de novas potencialidades das áreas, refletindo conjuntamente com o grupo sobre as mesmas, desenvolvendo na criança competências sociais a nível da resolução de conflitos. Aspectos considerados relevantes para a melhoria significativa do trabalho nas áreas, como por exemplo na área da escrita, são explorados com recurso a vários materiais como lengalengas, canções e rimas (ver Anexo XVIII), alargando o contato da criança com o código escrito e a apropriação das funções da linguagem, sendo estes preditores fundamentais para a aprendizagem formal no 1º CEB. A área do recorte é outro exemplo, onde a organização do mesmo realiza-se através do planeamento da criança tendo em conta diversas temáticas por exemplo o desporto, alimentação ou moda (ver Anexo XIX). Um dos nossos propósitos assenta na complexificação de todo o tipo de instrumentos e estratégias, metodologias e materiais utilizados e rentabilizados pelas crianças nas diferentes áreas, permitindo desta forma às crianças progredir de forma autónoma, independente na aquisição de competências fundamentais para a transição para o 1ºCEB, para a sua gestão emocional e para a sua imagem positiva.

#### **4.4. Traçamos caminhos**

A parceria estabelecida com a criança, tendo sempre em conta a sua escuta ativa, permitiu traçar caminhos em conjunto.

Esses caminhos foram traçados de uma forma individual ou em conjunto com os pares, no caso de partilharem do mesmo interesse, dúvida ou preocupação.

Os caminhos traçados e documentados através de uma planificação feita em parceria com os adultos da sala, permitiram à criança envolvida, individualmente ou em pequeno grupo, definir as estratégias, os recursos e os materiais necessários para a concretização do seu trabalho. No projeto “Na Super Aventura dos Aviões”, quando as crianças decidiram que queriam saber mais sobre os aviões, planificaram como o poderiam fazer, surgindo respostas

como “No computador”, “Escrever uma carta aos pais para pesquisar”, “No site dos aviões”, “Perguntar ao GPS” ou “Nos livros”. (ver Anexo XX)

As partilhas contantes e o borbulhar de interesses, como foi o caso das hospedeiras, dos helicópteros, dos aviões de salvamento, dos países, entre outros, fez com que os caminhos traçados por vezes tenham sofrido algumas alterações. A criança sendo curiosa e impulsiva por natureza, tende a querer uma resposta rápida quando surge um novo interesse. Neste caso o educador tem de intervir reorganizando com a criança ou com o grupo envolvido o trabalho a ser realizado.

Sendo este um grupo coeso e tendo desenvolvido competências ao nível dos valores, demonstrou respeito pelo outro e pela partilha com os pares em relação às descobertas feitas, na maioria das vezes pedindo ao adulto para partilhar com os amigos da sala, demonstrando essa necessidade, tal como aconteceu após a dramatização da história “A Floresta D’Agua”, onde uma das crianças recontou a história utilizando como recurso os legos. Após o ter realizado na sua área, pediu ao adulto para partilhar o seu trabalho com o restante grupo, demonstrando a sua autonomia e capacidade de organização. (ver Anexo XXI)

Quando é necessário resolver alguma situação neste grupo de crianças, partilhar uma descoberta ou reorganizar o trabalho da sala, utiliza-se uma estratégia chamada Reuniões de Emergência. As reuniões de emergência são convocadas pelas próprias crianças ou pelos adultos em situações que seja necessário reajustar ou reavaliar o trabalho em execução, sendo elas feitas individualmente, em pequeno grupo ou em grande grupo, em situação como a que estava a referir anteriormente, quando a criança ou o pequeno grupo sente necessidade de partilhar com o grande grupo as suas descobertas ou os seus interesses.

As partilhas fazem com que outras crianças também se interessem ou se identifiquem com o que foi apresentado pedindo para também participarem nessa aprendizagem cooperativa.

