

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar



**A PEDAGOGIA DE PROJETO EM EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR**

De: Adriana Miriam Baptista Terroso

Orientação: Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Setembro 2013

Índice

RESUMO	III
AGRADECIMENTOS	IV
INTRODUÇÃO	5
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1.1 Conceção sobre Educação	6
1.2 Conceção sobre Educador	8
1.3 Perspetivas para o futuro	9
1.4 Papel do Professor-Investigador	11
1.5 Metodologias de Intervenção Educativa e Princípios Pedagógicos fundamentais	12
1.6 Os benefícios do desenho nos anos pré-escolares	20
2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	23
2.1. Opções metodológicas	23
2.2. Técnicas e instrumentos de investigação	24
3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL	26
3.1 Caracterização da instituição	26
3.2 Caracterização do meio, famílias e crianças	30
3.3Caraterização das crianças	32
3.3 Prioridades de intervenção.....	39
4. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
BIBLIOGRAFIA	50

RESUMO

Atualmente é habitual verificarmos a existência de pelo menos um projeto desenvolvido em cada sala de jardim-de-infância. No entanto, existe uma enorme distância entre a suposição do que será trabalhar a pedagogia do projeto e a sua colocação em prática enquanto futura profissional de educação pré-escolar. Esta é uma pedagogia bastante enriquecedora para crianças e adultos e promove diversos aspetos que são fundamentais ao desenvolvimento de indivíduos de sucesso como, por exemplo, o trabalho cooperativo, a pesquisa e investigação, a resolução de problemas, a autonomia, autoconfiança, entre outros. Nesta perspetiva é fundamental aos educadores de infância aprofundarem o seu conhecimento sobre esta pedagogia para poderem coloca-la em prática pois, desta forma, estarão certamente a promover o desenvolvimento equilibrado das crianças e a contribuir para a sua formação enquanto cidadãos ativos, responsáveis e bem-sucedidos. Este documento relata a intervenção realizada no âmbito do trabalho de projeto.

ABSTRACT

Currently it is customary to verify the existence of at least one project developed in each room-garden for children. However, there is a huge gap between the assumption of what will work pedagogy project and putting it into practice as future professional preschool education. This is a very enriching pedagogy for children and adults and promotes various aspects that are fundamental to the development of successful individuals, eg, cooperative work, research and investigation, problem solving, autonomy, self-confidence, among others. This perspective is critical to early childhood educators deepen their knowledge of this pedagogy and puts it into practice in your group of children because in this way, will certainly promote the balanced development of them and contribute to their training as active citizens, responsible and successful.

This paper reports the intervention performed within the project work.

AGRADECIMENTOS

De seguida apresento a minha sincera e enorme gratidão a todos aqueles que me apoiaram e auxiliaram ao longo de todo este processo e sem os quais não teria conseguido chegar até aqui.

À professora Isabel Brandão que inicialmente prestou o seu apoio, incentivo, disponibilidade e auxílio, o meu sincero agradecimento.

À doutora Clara Craveiro pela exigência, compreensão, disponibilidade, auxílio e orientação, o meu maior agradecimento.

À Elsa, Educadora Cooperante, e à Marta, Auxiliar, pelo apoio, incentivo, simpatia e amizade demonstrados ao longo de todo este percurso, assim como a toda a equipa educativa.

A todas as crianças, que me fizeram agir com responsabilidade e que foram o meu maior incentivo e estímulo dia após dia e que me fazem sentir realizada e ter a certeza de que esta é a profissão que desejo exercer, a minha sincera gratidão.

Aos meus pais pela dedicação e esforço realizado para que este percurso fosse possível, pelo apoio constante, pela confiança depositada, pela paciência e tudo mais, a minha eterna gratidão e consciência de dívida.

A todos os amigos que estiveram presentes na minha vida durante este percurso e me apoiaram, direta ou indiretamente, o meu obrigado.

INTRODUÇÃO

O relatório que de seguida se apresenta foi realizado no âmbito do estágio profissionalizante, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Este documento pretende, como o próprio nome indica, relatar a experiência vivida durante o estágio profissionalizante, nomeadamente a intervenção pedagógica realizada em contexto de educação Pré-Escolar, a articulação da teoria com a prática e, os conhecimentos e competências adquiridas ao longo do mesmo.

A prática realizada foi sustentada por referentes teóricos, pelos resultados obtidos através da postura investigadora adotada e, pela reflexão realizada de forma sistemática. Tudo isto resultou num enorme crescimento, profissional e pessoal. O dia-a-dia vivido desde o início do estágio profissionalizante foi sempre intenso e estimulante porque, a enorme responsabilidade que o mesmo acarreta a todos os níveis faz-se sentir de forma inevitável. Tendo em conta a importância desta vivência, não só para a estagiária finalista mas, também, para as crianças com as quais esta conviveu diariamente, o sentimento que ficou foi a vontade de ter tido o dobro do tempo disponível para ter oportunidade de continuar a aprender e a melhorar a prática pedagógica exercida junto das crianças.

O presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico que orientou a prática desenvolvida, onde é apresentada a conceção sobre educação e educador, as perspetivas para o futuro, o papel do professor-investigador e, os referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica. O segundo capítulo refere-se às metodologias de investigação adotadas, bem como as técnicas de investigação utilizadas e a forma como foi efetuado o tratamento e a análise dos dados obtidos. O terceiro capítulo engloba toda a caracterização do contexto organizacional: a caracterização da instituição, a caracterização do meio, das famílias e das crianças e, as prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade. O quarto capítulo mostra o desenvolvimento da prática pedagógica com o grupo de crianças e evidencia

aspectos do processo realizado e do produto obtido, tendo por base os referentes teóricos. Para terminar, são apresentadas as considerações finais onde é constatado o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional, assim como os aspectos positivos vividos neste estágio profissionalizante. De seguida é apresentada toda a bibliografia utilizada para a realização do presente relatório de estágio.

CAPITULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Conceção sobre Educação

É um facto que, ao longo dos tempos, a educação tem sofrido contínuas alterações e, a única constante possível constatar e que prevalece até hoje é a mudança. No entanto, quando falamos de educação, não podemos esquecer que, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo esta “ [...] *promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva [...]* ” (lei nº46/86) e, o sistema educativo deve ter em consideração o meio social no qual cada educando vive, de forma a ser capaz de o auxiliar a superar as suas dificuldades e, assim, se desenvolver plenamente e em harmonia com a sua personalidade, fomentando a liberdade, responsabilidade, autonomia, solidariedade, e a valorização da dimensão humana (lei nº46/86).

Referindo-se especificamente à Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), apresentam a seguinte definição: “ [...] *a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita 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*” (1997:15),

indo assim de encontro ao estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

Procurando perspectivas de diferentes autores sobre o conceito de educação, mencionamos, por exemplo, Carlinda Leite (2000), que defende que *“Educar para viver num mundo multicultural tem de ser cada vez mais um dos propósitos de todos os níveis de formação [...]”* (2000: 56), considerando que esta formação deve existir desde sempre. Salienta também a importância da diversidade, que para além de constituir um direito de todos, é enriquecedora quando criadas interações positivas entre as diferenças existentes. Leite (2000) atribui também ênfase à legislação dos Direitos Humanos (1988) que tem como um dos seus principais objetivos *“ [...] o reforço da igualdade de todos os cidadãos perante o sistema educativo”* (2000: 57). Proença (1999) partilha a opinião de Carlinda Leite, anteriormente referida.

De acordo com a opinião de Formosinho (2002), em educação de infância existe *“ [...] uma interligação profunda entre educação e “cuidados” [...]”* (2002: 49) uma vez que nesta faixa etária as crianças são bastante dependentes do adulto.

Para o autor Andy Hargreaves (2003), a educação não só diz respeito à aprendizagem cognitiva mas, também, ao desenvolvimento de várias capacidades sociais e interpessoais que incluem a perceção dos direitos e das responsabilidades, a construção da confiança, da identidade e, a formação para a cidadania que constituem *“ [...] o alicerce da prosperidade e da democracia: desenvolvê-lo constitui uma prioridade educativa”* (2003: 83).

Na opinião de Andy Hargreaves, *“ [...] ensinar é um trabalho cada vez mais complexo: para o desempenhar bem, são necessários padrões de prática profissional extremamente elevados. O ensino é a profissão central, o agente de mudança fundamental da sociedade do conhecimento dos nossos dias”* (2003: 213).

Por tudo o que foi dito anteriormente, é essencial que na educação pré-escolar *“ [...] se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender”* (Ministério da Educação, 1997:17).

1.2 Conceção sobre Educador

Relativamente ao papel do educador, é imprescindível basearmo-nos na legislação que rege a conduta dos profissionais de educação de infância, nomeadamente, o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. No referido documento encontram-se claramente explícitas as etapas pelas quais o educador de infância vai passando ao longo do processo educativo, nomeadamente: **a observação** para o conhecimento da criança, para a diferenciação pedagógica, para base do planeamento e da avaliação; **o planeamento** para que haja aprendizagens significativas e diversificadas (diferenciação pedagógica), para refletir sobre as intenções educativas, para articulação das áreas de conteúdo, para a participação das crianças no planeamento; **o agir** para a concretização da ação; **o avaliar** para tomar consciência da ação, e para ser realizada com as crianças; **a comunicação** para que exista a partilha com a equipa e com os pais; **a articulação** para existir continuidade educativa e, para a articulação com o 1º ciclo (cf. Ministério da Educação, 1997: 25-28).

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Dec./Lei nº241/2001 de 30 de Agosto).

O autor Hargreaves (2003), refere-se ao papel do professor/educador referindo que: *“ [...] novas abordagens à aprendizagem necessitam de novas abordagens ao ensino [...] ”* (2003: 46). Portanto, para Hargreaves (2003), o ensino necessita ter e promover as seguintes qualidades: criatividade, flexibilidade, resolução de problemas, engenho, inteligência coletiva, confiança profissional, espírito de risco e, aperfeiçoamento contínuo (cf. 2003: 54).

O mesmo autor chama também a atenção para o facto de devermos estar conscientes de que a educação exige a capacidade de se lidar com a ambiguidade, com a mudança e com a incerteza. Neste sentido, defende que “

[...] as diferenças, o debate e os desacordos sejam encarados como os alicerces do desenvolvimento [...]” (2003: 271).

Para Hargreaves (2003), é ainda necessário “ *[...] desenvolver novas e melhores relações [...]* ” (2003: 97) como os pais e a comunidade o que, de acordo com o mesmo, “ *[...] requer a construção de relações de cuidado recíproco, de confiança e de respeito, em que os encarregados de educação são [...]* encarados como participantes enérgicos no melhoramento das oportunidades dos filhos [...]” (2003: 98).

Para Formosinho (2002), o educador de infância é detentor de um papel alargado e até mesmo com indefinição de fronteiras, necessitando de um saber fazer que reconheça a vulnerabilidade social das crianças e, simultaneamente, “ *[...] reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação [...]*” (2002: 46).

A autora refere que é da competência do educador de infância: assegurar os cuidados necessários a todas as crianças do grupo (individuais e enquanto grupo); reconhecer a competência das crianças; promover atividades de desenvolvimento; reconhecer e dar resposta adequada às diversidades existentes no grupo; estabelecer relações com a família das crianças; fomentar a socialização; interações diversificadas, como por exemplo, auxiliares e psicólogos.

Resumidamente, de acordo com a autora, ser educador de infância requer integração de saberes, integração de funções e, interações e interfaces (cf. 2002: 49).

1.3 Perspetivas para o futuro

Constantemente preocupados e atarefados com o contínuo aparecimento de materiais que comandam as nossas vidas fomos despercebidamente, deixando que os valores que constituem a base do bem-estar da sociedade ficassem para segundo ou terceiro plano (cf. Alarcão,2001: 11). Como futura profissional de educação, considero urgente voltarmos a

atribuir a devida ênfase aos valores como o respeito, a aceitação, a inclusão, entre muitos outros. É então necessário que os educadores assumam o compromisso (para si próprios e para a sociedade) de educar os seus alunos não só para a vertente científica mas, de igual modo, para a vertente moral (cf. Alarcão,2001: 11).

Chegamos assim à conclusão que existe a necessidade de um equilíbrio entre a parte científica da educação e os valores. Não podemos negar a grande importância do conhecimento científico e do espírito de investigação, sendo que o último constitui um aspeto fundamental a ser incutido nas crianças e que lhes será essencial ao longo da vida, em particular ao longo do seu percurso académico (cf.2001:12), uma vez que promove “ [...] *uma atitude autónoma e responsável perante a própria aprendizagem [...]* ” (2001:12) e que é imprescindível para que existam “*verdadeiras comunidades de aprendizagem*”.

É crucial não descuidar a formação para os valores pois, de pouco ou nada adianta educar apenas para o conhecimento científico se mais tarde obtivermos cidadãos que não sabem viver em sociedade nem reconhecem a importância do trabalho de equipa e entreajuda porque certamente sozinhos não conseguirão ser indivíduos nem profissionais realizados ou bem-sucedidos.

