

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Mestrado na Área de Formação de Professores –  
Especialização em Pré – Escolar

**A Influência da Criatividade no  
Desenvolvimento da Criança  
Junto de um grupo do Pré-Escolar**

Lúcia Daniela Monteiro Ribeiro

Mestre Ivone Neves

*Trabalho realizado para a unidade curricular Estágio*

Porto  
2010/2011

## Resumo

**Palavras-chave:** Formação; Educação; Prática Pedagógica; Pré-escolar; Exigências profissionais; Infância; Instituição, Comunidade, investigação.

O presente trabalho, surge no âmbito do Mestrado na Área de Formação de Professores – Especialização em Pré-escolar, que visa evidenciar a prática pedagógica realizada no decorrer do período de um ano de estágio profissionalizante, numa instituição em contexto pré-escolar.

Neste trabalho contextualiza-se, caracteriza-se, descreve-se e evidencia-se quer a instituição onde a prática pedagógica foi realizada, o grupo de crianças e as suas características, o meio envolvente, bem como a postura assumida enquanto estagiária e percurso evolutivo da mesma. O documento protagoniza a relação/confronto entre a teoria e a prática pedagógica implícitas a esta formação e contém uma componente de investigação.

**Keywords:** training; Education; Pedagogical Practice; Pre-school; Job requirements; Childhood; Institution, community, research.

This work comes within the framework of the master in teacher training Area – specialization in pre-school, which aims to highlight the pedagogical practice held during the period of one year of vocational internship in a pre-school institution in context.

In this work contextualizes, characterised, describes and demonstrates either the institution where the pedagogical practice was held, the Group of children and their characteristics, the engaging, as well as the attitude as an intern and evolutionary pathway. The document performs the relationship/confrontation between theory and pedagogical practice implicit to this formation and contains a research component.

# ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| Introdução   | 6  |
| 1- Enquadramento teórico   | 8  |
| 1.1- Conceção sobre educação e concepção de educador   | 8  |
| 1.2- Perspectivas sobre o Futuro   | 11 |
| 1.3- Papel do professor investigador   | 14 |
| 1.4- Modelos que sustentaram a prática pedagógica  | 17 |
| 2- Metodologias de investigação  | 23 |
| 2.1- Opções metodológicas  | 23 |
| 2.1.1 – Tipo de estudo   | 24 |
| 2.2 – Pertinência do tema  | 24 |
| 2.3 – Instrumentos   | 24 |
| 2.4 – Amostra  | 25 |
| 2.5 – Procedimentos  | 25 |
| 2.6 – Análise e tratamento de dados  | 25 |
| 3- Contexto organizacional   | 26 |
| 3.1- Caracterização da instituição   | 26 |
| 3.1.1- Projecto educativo  | 26 |
| 3.1.2- Regulamento interno   | 29 |
| 3.1.3 - Plano anual de actividades   | 30 |
| 3.2 - Caracterização do meio, famílias e crianças  | 31 |
| 3.2.1- Caracterização do meio  | 31 |
| 3.2.2 - Caracterização das famílias  | 32 |
| 3.2.3- Caracterização das crianças   | 34 |
| 3.3- Traçado das prioridades da intervenção conjunta ao nível da<br>Instituição e Comunidade | 40 |
| 3.3.1 – Características primordiais na Intervenção   | 40 |
| 3.3.2 - Prioridades de intervenção conjunta  | 42 |
| 4- Intervenção e exigências profissionais  | 45 |
| Considerações finais   | 53 |
| Bibliografia   | 56 |

# ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo Nº 1 – Projecto educativo ESEPF
- Anexo Nº 2 – Registos de incidente crítico
- Anexo Nº 3 – Registo de amostragem de acontecimento/temporal
- Anexo Nº 4 – Registo de amostragem de acontecimento
- Anexo Nº 5 – Lista de verificação e controlo
- Anexo Nº 6 – Registo portfolio da criança
- Anexo Nº 7 – Projecto lúdico “As habitações”
- Anexo Nº 8 – Fotos trabalhos expostas
- Anexo Nº 9 – Entrevista à Educadora
- Anexo Nº10 – Entrevista à criança
- Anexo Nº11 – Grelha de leitura
- Anexo Nº12 – Projecto educativo
- Anexo Nº13 – Regulamento interno
- Anexo Nº14 – Plano anual de actividades
- Anexo Nº15 – Gráfico relativo à caracterização familiar
- Anexo Nº16 – Fotos actividade saco papel
- Anexo Nº17 – Fotos actividade caixa-sapato
- Anexo Nº18 – Fotos reformulação “área casinha”
- Anexo Nº19 – Saída à rua para ver as casas
- Anexo Nº20 – Fotos visita à faculdade de arquitectura
- Anexo Nº21 – Visita fundação escultor José Rodrigues
- Anexo Nº22 – Visita galeria Pedra d água
- Anexo Nº23 – Exploração/ reprodução do quadro de Miró
- Anexo Nº24 – Visita a Aveiro
- Anexo Nº25 – Entrevista aos arquitectos

## **Índice de Gráficos**

Gráfico nº 1 – Crianças por idade e género

Gráfico nº 2 – Local de residência

Gráfico nº 3 – Número de irmãos

Gráfico nº 4 – Habilitações literárias dos pais

Gráfico nº 5 – Profissão dos pais

Gráfico nº 6 – Estado civil dos pais

Gráfico nº 7 – Idades dos pais

# INTRODUÇÃO

O presente relatório enquadra-se na unidade curricular Estágio, do Mestrado na área de formação de professores – especialização em Pré-escolar, da ESEPF do Porto, sob a orientação da supervisora Mestre Ivone Neves. Corresponde ao ano lectivo de 2010/2011. No período de Setembro de 2010 a Junho de 2011. Tendo como finalidade dar a conhecer e caracterizar o ano de estágio profissional, desenvolvido numa instituição (Porto) em contexto pré-escolar, evidenciando a ponte entre a teoria e a prática, e/ou a relação da formação académica com a profissional. O relatório encontra-se dividido por capítulos, e obedece à seguinte estrutura:

Capítulo 1 – Enquadramento teórico; capítulo 2 – Metodologias de Investigação; Capítulo 3 – Contexto organizacional, 3.1 – Caracterização da instituição, 3.2 – Caracterização do meio, famílias e crianças, 3.3 – Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e Comunidade; capítulo 4 – Intervenção e exigências profissionais. Considerações finais; Bibliografia e Anexos.

Para a realização deste relatório foi necessário o conhecimento do carácter institucional e os seus diferentes membros, e intervenientes no processo educativo, onde foi realizada a prática pedagógica. O conhecimento do grupo de crianças e equipa pedagógica, bem como o meio envolvente à mesma.

Enquanto aluna da ESEPF, e indo ao encontro do que a mesma preconiza, procurando desenvolver atitudes que permitam:

*“Dar sentido a acção educativa que se pretende desenvolver; estabelecer prioridades no campo da investigação; e assumir opções educacionais com criatividade”* (Projecto Educativo ESEPF, 2008:6).(anexo nº1 – projecto educativo ESEPF) E instituição que se preocupa com:

*“Consciencializar para a importância do aprender a aprender ao longo da vida e fomentar o interesse pelas manifestações de carácter cultural em geral.”* (Projecto Educativo ESEPF, 2008:5) (anexo nº1 projecto educativo ESEPF) Neste sentido, procurei aplicar a conduta da instituição na qual me encontro em

formação, e, *“bebendo nesta instituição carismática e na sua presença quotidiana, os valores, o modo de ser e de estar na comunidade educativa, respira identidade na diferença, respeita a singularidade de cada pessoa na universidade da missão que a todos congrega, em clima de liberdade na responsabilidade que o bem educativo a todos vincula.”* (Projecto Educativo ESEPF, 2008:2). (Anexo nº1 projecto educativo ESEPF) Dando mostras desta identidade e representando a mesma na prática profissional. E sem nunca esquecer as palavras de Paula Frassinetti, *“educar bem é transformar o mundo”*.

Desde o início desta formação até ao termino da mesma, foi necessária a pesquisa, recolha, tratamento, observação, contacto, investigação da informação, tomando consciência de que o conhecimento se constrói e se enriquece a cada dia, sendo importante nunca parar de aprender, e querer aprender para sempre a ambição mais nobre.

*“A aprendizagem ao longo da vida (“life-long learning” ou, abreviadamente, LLL) é uma nova actividade do maior interesse para as universidades e escolas politécnicas, públicas ou privadas e que está na ordem do dia em todo o mundo como uma das novas prioridades da actividade universitária.”* (Costa, 2003).

Este ano académico e o estágio profissional onde o mesmo se insere, permitiram tomar consciência da mais-valia de uma aprendizagem contínua.

*“A entrada no trabalho mostra logo aos jovens que ainda têm que aprender verdadeiramente a sua profissão e que a base de conhecimentos dessa profissão está a mudar tão rapidamente que eles terão que estudar toda a vida. É o novo conceito de aprendizagem ao longo da vida. Os jovens actuais vão competir a todo o tempo com novas gerações cada vez melhor educadas e com maior actualização de conhecimentos e vão ter que compensar continuamente, pela formação permanente, este défice competitivo.”* (Costa, 2003).

Ao longo deste percurso foram sentidas algumas dificuldades nomeadamente em conciliar a dualidade estágio/faculdade, e respectivos trabalhos das diferentes unidades curriculares, e de forma a corresponder a tudo o que era proposto. A nível pessoal a distância familiar também dificultou um pouco, na medida em que sendo um ano muito exigente a presença da família um suporte fundamental e insubstituível, sendo a sua falta muito sentida.

# 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1- Concepção sobre Educação e Educador

Segundo Alonso (1996), *“A educação escolar é uma das diferentes práticas sociais mediante as quais se ajuda o ser humano a desenvolver todas as suas capacidades pessoais, num determinado contexto cultural e social.”* O autor refere ainda, a educação em geral, como uma actividade fundamental para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade. De acordo com o Ministério da Educação (1997):

*“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 cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”*

Com base no artigo 29, prescrito na convenção sobre os direitos da criança (1990), a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons, aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades, e deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.

Neste sentido, entendemos que o processo educativo não é isolado, e que resulta da interacção e comunicação dos diferentes intervenientes deste mesmo processo, como as famílias, a instituição educacional e meio onde a criança se insere. São deste modo assumidas diferentes responsabilidades, sendo o contributo de todas igualmente importantes para o crescimento e desenvolvimento harmonioso e estável da criança. Pois como refere Alonso (1996):

*“um processo activo e continuo de construção humana (desenvolvimento), realizado através da interacção (mediação) com o meio/cultura (aprendizagem), tendente à consecução da autonomia pessoal (consciência e responsabilidade) e da cidadania (integração activa e crítica na comunidade)”.*



Desta forma a educação e/ou processo educativo estrutura-se por diferentes práticas, como a educação familiar, social, cívica e comunitária, bem como os meios de comunicação, e que devem facultar à criança um desenvolvimento amplo e integral.

*“A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivência em casa e continuá-las (...) É a tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família (Dewey, 1897 in Hohmann, Weikart).*

A relação da escola com a família, é desta forma fundamental para uma educação significativa, uma estrutura que possibilita a compreensão das crianças e a sua noção como ser individual e colectivo de uma sociedade.

*“O educador em termos de dimensão pessoal é um modelo para as crianças e exerce uma influência determinante no seu desenvolvimento pessoal e social. O currículo oculto do Educador (valores, atitudes...) que transparece na acção transmitida às crianças influencia as atitudes, comportamentos, valores (...) destas.” (Simões, 2004)*

Com base nesta afirmação, percebemos desde logo a importância fulcral do papel do Educador e das suas diferentes acções como o exemplo, referência, modelo, que o é indiscutivelmente para as crianças. E que para além da bagagem formativa, teórica, cultural que deve ter, o Educador é antes de tudo um ser individual e particular, com características próprias *“ todo o ser é único e cada educador tem uma forma muito própria de trabalhar. O educador é um ser humano com valores, atitudes, comportamentos, opiniões (...) únicas”* (Simões, 2004). São estas características próprias assentes numa postura e conduta equilibrada, segura, natural, humanista e sensível que permitem que a formação académica e formação, aplicação e gestão profissional, estruturam um melhor educador.

*“O educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo de estabelecimento. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos.” (Vasconcelos, 1997:7)*

No que diz respeito ao decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, (perfil do educador) e nas diferentes dimensões nele descritas, o educador promove aprendizagens baseadas no currículo e fundamenta a sua prática; fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos, bem como a sua inclusão em sociedade; respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos valorizando

os seus saberes e culturas combatendo assim, a exclusão e discriminação, assume uma postura assente na dimensão cívica e formativa nas suas acções; integra critérios de rigor científico e metodológico; promove aprendizagens individuais e em equipa; utiliza linguagens diversas e suportes variados utilizando a tecnologia e fomentando a familiarização das crianças com a mesma; valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural e desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas e perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento profissional.

O educador deve assim, comportar uma dimensão profissional, social e pessoal bem estruturadas e que se completem entre si, tornando-o um ser mais rico e impulsionador de aprendizagem equilibradas e harmoniosas para a criança. Se a infância é o pilar da enorme construção arquitectónica que é a vida, a educação pré-escolar será a base e/ou pilar de todos os anos posteriores de aprendizagem na e pela educação. Isto debruça sobre os Educadores um privilégio, bem como uma grande responsabilidade e contributo em mãos.