Esta forma de trabalhar, através do currículo emergente, exige que a equipa da sala esteja sempre atenta a todas as crianças e que tenha a

capacidade de mobilizar os meios e recursos necessários para em parceria com a criança dar resposta a esse interesse não descurando o restante trabalho que está a ser realizado, conseguindo muitas vezes transformar pequenas curiosidades em grandes conhecimentos. Como aconteceu quando uma criança descobriu uma folha numa revista que brilhava, tendo o adulto que convocar uma reunião de emergência para a criança partilhar a descoberta, de onde surgiram mais descobertas, as crianças também conseguiam ver o seu rosto, sugerindo assim a construção de um espelho para a área da casinha. Mobilizaram os meios necessários e concretizaram o que tinham idealizado (ver Anexo XXII).

As crianças quando trabalham motivadas conseguem usufruir de uma forma mais intensa da aprendizagem que estão a realizar.

As alterações no caminho previamente planificado não fazem com que a criança desmotive em relação ao que tinha planificado, simplesmente naquele momento dá resposta ao seu interesse, regressando novamente ao trabalho planificado posteriormente quando voltar a fazer sentido, o que por vezes ocorre no mesmo dia e outras vezes passado algum tempo, mas sendo um interesse legítimo a criança não o perde, pois também tem desenvolvido competências relacionadas com a responsabilização e finalização do trabalho, que são muito importantes no seu futuro quando a mesma tiver a responsabilidade de concluir um trabalho, seja na escola, faculdade ou no seu próprio emprego.

Todas as aprendizagens, partilhas e interesses das crianças são sistematizados através do registo feito pela criança recorrendo aos mais diversificados materiais, como por exemplo esponja, cartão, esferovite e materiais reutilizáveis. Os registos foram realizados individualmente ou em pequeno grupo mediante o trabalho realizado e a opção da criança, mas sempre tendo em consideração a individualidade de cada um, onde a criança demonstrou as competências desenvolvidas ao nível da organização do pensamento e da sistematização da informação.

Todos os projetos ou interesses que surgiram na sala, todos os caminhos traçados para dar resposta às crianças e aos seus diferentes

interesses foram registados e documentados pelas crianças em teias que sistematizam todo o trabalho realizado em torno de um determinado tema ou interesse, como aconteceu no projeto "Na Super Aventura dos Aviões" (ver Anexo XXIII).

Através da documentação do projeto a criança pode revisitá-la sempre que considerar pertinente, podendo consolidar as suas aprendizagens, construir novas aprendizagens, traçar novos caminhos ou encontrar novos interesses, tendo surgido uma situação em que uma criança disse "Susana, anda comigo", levando o adulto a visitar a teia do projeto e falando sobre as suas aprendizagens. (ver Anexo XXIV)

Os registos, os trabalhos das crianças e a documentação do projeto são partilhados com as paredes da sala, dando vida ao espaço e tornando-o um potenciador de aprendizagens (ver Anexo XXV). A criança sente que o espaço é seu, é o seu local de encontros, de vivências, de partilhas e de conquistas atribuindo ao espaço um sentido e um significado únicos, pois através do espaço a criança sente-se acariciada, valorizada, ouvida e respeitada. (DE MÃOS DADAS, ASSOCIAÇÃO DE SOLIDARIEDADE SOCIAL,2014)

## **4.5. Juntos construimos**

As partilhas, que têm sido referidas ao longo do relatório, devido à sua importância nas várias dimensões do trabalho com as crianças, demonstram ser o ponto de partida para o trabalho colaborativo na sala, pois através delas as crianças desenvolvem o seu trabalho com a colaboração do outro. Estas crianças demonstraram já ter percebido a importância do outro na construção do seu conhecimento, percebendo que o outro pode enriquecer o seu trabalho, partilhar novas descobertas, participar na investigação, ajudar a ultrapassar dificuldades, ou seja, a criança também já vê o outro como um recurso no desenvolvimento do seu trabalho, como quando construíram um piloto e uma hospedeira utilizando a sua silhueta, onde dividiram tarefas e de uma forma rápida e eficaz concluíram o seu trabalho.(ver Anexo XXVI)

Mas não são só os pares que a criança utilizou como recurso, a criança também utilizou a família como um recurso que a ajudou nas suas investigações, pesquisas e concretizações. Durante este ano letivo a família esteve sempre envolvida em todo o trabalho realizado pela criança, sendo considerado pela criança como um parceiro. O exemplo mais flagrante foram as parcerias no projeto “Na super aventura dos aviões”, onde cada criança elaborou um pedido de ajuda para a família com base nos seus interesses mediante a pergunta lançada (ver Anexo XXVII). As questões lançadas em família foram respondidas de forma criativa e motivada numa verdadeira parceria criança-família, que tão significativa foi para as crianças que ficaram todas orgulhosas ao apresentar a sua partilha realizada em conjunto com a família.