A importância da educação para os valores é tal, que se encontra referida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) como sendo um dos seus objetivos “*Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania*” (1997:20). Objetivo este, que é trabalhado principalmente através da Organização do Ambiente Educativo, funcionando como um contexto de aprendizagem da vida democrática, existindo a interação social e, através da qual a psicologia e a sociologia referem *que* o ser humano se desenvolve (cf. 1997:19).

Desta forma a “ [...] *participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social [...]* ” (1997:53) pelo que a educação pré-escolar deve ter em vista a plena inserção da criança “ [...] *na sociedade como ser autónomo livre e solidário*” (1997:51).

1.4 Papel do Professor Investigador

Com base no texto de Isabel Alarcão (2001), a noção de professor investigador está associada a Stenhouse, e surgiu nos anos sessenta. Atualmente este é um conceito cada vez mais característico dos docentes dado o sucesso até então verificado.

De acordo com Stenhouse (1975), “ [...] o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino [...]” (1975:142).

Referindo-se à noção de professor investigador e caracterizando-a no século XXI, Alarcão (2001), afirma que atualmente se exige ao professor iniciativa-própria de reflexão e questionamento sobre a sua ação; uma posterior investigação voluntária em consequência do processo anterior; atuação de acordo com as conclusões obtidas; e a avaliação de todo o processo (cf. 2001: 2).

Desta forma, a autora defende a ideia de que “ [...] estamos perante uma perspectiva interaccionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção” (2001: 4).

Acerca do conceito de professor investigador, Isabel Alarcão deixa-nos um rol de competências que considera imprescindíveis como por exemplo, um espírito aberto; capacidade de questionamento; espírito de aprendizagem ao longo da vida; capacidade de trabalhar em conjunto, pedindo e dando colaboração; delimitação e focagem das questões a pesquisar; realce para os aspetos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo, entre outros (cf. 2001: 9).

Na perspetiva da estagiária finalista ser professor investigador é cada vez mais uma necessidade de todos os docentes, pois a nossa sociedade tem cada vez mais acesso à informação o que exige que o professor se adapte a esta nova realidade social. Para isso é necessário que o professor tenha, como constatamos anteriormente, ao longo da sua carreira iniciativa própria para uma atualização constante do seu conhecimento.

1.5 Metodologias de Intervenção Educativa e Princípios Pedagógicos

Como base para a sua ação, o professor/educador recorre às diversas metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos aprendidos ao longo da sua formação académica. Aquando da prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio profissionalizante foram utilizados como recursos os seguintes modelos pedagógicos: High/Scope, Regio Emilia, Movimento da Escola Moderna e, também a Metodologia do Trabalho de Projeto, pelo que é fundamental proceder ao respetivo desenvolvimento teórico de cada um deles ainda que de forma sucinta. Contudo, importa antes de mais explicitar em que consiste um modelo pedagógico.

Assim sendo, de acordo com Oliveira-Formosinho, um modelo pedagógico corresponde “ [...] a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática [...] ” (Oliveira-Formosinho, 2007: 29) e, acrescenta ainda que um modelo pedagógico integra uma “ [...] teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional” (Oliveira-Formosinho, 2007: 29).

“Um modelo pedagógico define, [...] como se processam as diferentes dimensões da pedagogia: o espaço; o tempo; os materiais; a interação; a observação, planificação e avaliação; as actividades e os projectos; e a organização e a gestão dos grupos [...] ” (Oliveira-Formosinho, 2007^a cit. por Craveiro, 2007: 59).

Modelo High/Scope

A Fundação High/Scope defende que a qualidade deste modelo pedagógico depende da qualidade do desempenho profissional das educadoras e auxiliares que diariamente trabalham com as crianças (cf. Parente:107).

Mas, para que os profissionais de educação sejam bem-sucedidos, é fundamental que tenham uma formação atual e contínua ao longo de toda a sua carreira em contexto de trabalho. Para tal, a Fundação High/Scope possui um programa de formação contínua de modo a apoiar os seus profissionais a desenvolver este trabalho. Esta formação tem por base os conhecimentos sobre a aprendizagem dos adultos. São realizados *workshops* de formação que possibilitam a participação ativa e a reflexão partilhada de experiências e saberes dos profissionais que trabalham neste contexto educativo. Este tipo de formação promove também a interação entre educadoras, o que cria um contexto de aprendizagem através da cooperação e da reflexão sobre a ação (cf. Parente:107).

O High/Scope baseia-se essencialmente em cinco princípios básicos de aprendizagem:

- **Aprendizagem pela ação**, ou seja, uma aprendizagem ativa. A criança resolve problemas, cria estratégias, coloca questões, procura respostas e é a mesma quem toma a iniciativa nas suas ações. Esta forma de aprendizagem tem por base as experiências-chave que fazem com que as crianças se envolvam em interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e outras crianças.

- **Interação adulto-criança**, em que o adulto partilha o controlo com a criança, centra-se nas suas riquezas e talentos e apoia as suas brincadeiras utilizando estratégias de interação. Apoia ainda as intervenções da criança com encorajamento e de acordo com uma abordagem de resolução de problemas e conflitos porque a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre adulto-criança.

- **Ambiente de aprendizagem**, especificamente o espaço físico. Este deve ser agradável para a criança e dele fazem parte as áreas, os materiais e a sua organização. O espaço físico deve dar à criança oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões. As áreas devem apoiar o constante e comum interesse das crianças em atividades diversas. Deve existir uma boa organização, os locais devem ter fácil acesso para as crianças, como prateleiras baixas, caixas transparentes, rótulos

com desenhos e símbolos que as crianças entendam. As crianças devem poder encontrar, utilizar e arrumar os materiais sozinhas e estes devem adequar-se às necessidades, interesses e competências das mesmas, uma vez que condicionam a sua atividade e as suas aprendizagens.

- **Rotina diária:** deve ser consistente. Para tal, inclui o planear-fazer-rever, onde as crianças expressam as suas intenções, colocam-nas em prática e refletem sobre o que fizeram durante o tempo em que estiveram a brincar. O trabalho de pequeno grupo encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares selecionados pelos adultos com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças, das experiências e dos acontecimentos locais. No trabalho de grande grupo, crianças e adultos iniciam atividades de música e movimento, de representações de histórias, de jogo cooperativo, de reflexões coletivas e de projetos. É com uma rotina diária consistente e que apoie a aprendizagem ativa que as crianças constroem o sentido de comunidade. As crianças devem poder antecipar o que vão fazer a seguir, que deve incluir tempos específicos, individuais e em grupo.

- **Avaliação/observação** diária da criança baseada no trabalho de/em equipa. As crianças e os contextos são observadas e posteriormente avaliadas. Deve trabalhar-se em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança.

Movimento da Escola Moderna

Na Pedagogia de Freinet (1973), a criança é o foco principal, e deve respeitar a diferença de cada indivíduo para poder desenvolver a sua identidade pessoal, remetendo a uma modernização da escola pública, com o objectivo de atender às necessidades essenciais da comunidade em que está inserida.

De acordo com o MEM o ambiente em sala de aula seria favorável para discussões que contemplassem os conteúdos do currículo e por conseguinte os factos da vida quotidiana das crianças, dando-se assim uma troca de

valores, na qual cada criança constrói no final do dia um novo paradigma. Freinet (1973) não concorda com a utilização de livros didáticos, visto que, o seu conteúdo não está articulado à realidade das crianças.

O desenvolvimento da criança dá-se de uma forma livre e sem a pressão do adulto. Uma escola que dá à criança o direito de escolher com responsabilidade e disciplina o que quer aprender, com o objetivo de desenvolver a própria personalidade, a responsabilidade, as quais levarão para sua vida dentro da comunidade exercendo assim, a função de um cidadão crítico, participativo, com autonomia que saberá tomar decisões conscientes sobre determinado assunto.

Freinet assume como principal objectivo “ [...] *aproximar a escola da realidade e trazer acção, motivação e vida para a escola, abeirando-a do mundo em que as crianças vivem [...]* ” (Freinet, 1973, cit. por Craveiro, 2007: 126).

Assim, a pedagogia Freinet (1973), como referimos anteriormente centra-se na criança, na vida e no trabalho como motor da ação educativa e baseia-se nalguns princípios básicos:

- A cooperação: como forma de construção social das aprendizagens, do conhecimento e da decisão sobre as tarefas e das circunstâncias do grupo/classe;

- A responsabilidade: como forma de comprometimento individual e social

- A expressão livre: como forma de comunicação e de integração dos conhecimentos

- A documentação: como forma de transmissão e partilha das informações e das aprendizagens

- A afectividade: como forma de ligação entre as crianças; entre as crianças e adultos e entre as crianças e as aprendizagens.

A pedagogia Freinet (1973) integra, ainda, uma espécie de código pedagógico denominado de “**Os invariantes pedagógicos**” e que, segundo o autor (1973), são tomados como invariantes porque constituem bases indiscutíveis e seguras (Craveiro, 2007: 46).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) tem como finalidade a formação permanente de docentes de todos os graus de ensino, numa perspetiva de autoformação cooperada, “ [...] *cujas práticas educativas constituem ensaios estratégicos e metodológicos sustentados por uma reflexão teórica permanente. Desta decorrem os modelos de trabalho dialecticamente aferidos por várias práticas [...]* ” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996: 140) partilhadas por Craveiro, (2007: 81).

Este Modelo Pedagógico visualiza a escola como um local de iniciação à vida democrática e, também, como um espaço de apropriação de conhecimentos, valores e cultura (cf. Craveiro, 2007: 85).

O ambiente deve ser agradável e estimulante; nas paredes deverão existir placards onde se expõem os trabalhos das crianças e um quadro preto. Também nas paredes deverão estar expostos os mapas ou quadros de registo referentes à planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada pelas crianças (cf. Craveiro, 2007: 93).

Reggio Emilia

O modelo pedagógico de Reggio Emilia focaliza-se na exploração das “cem linguagens” da criança e, na aprendizagem através do relacionamento, da comunicação e da participação da criança. Também a participação da família no trabalho desenvolvido em educação pré-escolar é incentivado e valorizado por este modelo pedagógico que considera educadores e família fundamentais na educação da criança, pelo que deve existir uma ligação entre ambas (cf. Craveiro, 2007: 60). “*Algumas escolas Reggio Emilia organizam os grupos por idades mistas o que favorece uma certa similaridade com o modelo familiar*” (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999 cit. por Craveiro, 2007: 83).

Em Reggio Emilia existe um enorme respeito pela criança, as suas experiências anteriores são tidas em consideração e, é escutada e vista como alguém com quem se pode aprender. É atribuída grande importância e atenção à pesquisa, experimentação e atividade (aprender fazendo) e descobertas

realizadas pela criança, fazendo a integração dos conhecimentos e das diferentes áreas do saber (cf. Craveiro,2007: 61).

Outra das características deste modelo pedagógico consiste num *hall* de entrada que “ [...] *informa, documenta e antecipa a forma e organização da escola [...]* ” (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:73 cit. por Craveiro, 2007: 62) que, é modificado de forma frequente consoante o trabalho realizado em sala (cf. Craveiro,2007: 64). A documentação é fundamental, sendo considerada uma ferramenta importante para a aprendizagem das crianças; é utilizada para reflexão crítica, para revelar o trabalho às famílias, dando-lhe visibilidade. Para tal, são feitas recolhas sistemáticas de produções que comprovem o processo e o resultado do trabalho feito com as crianças, permitindo também que as mesmas relembrem o que fizeram e disseram, facilitando a continuidade da aprendizagem. Para os educadores a documentação permite melhorar, renovar, dar informações detalhadas à comunidade educativa sobre o trabalho desenvolvido (cf. Craveiro,2007: 71). Para tal, os educadores “ [...] *colocam hipóteses sobre o que poderá acontecer, com base no conhecimento das crianças suas necessidades e interesses e, a partir daí, definem objectivos flexíveis [...]* ” (Craveiro,2007: 74) que integram as intenções das crianças e as finalidades obtidas consideradas importantes pelos educadores.

Uma vez que lhe é atribuída tanta importância, a documentação é realizada sistematicamente através das formas que os educadores considerarem mais apropriadas (cf. Craveiro,2007: 72).

No que se refere aos projetos, em Reggio Emilia normalmente estes surgem a partir de uma conversa com as crianças sobre as suas ideias (cf. Craveiro, 2007: 79). Conforme o projeto avança, os educadores planeiam de forma conjunta o modo como irão aumentar as experiências e conhecimentos do grupo de crianças para depois colocarem em prática (cf. Craveiro, 2007: 82).

A interação entre as crianças é diariamente estimulada pela organização do trabalho sendo grande parte em situações de pequenos grupos, principalmente na realização de projetos (cf. Craveiro, 2007: 69). Desta forma,

as crianças são “ [...] *incentivadas a discutir ideias e pontos de vista diferentes; a criticar e a esclarecer perspectivas; a resolver problemas e a entreadajudarem-se [...]*”. Quanto à interação entre adultos, existe um ambiente de “*combate ao isolamento e à solidão profissional e cultural dos professores*” (Craveiro, 2007: 70).