*“Num mundo em transição como o que vivemos actualmente, a complexidade marca as nossas vivências. Não sabermos o que o futuro nos reserva, o futuro parece-se cada vez menos com passado e tornou-se assustador nalguns dos seus aspectos mais básicos (...) E num mundo em que pensar se tornou uma necessidade, é fundamental pensar caminhos a serem seguidos na construção de um melhor mundo para e com as crianças. É na emergência de um debate profundo sobre a globalização e as suas consequências que se torna fundamental incluir a participação das crianças na procura de alternativas” (Tomás, 2006: 51).*

Neste sentido o desafio que se propõe ao educador hoje, é ainda mais exigente no que concerne à transmissão, preservação e renovação de valores, a promoção e desenvolvimento de capacidades, competências e posturas.

Segundo S.S.Bento XVI, numa mensagem à diocese de Roma, no dia 21 de Janeiro de 2008, sobre a urgente tarefa da Educação:

*“...educar nunca foi fácil, e hoje parece tornar-se sempre mais difícil. Sabem-no bem os pais, os professores (...) e todos aqueles que desempenham responsabilidades educativas directas. Fala-se por isso de uma grande emergência educativa, confirmada pelos insucessos com os quais com muita frequência se confrontam os nossos esforços para formar pessoas sólidas, capazes de colaborar como os outros e dar um sentido à própria vida...também os maiores valores do passado não podem simplesmente ser herdados, devem ser renovados através de uma, muitas vezes difícil, escolha pessoal (...) um verdadeiro educador sabe que para educar deve doar algo de si mesmo e que só assim pode ajudar os seus alunos”).*

Com base nestas sábias palavras, inspiro-me enquanto estagiária e futura educadora, encarando a tarefa de educar com realismo dos dias de hoje, mas carregando a esperança e acreditando sempre no valor da pessoa humana. E nunca renunciar a esta honrosa missão, *“As necessidades da criança são inalienáveis, são irredutíveis, são inquestionáveis. Assegurá-las é, inequivocamente, o nosso mandamento e terá de ser, assim, a nossa missão.”* (Gomes-Pedro:2004)

## 1.2- Perspectivas sobre o futuro

Várias são as exigências com que o educador se depara no seu dia-a-dia profissional, sendo que, a competência sócio-moral é muito importante, na medida em que o educador não é só um conjunto de teorias pelas quais se deve reger na esfera profissional e que devem sustentar a sua prática, mas o educador deve também ser consistente e equilibrado a nível emocional, deve ser confiante e seguro na medida em que só assim pode transmitir e inculcar o mesmo nas crianças.

*“Trabalhar os afectos, a inteligência emocional, o desenvolvimento da auto-avaliação é, certamente, uma experiência pessoal significativa; mas é também, uma experiência efectiva de comunicação, afectividade e adesão, se for vivenciada na sala (...) e se o professor for fazendo a transição destas experiências individuais para possíveis modelos de acção educativa, sustentados por uma pedagogia do afecto e da compreensão”* (Aço, 2007).

Enquanto modelo e referência que sempre somos para as crianças, é importante dar lugar aos afectos e auxiliá-las na gestão dos seus próprios sentimentos e emoções, de forma à criança saber estar, e ser consigo, bem como com o outro, é algo que deve ser trabalhado desde cedo para que a criança consiga responder à medida que cresce às adversidades da vida e do seu tempo, tornando-se num cidadão mais tolerante, integro, responsável e disponível. Como nos diz Simões (2004) o educador não pode esquecer que é

um modelo, tal como os pais, para o desenvolvimento da personalidade e acção da criança, não podendo ter atitudes que influenciem negativamente as crianças, a auto-avaliação e a reflexão com as crianças podem ajudá-lo a reestruturar a sua acção.

Devemos também enquanto profissionais estimular a criança a pensar, a questionar a reflectir sobre as coisas e sobre as suas acções, a analisar situações, a resolver problemas, e a avaliar o processo bem como o resultado das suas aprendizagens e acções. Sendo a aprendizagem cooperativa uma mais-valia para as crianças se entenderem como membros de uma sociedade que é colectiva e plural *“as crianças são um grupo social com um carácter permanente na sociedade (...) marcam uma etapa de vida para qualquer indivíduo, e determinam também a organização de qualquer sociedade.”* (Fernandes, 2009:21). A participação infantil é fundamental e neste sentido na prática diária devemos dar voz à criança, encarando-a como um actor social e sujeito de direitos e como tal devem existir metodologias que promovam e defendam essa mesma participação.

As crianças nunca se poderão sentir cidadãos se não exercerem a cidadania, e se tal acontecer serão certamente adultos convictos, participativos e consistentes, e como refere Dewey não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer.

A educação para a cidadania é um suporte e uma defesa da democracia e que só se difunde se for assumida e praticada, sendo fundamental desenvolver nas crianças as práticas e/ou saberes de uma cidadania/democracia activa. Numa era em que a cidadania poderá também estar em crise, urge a necessidade do exercício da mesma. E deve ser uma preocupação a que os educadores devem ser sensíveis.

*“Se a educação contemporânea reflecte a crise da sociedade me geral, reflecte também o incumprimento das promessas da modernidade. Fenómenos de exclusão social, desigualdades crescentes entre classes sociais, manutenção da desigualdade associada aos sexos, diversidade cultural e violência, são problemas que afectam também as escolas de hoje. Para umas mudança social que se pretende profunda, educar ou formar para a cidadania representa a possibilidade de construção de novas práticas verdadeiramente emancipatórias”.* (Nogueira, 2001:590)

É neste sentido que é importante inculcar a responsabilidade, a participação e o compromisso nas crianças, como membros actuais e futuros na sociedade. *“Educar para a cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres. Direitos e deveres não são pólos de uma dicotomia, mutuamente exclusivos, mas sim complementares. (Nogueira, 2001:591) e segundo Freire (1996), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.*

Outro factor fundamental, é que o educador hoje e no futuro, esteja preparado para enfrentar patologias e problemáticas diferenciadas nas diferentes crianças que lhe serão destinadas, sendo para isso promover uma escola inclusiva, talvez esta temática não esteja ainda devidamente interiorizada e exercitada, o que apenas prejudica as crianças e o direito à educação e assistência profissional e humanizada.

*“O conceito de educação inclusiva é mais abrangente e não se trata só da que se tenta implementar na escola, mas da educação da criança como um todo. A nossa acção deve ser pensada a longo prazo, em termos do futuro da criança nos diversos contextos em que está inserida” (Simões, 2004).*

Neste sentido é importante as parcerias e a combinação de forças entre diferentes profissionais, quer da saúde, da psicologia, quer da educação para fomentar uma escola para todos. Simões (2004), refere que a aceitação da diferença é algo que o ser humano tem grande dificuldade, uma vez que todos temos receio de evidenciarmos as nossas diferenças. É importante para as crianças com necessidades educativas especiais que sejam inseridas num espaço educacional e sentirem que fazem parte dele. Importa salientar que a criança deve ser capaz de conviver com a diversidade e com as particularidades, especificidades e limitações de outras crianças, de forma natural e com atitudes de partilha. *“ Numa sociedade dinâmica que só continuará avançar se TODOS os elementos da sociedade (com as suas diversas especificidades) tivermos uma participação activa para a construção de uma sociedade cada vez melhor...cada vez mais inclusiva (onde todos têm lugar)!” (Simões, 2004).*

Com a declaração de Salamanca (1994), veio o alerta que as escolas e os docentes não têm só de ter conhecimentos é importante saber aplicá-los de

forma diferenciada, esta perspectiva veio clarificar que todos podemos ter, nalguma altura da vida necessidades educativas especiais temporárias, e que todos nós somos diferentes uns dos outros, temos interesses, capacidades, necessidades (...) diferentes, logo todos nós precisamos de diferenciação pedagógica.

A declaração permitiu também, que as crianças com NEE (necessidades educativas especiais) permanentes integrassem em escolas de ensino regular estando em contacto com os seus pares. Neste sentido é importante que nunca seja negado à criança com NEE o seu igual direito à educação, e relevante também que qualquer criança, independentemente da sua condição, cresça na diversidade, e com a diferença. Para que também sejam adultos receptivos, tolerantes e próximos às limitações e condições do outro. *“No final do pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras.”* (Ministério da Educação, 2010).

Concluindo, e dando resposta à pergunta inicial, qual o cidadão que queremos ajudar a formar, um cidadão com direitos e deveres, um cidadão responsável e autónomo. Um cidadão activo e participativo, que aceita as diferenças e as desigualdades, um cidadão que saiba viver os afectos e a partilha. Um cidadão questionador, imparcial, sensível, responsável, íntegro, tolerante, justo, um cidadão no exercício pleno da sua cidadania, consigo mesmo, com os seus semelhantes, com a natureza, num equilíbrio com o mundo e tudo o que dele faz parte.

### **1.3 – Papel do professor investigador**

Um profissional de educação, nunca pode acabar a sua formação com o termino do seu curso, a formação existiu durante a formação, mas deve ser continuada a longo da sua vida, não devendo nunca acomodar-se e sim dispor-se com humildade na qualidade de eterno aprendiz, isto é, devemos procurar

estar sempre actualizados, seguros, renovados, para que possamos responder à velocidade do tempo que vivemos e das inovações e transformações que o mesmo comporta.

Neste sentido a prática reflexiva é fulcral para evitar a comodidade o passivismo, o retrocesso e a falta de convicção, uma prática reflexiva ajustada irá romper com todos estes parâmetros, sendo importante destacá-la. Como nos diz Freire, a formação é um fazer permanente que se faz constantemente na acção. Para se ser, tem que se estar sendo. Ou seja, é no exercício da acção reflexiva que nos tornamos profissionais reflexivos. *“O docente está (ou devia estar) em constante mudança e reestruturação da acção uma vez que há inúmeras situações decorrentes da heterogeneidade do ser humano”* (Simões, 2004) julgo que ao reflectir-mos sobre as nossas acções temos mais consciência das mesmas e isso possibilita-nos melhorar ou enriquecer a nossa prática.

*“A reflexão sobre a prática permite revelar aspectos ocultos na própria experiência (ou que durante ela não foi possível terem atenção) e que, obtida nova informação, esta, pode permitir um novo olhar, com o qual se torna possível revisitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, insights que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em actividades futuras”* (Sá-Chaves, 2009:14).

Neste sentido o portfolio reflexivo torna-se uma mais-valia para a conduta profissional e questionamento sobre a mesma, *“ a sua reflexão convida o prático a fazer parte do problema, a assumir as suas responsabilidades, a conceber estratégias alternativas, a implicar-se nas mudanças”* (Perrenoud, 2005). Deste modo a iniciativa, manifestação e hábito reflexivo é bastante importante para o educador:

*“Ser professor reflexivo significa ser profissional que reflecte sobre o que é, o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos que interage. Assim, o educador deve estar atento às diversas culturas dos seus alunos, criando pontes entre a escola e os contextos familiares e sociais.”* (Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves, Pinheiro: 2007:132)

Porque o processo educativo se estrutura por diferentes fases e estas se encontram indissociáveis, é necessário o adulto observar de forma a conhecer o grupo e as suas características, bem como cada criança e as suas características próprias, *“este conhecimento resulta de uma observação*

*continua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo.” (Ministério da educação, 1997:25) estes registos que devem ser adaptados ou concebidos pelo adulto e irão possibilitar avaliar, “constituindo a avaliação um elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento/ regulação da acção educativa, permite (...) analisar o percurso efectuado (...) perspectivar o futuro.” (DGIDC).*

A planificação, pressupõe que o educador elabore e preveja as actividades de aprendizagem para o grupo, antecipando-se e preparando o que é necessário, *“é outra fase imprescindível para a eficácia da intervenção (...) é decidir as estratégias de organização do grupo/criança.” (Simões, 2004).* Importa salientar que o educador deve atender aos diferentes níveis de desenvolvimento de cada criança. *“As actividades devem ser estruturadas partindo de um nível mais simples para um mais complexo (enquanto uns estão numa fase de aprendizagem de aquisição, outros estarão já na proficiência, outros na manutenção...)” (Simões, 2004)*

A vinculação entre a escola e a família é fundamental, bem como o diferentes intervenientes da acção educativa, *“o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto-formação como benefícios para a educação da criança” (Ministério da Educação, 1997:27)* E a relação com a escola e famílias permite que a criança cresça e se desenvolva com uma certa coerência de valores e posturas, e neste sentido o diálogo e partilha são essenciais *“no final da educação pré-escolar, a criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social.” (Ministério da educação, 2010)*

Segundo Dewey (1897),

*“a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivência em casa e continuá-las (...) é a tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidas no contexto da família.”*

Proporcionar um ambiente interactivo entre escola-famílias e apoiar o envolvimento constante das famílias é contribuir para aprendizagens mais significativas, *“conseguir sentir-se bem com as famílias das crianças depende*



*do estabelecimento de clima de apoio no contexto educacional” (Hohmann, Weikart, 2009:104)*

Outro papel que o educador deverá assumir é o de professor-investigador, da mesma maneira que reflectir deve ser uma prática, investigar é igualmente importante. Investigar para saber, investigar para descobrir, investigar para melhor responder, investigar para prever e criar soluções e estratégias para melhorar, e enriquecer as aprendizagens das crianças e conseqüentemente a sua actividade e postura profissional

*”no nosso país, onde a concepção actual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos (...) mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais (...) um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação.” (Alarcão, 2000:2).*

Com base em Roldão (2000),

*“pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele.”*

O professor investigador deve então, ser um questionador e um crítico, de si, da sua prática, e da educação em geral. A investigação-acção pressupõe produzir conhecimentos novos, com metodologias científicas e que possa ser vista, avaliada e desenvolvida. Alarcão (2000) refere, que *“ a vivência em comunidades marcadas pelo espírito de investigação constitui ambientes de favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa, componente transversal numa formação de nível superior.”*

## **1.4 – Modelos que sustentaram a prática pedagógica**

Ao longo deste percurso, várias foram as metodologias e/ou modelos pedagógicos utilizados para fundamentar e sustentar a prática profissional enquanto estagiária, com o grupo de crianças, equipa pedagógica e instituição. Fazendo a ponte com o que foi abordado ao nível teórico e prático nas unidades curriculares deste curso. Atendendo e aplicando a acção de acordo com o previsto pelos diferentes documentos institucionais. Foram utilizadas

referências sugeridas pela orientadora de estágio, e professores das diferentes unidades curriculares. Foi deste modo, esta reunião de informação através de diferentes manuais e documentos, que estiveram na base de toda a acção e postura pedagógica de forma a estruturá-la, aperfeiçoá-la, e enriquecê-la. E onde houve sempre relação da teoria com a prática.