Além do trabalho que a família realiza juntamente com a criança em casa, esta por vezes também é chamada à sala, pois a instituição tem um projeto intitulado Vem Descobrir o Meu Mundo (VDMM) que contempla a visita das famílias à instituição. Cada sessão deste projeto foi preparada e organizada pela equipa pedagógica da sala em parceria com a criança, sendo contemplada como uma estratégia de divulgação do trabalho realizado que alicerça a relação escola-família. Ao longo deste ano realizaram-se duas sessões, uma em que as crianças mobilizaram a ajuda dos pais para a concretização das suas intenções relativamente ao projeto “Na Super Aventura dos Aviões”, tendo as crianças feito previamente o seu esboço e a sua planificação. Foi perceptível a existência de uma dinâmica construída ao nível deste trabalho, visto os pais valorizarem o esboço e planificação do trabalho da criança, a partir do qual ajudaram e apoiaram esta na concretização, respeitando os meios e recursos definidos na planificação. A capacidade de organização e concretização da criança é muito visível e fruto de um trabalho desenvolvido ao longo do tempo (ver Anexo XXVIII). Estas parcerias com a família foram cruciais para a criança criar uma imagem positiva de si mesma, para a sua autoestima, para a imagem que a criança constrói diariamente na sua relação com a família. A outra sessão teve o intuito de divulgar aos pais o trabalho específico que estava a ser realizado no âmbito da transição, onde os

pais tiveram a oportunidade de conhecer e experimentar juntamente com os filhos algumas atividades organizadas em pequenos grupos na sala dos 5 anos.

Através destas iniciativas, das partilhas e da divulgação do trabalho realizado através do site da instituição, do Facebook e das publicações na entrada, as famílias acompanharam e participaram em toda a construção do conhecimento realizada pela criança.

#### **4.6. Valorizamos a arte como ferramenta**

A arte é a ferramenta que a criança usa para nos transmitir como percebe o mundo, dando asas aos seus pensamentos, sonhos, ideias e fantasias.

Através da arte a criança documenta o que observou, o que descobriu e o que foi realmente significativo para ela, através de múltiplas linguagens e recorrendo às suas expressões e a uma diversidade de materiais. (DE MÃOS DADAS, ASSOCIAÇÃO DE SOLIDARIEDADE, 2014)

A arte produzida por cada criança é única, pois cada qual tem a sua percepção, as suas vivências, dando-lhe um significado único.

A criança conhecendo as múltiplas linguagens ganha autonomia para escolher a linguagem que considera mais pertinente para reproduzir a sua arte num determinado momento, visto que a produção da arte tem que partir da criança, do seu sentimento, da sua percepção, da sua ideia e da sua experiência. Cabe ao adulto mostrar as diferentes formas de arte, os diferentes materiais e recursos, para a criança poder documentar o seu trabalho, as suas conquistas, as suas descobertas e os seus interesses através da arte.

A arte representada pela criança envolve todo um processo de planificação, seleção de materiais e recursos e elaboração do esboço, tudo antes de começar a sua produção final. Todo este processo é que atribui um significado único à produção final, porque a criança envolve-se no desenvolvimento do processo, partindo tudo dela, dos seus interesses, dos seus gostos e das suas percepções, dando a todo este processo uma maior

importância do que somente a produção final (ver Anexo XXIX). É claro que para a criança a produção final é importante, é um orgulho ver o culminar de um processo que ela vai partilhar com os amigos, sentindo desta forma o seu trabalho valorizado e todo o seu esforço recompensado.