O ambiente das instituições que se regem pelo modelo de Reggio Emilia têm por objetivo promover o relacionamento entre educadores, crianças e pais, atribuir atenção aos problemas educacionais e, ativar a realização de pesquisas. Por estes motivos, as escolas são habitualmente pequenas e têm um ambiente caloroso e agradável. A organização do tempo é flexível porque se realiza de acordo com as necessidades das crianças e, são atribuídos dois educadores a cada grupo de crianças (cf. Craveiro, 2007: 66).

Metodologia de Trabalho de Projeto

Para Kilpatrick (2006) o conceito de projeto e a importância educativa do mesmo está relacionado com o processo de aprendizagem. Para além disso, o autor atribui grande ênfase a determinados aspetos do referido processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente: a ação, a intencionalidade e o contexto social.

“ [...] *inerente ao termo projecto está presente um **articulado de acções, planeadas e executadas em função de uma intencionalidade real e contextualizadas no meio onde se realizam***” (Kilpatrick, 2006 cit. por Craveiro, 2007:28).

De acordo com Kilpatrick (2006) o projeto percorre quatro etapas: “**perspectivar, planificar, executar e avaliar**” (Kilpatrick, 2006:28 cit. Craveiro, 2007:29).

Na opinião deste autor, a intencionalidade educativa deve constituir um aspeto fundamental em educação (cf. Craveiro, 2007:28).

Dewey (1971) partilha as opiniões anteriormente apresentadas por Kilpatrick. Encara as planificações como uma antecipação das atividades a realizar, pensando de forma cuidada na devida preparação e organização de

modo a obter qualidade do trabalho e, como sendo algo flexível e com respeito pela liberdade das crianças (cf. Craveiro, 2007:31). Defende que no trabalho de projeto o educador deve tirar partido das manifestações das crianças para que estas, com o auxílio do educador, procurem informação e consigam o que pretendem. Desta forma, o desejo das crianças dará lugar a um plano e a um método de ação de acordo com as condições e as informações essenciais (cf. Dewey, 1971; 1973; 1953; 2002, cit. por Craveiro, 2007: 32).

“O essencial é que o propósito tome forma de plano e projecto através da comunicação e contributo social de todos os elementos do grupo (educador e crianças empenhadas no processo de aprendizagem)” (Craveiro, 2007:33).

Neste sentido, Dewey (2002; 1971; 1973) defende que o educador deve incentivar a criação de pequenos grupos de crianças, de acordo com os seus interesses ou projetos porque desta forma as crianças estarão comunicando, relatando experiências e trocando saberes entre si que se traduz num *“enriquecimento social”* (Dewey, 2002; 1971; 1973 cit. por Craveiro, 2007:37).

Para Vasconcelos (1998), a pedagogia de projeto é *“um esboço de futuro”* (Vasconcelos, 1998:132), ou seja, algo que se pretende conseguir. Neste sentido a autora menciona que o educador possui o papel de co construtor de conhecimentos num processo de interação com as crianças, tornando-se assim o processo de ensino-aprendizagem uma transação entre todos os intervenientes deste processo. Para além desta postura por parte do educador, defende ainda ser necessária uma visão da criança como um ser competente e capaz, motivado, que investigue, pesquise e resolva problemas, demonstrando assim ser autónomo e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Desta forma, a pedagogia de projeto incentiva a criança a colocar questões, a resolver problemas e, a ter perceção de fenómenos significativos ao seu redor, tornando assim, as suas aprendizagens significativas. De acordo com a autora, a pedagogia de projeto sublinha ainda o facto de a criança fazer parte de uma vida comunitária com regras de funcionamento e negociações necessárias, estimulando assim, o trabalho cooperativo entre todos os indivíduos envolvidos no projeto.

Segundo Vasconcelos (1998), a pedagogia de projeto comporta as seguintes fases: 1) definição do problema; 2) Planificação e lançamento do trabalho; 3) execução; 4) avaliação/divulgação. De acordo com a autora, as fases de um projeto encontram-se interligadas sendo que, *“uma fase de execução pode dar origem a novos problemas e questões a ser pesquisadas”* (Vasconcelos, 1998:139). Por tal, defende que a pedagogia de projeto requer flexibilidade para alterações, durante o processo e, sempre que se considere necessário. A autora sublinha que, na pedagogia de projeto, o currículo é centrado na criança, no adulto e no contexto, integrando a criança na sua rede de interações, incluindo a sua família, o educador e o seu contexto, sem descuidar os diversos níveis em que a criança se desenvolve.

1.6 Os benefícios do desenho nos anos pré-escolares

Através dos comentários feitos pelas crianças aos próprios desenhos, foi possível constatar que, tal como defende Klepsch (1984), Salvador (1988) e Gardner (1999), no desenho estão intrínsecos sentimentos, desejos e emoções que a criança exterioriza e que lhe permitem libertar-se de tensões; descarregar a sua agressividade, o seu amor, tristeza e tudo mais o que sentir (ver anexo N), de uma forma positiva, já que cumpre o seu objetivo sem interferir com os outros, como agredir um colega para descarregar agressividade e, também porque ao elaborar os seus sentimentos a criança está a procurar soluções (cf. Salvador,1988:14,15) e, até mesmo, a exprimir aquilo que não consegue dizer com palavras, exprimir conflitos dos quais não tem consciência. Assim sendo, o que a criança precisa é de alguém que demonstre interesse genuíno pelos seus desenhos e uma atitude compreensiva para que elas “se abram” e partilhem aquilo que sentem e pensam (cf. Salvador,1988:69).

Para grande parte dos autores de orientação psicanalítica como, por exemplo, Rambert (1963), Widlöcher (1965), A. Freud (1967), Klein (1969), entre outros, o desenho reflete o inconsciente da criança e a forma como ela se

sente em relação a si e aos outros. No entanto, esta posição foi contestada por autores como Harris (1963) e Chabrol (1987) (cf. Salavisa e Matos, 1993:34).

Para vários autores como Salvador (1988), Gardner (1999), Klepsch (1984) e, Lowenfeld (1977), os desenhos livres são veículos de aprendizagem para as crianças porque, promover a expressão livre da criança contribui para o seu desenvolvimento (cf. Klepsch,1984:49). Se a criança realizar atividades como o desenho livre, que a permitam criar, irá desenvolver a sua liberdade, terá iniciativa e, aprenderá a respeitar as diferenças dos outros, desenvolvendo assim um sentimento para com o próximo (cf. Lowenfeld,1977:216,217) e, em qualquer momento da sua vida, a criança será capaz criar ou tenderá a imitar padrões estabelecidos (cf. Lowenfeld,1977:216). Klepsch (1984) afirma também que em consequência das atuais características da sociedade, dando como exemplo, as famílias desestruturadas “ [...] *é extremamente importante ter um insight das percepções que as crianças têm de si mesmas em relação aos outros*” (Klepsch,1984:185) para que as possamos compreender e ajudar. O equilíbrio necessário entre o intelectual e o afetivo pode ser, na opinião de Lowenfeld (1977), resultado do desenho livre e, pode ser um apoio para as crianças na sua adaptação ao mundo, ainda que as mesmas não tenham consciência do mesmo. “*Promover a livre expressão artística equivale, portanto, a proporcionar à criança uma infância livre e feliz.*” (Lowenfeld,1977:39).

Portanto, os referidos autores defendem que o adulto tem um papel fundamental no desenho livre, sendo importante uma intervenção pedagógica no sentido estimular e incentivar a criança a explorar e experimentar tudo aquilo a que tem acesso, promovendo desta forma o seu interesse, em vez de conduzi-la a reproduzir desenhos estereotipados e, defendem ainda que o adulto deve evitar “corrigir erros” pois, esta atitude vai influenciar bastante a espontaneidade e a livre expressão da criança, da mesma forma que ensinar “truques” técnicos ou ajudá-la de forma ativa só servirá para interferir na sua capacidade para descobrir e pensar por si mesma. Referem também que não devemos nunca mostrar desinteresse ou incompreensão pelos desenhos das

crianças pois não se pretende conseguir artistas, mas sim indivíduos expressivos, comunicativos, livres e são (cf. Salvador,1988:70).

Explicam que, o que devemos fazer enquanto educadores é fomentar nas crianças o espírito de iniciativa e autoconfiança para que elas resolvam os seus problemas pois estes dois aspetos são fundamentais para o desenvolvimento da criança, para o seu êxito na vida e para a sua felicidade (cf. Salvador,1988:13;50) e, porque se este estímulo existir, o interesse e o raciocínio da criança são ativados (cf. Lowenfeld,1977:112).

De acordo com Gardner (1999), as crianças em idade pré-escolar são naturalmente habilidosas e esta fase é descrita pelo autor como “*a idade dourada da criatividade, um momento em que toda a criança brilha com talento artístico*” (1999:83). Também Piaget partilha o mesmo pensamento, afirmando que “*a educação artística deve ser, antes de mais, a educação da espontaneidade estética e desta capacidade de criação cuja presença a criança já manifesta (...)*” (cit. por Salvador,1988:73).

De acordo com a pesquisa realizada, o processo de elaboração do desenho da criança é influenciado por determinados fatores que variam de acordo com a opinião de cada autor.

Para autores como Tholome, Meier, Wallon, Lurçat e McFee (cit. por Salavisa e Matos,1993), este processo de elaboração do desenho está dependente das capacidades que a criança possui para coordenar as suas aquisições sensoriomotoras, cognitivas e afetivas. Tholome, Meier, Wallon (cit. por Salavisa e Matos,1993) e também Lowenfeld (1977), fazem referência às influências do meio. Freeman (cit. por Salavisa e Matos,1993) considera que são as estratégias que a criança utiliza para planear e executar os seus desenhos que são significativas na elaboração dos desenhos. Fressard (cit. por Salavisa e Matos,1993) defende que o que é significativo é a apropriação de aquisições do passado da criança, ou seja, as soluções que ela encontrou para representar objetos, ideias e sentimentos, relacionando-as com a cultura a que teve acesso. Arnheim (cit. por Salavisa e Matos,1993) considera que, inicialmente a criança produz as formas menos complexas, que considera importantes e necessárias à sua representação. Arnheim, Luquet, Wallon e

Piaget (cit. por Salavisa e Matos,1993) defendem ainda que a criança não desenha tudo aquilo que vê, apenas desenha o que sabe e, para Piaget, isto reflete o seu nível de desenvolvimento cognitivo.

“ [...] o desenho livre é para a criança jogo e meio de comunicação, para os educadores meio de desenvolvimento da inteligência, da motricidade e do sentido estético, para o psicólogo meio de expressão de sentimentos, e de elaboração de conflitos. O desenho livre apresenta-se-nos como instrumento de enorme riqueza [...] deveria fomentar-se o desenho livre em casa e na escola” (Salvador,1988:67).

Klepsch (1984) defende que o desenho tem uma utilidade ainda maior em crianças com problemas de expressão oral, com transtornos de linguagem ou de articulação, crianças que gaguejam e, podem ser uma forma de comunicação para crianças surdas (cf. Klepsch,1984:186). Para as crianças o desenho é, como referimos anteriormente, um meio de diversão e um importante fator para o seu equilíbrio emocional e desenvolvimento. No entanto, muitas vezes estes aspetos parecem ser esquecidos e/ou desvalorizados (cf. Salvador,1988:14).

“A comunicação pelo desenho (...) é universal” (Klepsch,1984:17) e, necessita urgentemente, que lhe seja atribuída a devida atenção.

Por todos os motivos referidos anteriormente, é fundamental que pais e, principalmente educadores, atribuam ao desenho livre a importância que este merece pois, como defende Salvador (1988), é crucial que a criança encontre alguém que seja recetivo ao que ela comunica através dos seus desenhos, caso contrário, estaremos a fugir ao nosso papel enquanto educadores que é o de compreender e dar resposta ao que a criança expressa com os seus desenhos (cf. Salvador,1988:17).

2 – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Opções Metodológicas

A realização do estágio profissionalizante que ocorre ao longo de todo o ano letivo, passa de forma inevitavelmente por uma postura investigativa desde o primeiro momento. Numa primeira fase, a investigação realizada incidiu sobre a instituição, o meio, o grupo de crianças e as suas famílias, tendo como objetivo o conhecimento das suas características por parte da estagiária finalista que deverá fazer a sua intervenção pedagógica tendo em consideração as características com as quais interage.

2.2 Técnicas de Investigação

Para encontrar as respostas procuradas foi necessário proceder a uma investigação qualitativa que, de acordo com os autores Bogdan & Biklen (1994), consiste em “*uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais*” (1994:11) e que, de acordo com os mesmos autores, comporta essencialmente cinco características: o ambiente natural é fonte direta dos dados e é o investigador quem faz a recolha dos mesmos; os dados recolhidos são descritivos; o investigador atribui mais ênfase ao processo do que aos resultados; a análise dos dados é indutiva, ou seja, baseada nos dados recolhidos e não em diferentes possibilidades; e, o investigador preocupa-se acima de tudo em entender o significado atribuído pelos participantes às suas experiências (cf. 1994:11).