No que diz respeito à observação do grupo de crianças, este é um elemento chave para o conhecimento, caracterização e adequação às características, necessidades e interesses das mesmas. “ *A observação, componente inseparável de toda a actividade de conhecimento, é um processo básico da ciência (...) pode assumir diferentes formatos (...) os diferentes formatos proporcionam diferentes lentes de leitura dos fenómenos observados*”. (Parente, 2002:166).

Neste sentido foram utilizados registos de observação de Cristina Parente, nomeadamente registos de incidente crítico, (anexo nº 2 – de registo de incidente critico) amostragem de acontecimentos/temporal (anexo nº 3 e 4 exemplo registo de amostragem de acontecimento/temporal), e listas de verificação e controlo, (anexo nº 5- lista de verificação e controlo) que possibilitaram fazer o registo de observação com informações das crianças, quem sem estes poderiam ter sido perdidos, perdendo informação relevante para a prática pedagógica.

As metas de aprendizagem previstas pelo Ministério da Educação, foram também utilizadas em alguns registos de recolha de trabalho e recolha de fotografia nos registos realizados para o portfólio da criança, (anexo nº 6 – registo portfolio da criança) relacionando a competência/aprendizagem da criança com o que é suposto que esta tenha adquirido/aprendido no final do etapa pré-escolar. Foram ainda alvo de análise e presença constante na medida em que compreendendo o resultado/produto do que é previsto a criança atingir torna-se viável organizar actividades/momentos que possibilitem atingir essas metas, estruturando todo o processo até ao resultado/aquisição das mesmas.

*“A definição de metas finais para a educação pré-escolar, contribui para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar (...) um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos,*

*estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens (...)*” (DGIDC).

As orientações curriculares foram também um instrumento orientador ao longo do ano, quer para a actuação, como descrição da fundamentação da prática.

Foi utilizada a metodologia de trabalho de projecto, sendo que “ *um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.*” Katz, Chard, 1997:2) e como refere Vasconcelos (1998):

*“o termo projecto é muito utilizado na vida corrente para designar intenções individuais ou colectivas (...) a palavra “projecto” está ligada à de previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas acepções que correspondem a gruas diferentes de dessa previsão”.*

Neste sentido, podemos dizer que projecto é um traçado de ideias, interesses, bem como a utilização de determinadas metodologias que constituem um processo veiculado por um interesse, motivação e/ou objectivo (s) a alcançar, de uma forma faseada. Desta forma foi através deste forte interesse sobre as casas que as crianças manifestaram, que demos origem ao projecto lúdico “As habitações”, e cumprimos com as diferentes etapas que constituem um projecto: Definição do problema; planificação e lançamento do trabalho, execução, divulgação e avaliação. (anexo nº 7 - Projecto lúdico “As habitações”). *“o trabalho de projecto com abordagem à educação da primeira infância refere-se a uma forma de ensino aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido.”* (Katz, Chard, 1997:5)

Foram utilizados os diferentes modelos curriculares para a Educação de infância, no sentido em que não foi utilizado nenhum especificamente, indo “beber” um pouco a cada um deles. “Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo (...) explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças (...)” (Oliveira - Formosinho, 1996:15).

O modelo High-scope teve grande influência nas decisões pedagógicas e foi implementado pela sua linha orientadora de aprendizagem através da acção. *“Na abordagem high/scope propõe para a educação no início da*

*infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção.”* (Hohmann, Weikart, 2009:1).

Neste sentido a postura adquirida é de que a criança é um ser competente capaz de construir o seu próprio conhecimento através da acção. A equipa pedagógica procurou dar suporte à aprendizagem activa das crianças, trabalhando e unindo esforços na planificação, criação de estratégias e avaliação das mesmas. Também na organização do espaço este modelo foi referência e/ou influência na medida em que, o espaço procurou dar respostas às diferentes necessidades e interesses das crianças e possibilitando-lhes um leque diversificado de aprendizagens possíveis e autonomia em relação ao espaço sala. *“Os educadores que usam a abordagem high-scope organizam os espaços para que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo de controlo sobre o seu ambiente.”* (Hohmann, Weikart, 2009:163).

Cada alteração feita na sala pela equipa pedagógica e mesmo com o grupo de crianças pressupõe promover novas e diferentes oportunidades de brincadeira e aprendizagem, de forma a que a criança pudesse manifestar-se e expressar-se de diferentes formas e adquirindo novas competências. Como foi o caso da reformulação da área da casinha, a construção do cabeleireiro, e das diferentes habitações construídas em 3D (arranha-céus, castelo, palhota, avião) e que foram alterando o espaço a cada dia e propiciando novas conquistas e saberes ao grupo de crianças.

É importante que a criança tenha a possibilidade de conhecer e reconhecer diferentes tipos de materiais, objectos, construções, que lhe permitam diferentes concepções e diferentes formas de expressão, comunicação e utilização. O espaço procurou promover essas diversidades de linguagens. *“São múltiplas as áreas possíveis, devendo contemplar as necessidades das crianças (...) de jogo simbólico, de representações, de exploração de uma multiplicidade de linguagens.”* (Vasconcelos, 1998:147). Numa perspectiva construtivista, as salas orientadas pelo modelo high-scope,

permitem diferentes aprendizagens e permitem a relação com a vida quotidiana e a vida em grupo e numa sociedade.

O perfil do educador, do modelo curricular MEM (movimento escola moderna) também influenciou a prática pedagógica,

*“aos educadores que sustentam este sistema de educação pré-escolar se assumem como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica.”* (Oliveira - Formosinho, 1996:155).

Desta forma, incutir nas crianças o espírito de participação activa, de cooperação, provocar-lhes o questionamento e responsabilização pessoal de cada um, foi uma atitude e preocupação constantes. Criando momentos em que a criança foi chamada a intervir, a tomar decisões, a negociar, a escolher e muitas vezes a ceder, dando oportunidades ao outro. As assembleias realizadas, as votações/eleições permitiram à criança desenvolver competências sociais e tomar consciência das suas acções e da importância e influência das mesmas como membro de uma sociedade,

*“essa tomada de consciência (meta cognição) da apropriação dos conhecimentos, através da vivência dos processos da sua construção, dá dimensão crítica e clarificadora (desmistificadora) aos saberes e acelera e consolida a internalização dos conhecimentos e das práticas sociais da sua construção .”* (Vigotsky, 1988 in Oliveira Formosinho, 1996:142).

Esta preocupação em colocar a criança como protagonista da sua própria aprendizagem e como ser participativo, responsável e cooperante, foi também sustentada pelos artigos e livros que foram analisados, de Sarmiento, Natália Fernandes, Tomás, Dewey, e Oliveira -Formosinho referido anteriormente. Autores que defendem e põem em ênfase a importância da participação activa das crianças, da implementação da aprendizagem cívica e democrática em contexto pré-escolar, e a necessidade de dar voz às mesmas e incutir o direito e o dever da participação e responsabilização enquanto membros inseridos numa sociedade.

Outro modelo curricular que também influenciou a prática pedagógica e pelo qual se nutre uma admiração especial, foi o modelo Reggio Emilia. Reggio Emilia é hoje uma referência para a Educação.

*“As relações que se estabelecem entre crianças e adultos são relações de respeito mútuo e reciprocidade, onde o educador deve valorizar a inteligência da criança e das suas famílias. Crianças, educadores e pais convivem*

reciprocamente como fonte de riquezas e recursos (Spaggiari, 1993 in Oliveira - Formosinho, 1996:100)

As escolas procuram promover a interação social e o relacionamento dos diferentes intervenientes no processo educativo. Este carácter de Reggio Emilia é muito próximo ao carácter da instituição na qual o estágio decorreu. A instituição estabelece várias parcerias e o contacto com a comunidade é uma constante. O que aconteceu quer pelas parcerias já referidas, mas também pelas saídas que procurei proporcionar às crianças onde puderam estar em contacto com a comunidade. Como a visita à faculdade da arquitectura do Porto, a visita à cidade de Aveiro para ver as suas casas típicas, a saída à rua para ver as casas próximas da escola explorando as diferentes ruas e respectivas habitações. A visita à galeria Pedra d'água, a visita à fundação José Rodrigues Em todas estas visitas/saídas as grupo de crianças pode estar em contacto directo e estabelecer laços e comunicação com a comunidade.

Em Reggio Emilia o espaço funciona como um 3º educador, é um espaço receptivo às mudanças que possam surgir e às diferentes necessidades das crianças possibilitando-lhe serem os agentes do seu próprio conhecimento. O que se assemelha a esta instituição, pois o espaço sala, como a instituição em geral (hall, corredores, salas) “falam” tal como as paredes de Reggio Emilia, também na instituição as paredes e corredores mostram os trabalhos realizados pelas crianças, (anexo nº 8 – foto trabalhos expostos) à uma preocupação em mostrar para fora e para quem visita, o trabalho que é feito em sala, bem como divulgar e dar a conhecer a relação com as parcerias e comunidade.

As crianças através das suas exposições de registos, trabalhos, visitas e percursos, partilham e divulgam-no às famílias, parcerias e comunidade. Também existe uma preocupação e sensibilidade estética no espaço e na divulgação dos trabalhos.

*“As crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão (...) palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música. As actividades realizadas pelas crianças incluem (...) observar, colocar questões, aos adultos (...) pessoas especializadas em diferentes temas, em vistas. etc.” (Oliveira-Formosinho:1996:101)*

E esta, também é a realidade vivida na instituição onde decorreu o estágio. As crianças foram observar as casas, colocaram questões aos arquitectos e galerista, realizaram visitas.

*“A criação de pontes educativas com várias instituições artísticas e culturais, o intercâmbio com as famílias através de vivências ligadas à música, à pintura, às artes do palco, dão origem a momentos de prazer e de cumplicidades marcantes e estruturantes para toda a comunidade educativa.” (Projecto educativo, 2008-2011)*

É neste sentido que a Educação pela Arte é foi uma mais-valia, para o desenvolvimento global da criança, para o reconhecimento da sua cultura, para a manifestação de todas as potencialidades que a criança já trás consigo, que enquanto educadores temos de orientar, facultar, no fundo, apenas fazer emergir as tais “100 linguagens” magnificas que as crianças podem realizar e oferecer. Que são referidas por Malaguzzi in “As 100 linguagens da criança” (1999).

## **2- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

### **2.1- Opções metodológicas**

*“ A investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo, não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura, pelo contrário, o sucesso de um programa de pesquisa petrolífera depende do procedimento seguido, Primeiro o estudo dos terrenos, depois a perfuração.” (Quivy, Campenhoudt 1998:15).*

Neste sentido antes de esboçar um plano ou prioridade procurei conhecer o grupo de crianças e as suas características e/ou especificidades.

Foram analisadas no início do ano fichas individuais das crianças de forma reunir dados sobre as mesmas, representados posteriormente através de gráficos, para isso recorri a registos de observação (já referidos anteriormente) Foi realizada análise documental, leitura e análise dos documentos identificativos da instituição (Projecto educativo, regulamento

interno e plano anual de actividades, com vista a conhecer o carácter e metodologias da instituição.

E com base em todos estes instrumentos analisados foi possível conhecer o grupo e as suas características, necessidades e interesses e serviu para identificar uma prioridade de intervenção, “A influência da criatividade no desenvolvimento da criança” (temática desenvolvida no ponto 4) com o grupo de crianças.