As diversas formas de arte produzidas pelas crianças ao longo do ano, tal como todo o processo de produção são documentados nas paredes e em todo o espaço da sala, pois a sua diversidade não permite utilizar só as paredes. Por exemplo, quando uma criança nos diz que quer documentar as suas descobertas sobre os aviões num espaço aéreo com determinadas características. Os adultos da sala e os amigos apoiam a criança, participando na descoberta de soluções para a concretização da sua ideia. (ver Anexo XXX).

A documentação feita através da arte permite que a sala ganhe vida e que as paredes falem sobre o trabalho que se realiza dentro da sala.

#### **4.7. Promovemos a intemporalidade**

O trabalho realizado na sala tem uma intencionalidade, promover o desenvolvimento de competências nas crianças, tendo como base as competências definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, mas tendo sempre em atenção a individualidade de cada criança, pois nem todas as crianças têm o mesmo ritmo de desenvolvimento nem os mesmos interesses. Todas as competências adquiridas pelas crianças durante a educação pré-escolar são importantes para o bom desenvolvimento da criança, mas denota-se uma preocupação constante com as competências intemporais (CRAVEIRO, C. & FERREIRA, I.), que são as competências que vão permitir à criança saber ser e saber estar ao longo da sua vida nas mais diversas situações (ver Anexo XXXI).

As competências intemporais (CRAVEIRO, C. & FERREIRA, I.) começam a ser desenvolvidas desde que a criança integra a educação pré-escolar e permitem à criança enfrentar situações adversas de uma forma menos penosa, com mais segurança e estabilidade. Uma das formas utilizadas

pelo adulto para abordar determinados temas são as histórias, criando Horas do Conto cativantes e motivadoras para a criança. (ver Anexo XXXII).

A criança quando chega aos 5 anos depara-se com uma situação, a transição para o 1ºCEB. Esta situação preocupa muito os pais que desde o início do ano letivo apresentaram dúvidas à educadora e demonstraram medo e insegurança, que muitas vezes foi transmitido à criança. Através da escuta ativa, conseguimos perceber quais as dúvidas e medos das crianças e das famílias, tendo traçado um plano com o objetivo de minimizar essas dúvidas, inseguranças e medos apresentados.

A equipa pedagógica organizou momentos que possibilitaram o registo de várias histórias com diferentes indicações dadas pelo adulto, como uma estratégia facilitadora do processo de transição. Estes momentos são muito calmos, a criança tem a possibilidade através da sua individualidade de expressar o que considera ser mais significativo com base nas indicações e em simultâneo este tipo de momentos permite à equipa observar, conhecer e avaliar as competências a trabalhar em cada criança tendo como base as metas de aprendizagem definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

A partilha de uma criança realizada com a família sobre as letras do alfabeto despertou o interesse de alguns meninos em explorar os seus conhecimentos acerca das letras, surgindo a ideia de elaborar um registo no qual constam a imagem real e a palavra organizados pelas letras que começam essas palavras. As crianças envolvidas deram a ideia de procurar nos catálogos e revistas existentes na sala e pedir a ajuda da família. O número de crianças envolvidas ia aumentando e tornando-se muito significativo para as crianças, tendo algumas delas partilhado autonomamente as letras, as imagens e as palavras investigadas em família. Estes registos foram colocados posteriormente na área da escrita permitindo à criança uma exploração e um contato através das múltiplas formas do código escrito: registo escrito, divisão silábica, organização temática (ver Anexo XXXIII). Os desafios na área da linguagem oral e da abordagem à escrita fizeram parte do trabalho diário na sala dos 5 anos, onde de uma forma lúdica explorou-se com as crianças



pequenos textos, lengalengas, rimas e todas as formas de contato com o código escrito (ver Anexo XXXIV).

Introduziu-se o envio semanal de uma proposta para ser realizada em família no âmbito da transição para o 1ºCEB, em que se pretende promover tempo de qualidade com a família, responsabilização da criança e da família numa participação ativa e responsável. Tencionou-se percorrer todas as metas de aprendizagem através da promoção de propostas/atividades apelativas e motivadoras quer para a criança quer para toda a família (ver Anexo XXXV).