Para Bogdan & Biklen (1994), neste tipo de investigação em educação (qualitativa), o investigador não planeia exaustivamente o seu procedimento e, o principal objetivo é utilizar metodologias que lhe permitiam recolher dados descritivos para conseguir observar e perceber a forma de pensar dos participantes.

Neste sentido, foi necessário recorrer à observação direta participativa aliada a variados instrumentos de investigação, selecionando aqueles que seriam mais adequados, tendo em conta o que estivesse a ser investigado. Assim sendo, a metodologia de investigação utilizada foi a observação (direta e participante) que, segundo Cristina Parente, é “ [...] *componente inseparável de*

toda a actividade de conhecimento [...]” (2002:166) assim como a análise de diversos documentos: análise dos documentos que regem a instituição – regulamento interno, projeto educativo, plano anual de atividades -; a análise das fichas de anamnese de cada uma das crianças do grupo; a análise de documentos do Ministério da Educação; revisão bibliográfica; análise de diversos registos de observação elaborados pela estagiária finalista ao longo de todo o estágio profissionalizante, tais como: descrições diárias (que facultam dados que permitem conhecer o desenvolvimento das crianças e identificar alguns padrões de desenvolvimento importantes (cf. Parente, 2002:180)); registo de incidentes críticos, onde é possível documentar acontecimentos ou comportamentos considerados significativos (cf. Parente, 2002: 182); registos contínuos capazes de “ [...] *incluir a riqueza e complexidade dos comportamentos e/ou acontecimentos, no contexto natural [...]*” (2002: 183); amostragem de acontecimentos, que possibilitam registar “*a frequência de comportamentos que ocorram poucas vezes ou mesmo episodicamente*” (2002: 186); listas de verificação que auxiliam o observador no sentido de este não esquecer nenhum item que pretenda observar (cf. Parente, 2002: 187); e escalas de estimação, semelhantes às listas de verificação anteriormente referidas.

Segundo a autora Cristina Parente (2002), todas estas formas de observação direta são “*um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças*” (2002:180).

É ainda efetuada a análise dos seguintes instrumentos: portfólio reflexivo, uma vez que contém registos importantes como por exemplo as avaliações semanais e reflexões realizadas pela estagiária finalista ao longo de todo o ano letivo; a análise do portfólio de crianças onde se encontra documentado o desenvolvimento da criança em todas as áreas de conteúdo; fotografias; gravações de áudio, entre outros, que serão utilizados até ao término do estágio profissionalizante tais como: inquéritos em forma de questionários de respostas fechadas e entrevistas.

Realizou-se também à análise da bibliografia considerada necessária e foi elaborado um guião no sentido de conduzir todo o processo para não esquecer ou ultrapassar nenhuma etapa. De seguida, procedeu-se à identificação e construção dos instrumentos de investigação mais apropriados e, posteriormente, feita a recolha e análise dos dados obtidos.

3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 Caraterização da Instituição

A instituição na qual decorre o estágio profissionalizante do mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti situa-se na cidade do Porto. É uma instituição já com uma longa história de vida, uma vez que foi inspirada pelo grande movimento das primeiras creches em França, tentando assim ser introduzida no nosso país.

Inicialmente, o objetivo era apenas dispor de um berçário mas, devido à existência de várias famílias carenciadas que necessitavam dos serviços da instituição, esta decidiu então estender os seus serviços criando também um jardim-de-infância. Posteriormente, os pais das crianças, chegaram à conclusão de que era ainda necessário dar continuidade à educação dos seus filhos que iniciavam o seu percurso escolar no ensino básico. Assim nasceu o CATL, que permanece até aos dias de hoje, dando apoio às crianças que frequentam o ensino básico.

Atualmente, esta instituição acompanha um total de 175 crianças que frequentam as valências creche, jardim-de-infância e CATL. Na cave funciona a cozinha da instituição e no rés-do-chão é possível encontrar a secretaria, o salão onde são afixadas notícias e trabalhos da instituição, três salas de jardim-de-infância, um refeitório para as crianças e outro para os adultos, uma casa de banho para as meninas, uma outra casa de banho para os meninos, e ainda uma para os adultos, um polivalente e uma sala onde são recebidas as crianças pela manhã e onde vêm televisão enquanto aguardam a hora de ir

para as salas. No primeiro andar encontramos uma sala de jardim-de-infância, duas salas de creche, um refeitório para a creche, um sala de reuniões, um vestiário para as educadoras, um vestiário para as auxiliares, uma casa de banho para as crianças e uma casa de banho para os adultos. No exterior situa-se o recreio, o CATL, uma casa de banho para adultos e outra para crianças.

Projeto Educativo

O Projeto Educativo é um documento que resulta das “ [...] reflexões e decisões que permitirão fundamentar e corporizar projectos concretos de intervenção perfeitamente adequados aos textos/contextos imediatos [...] ” (Vilar, 1993: 29) e que parte das características da instituição, o seu meio envolvente, as suas necessidades e conseqüentemente as necessidades das suas crianças, trabalhando no sentido de ultrapassá-las. Todos os anos letivos é escolhido, com “ [...] a participação responsável e colaborativa de Professores, Alunos, Pais e outros «agentes sociais» na vida da escola” (Vilar, 1993: 28), um tema que serve como linha orientadora na construção do projeto educativo de cada instituição, permitindo “ [...] uma verdadeira contextualização da intervenção educativo-instrutiva, ou seja, uma intervenção de acordo com as necessidades (reais) de todos os sujeitos co-implicados no Projecto [...] ” (Vilar, 1993: 28), que dará assim a conhecer à comunidade educativa em que sentido caminhará o trabalho durante o presente ano letivo. É importante ter em mente que o Projeto Educativo “ [...] constitui-se como um verdadeiro «instrumento de gestão», já que “enumera e define as notas de identidade da escola, formula os objectivos que pretende e exprime a estrutura organizativa da instituição” (Antunéz, 1987, cit. por Vilar, 1993: 29).

Na instituição aqui focada, o tema do mencionado documento para este ano letivo é “160 Anos de História” e constitui a linha orientadora do trabalho que irá ser realizado na instituição ao longo do mesmo, pretendendo assim, dar a conhecer às crianças de uma forma geral as principais características de vida desse tempo, definindo no plano anual de atividades alguns dias em que o

referido tema será trabalhado de forma direta, como por exemplo, o dia 21 de Setembro, em que se comemora o “Dia sem carros” e em que um dos objetivos é dar a conhecer às crianças a evolução dos meios de transporte desde há 160 anos até à atualidade ou, o dia 27 de Setembro, dia do padroeiro da instituição que tem como objetivo dar a conhecer às crianças a vida do mesmo.

Regulamento Interno

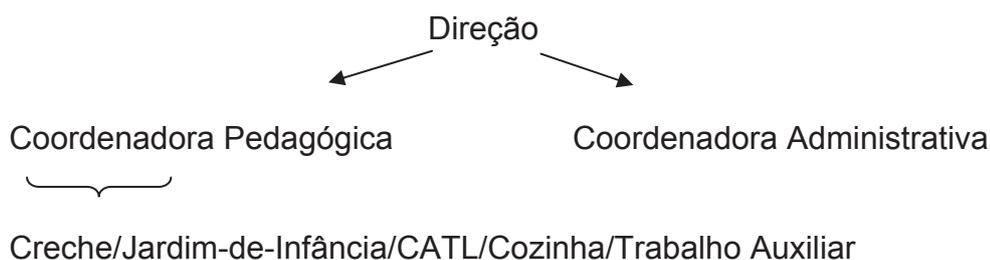
Através da leitura do documento fornecido às estagiárias finalistas onde consta uma síntese dos documentos referentes à instituição, no que se refere ao Regulamento Interno, ficamos a conhecer “ *[...] um conjunto de princípios de funcionamento que, dirigindo-se a toda a Comunidade Educativa (em sentido amplo), garanta o exercício democrático dos direitos e deveres no seio da própria escola*” (Vilar, 1993: 47) e “ *[...] deve configurar os princípios elementares e genéricos do funcionamento da escola enquanto organização*” (Vilar, 1993: 47), isto é, o modo de funcionamento da instituição, a legislação pela qual esta se rege, os serviços prestados pela mesma, o seu funcionamento e organização, as suas condições de admissão, bem como os direitos e deveres da instituição, dos pais e das crianças que da mesma fazem ou pretendam fazer parte integrante.

Ainda de acordo com o documento anteriormente referido, tomamos conhecimento que a instituição celebrou no ano 2010, “ *[...] um acordo de cooperação na prestação de serviços vocacionados para o atendimento à criança, no âmbito da educação Pré-Escolar*” (Regulamento da Instituição).

Nesta instituição são disponibilizados os seguintes serviços: atividades sociopedagógicas, aulas de música extracurriculares, alimentação (almoço e lanche a meio da tarde), cuidados de higiene de acordo com as necessidades de cada criança e, assistência medicamentosa (sempre que necessário e de acordo com a prescrição, declaração médica). Relativamente aos critérios de admissão de crianças na mesma, é importante salientar que são tidos em conta os seguintes critérios de prioridade: ter irmãos a frequentar a mesma instituição; pertencer a agregado familiar de baixos recursos económicos; estar

em situação de risco; ser filho ou neto de antigo aluno ou funcionário da instituição; residir na área geográfica da instituição, ou ter mãe/pai, tutor ou curador que trabalhe na mesma área. Relativamente à mensalidade paga, esta é calculada tendo em conta a análise realizada à situação económica do agregado familiar. Assim sendo podemos afirmar que o nível socioeconómico existente na instituição é de nível médio/baixo.

A instituição encontra-se organizada da seguinte forma:



Plano Anual de Atividades

De acordo com o autor Alcino Matos Vilar, “ [...] o conjunto de todos os Professores da respectiva escola deve delinear o conseqüente Projecto de Formação/Aperfeiçoamento no âmbito de «Plano de Atividades da Escola» [...]” (Vilar, 1993: 52). Assim sendo, cada instituição divulga as atividades que irão ser realizadas de forma comum por toda a instituição ao longo do corrente ano letivo, tendo como objetivo dar “ [...] resposta às preocupações básicas de toda a Comunidade Educativa local (professores, alunos, pais e outros «agentes sociais» ” (Vilar, 1993: 44) e deve constituir uma via para “ «nutrir» o respectivo «Projecto Curricular», para que este seja o mais rico possível e, conseqüentemente, possa ser assumido, de facto, como o núcleo básico do «Projecto Educativo» da respectiva escola” (Vilar, 1993: 45).

O mesmo autor faz ainda referência ao facto de o Plano Anual de Atividades não ser apenas um mero conjunto de atividades interligadas em que diversas vezes não se entende o seu propósito, mas sim, um conjunto de propostas, ou projetos que constituem o Plano de Atividades da Escola e que traduzem uma forma viável de satisfazer de forma certa as necessidades reconhecidas e vividas, uma situação que se deseje ultrapassar ou mesmo um

problema a resolver “ [...] e que estão (ou deverão estar) inequivocamente enquadradas nas «grandes opções educativas» do «Projecto Educativo» da respectiva escola” (Vilar, 1993: 45).

A meu ver, o Plano Anual de Atividades é quase como que um prévio ponto de apoio para a elaboração das posteriores planificações realizadas ao longo do ano pois estas devem integrar atividades/projetos comuns a toda a instituição em que todas as salas deverão estar interligadas pela atividade/projeto programada para o dia em questão e, também de forma individualizada para cada grupo. Assim sendo, são vivências comuns a todos aqueles que fazem parte da instituição e da sua comunidade educativa, pelo que todos os docentes devem fazer a sua planificação em conjunto encontrando harmonia geral na instituição e em simultâneo na planificação individual de sala, reforçando deste modo o espírito de equipa pois, apesar de cada grupo ser centrado nas suas crianças é importante salientar que todos caminhamos juntos como instituição, na direção do maior objetivo pretendido que é o sucesso escolar de cada indivíduo, respeitando a sua individualidade, trabalhando para a sua preparação e formação como futuros cidadãos ativos, capazes e responsáveis na comunidade.

3.2 Caraterização do meio, famílias e crianças

Caraterização do meio envolvente

A instituição situa-se na cidade do Porto, que por si é já de uma forma geral uma cidade bastante movimentada e ativa. O meio envolvente desta instituição disponibiliza um vasto leque de serviços como redes de transportes públicos, comércio de variadíssimos produtos desde frutarias a lojas de decoração de interiores, cafés, pastelarias, um teatro, entre outros. Na freguesia onde se insere a instituição existem ainda Creches, Jardins de Infância, Escolas Básicas, Escolas Profissionais, ATL's, Lares de Idosos, Externatos e Salas de Estudo.