### **2.1.1 - Tipo de estudo**

Deste modo procedeu-se a um estudo de natureza qualitativa “*A metodologia qualitativa incide mais nos processos (descrição e análise das acções, interacções e discursos dos sujeitos) do que nos produtos. Tem mais a ver com o processo do que com os resultados.*” (Carmo e Ferreira, 1998:177)

## **2.2 - Pertinência do tema**

Este estudo revelou-se importante, pois foram observadas dificuldades das crianças ao nível da autonomia e precisão plástica, (referidas anteriormente no capítulo 3) mas também interesse por actividades no domínio da expressão plástica. E indo de encontro com o que o projecto educativo que a instituição preconiza “privilegiar a arte com espaço de experimentação e interrogação do mundo”. Justificou-se esta temática.

## **2.3 - Instrumentos**

A pergunta de partida: A criatividade influencia o desenvolvimento da criança?



*“Consistem procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que pretende saber”* (Quivy, Campenhoudt, 1998: 32)

## **2.4 – Amostra**

A amostra é um subconjunto de uma população ou universo, e neste sentido foi seleccionado um grupo de crianças (dez) da sala, ou seja, parte da população alvo de estudo, para responder às entrevistas.

## **2.5 - Procedimentos**

Foi realizada uma entrevista á educadora (anexo nº 9 – entrevista à Educadora) de forma a aferir a sua opinião acerca da variável em estudo, foram realizadas entrevistas ao grupo de crianças seleccionado (amostra) (anexo nº 10 - entrevista à criança) para perceber a influência da temática nas mesmas.

*“Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista os métodos distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação humana (...) as entrevistas têm como principal vantagem, a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo permite recolher os testemunhos (...) respeitando os próprios quadros de referência – a linguagem e categorias mentais.”* (Quivy, Campenhoudt, 1998:191/194)

## **2.6 - Análise e tratamento de dados**

Através dos dados recolhidos pelas entrevistas, a informação foi confrontada com as leituras de livros e outros documentos realizados em torno do tema, procedendo à análise de conteúdo *“ análise de conteúdo incide sobre a mensagens tão variadas como obras literárias (...) fontes de informação a*

*partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento.”* (Quivy, Campenhoudt, 1998:226) E com base na grelha de leitura (anexo nº 11 – grelha de leitura) do texto das entrevistas pude sintetizar e destacar as suas principais ideias “ *a qualidade de um bom resumo está directamente ligada à qualidade de leitura que o procedeu.*” Quivy, Campenhout, 1998:64)

Podemos concluir relativamente ao indicador (importância da criatividade) tanto para a Educadora como para as crianças foi importante trabalhar a criatividade. Relativamente ao indicador (actividades propostas pela equipa pedagógica) permitiram várias aprendizagens ultrapassar dificuldades sentidas pelo grupo de crianças. Que em relação ao indicador (contributo institucional) a instituição promoveu contacto com a comunidade e divulgação dos trabalhos realizados pelas crianças. Quanto ao indicador (comportamentos criativos e evolução do grupo) o grupo de crianças aprendeu muitas coisas sobre as casas e evoluiu a nível geral.

## **3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL**

### **3.1 – Caracterização da instituição**

#### **3.1.1- Projecto Educativo**

*“Cada estabelecimento educativo tem recursos humanos e materiais com características específicas e é também frequentado por crianças diferentes (individualmente e como grupo). As características da instituição influenciam o seu funcionamento e a sua forma de organização própria que deverá responder às necessidades das crianças e às características da comunidade de onde provêm.”* (Vasconcelos, 1998: 111)

O Projecto Educativo comporta a informação que caracteriza o carácter de uma instituição e as suas especificidades enquanto centro educativo, servindo de orientação com base nos princípios e objectivos para os que nela trabalham, como apresentação da identidade, funcionalidade e estrutura, para quem é exterior à mesma, sendo um:

*“Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria da cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua instituição concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.” (Costa, 1994: 23).*

Contudo, o Projecto Educativo, não deverá ser um documento rígido e intemporal e deve ser reformulado atendendo às necessidades das crianças, do meio e da instituição, de forma a dar resposta à evolução natural dos tempos e dos mecanismos educacionais.

*“O projecto educativo do estabelecimento ou território, como base de orientação da sua estratégia educativa, é um instrumento dinâmico que evolui e se adapta às mudanças da comunidade, por isso este projecto deverá ir sendo repensado e reformulado, num processo que implica uma avaliação e reflexão realizada por todos os intervenientes.” (Ministério da Educação, 1997: 44)*

Com base em Antunez, (1987: 12) o projecto educativo poderá apresentar a seguinte estrutura:

Notas de identidade, formulação de objectivos, concretização de uma estrutura, quem somos? que pretendemos?, e de que meios dispomos. Segundo o autor, seria relevante que o tópico “quem somos” fosse anterior ao tópico “onde estamos?” de forma a concretizar a análise do contexto, de forma ao projecto educativo responder com eficiência às necessidades da situação escolar. Quanto à estrutura projecto educativo da instituição, verifica-se o tópico “quem somos?” antecede ao tópico “onde estamos”.

*“O projecto educativo de escola PEE pode constituir um instrumento de concretização e de gestão da autonomia, se concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores/as, alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores ...) que proporcionam a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriquecem a cultura e os saberes escolares com a dimensão social.” (Leite, C, 2001:11)*

Estão presentes no projecto educativo (anexo nº 12 – Projecto educativo), os principais objectivos a desenvolver, que assentam em:

Fomentar uma Educação para os valores (...) numa perspectiva democrática; estimular o desenvolvimento global da cada criança, respeito pela pluralidade das culturas (...); favorecer comportamentos de cidadania e democracia e valorizar a singularidade cultural de cada criança e suas famílias; promover as experiências artísticas como forma de conhecimento individual (...); privilegiar a arte como espaço de experimentação e interrogação do mundo; assegurar uma participação das famílias no processo educativo (...); envolver activamente a Comunidade Educativa na vida institucional (...). Alguns destes objectivos são também mencionados no regulamento interno. Esta instituição como meio de actuação procura que desde o início toda a equipa seja convidada a participar de forma activa na concretização do projecto Educativo, de forma a trazer aos dias de hoje uma dinâmica de auto-gestão, autónoma, democrática e gratificante.

*“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e as solicitações e apoios da comunidade em que se insere”. (Decreto de lei 43/89, de 3 de Fevereiro)*

O projecto educativo baseia-se no paradigma construtivista. E está presente a importância da cidade como ponto de partida e veículo de experiências enriquecedoras para o crescimento multidimensional da criança.

Depois da análise do projecto educativo da instituição, constata-se que apresenta uma estrutura semelhante á estrutura sugerida por Antunez (1987: 12), pois refere notas de identidade, apresenta objectivos, refere “quem somos” e “que pretendemos?” e apresenta também a sua estrutura, com as valências que possui: creche, jardim-de-infância e ATL (anexo nº 1- Projecto educativo) e os meios (materiais e físicos) que dispõe.

O projecto educativo é um documento importante e denuncia a personalidade e convicções da instituição que o elabora, *“torna-se eixo fundamental da administração e gestão da escola, capaz de imprimir mudanças estruturais, organizacionais e culturais de forma consistente.”* (Grade, 2008:120)

Está relacionado com os restantes documentos, regulamento interno e plano anual de actividades.

### 3.1.2 – Regulamento interno

O regulamento interno é também um documento essencial, que permite a sistematização da organização escolar que procede do projecto educativo.

Segundo Rodrigues, podemos referir o regulamento interno como:

*“documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” (1985: 434).*

Ao analisarmos o regulamento interno da instituição verificamos que se encontra estruturado por oito capítulos (anexo nº13 - regulamento interno), o capítulo I refere disposições introdutórias sendo constituído por: âmbito, entidade gestora, finalidade, destinatários, serviços, e objectivos pedagógicos gerais. O capítulo II enuncia normas gerais de funcionamento sendo estas, admissão, inscrição/matricula, renovações, mensalidades, equipamento das crianças, alimentação, constituição dos grupos e saídas do recinto escolar. O capítulo III menciona as actividades extra-curriculares, composto por organização e mensalidades. O capítulo IV refere, higiene e saúde. O capítulo V menciona reuniões de pais e atendimento que contem o horário de atendimento aos pais e reunião de pais, menciona ainda calendário e horário.

O capítulo refere-se à gestão e administração que contem direcção, conselho pedagógico, o director pedagógico e as competências. O capítulo VII enuncia direitos e deveres que abarca, qualificação profissional do pessoal docente, competências, deveres, direitos, qualificação profissional do pessoal não docente, competências, deveres, direitos, competência do pessoal da limpeza e cozinha, deveres do pessoal de limpeza e cozinha, direitos do pessoal de limpeza e cozinha, direitos dos alunos, deveres dos alunos, direitos dos encarregados de educação, e deveres dos encarregados de educação.

Num último capítulo, capítulo VIII refere-se a disposições finais e

transitórias que contem, encerramento, reclamações, casos omissos e revisão do regulamento interno.

O regulamento interno é um documento pormenorizado, detendo regras de comportamentos, deveres e direitos, dos diferentes intervenientes da comunidade educativa, e também se relaciona com os restantes documentos da instituição, como projecto educativo e plano anual de actividades, nomeadamente no artigo 3º – finalidade “*O jardim-de-infância tenta manter uma relação permanente com os pais, quer através de reuniões periódicas entre os encarregados de educação com a educadora quer estimulando a cooperação dos pais ou outros familiares da criança*” (anexo 13 - Regulamento interno).

### **3.1.3 – Plano anual de actividades**

O plano anual de actividades da instituição, é um documento que calendariza e assinala os diferentes momentos no ano a destacar, que apresenta as actividades a realizar pela instituição, como, os intercâmbios, as saídas exteriores, festas e /ou dias temáticos, comemorações, reuniões, feiras, entre outras actividades, apresentando a sua contextualização ao nível do calendário (anexo nº 14 - plano anual de actividades). É ainda um documento orientador e organizador do ano lectivo, e pode sofrer alterações sempre que a equipa docente considerar viável.

Parafraseando Jorge Adelino Costa, o plano anual de actividades “*é um instrumento de planificação de actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre objectos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.*” O documento não refere de forma rigorosa a organização das estratégias, meios e recursos, apresentando uma estrutura simples e sumária a informação, no entanto, é realista, adapta-se às características do próprio contexto escolar, tem viabilidade prática, e demonstra flexibilidade e abertura a modificações. Alguns dos princípios que Mur e Riu (1989:120-121) refere para a sua elaboração.

*“A distinção entre projecto e plano, em geral, enquadra-se também a diferenciação entre projecto de estabelecimento e o plano anual. Este corresponde apenas a um momento parcial de realização do projecto (...)” (Vasconcelos 1998: 119)*

O plano anual de actividades está de acordo com o projecto educativo, *“Promover as experiências artísticas como forma de conhecimento individual, fomentando a construção de diversos pontos de vista sobre a realidade”* e *“Privilegiar a arte como o espaço de experimentação e interrogação do mundo”*. (Anexo 13: Projecto educativo) o que faz todo o sentido visto que as actividades a realizar preconizam as pontes e intercâmbios concretizados pela instituição. As saídas e comemorações nele descritas têm ligação á realidade da instituição, ao carácter da mesma e ao que esta patente no projecto educativo (anexo 13: Projecto Educativo) o plano anual de actividades surge então, como um complemento e prática real do que é referido no projecto educativo da instituição, apresentando de forma sumária a informação, e o mais susceptível a alterações.

## **3.2 – Caracterização do meio, famílias e crianças**

### **3.2.1 - Caracterização do meio envolvente**

*“...O meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influencia, embora indirecta, na educação das crianças. As características desta (s) localidades (s) – tipo de população, possibilidades de emprego, rede de transportes, serviços e instituições existentes, meios de comunicação social, etc. – não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes, sistemas políticos, jurídicos, educativos ainda mais alargados.” (Ministério da Educação, 1997: 33)*

Sabemos que meio envolvente de uma instituição, influência, condiciona e propicia as acções, as posturas, os acessos e os acontecimentos, e apresenta-se com características diversas que lhe são próprias, sendo assim o meio envolvente, um contexto particular.

A instituição pertence à freguesia do Bonfim, concelho do Porto. É actualmente é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social)

Está situada numa zona predominante de residências e comércio. Munida de diferentes tipos de transportes públicos. É ainda uma zona diversificada ao nível da restauração, instituições educativas, bancos, e associações.

Esta instituição tem um envolvimento com Escola Superiores e Faculdades (Psicologia, Educação, Enfermagem, Saúde, Motricidade e Artes), com quem estruturam estágios e projectos e instituições de produção e animação cultural. E instituições públicas e privadas como escolas, associações culturais e recreativas, profissionais juntas de freguesia, câmaras municipais, e IPSS.