O envolvimento familiar na concretização da proposta superou qualquer expectativa. As partilhas dos meninos revelaram o espírito, a vontade e a postura de verdadeiros investigadores e a consciência que a família possui da importância do processo criativo, ativo e único que cada criança vive na expressão e concretização das suas descobertas.

A organização das visitas à escola do ensino básico foi fundamental para o trabalho desenvolvido no âmbito da transição. O conhecimento do espaço, as atividades preparadas na própria escola, as surpresas, o carinho com que os meninos foram recebidos permitiu que cada criança se sentisse mais segura, mais confiante porque já conhece parte da sua nova fase (ver Anexo XXXVI). Devido à importância desta visita organizamos dois grupos, podendo desta forma, cada um dos grupos, usufruir de mais disponibilidade por parte dos amigos da escola do ensino básico. Após a visita, cada criança realizou um registo com comentário e um vídeo com as suas perceções e opiniões em relação à escola de ensino básico. É igualmente importante perceber o feedback dado pela criança, procurar entender a forma como perspetiva a mudança, possibilitando uma reflexão e avaliação por parte do adulto, podendo ajustar individualmente a sua prática.

No sentido de desenvolver competências ao nível da responsabilização e cuidado com os materiais, visto serem preditores importantes para a transição para o 1ºCEB, foi lançado o desafio de cada criança ter o seu estojo com materiais. Esta iniciativa foi recebida com muito entusiasmo pelas crianças, até porque ao longo do ano já partilharam estojos e demonstram interesse em

ter o seu na sala, tendo responsabilizado o grupo para um maior cuidado com os materiais.

A introdução da data em todos os trabalhos realizados pelas crianças, também foi uma medida implementada na sala, através da qual a criança desenvolveu competências ao nível da noção do número e do tempo, tendo construído o seu calendário mensal que foi exposto na sala, para diariamente ser realizado o seu registo. (ver Anexo XXXVII).

No seguimento do trabalho desenvolvido no âmbito da transição e como forma de divulgação do trabalho realizado, preparou-se um VDMM – A transição, um desafio para Pais e Filhos (ver Anexo XXXVIII). No qual os pais aprofundaram o seu conhecimento sobre o trabalho da sala, os interesses das crianças, a organização do trabalho tendo em conta necessidades e interesses numa sala dos 5 anos. Para além desta dimensão, obtivemos a visão de pais e das crianças sobre as vivências na educação pré-escolar e as suas perceções para o 1º CEB. Organizou-se cartões onde recolhemos a opinião das crianças com base em duas questões sobre a sala dos 5 anos e as expectativas para o 1º CEB (ver Anexo XXXIX).

A realização do VDMM foi um momento significativo deste ano tendo um feedback positivo por parte dos pais. Crianças e Pais exploraram as diferentes áreas da sala, organizadas com materiais, jogos e desafios, tendo constatado as competências que os filhos adquiriram em cada uma delas e de que forma. A organização em pequenos grupos proporcionou um ambiente calmo e equilibrado, potenciador das interações entre criança e família, e entre famílias. No final de cada grupo sentiu-se o contentamento dos pais que valorizaram o trabalho realizado, a escuta partilhada, assim como, a oportunidade de explorar com os filhos os seus jogos e desafios preferidos.

Constatou-se que o grupo de crianças demonstrou sentimentos positivos em relação à sua nova escola, ao que irão aprender, aos novos amigos, às novas brincadeiras e até aos trabalhos de casa. Considerou-se que as visitas à nova escola e a realização da atividade com as crianças e com os docentes do 1ºCEB, tenha desenvolvido esses sentimentos nas crianças. Os pais também

tiveram a oportunidade de visitar a escola do 1ºCEB tirando todas as dúvidas que tinham que ainda pudessem ter.

A opinião dos pais em relação à sala foi muito interessante, pois a maioria valorizou o trabalho realizado na sala nas suas diferentes áreas, tendo os restantes referido a valorização que damos à criança e à sua individualidade, estando esses pais mais preocupados com o ensino no 1ºCEB. Os restantes pais valorizaram as aprendizagens que irão fazer, destacando o aprender a ler e a escrever.

No sentido de perceber a opinião dos pais sobre o trabalho realizado na sala dos 5 anos e sobre como se sentiam em relação à transição dos seus filhos para o 1ºCEB, passamos um questionário durante a segunda Reunião de Pais (ver Anexo XL).