Caraterização das Famílias

Através da análise dos dados recolhidos referentes à caraterização das famílias (ver anexo A) é possível constatar que os pais das crianças têm idades bastantes variadas que oscilam entre os vinte e sete e os quarenta e oito anos de idade, o que nos permite concluir que psicologicamente é natural que existam bastantes diferenças, isto é, provavelmente os progenitores com idades mais baixas possuirão uma mentalidade mais moderna, isto é, menos ligadas aos costumes tradicionais da família, como por exemplo, o conservadorismo e o cultivo do casamento e da definição tradicional de família. Relativamente às habilitações académicas a maioria dos pais das crianças possui o 12º ano de escolaridade, que penso poder considerar um nível razoável de instrução académica e que permite os pais auxiliarem os seus educandos ao longo do seu percurso académico, construindo/estabelecendo assim, um elo de ligação e proximidade entre pais e filhos. Os dados referentes aos números de irmãos de cada criança bem como das profissões dos pais, constituem o reflexo dos dias de hoje em que o tempo dedicado à família e especificamente aos filhos é bastante reduzido, quando comparado com a geração anterior. Atualmente existe uma inversão no que respeita à gestão do tempo dedicado ao trabalho e à vida em família, o que significa que hoje em dia as nossas vidas giram em torno da nossa profissão deixando para segundo plano a família. Derivado a este novo modo de vida, o número de filhos por casal reduziu drasticamente, desde a geração anterior, precisamente pela falta de tempo causada por um estilo de vida consumista e sob constante *stress* do dia-a-dia.

Acerca dos dados recolhidos sobre a habitação das crianças, a meu ver existe um fator de certa forma preocupante, que é o facto de algumas crianças viverem em habitações cedidas, o que deixa transparecer uma situação financeira bastante frágil e que, pode até mesmo colocar em risco a estabilidade de vida da criança e da sua família, assim como a capacidade de assegurar aos seus educandos uma igualdade de oportunidades dos seus direitos enquanto crianças e enquanto futuros cidadãos já que a falta de estabilidade económica de uma família causada por exemplo pelo desemprego,

pode originar uma desigualdade de oportunidades na formação académica das crianças e seu acesso à cultura, o que evidentemente vai condicionar a sua personalidade no futuro apesar de o estado tentar garantir a todas as crianças igualdade na oportunidade de acesso à educação, pois como sabemos, a família é o principal interveniente na formação das suas crianças.

Quero com isto dizer que, como vários estudos realizados nacional e internacionalmente mostram *“Nos últimos dez anos temos vindo a ser confrontados com resultados sobre competência e hábitos de leitura que nos apontam todos na mesma direcção: os adultos e os jovens portugueses lêem pouco e mal [...]”* (Sim-Sim, 2002: 12), o que significa que quando numa família não existe o hábito nem familiaridade com a cultura ainda que seja da sua vertente mais acessível a todos como por exemplo a leitura, é claro e evidente que dificilmente as crianças desenvolverão estes hábitos e o contrário também se verifica, ou seja, quanto maior a proximidade da família com a cultura, certamente maior será a tendência de a criança naturalmente adquirir os mesmos hábitos e gostos.

O mesmo acontece com todos os aspetos da nossa vida, como o nível de habilitações académicas, as crenças religiosas, os valores privilegiados e até mesmo os nossos hábitos alimentares. Tudo o que caracteriza a nossa personalidade se constrói essencialmente no seio da nossa família. Daí que esta seja de tamanha importância e mereça lugar de destaque nas vidas de todos nós. Neste sentido, é fundamental que todos os docentes trabalhem no sentido de realçar que a escola e a família devem ser parceiros no processo de educação das crianças e promovam a colaboração, participação e envolvimento das famílias neste processo, salientando desta forma a importância que cada família assume e transmitindo a importância de um seio familiar sólido e unido. Outra possível causa que contribui para a existência deste fator é a situação económica do país que já se faz sentir nas famílias com menos posses.

3.3 Caracterização das crianças

O grupo com o qual decorre o estágio profissionalizante é composto por um total de dezanove crianças, sendo que sete são rapazes e doze são raparigas. Relativamente às faixas etárias das crianças que constituem este grupo, são todas as que fazem parte da idade pré-escolar porque o grupo é misto. Assim sendo, neste momento, existe uma criança na faixa etária dos três anos de idade, cinco crianças na faixa etária dos quatro anos e, doze crianças na faixa etária dos cinco anos de idade. É também importante levar em consideração que cinco das crianças do grupo, nomeadamente as mais novas, estiveram no ano passado com outra educadora da mesma instituição e, duas crianças de cinco anos ingressaram na instituição pela primeira vez este ano sendo que uma destas apenas chegou no início deste mês (Novembro).

A caracterização que de seguida se apresenta refere-se aos diferentes aspetos do desenvolvimento das crianças, nomeadamente, desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social de uma forma generalizada, pois o grupo de crianças abrange quase todas as idades do período pré-escolar.

Segundo Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2001), de uma forma geral as crianças de pré-escolar, ou seja, as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade sofrem um conjunto de modificações comuns entre as suas diferentes faixas etárias como por exemplo, o desenvolvimento das suas capacidades mentais e motoras, o seu corpo torna-se mais esguio e, o nível de complexidade das suas personalidades e relações sociais torna-se mais elevado. O que significa que possuem um maior controlo consciente dos seus movimentos e das suas necessidades pessoais tornando-se mais competentes e independentes. A sua cognição evolui e conseqüentemente a sua comunicação, o desenvolvimento de amizades e a aquisição de padrões sociais. Em todas estas evoluções encontra-se o reflexo do ambiente em que cada criança se encontra inserida que pode condicionar a saúde física e o desenvolvimento cognitivo da criança (cf. Papalia, 2001: 277).

É necessário lembrar que apesar de existirem padrões generalizados, cada criança é única e com características próprias e não deve ser generalizada (cf. Papalia, 2001: 277). Relativamente às crises características de cada fase

das nossas vidas, Erikson (cit. por Papalia, 2001: 345) considera que “*no pré-escolar a crise principal é a iniciativa versus culpa*”.

Desenvolvimento Físico/Motor

Esta componente do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar é caracterizada por “ *[...] grandes progressos nas competências motoras*” (Papalia, 2001: 286). Ao longo desta fase da vida da criança “*Os sistemas muscular, ósseo, nervoso, respiratório, circulatório e imunitário estão a amadurecer e a primeira dentição já está presente*” (Papalia, 2001: 306). Neste período de tempo verificam-se rápidos avanços no desenvolvimento motor quer sejam competências motoras grossas ou competências motoras finas, bem como na coordenação óculo manual, que permitirão o desenvolvimento de ações mais complexas. Segundo Papalia (2001: 288), “*a lateralidade, preferência pelo uso de uma mão sobre outra, é em geral evidente por volta dos 3 anos*” mas, neste grupo as crianças de três e quatro anos não têm ainda perceção da sua lateralidade (ver anexo E), o que é natural pois “ *[...] a lateralidade nem sempre está definida de forma clara; nem toda a gente prefere a mesma mão para todas as tarefas*” (Papalia, 2001: 288).

Relativamente às diferenças físicas características do género, estas podem manifestar-se por diferenças ósseas, expectativas sociais ou ambas.

No que respeita ao desenvolvimento cerebral, em idade pré-escolar, manifesta-se através dos diferentes estádios perceptíveis através dos desenhos realizados pelas crianças, isto é, o estádio da garatuja, que ocorre entre os dois e os quatro anos e que se caracteriza pelo facto de a criança utilizar tudo o que estiver disponível como lápis, canetas, marcadores e, a sua necessidade de realizar experiências sensoriais, especialmente visuais e tácteis, assim como exercer as suas capacidades motoras. O estádio/etapa seguinte no pré-escolar é a Pré-Esquemática e manifesta-se entre os quatro e os sete anos de idade. Nesta fase a criança está maravilhada com o que consegue fazer e é essencial ajudá-la a descobrir e explorar a sua liberdade criativa utilizando materiais

diversos e dando-lhe a conhecer novos materiais (cf. Sousa, 2003: 187/8) (ver anexo B).

Desenvolvimento Cognitivo

“Piaget denominou o período pré-escolar como estágio pré-operatório (...) que se estende aproximadamente entre os 2 e os 7 anos [...]” (Papalia, 2001: 312) e afirma que durante este período *“ [...] as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico. No entanto, (...), só pensam logicamente no período escolar”* (Papalia, 2001:312).

O estágio pré-operatório apresenta progressos próprios identificados por Piaget e outros investigadores como a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da *causa e efeito*, a capacidade para classificar e a compreensão do número. Algumas destas características surgem nos três primeiros anos de vida e outras começam a desenvolver-se no período pré-escolar, contudo, só estarão totalmente adquiridas no período escolar (cf. Papalia, 2001:312).

No período pré-escolar é evidente a função simbólica exprimida através da imitação diferida, do jogo simbólico e da linguagem (ver anexo C). O início da compreensão das relações causais (*causa e efeito*) reflete-se nos imensos “porquês” tão característicos da fase pré-escolar uma vez que desta forma elas nos mostram a sua capacidade de estabelecer a ligação entre a causa e o efeito, seja relativo a aspetos físicos ou abstratos e conseqüentemente com um nível mais elevado de complexidade.

Outras das características do estágio pré-operatório são a compreensão do conceito de identidade, a perceção dos princípios de contagem e quantidade. Contudo, neste estágio do desenvolvimento, as crianças não são ainda capazes de entender os princípios da conservação uma vez que não conseguem descentrar-se. Outra das suas limitações é a irreversibilidade, o raciocínio transdutivo em que *“ [...] a criança vê uma situação como sendo a base para uma outra situação, que ocorre em geral mais ou menos na mesma altura”* (Papalia, 2001: 316) e, a focalização nos estados e não nas

transformações. Entre os três e os cinco anos de idade desenvolve-se de forma intensa a teoria da mente das crianças, o que abrange um determinado conhecimento dos processos de pensamentos pessoais; distinção – até certo ponto – entre acontecimentos reais e imaginários; percepção da ironia e, distinção entre aparência e realidade (cf. Papalia, 2001:345).

Desenvolvimento da Linguagem

Tal como em outras áreas do desenvolvimento da criança, o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma intensa nestas faixas etárias. *“Durante o período pré-escolar o vocabulário aumenta muitíssimo, aparentemente através do mapeamento rápido, e a gramática e a sintaxe tornam-se razoavelmente sofisticadas, apesar de se manter alguma imaturidade”* (Papalia, 2001: 345). Segundo Piaget, na fase pré-escolar as crianças produzem um discurso egocêntrico porém, é indicado recentemente pela investigação, que existe uma aprendizagem da pragmática, isto é, existe uma aprendizagem do *“conhecimento prático necessário para o uso da linguagem com objetivos comunicativos”* (Papalia, 2001: 323) e, um envolvimento no discurso social anterior ao que era pensado por Piaget. Nestas faixas etárias é crucial a conversação com os adultos, assim como o uso de um vocabulário e temáticas desafiantes para a criança, como por exemplo, o jogo imaginativo no sentido de prepará-las para a literacia. No período pré-escolar é crucial proceder ao despiste de atrasos e/ou dificuldades no desenvolvimento da linguagem da criança pois, quando estes são detetados, é essencial que as mesmas sejam tratadas, caso contrário, poderão instalar-se graves consequências a nível cognitivo, social e emocional. Neste período é característica a existência do discurso interno (falar para si mesmo em voz alta) (cf. Papalia, 2001: 345).

A memória comporta diferentes vertentes como: memória explícita ou intencional: *“ [...] tal como o conhecimento de factos, nomes e acontecimentos [...] ”* (Papalia, 2001:329), memória implícita: *“ [...] outras memórias (por exemplo, acerca de como atirar uma bola) parecem estar codificadas de forma*

a permitir produzir uma mudança comportamental sem evocação intencional ou mesmo conhecimento consciente da memória” (Papalia, 2001: 329), memória episódica: “ [...] memória a longo prazo de experiências ou acontecimentos específicos, ligada a um momento temporal e a um espaço [...] ” (Papalia, 2001: 329), memória genérica: “ [...] memória que produz um guião das rotinas familiares, o qual orienta o comportamento [...] ” (Papalia, 2001: 329), memória autobiográfica: “ [...] memória de acontecimentos específicos da própria vida” (Papalia, 2001: 330), reconhecimento: “ [...] capacidade para identificar um estímulo com o qual houve um contacto prévio [...] ” e evocação: “ [...] capacidade para reproduzir material a partir da memória” (Papalia, 2001: 328).

Assim sendo, esta é uma componente bastante complexa do ser humano e que também se encontra em desenvolvimento no período pré-escolar. Existem variadíssimos estudos elaborados sobre o desenvolvimento da memória. Alguns deles “ [...] indicam que o reconhecimento é melhor que a evocação, mas ambos aumentam durante o período pré-escolar” (Papalia, 2001: 345). Ao longo deste período a memória implícita (inconsciente) surge antes da memória explícita e perdura durante um maior período de tempo. A memória autobiográfica inicia-se por volta dos quatro anos “ [...] e pode estar relacionada com o desenvolvimento da linguagem [...] ” (Papalia, 2001: 345). Na fase pré-escolar faz-se também notar no comportamento das crianças a existência da memória genérica que produz uma espécie de guião das rotinas diárias e que guia o comportamento das mesmas. É referido também pelos autores, que as crianças têm mais facilidade em recordar atividades em que houve uma participação ativa, especialmente atividades diferentes do habitual.