*“...o desenvolvimento de cada um é resultado das vivências e relações com os outros e com o meio envolvente, algo que está bem patente no nosso lema e na nossa forma de ver o mundo.”* (Projecto educativo instituição, 2008-2011). ( anexo nº 12 – Projecto educativo)

Tem como valências creche, jardim-de-infância e ATL. Relativamente aos recursos físicos e materiais, a instituição está contemplada principalmente com três salas de actividades destinadas a creche; quatro salas de actividades destinadas ao jardim – de – infância; sala de actividades destinada ao ATL. Quanto ao pessoal docente encontramos sete educadoras de infância, uma educadora social, uma professora de música, vários docentes das actividades extra – curriculares, técnicas auxiliares, funcionários administrativos e funcionários não docentes. Ao nível da estrutura organizacional e funcional encontramos a seguinte ordem: Direcção Pedagógica; Coordenador Pedagógico; Conselho Pedagógico e Gestão e Administração.

A presente caracterização é resultado da leitura e análise de diferentes documentos, como, Projecto educativo, plano anual de actividades e regulamento interno.

### **3.2.2 - Caracterização sócio-familiar**

A presente caracterização é resultado da recolha e análise de diferentes métodos de informação, nomeadamente, fichas informativas individuais das crianças, diálogo com a Educadora, e com as crianças e observação das



crianças e contacto directo com as mesmas. Esta recolha e análise das informações e observações das crianças permitiu um conhecimento melhor do grupo de forma a apresentar a sua caracterização. Os indicadores fruto da análise foram: número de crianças por idade e género; local de residência; número de irmãos; habilitações Literárias dos pais; Profissões dos pais; Estado civil dos pais; e Idades dos pais. Referindo ainda os níveis de desenvolvimento á luz de alguns autores.

Com base nos gráficos elaborados (anexo nº 15 -gráficos relativos à caracterização familiar) encontram-se em anexo com a respectiva análise) verifica-se que na sala a faixa etária dos quatro anos é a mais predominante e que existem mais meninas do que meninos (ver anexo gráfico nº 1 – nº de crianças por idade e género). O facto de existirem diferentes idades, faz com as actividades sejam previstas atendendo a esse factor. Pois os níveis de desenvolvimento são também diferentes.

A grande maioria das crianças reside no concelho do porto (ver anexo gráfico nº 2 – local de residência). Estando próximas da instituição, tendo um período de deslocação mais curto. Relativamente ao número de irmãos mais de metade não tem irmãos (ver anexo gráfico nº 3- nº de irmãos) Este dados são relevantes na medida em que explicam parte de alguns comportamentos e/ou atitudes. Relativamente as habilitações dos pais, verifica-se que a grande maioria tem licenciatura (ver anexo gráfico nº 4- habilitações literárias dos pais) Podemos concluir que a maioria dos pais possui um curso superior.

No que diz respeito às profissões dos pais constata-se que a maioria é professor (anexo gráfico numero 5 – profissões dos pais) O facto de a maioria dos pais estarem profissionalmente ligados á docência contribui para uma maior sensibilização e acompanhamento aos filhos. Verifica-se que a maioria dos pais é casado (anexo gráfico nº 6 – estado civil dos pais). Conclui-se que a grande maioria das crianças vive com os pais e irmãos, sendo os pais casados. Os pais têm maioritariamente idades compreendidas ente os 30 – 40 anos (anexo gráfico nº 7 - idades dos pais) não há pais em idade precoce, ou em idade considerada tardia. A idade dos pais é uma informação importante na

medida em que concerne um maior acompanhamento aos filhos e participações com a comunidade educativa.

*“...Acentua-se a importância da educação pré-escolar a partir do que as crianças já sabem, da sua cultura, e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens.”* (Ministério da Educação, 1997:19)

Será importante enquanto Educadoras percebermos o contexto de vida de cada criança e as suas particularidades, ter conhecimento do grupo que se tem em mãos, das suas características próprias de forma às aprendizagens fazerem sentido e as estratégias criadas sejam as mais indicadas às características/interesses do grupo e de cada criança.

O grupo de crianças é um grupo misto com idades compreendidas entre os 4,5 e 6 anos, neste sentido é um grupo heterogéneo (ao nível etário). São crianças que já se conhecem enquanto grupo, á excepção de uma criança que é nova este ano. Não existe uma área eleita, sendo que todas elas suscitam interesse por parte das crianças.

### **3.2.3 – Caracterização das crianças**

#### **Caracterização real do grupo**

*“O campo do desenvolvimento da criança diz respeito ao estudo científico dos modos como as crianças mudam, assim como dos modos como permanecem na mesma, desde a concepção até á adolescência. Os desenvolvimentistas centram-se na mudança desenvolvimental, que é simultaneamente sistemática e adaptativa... poderá implicar mais que uma trajectória e pode não ter uma meta definitiva, mas há alguma ligação entre as mudanças geralmente imperceptíveis que a compõem.”* (Papalia, 2001: 8)

Existem padrões de desenvolvimento de que nos seguimos para respondermos e/ou justificarmos o que é normal, precoce, ou tardio no desenvolvimento de uma criança. Estudos e teorias que nos evidenciam e expõem o desenvolvimento por fases ou períodos. No entanto sabemos também que cada criança terá as suas particularidades, sendo o seu desenvolvimento também ele particular, e muitas vezes a criança pode não

corresponder ao nível do desenvolvimento e ao que está padronizado para o mesmo, e existirão também factores que podem por em causa, e/ou favorecer esse mesmo desenvolvimento. E será importante ressaltar que as crianças apresentam ritmos de desenvolvimentos e aprendizagem diferentes.

## **Desenvolvimento cognitivo**

*“Mudanças nas capacidades mentais, tais como a aprendizagem, memória, pensamento, raciocínio e criatividade constituem o desenvolvimento cognitivo. Estão intimamente relacionadas com o crescimento físico e emocional.” (Papalia, 2001: 8)*

Segundo Gesell, (1977) o segredo da psicologia da criança de quatro anos está na sua intensa energia associada a uma organização mental de grande mobilidade. *“A sua criação de imagens mentais é muito volátil”*

Relativamente ao grupo de crianças com 4 anos, revelam algum egocentrismo, contudo outras crianças assumem um raciocínio e espírito crítico. Gostam do jogo simbólico, e de fazer construções com os blocos lógicos. Algumas crianças têm dificuldade de memória, em lembrarem-se do que fizeram por exemplo no fim-de-semana e na sequência correcta dos dias da semana. E também fazem confusão em alguns conceitos. Ao nível da criatividade denunciam algumas dificuldades. Procuram dar conta do seu crescimento *“Às vezes parece quase ter consciência do seu processo de desenvolvimento. Está interessadíssima em fazer cinco anos, fala imenso nisso.”* (Gesell, 1977: 58).

*“A criança de 5 anos já percorreu uma longa distância na espiral ascendente do desenvolvimento.”*

Segundo Gesell, (1977) a criança de cinco anos tem um sentido forte de posse, tem orgulho naquilo que gosta e nas coisas que possui, mas em relação ao que é seu. E é mais ponderada do que uma criança de 4 anos, pensando antes de falar. Possui senso de humor e gosta de se adaptar à cultura em que vive. Quanto às crianças de cinco anos do grupo, estas apresentam-se de forma geral mais maduras relativamente a forma com pensam, conseguem fazer a distinção entre o sábado e do domingo, conseguem resolver problemas, são mais autónomas e perfeccionistas, e mais críticas.

## Desenvolvimento linguístico

O estágio pré-operatório caracteriza-se pelo aumento da capacidade de armazenamento de imagens, assim como um desenvolvimento a nível do vocabulário, em que a criança compreende e usa diferentes palavras, não se preocupando com a precisão destas mas sim, deliciando-se na imitação de sons e em pronunciar palavras diferentes. Trata-se de uma aprendizagem rápida e flexível.

*“ A criança de 4 anos é faladora porque a rede de neurónios que está na base da sua linguagem brotam profusamente “rebentos” que tomam a forma de novas conjunções, novos advérbios e adjetivos, expletivas de uma nova sintaxe...mas aos quatro anos devemos esperar alguns despropósitos do desenvolvimento” (Gesell, 1977:58)*

Gesell (1977) refere ainda que a criança conta histórias incríveis, é gabarola, linguareira, ameaça, inventa justificações, chama nomes e por vezes descuida-se no emprego correcto das palavras.

No que diz respeito às crianças de quatro anos do grupo, algumas têm dificuldade em articular a linguagem, em exprimir-se com coerência e por vezes perdem-se no raciocínio. O acolhimento é um momento ideal de captação do desenvolvimento linguístico das crianças. Ao contarem as novidades de fim-de-semana, ao falarem o que fizeram/aconteceu podemos perceber se sequencializam o tempo, se as frases fazem sentido e se têm dificuldade a pronunciar as palavras, existe uma criança no grupo, o G. que apesar de ser falador e sociável, tem algumas dificuldades ao nível da dicção, por vezes gaguejando e tendo dificuldades no pronunciamento de algumas palavras.

*“...a criança aos 5 anos é um grande conversador. A volubilidade dos quatro anos deu ao seu vocabulário um acréscimo, talvez, dumas 2000 palavras...emprega com mais à-vontade as conjunções...conta uma historia...os seus recreios teatrais estão cheios de dialogações práticas”(Gesell, 1997:58)*

As crianças com cinco anos do grupo exprimem-se de forma articulada, nota-se através das suas expressões que pensam enquanto falam, têm noção daquilo que estão a dizer. Distinguem bem os dias e sabem descrever de forma lógica o que aconteceu ou no fim-de-semana, um passeio, uma viagem ou uma festa, expressam-se mais facilmente. Nas canções decoram as letras e pronunciam-nas mais correctamente do que as crianças de quatro anos,

gostam dos jogos de palavras, algumas das crianças conseguem mesmo relatar acontecimentos descrevendo-os com imensos pormenores.

É no acolhimento que a criança conta as suas vivências, faz perguntas, é um momento de oportunidade para a criança desenvolver e articular a sua própria linguagem, no entanto algumas crianças querem tanto discursar que por vezes interpelam os restantes colegas. No geral as crianças apreciam aprender canções novas/rimas e memorizam-nas rapidamente e admiram contos, relativamente às crianças com cinco anos, estas já escrevem o seu nome autonomamente, explicam o que desenham e gostam de conversar.

### **Desenvolvimento psicossocial**

*“O desenvolvimento social diz respeito às relações com os outros. Em conjunto, a personalidade e o desenvolvimento social constituem o desenvolvimento psicossocial.”* (Papalia, 2001: 8).

Aos 4 anos a criança é expansiva e afirmativa, não perde as amarras e torna-se por vezes muito dependente. As crianças de quatro anos do grupo são muito dependentes dos pais, algumas ainda lacrimejam no momento de despedida aos pais, relativamente ao grupo por vezes têm dificuldade em esperar pela sua vez e escutar até ao fim os colegas, em partilhar e cooperar.

*“Os cinco anos são a idade deliciosa em cada qual aceita a vida tal como ela se apresenta.”* (Gesell, 1977: 84), aos cinco anos a criança gosta mais de brincar com crianças da sua idade, é uma pessoa caseira, é menos mandona do que a criança de 4 anos. A ligação à mãe é muito forte, e tudo o que faz com ela é para si significativo e gosta de demonstrar o seu amor pelas pessoas que lhe são queridas.

Dentro deste grupo as crianças de cinco anos demonstram aceitar as regras em sociedade, respeitam e fazem para que os colegas também respeitem *“ eu estava a falar primeiro, era a minha vez”* são mais românticas e presenteiam os adultos com os seus trabalhos. E cada uma à sua maneira revela a sua personalidade *“ A personalidade é o modo único e relativamente consistente de o indivíduo sentir, reagir e de se comportar”* (Papalia, 2001:8)

No geral as crianças do grupo são receptivas a desconhecidos, a pessoas novas na sala, como estagiárias e outras pessoas que possam visitar a sala. Fazendo-lhes perguntas e tendo curiosidade sobre elas. No caso da supervisora de estágio das estagiárias do centro, uma criança perguntou a professora como se chamavam os seus filhos, o que vinha fazer à sala, mostram à vontade e interagem rapidamente com diferentes pessoas, estabelecendo de imediato diálogo. São bastantes curiosas, apreciam espaços culturais e comerciais. Algumas crianças têm alguma necessidade de se afirmarem e dar ordens e mostrar posse sobre determinados objectos, ou brincadeiras.

### **Desenvolvimento Psicomotor**

*“O crescimento do corpo do cérebro, as capacidades sensoriais, as competências motoras e a saúde fazem parte do desenvolvimento físico e podem influenciar outros aspectos do desenvolvimento”* (Papalia, 2001: 8)

*“A criança de 4 anos explode de actividade motora: corre, anda ao pé-coxinho, salta, pula, trepa...”* (Gesell, 1977: 57), aos 4 anos a criança tem um controlo mais eficaz do parar, virar, iniciar e virar, consegue saltar a uma distância de 60 a 84cm, consegue descer uma escada alternando os pés, apoiada, e consegue dar quatro a seis saltos num só pé (Papalia, 2001: 287)

Relativamente ao grupo em questão, todos demonstram interesse por actividades motoras, revelando entusiasmo na proposta de jogos e exercícios, são capazes de correr, subir e descer escadas, calçarem-se e vestirem-se sozinhos, embora alguns ainda tenham alguma dificuldade e necessitem de ajuda. Relativamente à lateralidade o grupo apresenta dificuldades na distinção da esquerda e da direita.