Mediante as respostas obtidas ao questionário, constatou-se que os pais consideram importante existir um trabalho por parte da equipa da sala que facilite a transição para o 1ºCEB, dizendo ter consciência de todo o trabalho que é realizado e da importância de ter participado no VDMM realizado sobre o desafio da transição, à exceção de um pai.

De todo o trabalho realizado na sala dos 5 anos, os pais evidenciaram o conhecimento da nova realidade, a aproximação de alguns trabalhos à forma de trabalhar do 1ºCEB, a preparação das crianças e a sua responsabilização.

Os pais afirmaram estar esclarecidos em relação à nova etapa da vida dos filhos, tendo a maioria assistido à reunião realizada na instituição sobre a transição para o 1º CEB, onde esteve presente a diretora da escola do ensino básico.

Os pais consideraram que os filhos se vão adaptar ao ensino básico com facilidade, pois estão motivados, embora tenham receio da quantidade de tempo que irão estar sentados e dos novos amigos. Aproximadamente metade dos pais considerou que as visitas à escola do ensino básico alterou a visão que os filhos tinham da escola.

Com este questionário pudemos constatar que os pais valorizaram o trabalho que foi realizado na sala dos 5 anos e que demonstraram estar mais

esclarecidos e menos ansiosos em relação à transição da educação pré-escolar para o 1ºCEB.

## **4.8. Avaliamos para a Individualidade**

A avaliação referenciada anteriormente, ao longo deste relatório, foi uma constante em todo o trabalho realizado com as crianças.

Constantemente avalia-se as estratégias, os recursos, as práticas, sempre com o intuito de fazer melhor, de forma mais eficaz, sempre pensando em proporcionar aprendizagens cada vez mais significativas para as crianças, fazendo com que a avaliação seja contínua e envolva a criança.

A equipa da sala avaliou através da observação e da recolha de registos, que lhe permitiu conhecer melhor a criança e as competências que esta já adquiriu, podendo focar-se no desenvolvimento das restantes competências que ainda estavam em aquisição.

A planificação semanal foi realizada com base na reflexão e avaliação da semana anterior, quer ao nível das atividades quer ao nível dos interesses das crianças.

As crianças foram envolvidas em todo o processo de avaliação, sendo incentivadas a dar a sua opinião e a fazer a sua própria avaliação em relação ao seu trabalho, à sua prestação e à sua postura, dependendo da situação em questão.

As famílias também fizeram parte de todo o processo de avaliação, pois partilharam com a equipa, as competências que a criança demonstrou em casa ao longo do ano, continuando o seu trabalho de parceria com a instituição, podendo este feedback ocorrer em momentos informais ou nos dois momentos formais existentes ao longo do ano, que permitiram ao educador e às famílias conhecer a criança na sua totalidade.

Na instituição existem diferentes documentos que permitem fazer a avaliação das crianças que foram explorados ao longo do ano. O documento 066.Q utilizado semanalmente nas reuniões de planificação, permitiu refletir sobre as atividades realizadas mais significativas para o grupo, a escuta e/ou

observação individual das crianças e as atividades, conseguindo assim fazer uma avaliação dessas atividades e das necessidades e interesses das crianças, conseguindo planificar atividades pertinentes para a semana seguinte, tendo sempre em atenção a flexibilidade das planificações.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) (ver Anexo XLI) foi realizado no início do ano letivo através da observação da equipa pedagógica e das informações que a família transmitiu. Este plano permitiu acompanhar o desenvolvimento de cada criança com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

O Portfólio da criança foi definido por uma criança *“Um livro sobre mim”*, sendo um documento organizado pelo adulto segundo as áreas de desenvolvimento referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, onde coloca as evidências significativas para o desenvolvimento da criança. A criança colabora com o adulto na construção do portfólio, na seleção das evidências significativas do seu desenvolvimento fazendo também um comentário sobre essa mesma evidência tal como o adulto. A família colabora neste processo através de registos de situações que tenham ocorrido em família e que sejam significativas para a criança e através da realização da conferência criança-família, onde a criança partilha o seu portfólio com a família e realizam um registo desse momento. Além desta conferência, a criança também realiza uma conferência com o adulto e outra com os pares, onde revisitam os portfólios e em ambas as situações também são realizados registos (ver Anexo XLII). Consultando as conferências, o adulto consegue perceber o quanto é significativo o portfólio para as crianças e para as famílias, pelos registos que realizam. O portfólio permite ao educador ter a perceção da evolução da criança ao longo do ano.