Desenvolvimento Psicossocial

No processo de desenvolvimento psicossocial das crianças existem vários intervenientes que conseqüentemente irão interferir positiva ou negativamente neste e noutros processos. Esses intervenientes serão essencialmente os pais e família da criança, os professores, os colegas de sala/amigos e, as influências sociais com as quais a criança tem contato. De

acordo com os autores Papalia, D.E., Olds, S.W., Feldman, R.D., o apoio destes intervenientes é fundamental para a autoestima da criança e, a sua influência e exemplo, aliadas às características da criança resultarão na manifestação de altruísmo ou comportamento pró-social da mesma, assim como o amor dos pais poderá ser a influência mais significativa na maturidade social que os seus filhos apresentarão em adultos. É também referido que a relação que as crianças têm com os irmãos tende a ser reproduzida com os pares, e o contrário também se verifica. O facto de algumas crianças serem filhos únicos, segundo os mesmos autores, não parece interferir no seu desenvolvimento.

Nestas idades é bastante comum existirem agressões com objetos e os autores consideram até que esta poderá ser uma fase necessária ao desenvolvimento social das crianças e que, normalmente a maioria das crianças modera a sua agressividade após os seis/sete anos de idade. Chamam ainda a atenção para o facto de esta agressividade poder ser induzida pelos *media*, pelas influências culturais e também por comportamentos educativos inadequados.

Outro dos fatores que reflete o desenvolvimento social e cognitivo das crianças é a sua brincadeira, ou seja, ao longo do período pré-escolar podemos verificar que existe um aumento do jogo social que nos permite avaliar através da observação direta o desenvolvimento das crianças assim como no jogo do faz-de-conta, permitindo o desenvolvimento das suas competências sociais e cognitivas. Nos jogos cognitivos constata-se a progressão “ [...] *do jogo repetitivo simples envolvendo os músculos, para o jogo de construção, jogo de faz-de-conta e, depois, jogos formais com regras*” (Papalia, 2001: 345). Neste período as diferenças de género não são muito notórias embora o seu reconhecimento e respetivo significado sejam importantes para o desenvolvimento do autoconceito e é habitual estas diferenças surgirem desde muito cedo no jogo, pois as crianças tendem a agrupar-se de acordo com o seu género.

Ao longo destas faixas etárias existem também vários medos, ainda que temporários, de objetos e acontecimentos reais e imaginários (ver anexo D).

Ainda pelos mesmos autores é feita referência à disciplina considerando-a “ [...] *um poderoso instrumento de socialização* [...]” (Papalia, 2001: 345) que por norma quando baseada na indução obtém maior eficácia, isto é, quando induzimos a criança a ter o comportamento desejado determinando limites, demonstrando as consequências lógicas de uma ação, dando a devida explicação do modo de raciocínio e considerando as ideias das crianças (cf. Papalia, 2001: 369/370), certamente iremos ser mais eficazes.

3.4 Prioridades de Intervenção

Após uma reflexão e debate de ideias entre as estagiárias finalistas, concluímos que existem determinados aspetos que necessitam de uma intervenção prioritária, no sentido de serem melhorados, na instituição onde decorre o estágio profissionalizante. Esses aspetos são os seguintes:

- Na tentativa de amenizar o momento de extrema agitação sentida na hora das refeições, acordamos que os lugares das crianças deveriam ser previamente pensados pelos adultos, no sentido de equilibrar crianças agitadas com crianças calmas para estabelecer um ambiente mais calmo, diminuindo a agitação e o ruído.
- Uma vez que a sala da televisão não necessitava nem deveria ser exclusivamente para ver televisão, concordámos que seria proveitoso para as crianças, terem à sua disposição alguns livros que serão trocados com regularidade e também alguns brinquedos.
- Pareceu-nos também crucial equilibrar o tempo que as crianças passavam na sala da televisão e a brincar livremente, nomeadamente no inverno, onde poderão brincar no polivalente de forma livre.
- A área exterior, onde funciona o recreio comum a todas as crianças que fazem parte da instituição, foi dinamizada com estratégias de intervenção, isto é, tendo em consideração a necessidade de evitar encargos financeiros, decidimos incentivar as crianças a realizar jogos tradicionais como o jogo do saco, jogo do macaquinho chinês, jogo do lencinho, jogo do rato e gato, apanhada, entre outros, que permitissem que às crianças ter, também no

recreio, tempo de qualidade onde pudessem através do brincar, viver momentos que contribuíssem para o seu desenvolvimento. Para tal, jogámos com as crianças alguns dos mencionados jogos tradicionais.

- Também a realização de manhãs recreativas foi um aspeto a desenvolver, de forma a proporcionar às crianças momentos de socialização com as restantes salas; de forma a adquirirem aprendizagens significativas; de forma a cativá-las e motivá-las para a educação pré-escolar; de forma a partilharem o seu trabalho e, darem atenção, respeitarem e valorizarem o trabalho das restantes salas.

Esperamos desta forma ter contribuído para o bom funcionamento da instituição, para o desenvolvimento e sucesso das crianças.

4. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

A intervenção realizada ao longo do estágio profissionalizante teve por base os referentes teóricos para a Educação Pré-Escolar. A observação direta do grupo de crianças foi a primeira e, uma das principais metodologias utilizadas ao longo do estágio, acompanhada dos devidos registos de observação pois foi fundamental para conhecer o grupo e, também porque, esta metodologia é “ [...] a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997:25). A observação do grupo foi registada através de diferentes instrumentos, tais como: registos diários (ver anexo A); registos de incidentes críticos (ver anexo D); registos fotográficos (ver anexo F); vídeo e áudio.

Para além da observação constante que foi preciosa a uma intervenção profissional com eficácia, foi igualmente indispensável assumir uma postura investigadora, o que permitiu em primeiro lugar conhecer o grupo e, identificar os seus interesses e necessidades ao longo do tempo, refletindo sobre qual a

melhor forma de ajudá-lo a progredir, atuando em conformidade com todos estes aspetos.

De igual importância foi o conhecimento das suas famílias pois, estas convivem diariamente com as crianças e influenciam-nas, sendo como que um modelo a seguir para elas, assim como o meio onde vivem.

Desta forma, a intervenção pedagógica foi realizada de acordo com as intencionalidades educativas que, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “ [...] caracteriza a intervenção profissional do educador” e, “passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando [...]” (Ministério da Educação, 1997:25).

A reflexão e discussão com a equipa de sala e com a equipa pedagógica acerca do que era observado diariamente, aliado às necessidades e interesses das crianças, à gestão dos recursos humanos e materiais disponíveis e, considerando as diferentes áreas de conteúdo, permitiram a elaboração das planificações (ver anexo G) semana após semana, de forma a proporcionar ao grupo aprendizagens significativas. No entanto, foram surgindo imprevistos que exigiram alguns desvios do que havia sido planificado, de forma a respeitar e de forma a dar resposta ao currículo emergente. Também a avaliação foi um fator imprescindível para uma intervenção pedagógica eficaz e significativa pois, através da mesma, tornou-se possível detetar erros cometidos, aspetos a melhorar e, criar novas e melhores situações de aprendizagem para as crianças. Nesta perspetiva, foi desenvolvida a prática pedagógica junto das crianças, onde foram realizadas muitas atividades que permitiram a aquisição de várias aprendizagens como, por exemplo, durante o projeto de sala.

Como foi referido anteriormente, a observação do grupo é fundamental e pode ser útil para obter respostas acerca de diferentes aspetos como os interesses das crianças, permitindo assim uma diferenciação pedagógica. Por exemplo, foi através da observação do grupo que surgiu o projeto de sala. Após verificar que, várias vezes, algumas crianças utilizavam brinquedos da área da casinha para brincar aos restaurantes (ver anexo H), a equipa de sala refletiu sobre o assunto e chegou à conclusão que este interesse demonstrado pelas crianças poderia ser um tema rico em aprendizagens significativas

resultantes da ênfase atribuída ao desenvolvimento do processo e não ao seu plano; poderia ser uma construção progressiva e flexível; desenvolver-se num tempo e espaço determinados com a influência do passado e sua articulação com o presente e o futuro; poderia ser mobilizador/ dinamizador pelo facto de resultar do desejo das crianças e portanto possuir um valor afetivo que resultaria num maior empenhamento por parte das mesmas, foi concluído que este desejo das crianças poderia constituir um projeto (cf. Ministério da Educação:103). Portanto, este assunto foi abordado em grande grupo para confirmar quais as crianças interessadas no mesmo. Verificando que bastantes crianças mostravam interesse sobre o mesmo, foi apresentada ao grupo a possibilidade de construir um restaurante na sala (que seria uma meta a atingir). Entusiasmadas com a ideia, as crianças de imediato começaram a fazer planos sobre tudo o que teria de existir no restaurante.

De forma a tirar partido do entusiasmo das mesmas, foi iniciada a exploração do processo de construção. Procedeu-se ao registo de tudo o que as crianças mencionavam ser necessário e, de seguida, o grupo foi estimulado a refletir acerca do modo de construção do que seria necessário construir como, por exemplo, o fogão e o frigorífico, elaborando assim um plano do que seria feito, como iria ser feito (quais os materiais a utilizar), quando e por quem.

Por exemplo, a primeira tarefa a ser planificada foi a construção do fogão e, conseqüentemente foram surgindo novas planificações de trabalho, bem como a divisão de tarefas e definição dos recursos.

Naturalmente, da mesma forma que cada criança é singular e única, também os seus interesses e desejos assim o são e, tendo tal em consideração, é da mesma forma natural que, inserido no mesmo projeto, existam determinadas atividades que se identifiquem mais com determinadas crianças. Por esse motivo, “ [...] torna-se necessário que o projecto articule diferentes projectos pessoais que ganham uma outra dimensão ao integrarem-se no projecto colectivo [...]” (Ministério da Educação, 1998:95) e, que devem resultar num conjunto de ações e atividades que conduzam o grupo a atingir a finalidade do projeto, respeitando a margem de autonomia das crianças (cf. Ministério da Educação:95). As autoras Lilian Katz e Sylvia Chard (1997)

defendem ainda que “ [...] os projectos podem ser incorporados no currículo para a primeira infância de diversas formas, dependendo das preferências, compromissos e condicionantes dos professores e das escolas” (1997:4).

No entanto, apesar de todos os benefícios dos projetos, existem também dificuldades que surgem ao longo do mesmo. Por exemplo, os maiores obstáculos sentidos no contexto de estágio profissionalizante foram a escassez de tempo para trabalhar e desenvolver o projeto, devido às atividades fixas estabelecidas pela instituição para cada dia da semana, a par das festividades e de situações imprevistas, assim como a ausência de hábitos de investigação nas crianças. Felizmente, a motivação e desejo sentidos pelas mesmas, juntamente com o incentivo do adulto, foram impulsionadores desta prática de pesquisa que se encontrava ausente do seu quotidiano e que permitiu a realização do projeto pois, “ [...] dos quatro aos oito anos de idade, a maior parte das crianças ainda responde avidamente às sugestões dos adultos, contribui prontamente para os trabalhos em grupo e procura entusiasticamente obter capacidades novas” (Katz e Chard,1997:6).

Como exemplo desta postura investigadora, é importante referir que se realizou uma visita ao restaurante dos pais de uma criança do grupo para investigar a realidade aí vivida. Durante a visita as crianças identificaram, com facilidade, aspetos em falta no restaurante em construção na sala, demonstrando vontade de incluí-los no mesmo. Durante a visita foram colocadas algumas questões pelas crianças como, por exemplo: “porque é que tem máquina de lavar loiça se já tem ali (o lava loiça) para lavar?”, demonstrando o seu empenho e espírito de investigação no projeto.

Através da visita ao restaurante e da concretização dos seus desejos, as crianças tiveram uma participação ativa na própria aprendizagem e, adquiriram de forma mais fácil e significativa os conhecimentos (cf. Katz e Chard,1997:17), permitindo ao adulto “ [...] estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las [...] ” (Katz e Chard,1997:10), o que as incentivou a colocar “ [...] questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam” (1997:6).

Tendo em consideração que o grupo mencionado é um grupo misto no que respeita a faixas etárias, capacidades, experiências e vários outros aspetos, Katz e Chard (1997) referem-se ao trabalho de projeto como sendo, nesta situação, um ponto de união entre todas as crianças, uma vez que o objetivo final é comum a todas elas, permitindo que uns elementos realizem tarefas mais simples e aprendam através da observação, do jogo e do trabalho com as crianças que possuem mais conhecimentos, enquanto outros realizam tarefas mais complexas, de acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontram.