Existem duas crianças que apresentam grandes dificuldades de concentração e realização dos exercícios propostos, pois não se concentram com facilidade. Gostam de dançar, mas algumas crianças têm dificuldade de coordenação dos movimentos. Ao nível da motricidade fina, gostam da prática do desenho, recorte e colagem, contudo alguns ainda têm dificuldade na

utilização da tesoura. No desenho, algumas crianças têm dificuldade em respeitar os limites da folha, quando esta se apresenta num formato diferente e/ou menos convencional. Tendo dificuldades na orientação espacial. Algumas crianças não são autónomas e mostram dificuldade na realização de trabalhos da expressão plástica, precisando de auxílio e orientação.

A criança de cinco anos:

*“não se remexe na cadeira, mantêm-se apumada quando está de pé. Nota-se-lhe, muitas vezes uma gracilidade e perícia inconscientes...há nela uma perfeição total e uma economia de movimento que nos recordam, uma vez mais, que os cinco anos são uma fase nodal para onde convergem as linhas do desenvolvimento a fim de se organizarem para uma nova arrancada.” (Gesell, 1977: 69)*

*Aos cinco anos a criança “ consegue iniciar, virar e parar eficazmente em jogos; consegue saltar e correr a uma distância de 70 a 90 cm; consegue descer e subir uma escada, sem ajuda, alternando os pés e consegue facilmente saltar num só pé uma distância de 5 metros” (Papalia, 2001:287)*

Relativamente às crianças de cinco anos do grupo, estas apresentam um maior domínio do seu corpo, bem como da consciencialização do mesmo, são mais autónomas, e realizam as actividades e/ou os exercícios propostos com mais facilidade, algumas crianças conseguem até conciliar movimentos, quando estão sentadas têm uma postura direita do tronco. Ao nível da motricidade fina, no que respeita ao desenho, há uma diferença significativa em comparação aos quatro anos, os desenhos são mais pormenorizados, mais reais, mais preenchidos e gostam muito de oferecer os próprios desenhos e conseguem explicá-los facilmente.

### **Desenvolvimento sócio-afectivo**

No domínio sócio-afectivo não existem grandes diferenças entre uma idade e outra no caso do grupo em questão, sendo que as crianças de quatro anos são mais dependentes do adulto. No entanto, no geral as crianças do grupo são afáveis, são extremamente ligadas à família, gostam da aprovação do adulto, gostam de chamar a atenção, gostam de oferecer, contudo algumas têm dificuldade em exteriorizar os sentimentos e as emoções. Sendo que algumas são mais tímidas e ou retraídas manifestando essa mesma

dificuldade. Algumas têm vergonha em manifestar afecto, outras exprimem-se com facilidade. Ao nível de autonomia, no geral o grupo apresenta algumas dificuldades, precisando do auxílio do adulto para a realização das actividades e/ou trabalhos.

Na relação criança-criança, demonstram afecto e cumplicidade, mas alguns elementos têm dificuldade em partilhar e esperar, bem como em expressar sentimentos e/ou emoções. “ *Todas as crianças são únicas, mas todas elas são também membros duma só espécie humana.*” (Gesell, 1977: 58)

### **3.3- Prioridades de intervenção ao nível da instituição e da Comunidade**

#### **3.3.1 - Características primordiais na intervenção**

Numa fase inicial a estagiária procurou conhecer a equipa pedagógica, a instituição e as crianças, de forma a perceber e adequar a sua prática educativa, com vista a dar resposta ao grupo.

Com base no estudo efectuado sobre os diferentes domínios, segundo diferentes autores, na vivência do estágio e registos de observação das crianças e da sua respectiva caracterização, pareceu-me importante reflectir acerca da informação geral sobre o grupo de crianças e os diferentes domínios que preconizam o seu desenvolvimento. Acredito enquanto estagiária, que todos os domínios devem ser desenvolvidos e todas as áreas trabalhadas, pois todas elas contribuem para o desenvolvimento e harmonia global da criança. E actividades onde a interdisciplinaridade esteja patente, são também uma mais-valia para esse mesmo desenvolvimento.

As actividades propostas visaram criar oportunidades de aprendizagens diversas, abrangendo os diferentes domínios e/ou áreas. Procuraram suprimir as dificuldades e limitações já detectadas no grupo de crianças, para que estas



as pudessem superar e/ou aperfeiçoar, bem como novas concepções que lhe permitiram conhecer novas técnicas, diferentes materiais, temáticas diversas, expressando-se de várias formas, e conhecendo mais sobre o mundo que a acolhe.

*“a criança é feita de cem  
Cem mundos para descobrir  
Cem mundos para inventar  
Cem mundos para sonhar  
A criança tem cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
Mas roubaram-lhe noventa e nove”*  
(fragmento do poema de Malaguzzi, (1999) As cem linguagens da criança)

Neste sentido, acredito que a criança é como uma pedra em bruto, uma pedra preciosa e graciosa, cheia de potencial, que nos permite a nós Educadoras, apenas lapidá-la, ou seja, fazer emergir o que ela já tem, partir daí e do que desencadeia.

De forma a colmatar algumas dificuldades no âmbito da expressão plástica, provendo uma maior autonomia, a estagiária procurou na sua prática diferentes formas de concepção e expressão da arte, utilizando materiais naturais, materiais de desperdício, ensinando novas técnicas e formatos criativos, e incutir o gosto e a sensibilidade estética nas crianças, visto que algumas são um pouco presas ao nível gráfico e pouco autónomas. *“ Utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos.”* (Ministério da Educação, 1997:57)

Uma área a dar atenção foi a área da formação pessoal e social, na medida em que os valores devem ser trabalhados, bem como a interioridade, visto que algumas crianças do grupo têm dificuldades em expressar sentimentos ou emoções, bem como a importância do cumprimento de regras e deveres enquanto membros de uma sociedade. *“Também a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo e livre e solidário”* (Ministério da Educação, 1997:51)

A motricidade global da criança também é muito importante, visto que as crianças se encontram a crescer e desenvolver-se, bem como têm necessidade

de expressar-se e descarregar tensões e energias através do corpo. Com vista também a superar dificuldades de alguns elementos do grupo. Os jogos de movimento foram uma boa aposta para o grupo.

Como o grupo aprecia bastante de canções e música foi uma oportunidade para trabalhar a relação entre a linguagem e música, neste sentido, realizar danças, teatros, cantar músicas, lengalengas e criação de histórias, uma forma da criança, articular a linguagem oral, enriquecer o vocabulário e exprimir-se.

Algumas das características das crianças, que foram referidas, têm relação com a sua constituição familiar, nomeadamente o facto de algumas crianças não saberem esperar e/ou partilhar, bem como chamar a atenção ou dar ordens, está ligado ao facto de serem filhos únicos ou terem irmãos mais novos.

As crianças que são filhas únicas têm mais, dificuldade em esperar e saber partilhar, pois na sua situação familiar não partilham a atenção com ninguém, sendo unicamente alvos da mesma. As crianças que têm irmãos mais velhos têm necessidade de chamar a atenção e dar ordens, julgo que estes comportamentos estão ligados ao facto de estarem agora a dividir com o respectivo irmão(a) a atenção dos pais, e as suas manifestações reflectem o facto de ainda estarem a adaptar-se a essa situação.

O facto de serem também pensadas pela estagiária actividades no âmbito do desenvolvimento das diferentes expressões está relacionado com o grau de autonomia e dificuldades das crianças, assim como a relação com o outro, os objectivos e carácter da instituição, que privilegia as diferentes expressões e formas da Arte e as motivações das crianças.

### **3.3.2 - Prioridades de intervenção conjunta**

Com o objectivo de determinar as prioridades de intervenção ao nível da instituição e comunidade, o grupo de estagiárias reuniu-se com vista a traçar

estas mesmas prioridades. Procurando interagir e intervir com a instituição e comunidade, e de forma a melhorar alguns aspectos. Importa salientar que todas as propostas de intervenção foram de encontro à realidade da instituição e em conformidade com o projecto educativo da mesma, um dos objectivos que preconiza é, *“envolver activamente a comunidade educativa na vida institucional”* neste sentido o grupo de estagiárias pretendeu privilegiar as relações de convivência com a comunidade envolvente.

Começando por aproveitar a quadra natalícia, pretendíamos elaborar um calendário da instituição, do ano 2011, com a colaboração dos pais. A intencionalidade deste calendário foi presentear e desejar as boas festas às parcerias, nomeadamente, Casa da Música, Fundação de Serralves, Teatro S.João, ESEPF, Livraria Rés (...) sendo estas *“referências (...) e pontes educativas construídas e consolidadas.”* (Anexo nº12, Projecto Educativo)

Na Primavera, e com o intuito de celebrar a mesma, pretendíamos a criação/construção de flores, com material de desperdício, com mensagens alusivas à sensibilização/responsabilização para com o meio ambiente. Que seriam distribuídas à comunidade, pelas crianças, numa banca à porta da instituição. No dia 31 de Maio, dia mundial do Bombeiro, trazer os bombeiros voluntários à instituição, e com a participação dos mesmos dar a conhecer às crianças o papel do Bombeiro e as funções que desempenha. De forma a sensibilizar para os possíveis riscos e/ou acidentes, bem como deveres e valores cívicos para como a sociedade. Incutindo na criança *“uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade”*. Estas propostas para além de estarem de acordo com o projecto educativo, vão ao encontro do Projecto da parceria da Fundação de Serralves, que tem como tema, *“As Cidades: percursos, intervenções e afectos”* que não estão presentes no plano anual de actividades.

Relativamente à instituição, pretendíamos a realização de manhãs recreativas, envolvendo os membros da instituição, estas manhãs foram alusivas a festividades e /ou dias temáticos, como por exemplo: dia de, S. Martinho, Primavera. Pretendíamos ainda, intervir ao nível do refeitório da instituição, pois com base nas observações realizadas e experiências

vivenciadas durante os momentos de refeição, verificamos alguns aspectos que poderão ser melhorados, nomeadamente a decoração do espaço, e regras de convivência à mesa. Na medida em que a decoração do espaço era pouco atractiva e monocromática, e os níveis de ruído desagradáveis nos momentos de refeição.

Pretendíamos assim, partilhar os momentos de refeição juntamente com as crianças, estando mais próximas, e servindo de modelo para as mesmas, com o intuito de colmatar os aspectos referidos anteriormente. Deste modo, com base nas propostas de intervenção apresentadas, quer ao nível da instituição, como ao nível da comunidade, pretendíamos:

- Envolver a comunidade escolar; Partilhar e trocar conhecimentos; criar um ambiente confortável; tornar o espaço escola mais familiar; Atender às necessidades individuais e colectivas, auxiliando na alimentação, e higiene, inculcando a educação para a saúde; Favorecer a socialização entre as crianças; Desenvolver comportamentos e hábitos que promovam a autonomia; Conferir às crianças segurança, bem-estar físico e emocional; Promover o saber estar, saber fazer e o saber ser nas crianças; Inculcar o gosto pela participação activa das crianças, envolvendo as mesmas no melhoramento da sua escola; Sensibilizar para o respeito e preservação do ambiente; Promover a utilização de materiais reutilizáveis.

Com o “fechar” do ano, confirmamos que todas as propostas foram concretizadas, algumas foram ajustadas, no entanto com o mesmo objectivo, o que enche de orgulho o grupo de estagiárias que se esforçou durante todo o ano para o cumprimento de todas as propostas e consequentemente proporcionar momentos de convívio, interacção, e partilha quer com a instituição, bem como com a comunidade. Foi importante este contributo e esta união de esforços para dar resposta a melhorias e momentos significativos para a intuição, respectivos membros e crianças que eram sempre muito participativas e entusiastas em todas as propostas. Sendo mais uma meta atingida neste ano e com sucesso pelo grupo de estagiárias.

## 4 - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

O profissional de educação deve assumir uma postura de busca de saber intrínseca e incessante, cultivar-se e actualizar-se de forma a responder às adversidades e evoluções da própria cultura educacional e/ou infantil.

Devendo já traçar cenários possíveis, e da melhor adequação aos mesmos. No entanto, por mais conhecimentos que o educador poderá ter e os quais serão sempre uma mais-valia, conhecer o grupo de crianças e as suas especificidades é primordial antes de traçar qualquer plano, estratégia e/ou objectivos para as mesmas. Pois, o mais importante é dar respostas às necessidades, características e interesses desse grupo, de forma a que as aprendizagens façam sentido e sejam significativas e realmente estruturantes para as crianças.

Neste sentido, e como foi já referido anteriormente foram realizadas recolha e análises dos documentos institucionais, bem como os dados do grupo de crianças (capítulo 3). Que possibilitaram ter um referência inicial para o início da prática. Mas o contacto directo e observação das mesmas e os respectivos registos de comportamentos, situações. Permitiram perceber qual a prioridade a ser traçada para este grupo de crianças e quais as estratégias a utilizar que possibilitariam a aquisição e a melhoria deste aspecto.

Indo ao encontro do que refere o projecto educativo da instituição (anexo nº 12 – Projecto educativo), que tem como objectivos *“privilegiar a arte como espaço de experimentação e interrogação do mundo; promover as experiências artísticas como forma de conhecimento individual, fomentando a construção de diversos pontos de vista sobre a realidade, e envolver activamente a comunidade educativa na vida institucional.”* E percebendo algumas das dificuldades das crianças a nível plástico (referidas no capítulo 3) bem como um interesse para as mesmas, considere importante propor e proporcionar experiências artísticas/culturais para a promoção da criatividade e sensibilidade estética.

*“A expressão plástica na infância é, fundamentalmente, um jogo de prazer, um processo lúdico de representação afectiva. Estamos em presença de uma actividade projectiva, de relevante interesse para o desenvolvimento integral da personalidade, para o equilíbrio emocional, para o desenvolvimento e afirmação da sensibilidade e de criatividade.” (Leite, 2002/2003:7).*

Procurei propor e realizar actividades que permitissem à criança manifestar-se a nível plástico, nas diferentes formas de expressão (desenho, recorte, colagem, modelagem, pintura), e que esta pudesse experienciar diferentes materiais e as potencialidades dos mesmos. Assim como experimentar-se a si própria a nível plástico e procurar transcender-se e aperfeiçoar-se no domínio da expressão plástica, explorando e desenvolvendo o seu sentido estético e a sua criatividade. Como foi o caso da actividade do saco de papel de pão, (anexo nº 16 – fotos actividade saco papel) no qual as crianças a partir do mesmo teriam de dar asas à sua criatividade e imaginação e fazer uma máscara com o mesmo.

As crianças foram confrontadas com um elemento do seu quotidiano, mas atribuindo outra função e /ou significado. E o facto de ser um saco permitiu que estas também se “desformatassem” do hábito de desenhar e pintar em folha, tendo a oportunidade de criação num formato diferente. *“Propostas se poderão apresentar às crianças, nomeadamente envolvendo temáticas, questões relacionadas com campo perceptivo e outros (...) (Leite, 2002/2003: 7).* Outra das propostas feitas às crianças foi utilizarem como suporte de pintura caixas de sapatos, (anexo nº 17 – fotos trabalhos caixas-sapato) em vez de uma tela ou folha, fazer uma base/moldura/suporte para a pintura, onde as crianças realizaram criações artísticas natalícias bastante interessantes, utilizando um suporte diferente e tirando partido de um material comum e reciclável, pois também tive a preocupação de apresentar às crianças a mais-valia de reciclar e utilizar materiais de desperdício.

Quando reformulamos a “área da casinha”, (anexo nº 18 – fotos reformulação “área casinha”) nomeadamente o “quarto” as crianças queriam quadros para decorar o mesmo. Realizaram quadros pintando directamente sob papelão, algo que ainda não tinham experimentado realizando desenho e pintura em simultâneo e directamente sob este material. Todas estas experiências/actividades propostas procuravam mostrar diferentes

possibilidades dos materiais às crianças e permitir-lhe concepções diferentes em relação à expressão/comunicação.

*“A criatividade está altamente associada com a auto-realização, a utilização de estratégias criativas pode ser de grande ajuda para o desenvolvimento da saúde mental em indivíduos das mais diversas idades.”* (Wechsler, 1993:351)

Neste sentido, procurei realizar também actividades em que a criança trabalha-se o lado emocional e conseqüentemente desenvolve-se a criatividade. Apoiada na história “o pássaro da alma” que faz referência à interioridade (sentimentos e emoções) e utilizando um dispositivo pedagógico (manta) criado por mim, que surgiu como um complemento e motivação para a actividade. A manta tinha o “pássaro” (personagem da história) onde continham gavetas com ícones com diferentes expressões faciais, que a criança ao retirar da mesmas teria de reproduzir/imitar, isto permitia que a criança trabalha-se o lado afectivo, exteriorizando sentimentos e emoções, mas também a criatividade e expressão facial na realização das expressões faciais. Imitando as imagens.

*“Podemos ver que o desenvolvimento da criatividade na escola é essencial, não só para estimular e aumentar o rendimento académico do aluno, como também para oferecer um ambiente adequado para a promoção da saúde mental. (...) A criatividade pode ser vista como forma de prevenção de desajustes emocionais e cognitivos, pois uma criança que se sente valorizada na escola tem motivação para estudar.”* (Wechsler, 1993:81).

E esta actividade foi significativa para trabalhar a exteriorização das emoções e sentimentos, dificuldade sentida por algumas crianças, já referidas anteriormente no capítulo 3. Este aspecto foi seleccionado de forma a dar resposta a esta dificuldade de algumas crianças do grupo.

O projecto lúdico “as habitações” (anexo nº 7- Projecto lúdico “as habitações”) que surgiu por motivação e interesse das crianças pelas casas, foi o motor e a razão de diversas actividades que contemplaram explicita e implicitamente o desenvolvimento da sensibilidade estética e da criatividade.

*“ (...) Projectos que fazem apelo a uma multiplicidade de respostas artísticas, embora com uma intenção específica pré-configurada. Todas estas situações serão pretextos para desenvolver o pensamento, a sensibilidade e a criatividade.”* (Leite, 2002/2003:7)

Depois das reformulações feitas na “área da casinha” (anexo nº 18 – fotos reformulação “área casinha”) e depois de visualizada a história “os três porquinhos”, foi perceptível a motivação e interesse sobre as casas pelo grupo de crianças e a partir deste interesse o projecto começou com a exploração das habitações. Realizamos diálogos, teias como forma de registo, reuniões, pesquisas, assembleias, e até entrevistas, estas actividades desenvolveram nas crianças várias e diferentes competências. A criança foi chamada a participar, a escolher, a decidir, todos estes processos permitiram que a criança desenvolve-se o discurso oral, enriquece-se o seu vocabulário, trabalha-se a relação com o outro e adquire-se uma participação activa.

*“Um dos principais objectivos da educação é melhorar a compreensão dos alunos em relação ao mundo que os rodeia e fortalecer a sua vontade de continuarem a aprender. (Katz e Chard, 1997:10).* Cada criança manifestava as suas ideias, as suas sugestões, e as suas competências pessoais, e cada uma dava o seu contributo, desenvolvendo características suas e consequentemente desenvolvendo outras por influência e pela partilha com o outro. Este aspecto foi também trabalhado e muito importante, de forma a suprimir e/ou colmatar algumas dificuldades do grupo em partilhar e saber ouvir o outro, já mencionado no capítulo 3.

O projecto *“como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las. (Katz e Chard:1997:10).* Através do “trabalho” em pequeno e grande grupo foi desenvolvida a capacidade e/ou espírito de cooperação, pelo objectivo em comum que a sala tinha sobre a temática “as habitações”, quer como pelos grupo de interesse que se encontravam motivados e predispostos a descobertas das suas curiosidades. E ainda pela vontade de partilhar aos colegas o que o próprio grupo descobriu/adquiriu.

Segundo Katz e Chard um dos objectivos da educação é que a crianças se sintam no grupo/classe com fazendo parte de uma comunidade e esse sentido é proporcionado quando as crianças são incentivadas e se espera que dêem o seu contributo para o grupo.



Cada registo, cada descoberta era partilhada e divulgada, isto permitia ao grupo de crianças tomar consciência das suas próprias aprendizagens, permitia às crianças o orgulho de evidenciar os seus próprios progressos, (anexo nº 2 – registo de incidente crítico) ganhos e trabalhos, e permitia aos pais/famílias ter igualmente consciência das aprendizagens e serem convidados a participar e a colaborar também no projecto. Enunciamos “o que já sabíamos”, “o queríamos descobrir”, “como pesquisamos”, e “o que descobrimos” (anexo nº 8 – fotos trabalhos expostos) As crianças iam tomando consciência e valorizando ao longo de todo o processo, os ganhos adquiridos e as descobertas por concretizar, foram as vontades e os interesses das crianças que conduziram este processo.

*“Numa área urbana, as crianças podem levar a cabo projectos relacionados com tipos de edifícios, terrenos para construção, fábricas, trânsito, veículos e com os respectivos trabalhadores.” (Katz e Chard, 1997:5).*

Fomos à rua ver as casas, onde fizemos o reconhecimento arquitectónico, (anexo nº 19 – saída à rua par ver as casas) as particularidade e diferenças das várias habitações, sentimos os materiais os azulejos das casas. Identificamos o estilo antigo e moderno. Foi explorada a “área do conhecimento do mundo”, na medida em que foram exploradas as diferentes habitações do mundo e os respectivos povos, as habitações de Portugal e ainda as habitações das cidades do Porto, o que fez com que as crianças partissem do geral para o particular, até ficarem mais próximas da sua realidade, a sua cidade (Porto) e a sua casa. Esta saída para observação das casas permitiu o reconhecimento arquitectónico do património português e Portuense, sendo explorada a arquitectura através dos materiais de construção, características e especificidades dos diferentes tipos de habitação, permitindo desenvolver a sensibilidade estética e a criatividade. O domínio da matemática foi trabalhado, nomeadamente pelo reconhecimento das figuras geométricas presentes nas habitações, pela contagem dos andares dos prédios, e respectivas caixas de correio para contabilizarmos o número de famílias nele existente, pelos números que identificavam as casas, foi desenvolvida a expressão motora e espacial pelos percursos efectuados nas

diferentes ruas. Também vistamos a faculdade de arquitectura onde exploramos o seu edifício e percebemos onde e como se fazem os projectos de várias construções, percorremos toda a faculdade dando contas das suas particularidades arquitectónicas, (anexo nº 20 - fotos visita à faculdade de arquitectura)

Na fundação José Rodrigues, vimos uma maquete da zona ribeirinha da cidade do Porto, e a transformação dos edifícios pela Arte (pintura, grafity, escultura, modelagem) (anexo nº 21 – visita Fundação escultor-José Rodrigues) que permitiram à criança estar em contacto directo com diferentes e várias formas de expressão e comunicação artísticas.

*“A educação estética é segundo Herbert Read, a educação dos sentidos. Estas experiências perceptivas podem ser estímulos, pretextos para activar a memória, o conhecimento, a sensibilidade e a criatividade nas realizações. Desenvolver capacidades de observação, identificação, associação, interpretação, seriação, registo.” (Leite, 2002/2003:7)*

Visitamos a galeria de Arte “Pedra d’água”, (anexo nº 22 – visita galeria “Pedra d’água”) uma visita muito importante pois as crianças não sabiam o que era e o que tinha numa galeria. (transcrição de diálogo em sala)

*“Nós hoje vamos visitar uma galeria, sabem o que é uma galeria?” (estagiária)* as crianças pensaram por instantes e o M. disse: *“eu sei Daniela, eu sei, é onde se guardam as galinhas, é um galinheiro!”*, de forma perceber se todas tinham a mesma ideia perguntei se havia alguém que achasse que era uma coisa diferente do que o M. disse. E a C, disse: *oh Daniela, eu não tenho a certeza, mas acho que é o sítio onde se põem os cavalos a dormir”*.

*“Embora a arte nos rodeie através de diferentes formas e intensidades, nem sempre as obras artísticas conseguem sobrepor-se à profusão de imagens e sons que nos invadem diariamente, quer em espaços públicos quer através dos meios de comunicação. As instituições educativas podem compensar este défice artístico através da aproximação sistemática à arte e aos objectivos artísticos, de modo a valorizar as conquistas culturais e patrimoniais do ser humano de forma abrangente.” (Godinho e Brito, 2010:99).*

Nesta visita as crianças em contacto directo com o espaço puderam perceber as características deste local, observaram telas, esculturas, objectos decorativos, e tiveram ainda a oportunidade de colocar questões à galerista e fazer uma reprodução da obra que mais gostaram de toda a galeria, permitindo-lhe a exploração gráfica e artística. Esta experiência foi

impulsionadora da sensibilidade estética e da criatividade, pois as crianças esclareceram as suas dúvidas e curiosidades junto da galerista, estabelecendo diálogo com a mesma e alargando os seus conhecimentos, e depois desta visita as crianças mostravam-se ainda mais motivadas para o desenho e para a pintura. E de forma a dar asas a essa motivação e porque segundo Elvira Leite, (2002/2003) *“a relevância do educador criador de um clima de confiança, de libertação de ideias e concretizações num espaço estruturado para uma boa vivência em grupo”*. Propus ao grupo a reprodução/inspiração do quadro de Miró, (anexo nº 23- exploração/reprodução do quadro de Miró) que já havíamos explorado em conjunto para que as crianças pudessem desenvolver a sua criatividade, sentido estético, memória, criação plástica, através da inspiração na obra do autor.

*“A arte incute-nos a vontade de aperfeiçoamento contínuo, apenas através da sua exemplaridade, e predispõe-nos para uma compreensão aprofundada do mundo e de nós mesmos. Perante uma obra de arte, o pensamento e a emoção conjugam-se; e, desse modo, são-nos revelados modos de melhorar o mundo e a vida pessoal”* (Gonçalves, Frois e Marques, 2002:13)

Realizamos uma visita à cidade de Aveiro (anexo nº 24 - visita Aveiro) para conhecer directamente uma das casas que despertou mais interesse no grupo de crianças, no momento em que exploramos as habitações de Portugal. As crianças puderam comprovar as suas riscas e cores apelativas. No momento em que observavam as casas e as fotografávamos perguntei-lhes: (transcrição do diálogo em Aveiro)

*“Então são como as que estudamos?”* (estagiária) A F. que tinha desenhado as casas de Aveiro para o registo disse: *“São mesmo iguaizinhas às que a gente viu, às cores e com risquinhas, fui eu que desenhei.”* (F) e o (G). disse: *“são mesmo giras, até parecem de brincar não é Daniela, mas são mesmo asério”*. Ficaram fascinadas ao vê-las ao vivo.

Construímos uma maquete, (anexo nº 7- Projecto lúdico “as habitações”) com a colaboração dos pais, de uma cidade para Serralves, uma das parcerias da instituição estudamos as características da cidade, sempre relacionado com o projecto lúdico “as habitações”. A sala reflecte o resultado de imensas aprendizagens. Diferentes habitações que foram exploradas (prédio, casa, castelo, palhota), um avião da TAP suspenso no ar, uma estrada marcada no chão, um semáforo para os veículos, o espaço verde da cidade com relva e

jardim. Hoje a sala da mostra de tudo o que foi explorado, de tudo que foi desejado e aprendido pelo grupo de crianças através deste projecto trabalharam-se os diferentes domínios.

A expressão motora pelas saídas, pelos percursos efectuados e a sua consequente orientação espacial, a área do conhecimento do mundo pelo estudo das características de uma cidade, e pela exploração das diferentes habitações (Mundo, Portugal e Porto). O domínio da matemática pelo estudo das formas geométricas presentes nas casas, pelos números que identificam as portas, pelas contagens dos andares e caixas de correios. Pelas votações realizadas na sala.

A linguagem oral e escrita pela leitura das placas com os nomes das ruas, pelas questões elaboradas para fazer a entrevistas aos arquitectos (anexo nº 25 - Entrevista aos arquitectos) e galerista e por todas as ideias e sugestões que as crianças manifestavam nas assembleias e realização dos registos, e registos em teia. A expressão plástica por todas as construções efectuadas em 3D, (anexo nº 7- projecto lúdico “As habitações”) desenhos, recorte e colagens para os registos e trabalhos.

A expressão dramática pelas posturas e características dos diferentes povos do mundo e pela sua habitação própria. Através da composição da história “ a cidade da mistelândia” e respectiva dramatização com as diferentes habitações exploradas e os respectivos povos.

A expressão musical por todas as músicas/canções (“era uma casa”) trabalhadas que procurei relacionar com o projecto. Houve também um grande envolvimento das famílias pelos convites e desafios que lhe colocávamos e as quais responderam participando activamente, possibilitando que as aprendizagens das crianças fossem mais significativas e estabelecer a vinculação escola-família-comunidade.

O projecto “as habitações” começou como o mote, e foi o motor em todo o processo, e hoje, é o reflexo de múltiplas aprendizagens, numa sala que evidencia isso mesmo. Segundo Kilpatrick in Vasconcelos, alguns projectos podiam favorecer a fruição estética, outros a resolução de problemas, ou

mesmo a aquisição de competências (...). (Vasconcelos, 1998:139). Julgo que este projecto cumpriu com os três.

Segundo Torrance (1965) in Wechsler (1993) *“todos temos potencial criativo, basta apenas desenvolvê-lo”* foi o que procurei fazer com este grupo de crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando este ano se iniciou, apresentou-se desde logo como um ano intenso, cheio de desafios e muitas metas a atingir. Todos os dias havia uma surpresa, uma aventura, uma provação para viver e ultrapassar. E os pequenos medos e receios

*“se por um lado estava ansiosa e expectante, por outro lado tinha um medo avassalador de que as coisas não corressem bem, ou falhasse em alguma coisa (...) espero aprender muito, espero contribuir para muitas coisas e actividades, espero que estes meninos sejam felizes comigo, e que tudo o que faça seja a pensar no seu desenvolvimento, felicidade e bem-estar geral. (Portfolio reflexivo - excerto da reflexão “o primeiro dia na sala dos mistos, em 15-9-10)*

Estes receios foram sendo suprimidos e colmatados a cada dia manifestando uma segurança maior na prática e relação pedagógica.

Olhando hoje para trás, fazendo uma retrospectiva do ano, sorrio com satisfação pelo percurso percorrido até à meta final, por todas as aprendizagens adquiridas, por todos os momentos marcantes, pelo ganho e conquistas conseguidos que foram sempre um entusiasmo e motivação para continuar com toda a força esta caminhada.

*“Quando chego de manhã e vejo aquelas caras pequeninas, aqueles sorrisos, aqueles olhos de quem quer comer este mundo e mais outro, e uma gargalhada que enche a alma, e quando dizem que gostam muito de mim, vale tudo a pena, são a minha motivação.” (Portfolio reflexivo - excerto da reflexão “medos e expectativas”, em 14-10-10).*

Foram vários os momentos que determinavam uma conquista e um incentivo para prosseguir e ir melhorando sempre,

*“no final da minha apresentação na reunião de pais, recebi um grande aplauso de todos, o que me fez ficar muito gratificada, melhor retorno não podia pedir mais do que o aplauso dos presentes, fiquei com a sensação de missão cumprida. Tive ainda o cumprimento de alguns pais no final da reunião, e a directora da instituição deu-me os parabéns pela minha prestação.”* (Portfolio reflexivo excerto da reflexão “a primeira reunião de pais” em 22-10-10).

Procurei apoiar-me em tudo o que era aprendido nas unidades curriculares, e utilizando metodologias de investigação, assumindo uma prática reflexiva *“uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional”* (Sá-Chaves, 2009:16) que me ia permitindo consciência da minha postura e melhor adequação da mesma, proporcionado ao grupo de crianças aprendizagens importantes, com base nas suas características individuais e colectivas,

*“promove a qualidade de contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da identidade individual e cultural”* (decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto - perfil do Educador).

Foi fundamental a ligação/comunicação da escola com as famílias e com a comunidade, pois sem esta ligação as aprendizagens nunca poderiam ser de partilha, ricas e significativas, *“promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos”*, (decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto - perfil do Educador) neste sentido foram criadas diferentes oportunidades de relação com as famílias já referidas anteriormente. Todo este processo de evolução, crescimento e aprendizagem, não poderia ter acontecido sem a mais valia da relação pedagógica criada, que foi determinante para o sucesso enquanto estagiária, contribuindo para grandes aprendizagens e descobertas *“perspectiva o trabalho em equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências”* (decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto - perfil do Educador). Procurei sempre estabelecer laços com os diferentes membros da instituição, respeitando e valorizando a função de cada um deles, com as famílias, com todas as parcerias, com toda a comunidade, tirando partido destas pontes que tantos enriqueceram a minha prática. Assumindo sempre uma proximidade e uma abertura constante *“um tempo em reclama uma ética da responsabilidade e da proximidade humana que possa ser assumida, individual e*

*colectivamente, como exigência de vida com e para os outros”.* (Baptista, 2005: 16). Procurei expor todas as situações e dificuldades, de forma íntegra e manifestando uma atitude profissional “ *a importância de valores humanos como a partilha, a relação e a capacidade de escuta, fazem do diálogo um fim em si mesmo e não apenas um meio para atingir um fim.*” (Baptista, 2005: 55)

Tenho muito a agradecer à instituição que foi para mim uma referência possibilitando o espírito de equipa em função de um carácter especial que a mesma preconiza, à equipa pedagógica pelos ensinamentos, pela partilha. As famílias com quem tive o prazer de conviver formando uma equipa em favor e pelas crianças.

Não nos podemos referir a aspectos que contribuíram para o nosso crescimento, sem referir as pessoas que por trás estiveram desse contributo, desta forma é importante referir a razão principal e do maior crescimento, a supervisora de estágio. Que pelos momentos de partilha, pelo encorajamento, pela personalidade, foi uma referência, um modelo, como pessoa, como mulher e como profissional da Educação. Sem a qual era impossível ter crescido e percorrer todas as etapas alçando o cume. A qual ficará para sempre na minha memória e que espero contar ainda num futuro próximo, pois não quero perder esta bússola humana, que tantas vezes me ajudou a encontrar o norte.

E o meu maior obrigado não poderia deixar de ser para o grupo de crianças que tanto me deu, com as quais dando conta do seu crescimento e desenvolvimento e, trabalhando para isso mesmo, me ensinou também e com o qual cresci imenso. Os aspectos positivos desta experiência vivida no estágio? Foram todos os que aqui referi e através de todos com quem me relacionei.

*“Dentro da alma, lá bem no centro, pousado numa pata está um pássaro. O seu nome é o pássaro da alma e ele sente tudo o que nós sentimos (...) e o mais importante é escutar logo o pássaro (...) há quem o ouça muitas vezes, há quem o ouça raras vezes, e há quem o ouça uma única vez na vida.”* (Snunit, 2009).

O meu “pássaro da alma”, que mora bem lá no fundo do meu corpo, (e que escutei com atenção) disse-me este ano, que este é o meu verdadeiro caminho. E eu não o vou contrariar.

## BIBLIOGRAFIA

- AÇO, Miriam, (2007), Afectos, prática reflexiva, disponibilidade psico-afectiva – os desafios do professor de hoje, correio da educação nº 309.
- ALARCÃO, Isabel, (2001), Professor-investigador: que sentido? Que formação? Cadernos de formação de professores, nº 1.
- ALONSO, L.(1996), Desenvolvimento curricular e Metodologia de ensino, Braga: universidade do Minho, instituto de estudos da criança.
- BAPTISTA, Isabel, (2005), Dar rosto ao futuro, Porto, edição profedições, 1ª edição.
- CARMO, Hermano, FERREIRA, Manuel, (1998), Guia para a auto-aprendizagem, Universidade Aberta.
- COSTA, Jorge, Adelino, (1992), Gestão escolar: autonomia, projecto educativo da escola, Porto, Texto Editora, 3ª edição.
- EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George, (2007), As cem linguagens da criança, Porto Alegre, Artmed editora.
- FERNANDES, Natália, (2009), Direitos e participação, Porto, edições afrontamento.
- FORMOSINHO, OLIVEIRA, Júlia, (1996) Modelos curriculares para a educação de infância, Porto, Porto editora.
- FORMOSINHO, OLIVEIRA, Júlia, (2008), A escola vista pelas crianças, Porto, Porto Editora.
- GESEL, Arnald, (1977), A criança dos 5 aos 10 anos, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- GODINHO, José, BRITO Maria, (2010), As artes no jardim-de-infância, editor ministério da educação, 1ª edição.
- GOMES-PEDRO, João, (2001), O que é ser criança? Novos desafios da bioética, Porto Editora.



- GONÇALVES, Mário, FROIS Pedro, MARQUES, Elisa, (2002) Primeiro Olhar, Lisboa, Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRADE, S.Luis, (2008), A centralidade do projecto educativo na administração escolar, Editora Colibu.
- HOHMANN, Mary, WEIKART P. David, (2009), Educar a Criança, Lisboa, Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, Lilian, CHARD, Sílvia, (1997), A abordagem de projecto na educação de infância, Lisboa, edição fundação Calouste Gulbenkian
- LEITE, Carlinda, (2001), Projectos curriculares de escola e turma, Editora Asa.
- LEITE, Elvira, (2002/2003), Infância, arte, educação, Perspectivar Educação, Escola Superior de Educação Santa Maria, Nº 8/9.
- MARQUES, OLIVEIRA, SANTOS, PINHO, NEVES, PINHEIRO, (2007) O educador como prático reflexivo, Cadernos de educação, escola Superior de Educação Paula Frassinetti, nº 6
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997), Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, colecção Pré-escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1998), Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, colecção Pré-escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2001) Decreto de lei nº 240/2001 de 30 de Agosto
- PAPALIA, Diane, OLDS, Sally Wendkos, FELDMAN, Ruth Duskin, (2001), O mundo da criança, Amadora, Editora Mc Graw Hill.
- PERRENOUD, Philippe, (2005), Assumir (e construir) uma identidade reflexiva, correio da educação, nº 287, CRIAP-ASA.
- PROENÇA, Alice, (2006), Registo reflexivo e autoformação, pátio da educação infantil, Nº 12.
- QUIVY , Raymond ,CAMPENHOUDT, Luc Van, (1998) Manual de Investigação em ciências sociais, Lisboa, Editora gradiva, 2ª edição.
- SÁ – CHAVES, Idália, (2009), Portfolios reflexivos, Editora Universidade de Aveiro. 4ª Edição.

- SARMENTO, Manuel, FERNANDES Natália, TOMÁS, Catarina, (2007), Políticas públicas e participação infantil, educação, sociedade e cultura, nº 25.
- S.S BENTO XVI, (2008) A educação hoje: uma tarefa urgente, Diocese de Roma.
- SNUNIT, Michal, (2009), O pássaro da alma, Editora vega, 6ª edição.
- SILVA, Duarte, ALMEIDA, Leandro, (2001) VI Congresso galaico-português de psicopedagogia, Universidade do Minho, II volume.
- SIMÕES, Ana, (2004) O educador como prático reflexivo, cadernos de educação de infância nº71.
- TOMÁS, Catarina, (2006), As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço, currículo sem fronteiras, universidade do Minho, v6, nº1.
- WECHSLER, Solange, (1993), Criatividade: descobrindo e encorajando, Campinas, editorial Psy.

## **SITOGRAFIA**

<http://jvcosta.net/artigos/III.htm> consultada em 9 de Junho