Estes instrumentos de avaliação permitiram ao educador construir o Relatório Narrativo Individual (ver Anexo XLIII), que contém uma descrição de todas as competências que a criança desenvolveu ao longo do ano, conseguindo o educador perceber o que deve continuar a ser trabalhado com cada criança. Este relatório foi realizado em dois momentos ao longo do ano e partilhado com a família.

Através destes documentos conseguiu-se acompanhar o desenvolvimento da criança respeitando a sua individualidade e tendo em atenção todas as questões relacionadas com o seu desenvolvimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este ano de estágio profissionalizante foi uma viagem recheada de desafios, aos quais me propus superar, que me proporcionaram um contato aprofundado e contextualizado com a realidade da educação pré-escolar.

Apesar de já trabalhar na área da educação social na instituição onde realizei o estágio, há quase 12 anos, todas as valências têm as suas especificidades, características e desafios, tendo existido alguma ansiedade e receio antes de iniciar o estágio em educação pré-escolar, pois teria de desconstruir a minha postura de profissional passando a ter uma postura de estagiária. O apoio e o profissionalismo da educadora da sala foram cruciais para levar este estágio a bom porto.

O fato de conhecer o grupo foi uma vantagem na integração na sala, embora tenha suscitado curiosidade nas crianças que estavam habituadas a ver-me noutra sala e na postura de educadora social.

Numa fase inicial dei-me a conhecer e comecei a conhecer cada uma das crianças, interagindo nas diferentes áreas e participando de forma ativa nas atividades da sala, conseguindo, ao fim de algum tempo, tornar-me parceira das crianças.

A nível da intervenção educativa sinto que cresci muito ao longo do ano, aprendi a ver a criança de outra forma, a agilizar-me para conseguir dar resposta aos seus interesses e necessidades, num trabalho de parceria com a equipa, onde a educadora me mostrou diversas estratégias e recursos que poderia utilizar no desenvolvimento do meu trabalho com as crianças.

As planificações e avaliações realizadas semanalmente com a educadora permitiram uma reflexão constante de todo o trabalho realizado na sala, conseguindo conhecer melhor os métodos e técnicas no sentido de

melhorar a minha prática educativa, tornando-a mais adequada e eficaz. As reflexões realizadas nos momentos de planificação eram importantes e permitiam-nos ver o trabalho realizado com um olhar diferente, mas não posso deixar de salientar as reflexões diárias que eram realizadas ao longo do trabalho no sentido de otimizar o que estávamos a realizar.

Estes momentos de planificação, avaliação, reflexão e a utilização dos instrumentos e técnicas adequadas quer ao nível de observação, de registo, de documentação e de avaliação foram a base de todo o trabalho realizado, sempre priorizado o desenvolvimento integral da criança e o significado das suas aprendizagens.

A conquista das famílias foi outro desafio que superei ao longo do estágio, começando por as conhecer gradualmente, primeiro através dos processos e depois pessoalmente em situações ocasionais como a entrega da criança ao final do dia, as reuniões de pais e posteriormente em situações de parceria e envolvimento das mesmas em atividades. A família nesta instituição e perante as crianças é vista como um recurso utilizado nas descobertas, investigações e concretizações das crianças.

Outro parceiro sempre presente foi a comunidade, quer a comunidade educativa com a qual fizemos parcerias e trocas de aprendizagens, quer a comunidade envolvente à instituição que com os seus recursos nos ajudam e potenciam aprendizagens significativas para as crianças.