Na vivência de um projeto, é fundamental que, tanto os interesses e necessidades das crianças, quanto o projeto profissional do educador sejam articulados de forma que todos consigam dar resposta aos seus interesses e necessidades. A intervenção do educador é determinante para o desenvolvimento das crianças e, para o desenvolvimento do projeto. Nesta perspetiva, é necessário que o educador conjugue uma série de aspetos que permitirão o desenvolvimento de cada criança e do grupo, de forma a atingir os objetivos estabelecidos para a educação pré-escolar. São vários os aspetos a gerir pelo educador, especialmente num grupo misto, como por exemplo, as vivências anteriores de cada criança; o nível de desenvolvimento em que se encontram; os interesses e necessidades de cada indivíduo e do grupo; os objetivos do educador, da instituição e, da educação pré-escolar; a gestão do ambiente educativo (organização do tempo, organização do espaço, organização do grupo); gestão dos recursos disponíveis (recursos humanos e recursos materiais), sempre de forma a apoiar e alargar as propostas das crianças e, apresentando novas propostas, facultando ao grupo autonomia para tomar decisões e participar no planeamento (cf. Ministério da Educação:102).

Após a planificação e lançamento do trabalho que, dado o entusiasmo das crianças, teve início assim que decidido qual o local da sala onde seria construído o restaurante, partiu-se para a fase de execução, que pressupôs a recolha dos materiais necessários: caixotes plásticos de fruta, utilizados para serem bancos para os clientes (ver anexo I); um pequeno móvel de madeira

que adaptado (por um trabalhador que faz parte da comunidade educativa) resultou no lava-loiça; entre outros.

Entretanto surgiu, por exemplo, a necessidade de construir uma ementa e, para isso, foram selecionados alguns registos anteriormente feitos das culinárias realizadas pelo grupo, foi atribuído um preço, construída uma capa para a ementa e, juntando tudo, obteve-se o pretendido.

Continuando responder às necessidades das crianças à medida que estas iam surgindo através das brincadeiras e, registando todo o trabalho realizado, através de uma teia construída pelas crianças com ajuda do adulto (ver anexo J) sentiu-se, por exemplo, necessidade de criar as regras desta nova área da sala; necessidade de incluir objetos reais do quotidiano, como tachos, esponja para lavar a loiça, colher de pau, entre outros; necessidade de utilizar acessórios para caracterizar o/s cozinheiro/s como aventais e toucas, um bloco de notas para o/s empregado/s de mesa e, carteiras para os clientes; necessidade de construir alimentos; de construir a sinalética presente nos restaurantes como, por exemplo, “proibida a entrada a animais”; necessidade de realizar uma votação para escolher o nome do restaurante; necessidade de introduzir moedas e notas; de construir um extintor e eletrodomésticos como o frigorífico, a máquina de lavar loiça e a máquina de café (ver anexo K).

Durante o processo de construção, as famílias das crianças foram conhecendo o trabalho realizado através de visitas à sala – a pedido dos filhos, a convite da equipa da sala ou por iniciativa própria. Para além disso, grande parte dos pais participou ativamente no projeto, ajudando na construção dos alimentos enquanto outros se disponibilizaram para receber o grupo e explicar o funcionamento do restaurante durante a visita realizada.

Ao longo do processo de construção foi sendo feita a sua avaliação, foram realizados novos planeamentos de tarefas e, a intervenção da educadora e da estagiária finalista permitiu que o grupo trabalhasse as diferentes áreas de conteúdo. Por exemplo, na Área de Formação Pessoal e Social, foram trabalhados valores como autonomia, partilha de poder, cooperação, responsabilização; as regras de comportamento à mesa e, o comportamento adequado dos clientes e de quem trabalha no restaurante; na Área de

Conhecimento do Mundo foi conhecida, por exemplo, a gastronomia típica de Portugal; na Área de Expressão e Comunicação foi trabalhado o Domínio da Matemática, por exemplo, ao utilizar dinheiro e na realização das receitas; o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi trabalhado, por exemplo, utilizando blocos de notas para registar os pedidos dos clientes; no Domínio das Expressões foi trabalhada na Expressão Dramática, por exemplo, o brincar simbólico; na Expressão Plástica trabalhou-se, por exemplo, o desenho e o recorte para construir a teia; na Expressão Musical foi relembrada uma música; e a Expressão Motora esteve implícita ao longo de todo o processo.

À medida que o tempo foi passando, foi-se progressivamente completando o restaurante da sala e adquirindo novas aprendizagens como, por exemplo, a origem dos alimentos. No entanto, existiram dificuldades em encontrar tempo disponível para fazer tudo o que as crianças queriam e que o adulto considerava ter potencial educativo. Apesar do estágio profissionalizante ter chegado ao fim e o grupo ter continuado a desenvolver o projeto uma vez que continuava a existir interesse e motivação por parte das crianças, na última semana do estágio realizou-se uma avaliação de tudo o que fora realizado até ao momento. Registaram-se todas as aprendizagens adquiridas desde o início do projeto e, afixou-se no placard de notícias da sala, o registo (ver anexo L) para dar a conhecer a toda a comunidade educativa o trabalho realizado.

Avaliando todo o trabalho desenvolvido em torno do projeto de sala, chegou-se à conclusão de que as crianças tomaram consciência das suas aprendizagens, constataram o seu contributo no projeto e, analisaram a qualidade das tarefas realizadas assim como o nível de entreajuda existente.

Através dos procedimentos anteriormente mencionados (observação, reflexão, discussão), foi também possível constatar que o desenho era um interesse e uma necessidade constante e comum a grande parte do grupo uma vez que todos os dias algumas crianças recorriam ao desenho por livre iniciativa, despertando assim a atenção da estagiária finalista para este assunto.

Por este motivo, a mesma começou a tentar entender o que o desenho representava para as crianças e descobrir o que as levava a recorrer tantas vezes ao desenho. Para tal, passou a registar diariamente as crianças que, por livre iniciativa, desenhavam (ver anexo M). Dia após dia foi surpreendente comprovar que, como afirmou Salvador (1988), da mesma forma que não necessitamos dizer a uma criança que brinque, também não necessitamos dizer-lhe que desenhe. Ambas as atividades são realizadas de forma constante e por livre iniciativa das próprias crianças e, na origem destas atividades, está a tendência da criança para imitar o adulto utilizando formas lúdicas e, para além destes serem comportamentos característicos de todas as crianças, são sobretudo, necessários ao desenvolvimento das mesmas, já que é desta forma que aprendem a interagir com o mundo que as rodeia (cf. Salvador, 1988:13).

Outro instrumento de investigação importante para esta temática, foi o portfólio de criança que constituiu um ótimo ponto de partida para ouvir as crianças acerca do que os seus desenhos representam e, qual o sentimento da criança ao desenhar (ver anexo N).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado este percurso, fica a sensação de começo de uma nova fase, sem os receios até então sentidos e com a certeza de que, com empenho e um espírito de professor-investigador aliados à enorme alegria sentida em ser educadora de infância, todos os obstáculos podem ser ultrapassados.

No momento em que este percurso se iniciou, predominavam os medos e ânsias de não ser capaz de atingir os objetivos propostos devido às limitações de tempo e à quantidade de tarefas pedidas a nível de estágio e de unidades curriculares. No entanto e, apesar de ter sido capaz de dar resposta ao que foi pedido, tenho consciência de que se fosse possível dedicar um pouco mais de tempo a cada tarefa os resultados seriam bem melhores e não teria existido todo o desgaste emocional sentido. Contudo, é com enorme satisfação que termino este percurso com consciência de que foram imensas

as aprendizagens adquiridas tanto a nível pessoal como profissional. Aprendi a ser autónoma, confiante, a ser mais tolerante, mais responsável, persistente e acima de tudo com uma certeza reforçada de que realmente esta é a profissão que me faz feliz e realizada. Aprendi que não existem “receitas” pois cada situação é única tendo em conta que todos os grupos, famílias, instituições e meios são diferentes. Por este motivo é essencial a observação diária do grupo sempre acompanhada dos devidos registos de observação pois só desta forma é possível encontrar respostas que se adaptem àquela situação concreta, da mesma forma que só assim é possível planificar com coerência e promover o desenvolvimento do grupo, pois não podemos esquecer que, mais importante do que o resultado obtido é que o processo percorrido pela criança seja significativo para a mesma e sirva para que ela adquira aprendizagens significativas e, para tal, é fundamental que a criança registe aquilo que aprende para que em qualquer altura possa rever os seus registos e relembrar o que aprendeu.

De grande importância é também a discussão entre a equipa pedagógica porque a escuta e reflexão sobre outras ideias e diferentes pontos de vista enriquece o trabalho realizado. O mesmo acontece quando as famílias e a sociedade são envolvidas no trabalho realizado ao longo do ano e desta forma a criança sente que é importante, escutada e valorizada à medida que descobre o mundo e alarga os seus horizontes.

Como modelos que somos para as crianças, precisamos estar conscientes que tudo aquilo que fazemos e dizemos é encarado pelas crianças como algo a reproduzir e, por isso é importante consciencializar os pais para este facto e assim possam trabalhar em equipa.

Através deste percurso foi possível constatar que de facto, ser educadora de infância principalmente nos dias de hoje requer muito mais do que a sociedade de uma forma geral pensa. Cada vez mais, um educador/professor tem de ter um espírito de constante adaptação à mudança e evolução, de constante investigação, pesquisa, informação e reflexão crítica. Alguém que está em constante aprendizagem de forma a acompanhar as evoluções que constantemente acontecem e alguém que não esqueça nunca a

singularidade de cada criança, cada família e cada meio onde elas vivem, trabalhando sempre para desenvolver cada uma delas e simultaneamente o grupo criando um ambiente de entreatajuda e cooperação entre todos, lembrando que este é o segredo para sermos felizes, alcançarmos os nossos objetivos e construirmos um mundo melhor.

Sem dúvida, o estágio profissionalizante é crucial na formação de futuros educadores de infância pois como referido anteriormente não existem receitas e portanto é necessário desenvolver competências que nos permitam encontrar a solução mais adequada a cada situação e a cada contexto. Definitivamente, este tempo de estágio aliado aos conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos, permitiu desenvolver inúmeras competências e saberes a diversos níveis como, por exemplo, trabalhar em equipa; ouvir, reconhecer e valorizar as crianças enquanto seres competentes e capazes; ser capaz de respeitar e seguir os ideais e normas de funcionamento de uma instituição; tirar partido dos pontos fortes de cada criança e sua família, bem como do meio próximo; entre outros.

A nível pessoal permitiu colocar em prática as aprendizagens teóricas; ter uma postura questionadora, investigadora, de constante aprendizagem, de conhecimento em construção; sentido de responsabilidade, pontualidade, assiduidade, ética profissional; entre outros.

A educação pré-escolar constitui uma etapa fundamental para que as adquiram as competências básicas e ao mesmo tempo essenciais que irão marcar para toda a vida a criança. Por este motivo é tão importante que se atribua a devida importância a esta etapa da vida de cada indivíduo e que se desenvolva uma educação pré-escolar de qualidade, começando por uma formação de futuros educadores-de-infância com qualidade pois, só desta forma será possível que as crianças adquiram aprendizagens significativas e, conseqüentemente, as competências essenciais à construção da sua personalidade. De facto, ser educadora de infância não é tarefa fácil, pois as responsabilidades são imensas, o ritmo de trabalho pode ser alucinante e são muitas as crianças e famílias que depositam em nós grandes expectativas e é a nós que confiam a educação dos seus filhos mas, no final, tudo vale a pena.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2001). *Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?* In Revista Portuguesa de Formação de Professores, vol. 1
- BOGDAN, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CRAVEIRO, C. (2007). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Universidade do Minho.
- GARDNER, H. (1999). *Arte, Mente e Cérebro*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GREIG, P. (2004). *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. Artmed Editora.
- HARGREAVES, A., (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A Educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- KATZ, L. e Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KLEPSCH, M. (1984). *Crianças desenham e comunicam: uma introdução aos usos projetivos dos desenhos infantis da figura humana*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- LEITE, C. (2000). *Perspectivas multiculturais nas orientações curriculares para a Educação pré-escolar* in *Perspectivar Educação*, nº6.
- LOWENFELD, V. (1977). *A Criança e Sua Arte*. São Paulo, Editora Mestre Jou.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto: Porto Editora.
- PAPALIA, Diane, Olds, Sally Wendkos, Feldman, Ruth Duskin, (2001) *O Mundo da Criança*, Lisboa: Editora McGraw Hill.
- SALAVISA, E. e Matos, M. (1993). *Linguagem Visual*. Litografia Amorim.
- SALVADOR, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto, Porto Editora.
- SIM-SIM, I., em Viana, F., Martins, M., Coquet, E. (coord.) (2002), *Leitura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente*. Centro de Estudos da Criança, U.M.
- SOUSA, B. A., (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 3º Volume, Lisboa, Stória Editores.
- VASCONCELOS, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- VILAR, A.M. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*, Coleção Em Foco, Ed. ASA.

SITOGRAFIA:

- PARENTE, C. (2004). *A construção de práticas alternativas na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Universidade do Minho.

LEGISLAÇÃO:

- Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Dec./Lei nº241/2001 de 30 de Agosto (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1ºciclo do ensino básico).

ANEXOS

ANEXO A

Descrições Diárias

Nome da criança: “P”

Idade: 4 anos

Observadora: Adriana (estagiária)

Data: 03/10/2012

Descrição

Estava a decorrer a sessão de movimento e as crianças tinham de realizar um percurso. Em determinada altura foi pedido que contornassem uns cones sobre um pé. Quando chegou a vez do “P”, este afirmou: “Eu não sei fazer isso”. Para incentivar a criança respondi-lhe: “Consegues, consegues. Eu ajudo-te. Eu faço contigo.”. Dei a mão à criança e exemplifiquei o exercício dizendo: ”vês? É fácil! Faz comigo.”. Depois de incentivada e com o apoio do adulto, a criança imitou o movimento e sorriu.

Comentário

Através deste acontecimento, o “P” demonstrou capacidade de imitação diferida, exprimindo assim a presença da função simbólica. O “P” é uma criança que utiliza várias vezes no seu discurso a frase “tenho medo”, o que reflete insegurança e torna necessária uma incentivação contínua e transmissão de segurança por parte do adulto.

ANEXO B

Descrições Diárias

Nome da criança: “L”

Idade: 4 anos

Observadora: Adriana (estagiária)

Data: 23/11/2012

Descrição

Quatro crianças estavam a brincar na área das construções com legos e, chegou a hora de arrumar. Aproximei-me das crianças e disse: “meninos, vamos arrumar para ir almoçar”, ao que o “L” me respondeu: “Adriana, podemos deixar a nossa garagem montada para depois virmos outra vez brincar?” Respondi: “sim, podem. Mas arrumem o resto”.

Comentário

Novamente o “L” expressiu a sua imaginação. Desta vez, através do jogo simbólico, a criança expressiu a função simbólica ao nomear de garagem a construção de legos que realizara com os amigos.

ANEXO C

Descrições Diárias

Nome da criança: “L”

Idade: 4 anos

Observadora: Adriana (estagiária)

Data: 21/11/2012

Descrição

Algumas crianças estavam a fazer um desenho que seria o seu fantoche. O “L” diz: “Já está. Já acabei.” Respondi-lhe: “então diz-me que personagem vai ser o teu fantoche”, ao que a criança explicou: “é um lobo que se transforma em dragão e cospe fogo pela boca”.

Comentário

Através do seu desenho e da sua descrição o “L” mostrou a sua capacidade para exprimir a função simbólica através da linguagem e mostrou uma grande capacidade de imaginação.

ANEXO D

Registo de Incidente crítico

Nome da criança: “P”

Idade: 3 anos

Observadora: Adriana (estagiária)

Data: 16/11/2012

Incidente

Perguntei à criança qual gostaria que fosse o seu fantoche e a resposta obtida foi: “Um carro!”. Pedi então à criança que desenhasse o carro, ao que a mesma afirmou: “eu não sei... ajuda-me”. Apesar de incentivada pela estagiária a realizar a tarefa, a criança insistia em pegar na mão da mesma para que esta conduzisse a mão dele, como que pedindo novamente ajuda. O mesmo aconteceu no momento de pintar. O “P” foi buscar a cor que queria mas, hesitou ao iniciar a pintura. A estagiária encorajou a criança: “Vá lá “P”, pinta o teu carro”, ao que a criança respondeu envergonhada: “tenho medo...ajuda-me”.

Comentário

Esta situação deixou a impressão de a criança não estar habituada a realizar trabalhos por iniciativa própria. Pareceu-me também que o “P” tem medo de não realizar o trabalho de acordo com a expectativa do adulto. Daqui em diante, tentarei trabalhar mais com a criança, no sentido de aumentar a sua autoconfiança e autonomia, pois parecem-me aspetos fundamentais a ser trabalhados com a mesma.

ANEXO E

Descrições Diárias

Nome da criança: “M”

Idade: 4 anos

Observadora: Adriana (estagiária)

Data: 10/10/2012

Descrição

Estava ao pé da “M” quando esta me pediu ajuda para recortar um desenho. Disse-lhe para pegar na tesoura e tentar novamente. A criança (que anteriormente estava a recortar com a mão direita) pegou na tesoura com a mão esquerda. Perguntei: “dá-te mais jeito recortar com essa mão?” Ao que a criança respondeu “sim”. Porém, ao tentar recortar verificou que não conseguia recortar com a mão esquerda. Olhou para mim a sorrir e afirmou: “não, afinal dá-me mais jeito com esta mão (mão direita)”.

Comentário

Este momento mostrou que a “M” não tem ainda perceção do seu lado dominante. Contudo, chegou à conclusão de que a mão direita é a mão com que consegue recortar.

ANEXO F

Teia da dinamização da biblioteca construída pelas crianças com ajuda do adulto.



Crianças na biblioteca a ver uma revista.

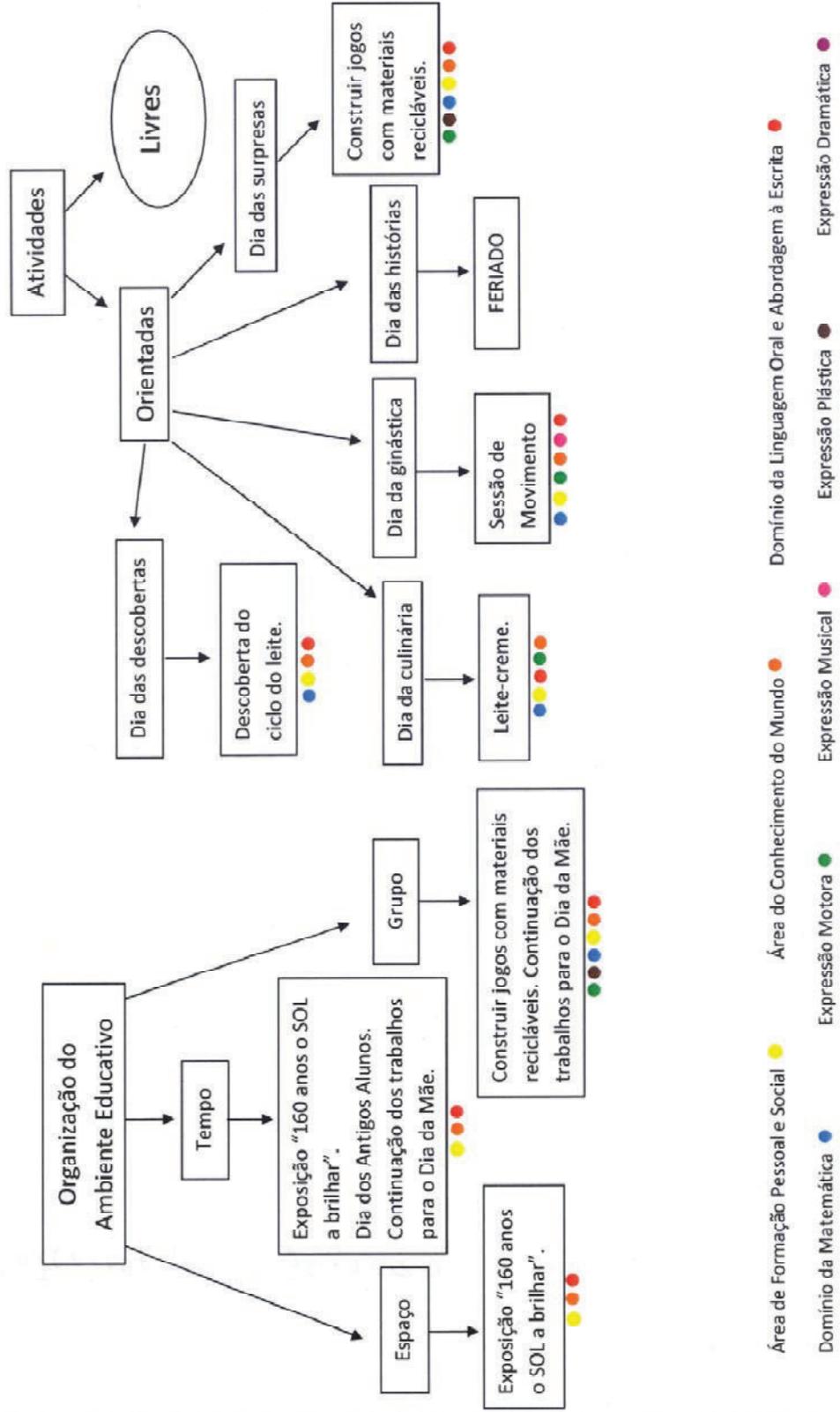
Crianças na biblioteca a brincar no fantocheiro pequeno.



Almofada desenhada e pintada pelas crianças para dinamizar a biblioteca.

ANEXO G

Planificação da semana de 22 a 26 Abril 2013



ANEXO H



Crianças a improvisar uma brincadeira aos restaurantes.

ANEXO I



Crianças a brincar no restaurante.

ANEXO J



Teia do restaurante (em construção) feita pelas crianças com ajuda do adulto.

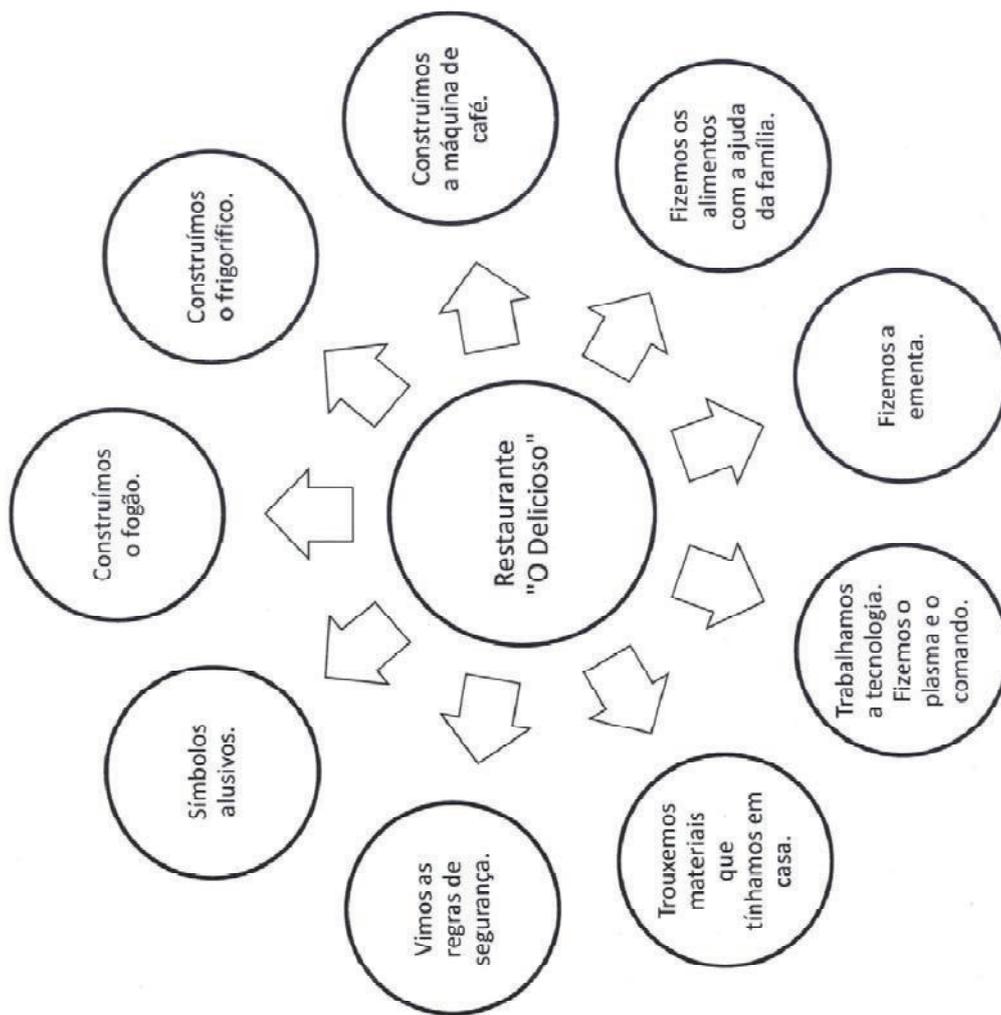
ANEXO K



Criança a pintar a máquina de café.

ANEXO L

Na nossa sala estamos a viver um projeto:



Fomos visitar um restaurante.

Aprendemos a origem dos alimentos.

Relembramos as regras de comportamento à mesa.

Relembramos a reciclagem e construímos o ecoponto.

Falamos sobre o dinheiro e introduzimos o euro.

Fomos ao farrapeiro buscar materiais para reciclar.

ANEXO M

Registo diário das crianças que recorrem ao desenho por livre iniciativa.

Data: 02/05/2013

Manhã		Tarde	
"AI"	"JP"		
"C"	"D"		
"MJ"			
"Ag"			
"M"			

ANEXO N

Data: 07/11/2012

Desenho escolhido por: criança

Nome: "A"

Idade: 5 anos

Comentário da criança:

"Uma menina feliz que queria ser amiga da outra menina que estava triste porque o rapaz estava a dizer coisas más da menina."