O tema que foquei ao longo do meu percurso, o trabalho no âmbito da transição das crianças da educação pré-escolar para o ensino básico, sempre foi um tema que me suscitou muita curiosidade, pois trabalhei 10 anos em ATL onde recebia crianças vindas da educação pré-escolar e não conhecia de uma forma contextualizada, o trabalho realizado neste âmbito numa sala de educação pré-escolar. Senti que neste âmbito de trabalho a equipa alcançou os seus objetivos, com a sua dedicação, o envolvimento das crianças e das famílias e a mobilização de recursos pertinentes.

Esta viagem foi uma experiência magnífica, muito intensa e recheada de sentimentos e emoções, onde o envolvimento e a parceria da educadora foram fundamentais para conseguir realizar o meu estágio com todas as

especificidades que o envolveu. Sinto que cresci, que fiquei mais rica e completa como pessoa e como profissional e que esta foi uma viagem inesquecível.



## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel (2001), Professor – investigador. Que sentido? Que formação? Revista Portuguesa de Formação de Professores, (vol.1).
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp (1994), Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos, Porto, Porto Editora.
- BRITO, Carlos (1997), “ Gestão Escolar Participada – Na escola todos somos gestores”, Texto Editora, Lisboa, ”, 1ª Edição
- Comité Português para a UNICEF (2004), Convenção sobre os direitos da criança: Lisboa.
- COSTA, Jorge (1994), “Gestão Escolar: Participação, autonomia e Projecto Educativo da Escola”, Texto Editora
- CRAVEIRO, Clara (2007), Formação em contexto – Um estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância. Tese de Doutoramento, Braga: IEC-UM.
- CRAVEIRO, Clara; FERREIRA, Iolanda (2007), A educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. Saber (e) Educar, Porto, ESEPF, nº6, pp15-21.
- DE MÃOS DADAS, ASSOCIAÇÃO DE SOLIDARIEDADE SOCIAL (2014), Pedagogia da Consideração pela Criança – Inovar em Educação de Infância, Porto, Impulso Positivo.
- DELORS, Jaques (1996), Educação um tesouro a descobrir, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Rio Tinto, Edições ASA.
- FIGUEIREDO, Manuel Alves Ribeiro (2006), Articulação curricular: jardim de infância: escola do 1º ciclo. Lisboa, Bola de Neve
- GARDNER, Howard. (1991), “A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e como a Escola Pode Ensiná-la” Editora ARTES MÉDICAS SUL LTDA, Porto Alegre, Brasil

- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. (2003), *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- HOHMANN, Mary, WEIKART, David (2009), *Educar a Criança*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 5ª Edição
- KATZ, Lilian, CHARD, Sylvia, (1997), *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARQUES, Ramiro (2000), *Dicionário Breve de Pedagogia*, Lisboa, Editorial Presença, 1ª Edição.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância, Porto, Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org), (2008), *A escola vista pelas crianças*. Porto, Porto Editora
- PAPALIA, Diane; OLDS, Sally (2001), “ O Mundo da Criança”, Editora Mc Graw Hill, São Paulo, Brasil.
- PARENTE, Cristina (2002), “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.) “ A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola”, Porto Editora, Porto
- RIBEIRO, Agostinho (2002), *A escola pode esperar*, Porto, Edições Asa.
- SÁ-CHAVES, Idália (1997), *Portfólios reflexivos: Estratégias de Formação e de Supervisão*” in *Formação de Professores: Cadernos Didáticos: Série Supervisão*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 1ª edição
- SERRA, Célia Maria Almeida Matos (2004) - *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto, Porto Editora
- SILVA, Brigitte; CRAVEIRO, Clara (2014), *O portfólio como estratégia de avaliação de aprendizagens na educação de infância: consideração sobre a sua prática*. Revista Zero-a-seis, nº29, pp 33-53, jan/jun. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais>

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. (1998), Ensinando crianças de três a oito anos. Porto Alegre, Artmed

SPRINTHALL, Norman A.; SPRINTHALL, Richard C. (1993), Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista. Lisboa, McGraw-Hill

VASCONCELOS, Teresa, (1998), Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

## **LEGISLAÇÃO**

Lei 5/97 – Lei Quadro para a Educação Pré-escolar

DL nº 241/2001, de 30 de Agosto, (Aprovado os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico).