

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



PAULA **FRASSINETTI**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO
**“O Contributo do Jogo Cooperativo no
processo de aprendizagem”**

Diana Alexandra Firmino Santos

PORTO
2012 / 2013

RESUMO

O presente relatório baseia-se na apresentação de uma prática pedagógica por mim desenvolvida ao longo do ano letivo. Esta prática incidiu numa Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos, tendo contactado com um grupo de crianças de 5 anos de idade. A construção deste relatório será um dos pontos a considerar na obtenção do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Desde a teoria até à prática, a motivação por investigar foi surgindo, sendo que tendo em conta fundamentação teórica pude perceber a importância da mesma para a posterior prática educativa.

Realizamos ao longo do ano observações diretas, análise de documentos e uma entrevista exploratória para melhor perceber a prática desenvolvida ao nível da Formação Pessoal e Social da criança, não esquecendo a interdisciplinaridade existente.

Pretendemos com este trabalho demonstrar a importância dos jogos cooperativos na aprendizagem igualmente cooperativa das crianças.

Palavras-chave: Jogos cooperativos; Formação Pessoal e Social;

ABSTRACT

This report is based on the presentation of a pedagogical practice developed by me throughout the school year. This practice focused on a Private Institution of Social Solidarity a nonprofit able, being in touch a group of with 5 years old children. The construction of this report will be one of the points to consider in getting the Masters in Preschool education. From theory to practice, the motivation to investigate emerged, and taking theory into account I could realize the importance of it for the subsequent education practice.

We conducted throughout the year direct observation, document analysis and an exploratory interview to better understand the level of the Personal and Social Education of the child, not forgetting the existing interdisciplinarity.

We intend with this work to demonstrate the contribution of cooperative games in cooperative learning of children.

Keywords: Cooperative games; Personal and Social education.

AGRADECIMENTOS

À doutora Clara Craveiro, pela orientação e pelo apoio prestado ao longo do 2º Semestre, o meu muito obrigada;

À docente Isabel Brandão pelo apoio e carinho demonstrado ao longo do 1º Semestre;

À educadora cooperante, Teresa Pereira pelo apoio incondicional e exigência que me fez crescer;

Ao grupo de crianças ao qual tive contacto, pela aprendizagem e pela ajuda que me deram direta e indiretamente;

Aos meus pais, pela paciência, amor, orgulho, confiança, dedicação e pelas noites acordados a ver-me estudar;

Ao meu namorado, Jorge Mendes, pela ajuda e pelo apoio que me prestou, sem nunca cobrar;

À minha família, em especial aos meus avós pelo valor demonstrado ao longo deste percurso;

Aos meus amigos, Tiago Rodrigues e Susana Carvalho pela compreensão e força;

À Catarina Martinho pelo companheirismo e entre-ajuda;

À D.Clara pela ajuda prestada.



Índice de abreviaturas

MEM – Movimento da Escola Moderna;

PIP – Perfil de Implementação do Programa;

P.A.A. – Plano Anual de Atividades;

O.C.E.P.E – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;



Índice de Anexos

Anexo I - Imagens

Anexo II – Gráficos

Anexo III – Registos de Observação

Anexo IV – Planificação e avaliação semanal

Anexo V – PIP

Anexo VI – Entrevista e Conversa informal

Anexo VII – Reflexões

Anexo VIII – Grelha de avaliação do Projeto

Anexo IX – Rede do Projeto

Anexo X – Documentação do Projeto

ÍNDICE GERAL:

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1.1. Conceção sobre educação e educador	10
1.2. Perspetiva sobre o futuro.....	12
1.3. Papel do professor investigador	14
1.4. Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças	17
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS UTILIZADAS	23
CAPÍTULO 3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL	28
3.1. Caracterização da Instituição.....	28
3.2. Caracterização do meio, das famílias e das crianças	31
3.2.1. Caracterização das crianças.....	32
3.2.2. Caracterização das famílias	37
3.2.3. Caracterização do meio envolvente	38
3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e Comunidade	39
CAPÍTULO 4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	42
4.1. Área da Formação Pessoal e Social.....	42
4.2. Prática Pedagógica	42
4.3. Resultados Visíveis.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
BIBLIOGRAFIA	52

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade curricular de Estágio profissional, foi-me solicitado a realização de um relatório, onde esteja presente a prática desenvolvida no jardim-de-infância. Este trabalho tem a finalidade de dar a conhecer todo o meu trabalho desenvolvido, tendo em conta as competências esperadas para este Mestrado em Educação Pré-Escolar. Competências estas, que através do rigor e da cientificidade demonstrados pela orientadora e educadora cooperante foram alcançadas.

Esta experiência foi baseada numa pesquisa e investigação, o que resultou num desenvolvimento ao nível pessoal e profissional, tentando criar a ponte entre a teoria e a prática vivida. Este estágio deu-me a realidade da profissão escolhida, sendo um aspeto fundamental para a minha atuação futura. A postura da educadora cooperante e o nível de interação entre a equipa pedagógica favoreceu esta experiência (ver anexo nº VIII reflexão nº 3), existindo uma boa relação, um apoio significativo tal como foi alvo de reflexão “(...)o apoio transmitido pela educadora e auxiliar foram sem dúvida uma forte e determinante ajuda para a minha adaptação no centro de estágio e na sala em si (...)” (Portfólio Reflexivo,9/04/2013) e uma boa gestão do espaço e tempo. No entanto senti diversas dificuldades ao nível do tempo, uma vez que para além da dedicação à prática profissional, também existia uma grande dedicação às restantes unidades curriculares. Desta forma, penso que embora o tempo fosse escasso, sendo esta situação, um obstáculo a salientar, a atuação foi desenvolvida com sucesso e relevância.

Este relatório está dividido em 4 capítulos, denominados por: Capítulo 1 – enquadramento teórico, onde se apresenta a conceção sobre educador e educação, perspetivas sobre o futuro, o papel do professor-investigador e ainda os referentes teóricos que sustentaram toda a prática desenvolvida. O capítulo 2- Metodologias de investigação, aqui estão presentes as opções metodológicas de investigação educacional que se efetuou, bem como as técnicas de investigação. No que diz respeito ao capítulo 3- Contexto organizacional, este subdivide-se em 3 pontos que focam a caracterização da

instituição, tendo como apoio o fornecimento de documentos da instituição em questão, a caracterização do meio, das famílias e das crianças, tendo em conta as características fundamentais para conhecer estes três aspetos, de forma a atuar em conformidade com os mesmos. A última subdivisão baseia-se na demonstração das prioridades de intervenção ao nível institucional, mostrando a atuação enquanto estagiárias.

O capítulo 4, denominado por Intervenção e Exigências profissionais, é um ponto importante na estrutura deste relatório, uma vez que mostra toda a prática profissional para com o grupo de crianças, tendo em conta um aspeto pedagógico significativo “*O Contributo do jogo cooperativo no processo de aprendizagem*”. Desta forma, recorrendo a suportes teóricos e a uma postura de investigação tentei criar a ponte entre a teoria e a prática, mostrando aspetos fundamentais do estágio e argumentando as opções e decisões com a teoria defendida por diversos autores.

Está ainda presente neste documento as considerações finais, onde engloba aspetos, que a meu ver, foram positivos e importantes no desenvolvimento pessoal e profissional, atendendo a aspetos que contribuíram para o mesmo.

No final, está a bibliografia consultada nos referentes teóricos utilizados.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Conceção de educação e educador (o que é para mim educar hoje?)

Tal como refere Durkheim (1911),

“A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objecto suscitar na criança um determinado número de estados físicos, intelectuais e morais que a sociedade política no seu conjunto e o meio social ao qual está particularmente destinada reclamam..”. (Durkheim, 1911, cit. Mialaret, 1976:8).

Desta forma e concordando com a afirmação a educação é algo que se ensina e esta aprendizagem é executada por adultos para com crianças. Embora concorde com a citação, educação é muito mais que um simples ato de aprendizagem, é instruir, formar pessoas para um futuro próximo. Educar é acreditar numa geração em que a solidariedade esteja presente. Desta forma educar é ensinar valores que apelem ao desenvolvimento pessoal e social da criança, visto que “*A educação é inseparável da evolução social*” (Mialaret, 1976:8).

Desta forma e atendendo aos três sentidos principais da palavra “educação” defendida por Mialaret (1976), educação vai muito para além de um significado. Numa primeira perspetiva, falar de educação é “*evocar uma instituição social, um sistema educativo*” (Mialaret, 1976:10), isto é quando falamos no conceito de educação direta ou indiretamente referimo-nos a uma instituição de ensino com estruturas e funcionamentos específicos. Num segundo momento a palavra educação resume-se à linguagem corrente em que um individuo é encarado como produto e possui uma boa ou má educação.

Por fim,

“*o terceiro sentido da palavra “educação” refere-se ao próprio processo que liga de uma maneira prevista ou imprevista dois ou mais seres humanos e que os coloca em comunicação, em situação de troca e de modificações recíprocas*”(Mialaret, 1976:12-13).

Assim sendo e tendo em conta estas perspetivas, a conceção de educação não se baseia somente no âmbito escolar, é uma palavra que contém diversos significados, no entanto todos eles baseados no desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão.

A meu ver, o ato de educar é bastante complexo e é fundamental o papel do educador quando falamos no âmbito escolar. Assim sendo,

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto).

O educador é o mediador de todo um processo de aprendizagem, processo este regido pelas metas de aprendizagem mas também pela criança, ou seja, o educador deve ter em conta a construção de aprendizagens a alcançar por cada criança, mas também esta aprendizagem deve ser conduzida consoante os interesses das crianças. É nesta fase que o educador exerce um papel crucial, o de planificar e adaptar as actividades pedagógicas aos interesses e necessidades das crianças conduzindo assim a conjunto de aprendizagens significativas, tal como refere Spodek (1994),

“Os professores da primeira infância desempenham muitas funções, e as interações professor-criança servem a muitos propósitos. Entretanto, o comportamento dos professores em sala de aula não é tudo, já que boa parte das actividades de ensino ocorre fora dela. Tais actividades incluem a escolha do que vai ser ensinado, a seleção, a pesquisa e a organização dos materiais e equipamentos, a avaliação do aprendido e o registo e os relatos do progresso das crianças.” (Spodek, 1994:30).

Em suma, o educador de infância está envolvido em todas as decisões importantes das suas crianças o que o torna imprescindível no desenvolvimento integral da criança. Tendo por base Saracho (1984), é da categoria do professor “*Diagnosticar*” os potenciais ou dificuldades de cada criança, “*Montar currículos*” adequados às necessidades, capacidades e interesses das crianças, “*Organizar a instrução*”, ou seja planear a curto e longo prazo tendo em conta as metas educacionais, “*Gerenciar a Aprendizagem*”, criando um ambiente organizado, acolhedor tornando-o apelativo. Também é importante que o educador Aconselhe, isto é, interajam, cuidem e apoiem a criança aos diversos níveis. E ainda o “*Tomar Decisões*”

sobre aspetos importantes das suas crianças, bem como decisões sobre materiais e atividades a desenvolver. (Saracho, 1984 cit. Spodek, 1994:32).

1.2. Perspetivas sobre o futuro (qual é o cidadão que queremos ajudar a formar?)

Está claro que quando falamos em futuro referimo-nos a algo que acontecerá, neste sentido é importante a existência de um presente para se poder melhorar. Enquanto futura profissional e atual estagiária sinto cada vez mais a necessidade de adotar uma pedagogia de participação, tal como defende Oliveira-Formosinho (2007) onde existam crianças motivadas, preparadas intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal. Não deixando de parte a realidade vivida nos dias de hoje e tendo em conta a crise de valores à qual os nossos jovens estão sujeitos, é cada vez mais importante adotar metodologias que permitam a integração dos valores no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto é importante salientar que cada criança é um ser único e deve ser considerado como tal. Cada educador deve ter em conta as necessidades e interesses das crianças, tal como aponta o decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, o professor *“Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares”* (Decreto-lei nº 240/2001 de 30 Agosto:3).

Ao estudar a socialização, compreende-se a importância desta ao nível da consciência de utilidade da criança na sociedade. A criança ao se socializar, ao dialogar percebe que o seu contributo é fundamental e a partir desta autoconsciência a criança percebe como lidar com as suas emoções, bem como com os seus limites. Assim sendo, os valores devem ser desenvolvidos, valores estes que vão permitir à criança viver num ambiente saudável e justo. O respeito pelo outro, os conceitos de liberdade e responsabilidade, a importância da tomada de decisões democrática e o respeito pela integridade

física e pela propriedade das pessoas são valores que devem ser trabalhados no jardim-de-infância.

No entanto para isto acontecer é necessário existir um sistema social na sala e na escola, ao qual deve operar como *“uma força educativa que pode ser mais poderosa do que qualquer currículo para o desenvolvimento de valores.”* (Spodek, 1994:325). Olhando um pouco ao ambiente de sala em que estive inserida, é notável como as atividades faz-de-conta, dramatizações, experiências com artes transportam direta ou indiretamente valores às crianças. A simples aprendizagem ativa e cooperativa é um passo fundamental, visto que é uma aprendizagem baseada na socialização, ajudando a criança a perceber alguns valores morais, a respeitar e valorizar o trabalho do outro. Também a importância da tomada de decisões está aqui presente, sendo fundamental que as crianças tomem as suas próprias decisões e saibam definir elas mesmas as regras de comportamento. Um exemplo vivido é o quadro do responsável, em conversa com as crianças cada uma delas deu a sua opinião sobre as tarefas que o responsável deve ter. Assim sendo, depois de várias opiniões, selecionamos o que mais se adequava ao perfil do responsável e foram registadas pelas próprias crianças. Neste sentido, e tendo em conta a minha prática pedagógica,

“ (...) cabe ao educador criar oportunidades, instrumentos e um ambiente onde a criança tem palavra, tem espaço de escolha e de decisão e onde a iniciativa para defender os seus direitos e respeitar os dos outros é acolhida e valorizada.” (Craveira e Ferreira; 2007:19)

Um outro aspeto crucial na formação do cidadão na idade pré-escolar é o papel do educador, ou seja devem existir

“Valores do adulto-modelo, que demonstrem pacificidade e respeito; Interações com as crianças promotoras de atitudes que as façam sentirem-se amadas, valorizadas, respeitadas e seguras; Modelos de tolerância através do apreço pelas diferenças, diversidades e diferentes culturas; Regras e limites claros e os erros serão abordados como oportunidades para aprender.” (Craveiro e Ferreira, 2007:18).

“Os valores correspondem a maneiras de ser ou de agir reconhecidas como desejáveis. Genericamente, pode dizer-se que não é possível a existência de um grupo humano sem que tenham sido definidos, implícita ou explicitamente, os seus valores.” (Amaral, 2010).

Neste sentido é ainda importante salientar que a Área da Formação Pessoal e Social é transversal, pelo que contém competências que permitem formar

cidadãos solidários e conscientes. É nesta área que estão presentes os valores e atitudes que se devem promover às crianças o que vai contribuir para a resolução de conflitos do quotidiano. Em suma,

“Se é considerado importante que as crianças de cinco, quatro e três anos frequentem a pré-escola, é porque, nela e através dela se desenvolvem competências e destrezas, se aprendam normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura.” (Oliveira-Formosinho, 2007:9).

Sendo assim, como futura profissional idealizo a minha prática pedagógica centrada nos pontos acima referidos, criando laços sociais que permitam um ambiente saudável, ativo e motivador, onde o espírito crítico e a aprendizagem cooperativa imperem. Todos estes aspetos ajudarão a formar um cidadão justo, autónomo, consciente e respeitador e permitirão a mim, enquanto profissional, a prática de uma deontologia profissional assertiva baseada na valorização de valores éticos e morais.

1.3. Papel do professor- investigador (pensamento crítico, problematização, investigação, atuação e avaliação).

Quando falamos de professor-investigador falamos obrigatoriamente de Lawrence Stenhouse. Este professor de Educação na Universidade de East Anglia, dirigiu um Centro de Investigação Aplicada em Educação. Este centro tinha como principal objetivo melhorar a qualidade de ensino, e por isso era importante o envolvimento dos professores na investigação. E este envolvimento é sem dúvida um reconhecimento à capacidade dos professores investigarem, tal como Isabel Alarcão afirma “*Os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham*”(Stenhouse, 1975 cit. Alarcão, 2001:16). É importante referir que Stenhouse (1975) defende a necessidade da investigação por parte dos professores para a existência do sucesso escolar por parte dos alunos e inevitavelmente a partir da investigação, o professor reflete sobre a sua prática

pedagógica, tal como está presente na abordagem de Isabel Alarcão (2001), Stenhouse entendia a atitude de investigação como *“uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática”*(Stenhouse, 1975 cit. Alarcão, 2001:17).

Neste ponto gostaria de focar uma afirmação do autor acima referido à qual me identifico como futura profissional, sendo que *“uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica.”* (Stenhouse, 1975 cit. Alarcão, 2001:17).

Ao nível da problematização, existem implicações do conceito de professor-investigador no exercício da profissão que devem ser abordados.

Primeiro de tudo é necessário referir que um professor-investigador para ser merecedor desta designação tem de ser investigador e essa investigação deve ser relacionada com o seu ato de ensinar. Esta investigação deve ser realizada na, sobre e para a ação educativa partilhando os resultados com os colegas, sendo, a meu ver, o relacionamento da equipe pedagógica um aspeto fundamental. Claro está que um docente que não se questione sobre as mais diversas situações que se relacionem com os seus alunos e as suas práticas (insucesso dos discentes, pertinência das atividades que planifica), não será de todo considerado professor. Assim sendo, para ser professor-investigador é necessário existir um questionamento crítico de forma a desenvolver não só a sua profissão, bem como a sua prática pedagógica.

Um dos problemas do termo professor-investigador é associar a função de investigar exclusivamente a académicos, no entanto esta ideia errada tem vindo a diminuir, sendo nos dias de hoje uma noção quase nula, visto que cada vez mais se formam professores em que as metodologias deste tipo de docente cativam e despertam interesses nos futuros professores. Por isso mesmo, o saber investigativo é cada vez mais específico e é neste contexto que surgem as competências do indivíduo para a profissão em questão. Tendo em conta a conferência de Alarcão (2001), estas competências organizam-se por atitudes (espírito aberto e divergente, compromisso e perseverança, autoconfiança, **espírito de aprendizagem ao longo da vida**, entre outros), competências de ação (**decisão no desenvolvimento, na execução e na**

avaliação dos projetos, capacidade de trabalhar em conjunto pedindo e dando colaboração sempre que necessário), competências metodológicas (levantamento de hipóteses, **análise, observação**, entre outros) e por fim competências de comunicação (clareza e **diálogo**, argumentativo e interpretativo).

Tendo em conta o estudo realizado por Cochram-Smith e Lytle (1993) no âmbito das estratégias utilizadas maioritariamente pelos professores-investigadores, estes apontam para os *“estudos de sala de aula e utilizam preferencialmente registos escritos de observações realizadas, exploração de teoria a partir de episódios ocorridos”* (Alarcão, 2001:21), daí a importância de competências como a observação, análise e decisão na execução dos projetos. É crucial referir uma citação transcrita na conferência de Isabel Alarcão, uma das suas alunas afirma *“e eu que pensava que a investigação era só para os senhores professores e afinal eu também fui capaz de investigar”* (Alarcão, 2001:22). Esta citação é o melhor exemplo para retratar a importância da existência da investigação na formação de jovens estudantes, sendo que por um lado pode existir uma disciplina específica sobre investigação, por outro lado esta investigação pode ser articulada com outras componentes curriculares que tenham no seu interior a necessidade de investigação. Aliando a teoria à prática e concordando com Alarcão,

“A vivência em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação constitui ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa, componente transversal numa formação de nível superior” (Alarcão, 2001:23).

Também Sá-Chaves (1991) remete para uma afirmação neste contexto, quando refere que,

“Os alunos de prática pedagógica acederão a um tipo de conhecimento mais profundo, complexo e flexível que lhes permitirá melhorar as estratégias de resolução de problemas, se forem sujeitos a uma prática sistemática e organizada de reflexão na e sobre a sua Acção.” (Sá-Chaves, 1991:27).

Assim sendo, é importante que o processo de ensino aprendizagem seja baseado numa reflexão orientada com consciência, pensamento crítico sobre os comportamentos e atitudes na prática pedagógica, conduzindo assim a um profissional reflexivo que exhibe uma postura questionante e sistemática acerca da sua intervenção.

1.4. Referentes teóricos que sustentaram a minha prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças (metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos fundamentais)

Segundo Oliveira-Formosinho (2007),

“Um modelo curricular corresponde a uma grande conquista da história da pedagogia, pois se constitui num instrumento de apropriação e desenvolvimento de uma gramática pedagógica posta ao serviço da aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos.” (Oliveira- Formosinho, 2007:10).

Estes modelos curriculares,

“(…) incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares. Consubstanciando uma visão sistémica da educação, são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática.” (Oliveira-Formosinho, 2007:11).

Considerando as afirmações transcritas e tomando-as como ponto de partida para este tema, estou plenamente de acordo, visto que tendo em conta a prática pedagógica, os modelos curriculares funcionam como um pilar da aprendizagem e um suporte fundamental para o educador. Cada um destes modelos exibe uma prática distinta focando pontos essenciais como a especificidade da sala, a organização do ambiente educativo, metodologias de ensino e imagem da criança.

No entanto, e tendo em conta o estágio profissional, existiram modelos curriculares aos quais tive contacto, quer pela sua anterior existência quer pela tentativa de adoção do modelo. Quero com isto referir que o trabalho de projeto era já uma metodologia que a educadora cooperante trabalhava, no entanto o Movimento da Escola Moderna e o High-Scope são dois modelos que foram trabalhados.

No que diz respeito ao modelo curricular de High-Scope, foi implementado no grupo em que estou inserida. Neste modelo

“Procuram-se materiais variados que permitam a acção independente e estimulante com o mundo físico proporcionado à criança (segundo Piaget) a construção do seu próprio conhecimento, assim também materiais que promovam

a consciência da diferença, e a consciência da diferença é a consciência do outro e a consciência de si.” (Oliveira-Formosinho, 2007:66).

No contexto do espaço no currículo High-Scope, a organização da sala é feita em áreas, áreas estas que contêm mensagens pedagógicas quotidianas, sendo também uma necessidade para a vivência em grupo. É importante que cada área seja significativa e permita à criança múltiplas vivências da realidade. É ainda importante referir que a organização da sala não tem de permanecer dessa forma do início ao fim do ano, mas sim *“É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização.”* (Oliveira-Formosinho, 2007:67).

Assim sendo, a organização da sala em áreas permite à criança experienciar o mundo que a rodeia de diversos e determinados ângulos, fazendo de cada uma das experiências uma aprendizagem ativa e significativa, onde a protagonista é a criança.

A organização do dia no modelo em questão baseia-se essencialmente nas decisões e contributos de uns e de outros, ou seja o contributo do adulto e da criança gerem as rotinas do dia, tal como refere Oliveira-Formosinho (2007), *“(...)esta gestão do tempo, embora pensada pelo adulto(...), tem de ser progressivamente co-construída pela criança.”* (Oliveira-Formosinho, 2007:69). A rotina diária deste modelo é conhecida pela criança, sendo estável e previsível. A criança percebe o que vai acontecer e conhece o momento de rotina em que está e reconhece a sua importância e finalidade.

Não podendo esquecer que as interações em High-Scope exibem um papel fundamental no Perfil de Implementação do Programa(PIP). Tais interações como a de adulto-criança estão bastante presentes na prática, uma vez que *“(...) o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo.”* (Oliveira-Formosinho, 2007:71), e o *“empenhamento activo e individual da criança (...) constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento.”* (Oliveira-Formosinho, 2007:71).

Assim sendo, em High-Scope, o papel do educador baseia-se na preparação cuidadosa de todo o contexto educativo, não esquecendo a forte

contribuição da criança quer ao nível da organização espacial, quer ao nível da organização dos tempos. Deste modo, *“Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.”* (Oliveira-Formosinho, 2007:69).

Remetendo agora a minha atenção para o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna, tendo origem em Freinet, é um modelo em que *“à necessidade de se manter, permanentemente, um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias.”* (Oliveira-Formosinho, 2007:131).

O espaço educativo de MEM, é organizado em seis áreas básicas, referenciadas por Freinet como ateliers ou oficinas. Estas ditas oficinas são: biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução, laboratório de ciências e experiências, carpintaria e construções, atividades plásticas e outras expressões artísticas, espaço de brinquedos e jogos de “faz de conta”. Uma das especificidades do MEM é sem dúvida o espaço central da sala de atividades que se constitui por um conjunto de mesas e cadeiras que possibilitam as reuniões de conselho coletivas. É ainda importante referir que todos os materiais existentes em cada área são materiais autênticos e reais sendo tudo aproximado aos *“ambientes de organização das sociedades adultas.”* (Nizza, 2007:133). Adotando este modelo, dou especial atenção aos instrumentos de organização social tais como: o quadro de presenças, o quadro do responsável, o calendário mensal, calendário anual, quadro das tarefas. Estes instrumentos possibilitam uma melhor organização da sala, gerindo o ambiente social e intelectual da sala. De acordo com a prática e tentando implementar alguns destes instrumentos, é notável a partir destes instrumentos, a possibilidade das crianças desenvolverem o sentido do tempo, a continuidade, o sentido de responsabilidade e ainda o sentido de autonomia.

No que diz respeito à distribuição do tempo, o MEM organiza o dia em nove momentos: o acolhimento, planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicações, almoço, atividades de recreio, atividade cultural coletiva e balanço em conselho. Embora os tempos da rotina à qual estou inserida sejam distintos, existem momentos semelhantes e uma das minhas

prioridades é sem dúvida as comunicações das aprendizagens feitas, anteriores ao almoço. É um momento importante, pelo que existe interação e reflexão sobre o que se vai aprendendo.

O educador apoia diretamente as atividades, desafia para novas descobertas, assume-se acima de tudo 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, 2007:139).

O envolvimento parental e a interação com a comunidade, são pontos focáveis neste modelo, sendo que a aprendizagem é resultado de uma interação entre os diversos mediadores educativos.

Em suma, e referindo a educadora com a qual tive o prazer de trabalhar, percebo a existência de uma igualdade de oportunidades entre criança e adulto, sendo que este modelo defende que a criança é da mesma natureza que o adulto.

Uma outra metodologia com a qual tive o prazer de contactar é o Trabalho de Projeto. Entende-se por Trabalho de Projeto,

“(..).uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.” (E.Leite, M.Malpique e M.Santos(1989) cit. Vasconcelos, 1998:131).

Tal como refere Vasconcelos (1998) o projeto é um esboço do futuro e como tal quando definimos um projeto devemos ter em conta objetivos que pretendemos alcançar com esse mesmo projeto. Um projeto desenvolvido na sala sobre a “Reciclagem” tem como objetivos a promoção de preservação da natureza e do meio em que as crianças estão inseridas. Claro está que a intencionalidade inicial é essa, no entanto as crianças encaminham o projeto consoante os seus interesses e motivações, já que e concordando com Vasconcelos (1998), a criança é um *“(..). ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e resolução de problemas.”*, *“Uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir os eu próprio processo de aprendizagem.”* (Vasconcelos, 1998:133). A criança é então, entendida numa pedagogia de projeto como parte integrante de um grupo,

imprescindível para o seu funcionamento, estando aqui presente a cooperação e consequente aprendizagem cooperativa.

Nesta metodologia, o contexto, a criança e o adulto constituem as bases fundamentais para o desenvolvimento da criança, existindo uma negociação nas aprendizagens. É ainda relevante o papel da família favorecendo as interações entre escola-família.

O trabalho de projeto tem, segundo Vasconcelos (1998) 4 fases interligadas, tais como: *“Definição do problema”*, aqui as crianças partilham saberes previamente adquiridos questionam sobre um dado tema. O projecto com o qual estive em contacto foi iniciado, tal como é defendido, com uma história que de alguma forma despertasse a curiosidade e interesse das crianças em saber mais. Depois das crianças questionarem o tema iniciado, com a minha ajuda registam na teia do projeto as questões e assuntos que querem investigar e aquilo que já sabem. Esta ajuda baseia-se primeiramente na motivação dada às crianças para escrever na teia aquilo que fomos aprendendo e aquilo que ainda queremos aprender. Em reuniões de grande grupo, na área do acolhimento, as crianças foram questionando e eu fui registando num placar branco aquilo que eles queriam saber. De seguida, as crianças transcreveram para o mesmo placar as curiosidades que eles transmitiram na elaboração da teia.

No que diz respeito à segunda fase do projeto, intitulada como *“Planificação e lançamento do trabalho”*, as crianças têm já na sua mente o que querem saber, mas é hora de saber por onde começar, o que e como se vai fazer. Estas questões vão proporcionar à criança uma orientação do trabalho ao nível temporal e também a distribuição de tarefas para a concretização do projeto. Esta fase foi uma das mais apelativas no grupo onde estou inserida, visto que, sendo um grupo bastante responsável, encaram esta fase como um desafio constante.

Na *“Execução”* (terceira fase do projeto), as crianças recorrerem às experiências diretas para responder a questões ou até mesmo para elaborarem registos acerca dessas mesmas experiências. Existe uma pesquisa prévia sobre o que querem saber, sendo que posteriormente, existe a seleção de

informação, o registo das aprendizagens e voltam a questionar outros aspetos que surjam, ou seja voltam a planear a sua atividade. É importante referir que nesta fase, as crianças utilizam as mais variadas linguagens gráficas para registar o que vão aprendendo. No caso concreto da prática, as crianças aprendem canções, lengalengas, registam através do registo gráfico e ainda dramatizaram o que aprenderam (ver anexo X documentação do projeto).

Numa última fase do projeto “*Avaliação/Divulgação*” é apresentado todo o trabalho investigativo do projeto, ou seja existe a divulgação do projeto. Esta divulgação deve ser feita para um grupo específico, no caso da prática vai ser divulgada para o grupo de pais, de forma a dar a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo do ano. As crianças divulgaram o projeto através da preparação de uma dramatização, onde incorporam todos os conceitos e informações investigadas. É nesta fase que existe também a avaliação por parte das crianças do trabalho que realizaram e a comparação do que idealizaram pesquisar e aquilo que realmente foi aprofundado.

No modelo pedagógico do trabalho de projecto, o que realmente é elaborado na prática, ao nível do papel do educador acho importante referir que este funciona como um guia fundamental na aprendizagem das crianças. O educador deve ser atento e disponível e tal como Malaguzzi (1990) afirma,

“O educador deve intervir o menos possível, mas de forma a provocar o reinício das trocas ou para securizar as crianças . Assim, as intervenções devem ser medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer. É como q eu tomar a criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme.” (Malaguzzi, 1990, cit. Vasconcelos, 1998:145).

Para finalizar, não retirando a importância, a organização do espaço e do tempo são também aspetos que devem ser retratados. Assim sendo, o espaço na pedagogia de projeto não se revê apenas nas quatro paredes da sala mas sim como espaço aberto à comunidade, flexível, vivo e em constante mudança consoante as necessidades do grupo. Este espaço possibilita o trabalho em grande e pequeno grupo ou individualmente. Tal como na prática, o espaço contém diversas áreas que contemplam diversas vivências e múltiplas linguagens. Todo o material de cada área está ao alcance das crianças possibilitando a sua manipulação e exploração.

A organização do tempo é bastante flexível, dando foco ao trabalho realizado pelo grupo. O tempo é o resultado da negociação entre o docente e as crianças de acordo com as necessidades e componentes do projeto.

CAPÍTULO 2- METODOLOGIAS UTILIZADAS

Antes de mais importa referir que neste capítulo a observação é o tema fulcral. Desta forma e encarando a observação como um processo fundamental da prática pedagógica, aos olhos de Seefeldt (1990) *“Observar é com grande probabilidade o mais antigo, mais frequentemente utilizado e mais compensador método para avaliar crianças, o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem.”* (Seefeldt, 1990 cit., Parente, 2002:168,169). Assim sendo, como futura profissional e atual estagiária, senti necessidade de observar, sendo uma competência a desenvolver ao longo do tempo. O ato de observar é bem mais que o ato de ver, observar é olhar mais longe, é refletir sobre o que se vê e avaliar, tal como refere Parente (2002), *“Neste contexto, a observação sistematicamente realizada e com carácter cumulativo da informação é um elemento fundamental da avaliação educacional”*. (Parente, 2002:168).

Sabendo que existem modelos de observação convenientes a algumas situações, é importante referir a forma como pudemos realizar estes registos. Existem múltiplas formas de registar as experiências vivenciadas pelas crianças, no entanto e concordando com João Rosa (1994), existem alguns tipos de registos que sintetizam muita informação em pouco espaço.

Enquanto estagiária e apologista da observação e registo do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, senti constantemente necessidade de adaptar a forma como observo utilizando diferentes metodologias de investigação. Concordando com João Rosa (1994), com o tempo, a regularidade com que se regista a observação do desenvolvimento das crianças a diversos níveis vai aumentando as aptidões a este nível.

“Ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição. As características desta

herança auxiliam os investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia em contexto histórico.” (Bogdan; Biklen, 1994:19),

Desta forma e afirmando ter praticado uma metodologia de investigação qualitativa, pretendo mostrar as mais diversas técnicas de investigação, *“privilegiando, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação.”* (Bogdan, 1994:16). É sem dúvida uma metodologia que suporta pormenores descritivos apresentados em registos de observação, onde o investigador conhece as crianças, observando-as e avaliando-as de forma sistemática. Assim sendo, e concordando com o autor,

“As estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas, são a observação participante e a entrevista em profundidade.” (Bogdan, 1994:16).

Para além do que já foi referido, o uso de portefólios (Reflexivos) são uma outra forma de registar e avaliar a prática. Assim sendo,

“O uso de portfólios em educação constitui uma estratégia, que tem vindo a procurar corresponder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem de modo a assegurar-lhe uma cada vez melhor compreensão e, desse modo, mais elevados índices de qualidade.” (Idália Sá-Chaves, 2000:9).

Individualizando, foi sempre meu interesse elaborar o portfólio reflexivo, uma vez que é ele que me auxilia de forma a melhorar a minha prática pedagógica. A vontade e necessidade de elaborar reflexões acerca de vários temas que vão surgindo faz com que me torne cada vez mais profissional, visto que a minha reflexão tem evoluído, ansiando chegar à meta-reflexão (ver anexo VII – reflexão nº 5), tal como defende Idália Sá-Chaves (2000),

“(…) a reflexão constitui-se uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, (...), quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de auto distanciamento que permite a cada qual observar-se como sujeito operante no quadro de acção e julgar-se como sujeito pensante no quadro, já, da meta-reflexão.” (Sá-Chaves, 2000:14).

No que se refere ao portfólio das crianças, foi-me solicitado a construção de portefólios de crianças da sala onde estou inserida. Penso que é uma mais-valia enquanto futuras profissionais, visto que são também estes uma forma de

observação e registo no que se refere à caracterização, ao desenvolvimento e consequente evolução de cada criança nas mais distintas áreas de conteúdo. Com ele consigo trabalhar individualmente cada criança e observá-la de uma forma constante, o que facilita a minha intervenção nas facilidades e dificuldades de cada um, isto é, facilita a avaliação. Tal como refere Rheta DeVries e Cols. (2004),

“Outras maneiras de documentar a compreensão e o desempenho são a compilação dos produtos das crianças (trabalhos artísticos (...), construções, histórias) ou de fotografias de seus produtos (construções feitas com blocos, rampas, (...).” (Rheta DeVries e Cols. 2004:73,74).

Na minha opinião, todas as atividades devem ser minimamente planeadas, até porque *“organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos.”* (Perrenoud, 2000:25). Pela presente prática, posso afirmar que a planificação é importantíssima numa perspetiva de metodologia utilizada de avaliação da prática docente, uma vez que é nela que todas as atividades se sustentam, tal como refere Zabalza (1994), *“em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou propósito num curso de acção.”* (Zabalza, 1994:47). O facto de planificar semanalmente traçando um marco de competências tendo em conta as atividades a desenvolver nos diversos contextos (tempo, espaço, atividades orientadas, atividades livres, pais e comunidade e ainda as atividades relacionadas com o projeto), (ver anexo nº IV planificação), faz com que as atividades sejam mais significativas. Este traçado de intencionalidades favorece ainda a avaliação feita por mim, uma vez que através dela conseguimos perceber se as intencionalidades foram alcançadas ou não e se não como poderemos melhorar (ver anexo nº IV avaliação). Contudo, os interesses entre universos distintos, visão dos diferentes intervenientes e o interesse da criança têm de ser levados em conta, já que o educando é o destinatário de toda a aprendizagem.

O docente ao escolher as atividades, deve ter em conta também o seu “valor educativo” e os interesses das crianças. Assim sendo, um outro instrumento utilizado para caracterizar a instituição foi a análise de documentos característicos da instituição (Projeto educativo, Plano Anual de Atividades e

ainda as fichas de Anamnese, às quais estão presentes as informações sobre todas as crianças).

É importante salientar que para além de observar e analisar as crianças, consegui ainda examinar de uma forma coerente a sala de atividades e a gestão do espaço e do tempo, ou seja através do Perfil de Implementação do Programa (PIP), defendido por Oliveira Formosinho (2002) como

“(…)um instrumento que a Fundação High/Scope desenvolveu para medir a implementação da qualidade nas salas que praticam o modelo High/Scope. Mas é um instrumento de avaliação do grau de implementação de qualquer currículo num contexto concreto de educação de infância, quer use ou não o modelo curricular High/Scope.” (Oliveira-Formosinho, 2002:154).

Assim sendo, avalei as quatro secções nele presentes tais como: ambiente físico, rotina diária, interação adulto-criança e ainda interação adulto-adulto. Desta forma posso afirmar que a sala e a equipa pedagógica com a qual tive o prazer de trabalhar, situam-se todos estes itens numa média de 4 (ver anexo V - PIP). Considero assim um resultado positivo a todos os níveis de intervenção referidos anteriormente, destacando a rotina diária, que a meu ver são momentos bastante importantes.

Foi ainda bastante frequente na minha prática elaborar registos de observação, mais especificamente registo de incidente crítico, onde em pouco espaço refiro um acontecimento ou ação de uma ou mais crianças. (ver anexo III registo de incidente crítico nº1).

“Os registos de incidentes críticos consistem numa forma de descrever comportamentos pouco habituais (negativos ou positivos) que se revelam espontaneamente dentro ou fora da aula. Os comportamentos a registar devem essencialmente contribuir para aumentar o conhecimento dos alunos e ultrapassar a impressão vaga e geral que muitas vezes formamos deles. Desta forma, os dados de observação que vamos recolhendo tornam-se mais precisos, sobretudo em domínios onde as técnicas objectivas ou são inexistentes ou pouco adequadas. Tal situação verifica-se quando queremos avaliar as relações sócio - afectivas, as atitudes e alguns traços da personalidade.” (Anabela Neves, 1994:1).

A fotografia é sem dúvida um bom meio de investigação educacional a utilizar. Focando também a sua importância na observação, a fotografia é o suporte digital ao qual, segundo Bodgan (1994), simplificam a recolha da informação factual, “(…)um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir.” (Bogdan, 1994:189). É ainda importante salientar que as fotografias

tiradas por mim retrataram essencialmente atividades significativas e interações verificadas. (Ver anexo nº I - fotografia nº 1).

Um outro formato de observação direta utilizado são os registos contínuos (ver anexo III registo contínuo nº 1), que segundo Parente (2002), *“É um relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorre.”* (Parente, 2002:183). Através destes registos pude perceber a frequência das aprendizagens observadas, baseada em relatos sequenciais.

“Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (...)” (Morgan, 1998 cit. por Bogdan; Biklen, 1994:134). Desta forma, no que diz respeito à técnica de investigação utilizada para recolher informação sobre o contexto que estou a trabalhar efetuei uma entrevista exploratória à educadora cooperante (ver anexo VI -entrevista), solicitando a sua opinião sobre a minha prática e a importância da mesma na implementação da “aprendizagem cooperativa”. Assim sendo,

“(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan; Biklen, 1994:134).

Em consonância realizei uma conversa informal com o grupo de crianças a fim de perceber o que pensavam sobre a aprendizagem cooperativa no antes e após a intervenção a este nível (ver anexo nº VI - conversa informal), baseando esta minha opção na opinião de Parente (2002) quando refere que *“Entrevistas e questionários realizados a crianças (...) podem também proporcionar a obtenção de dados e informações úteis para conhecer e avaliar as crianças.* (Parente, 2002:169).

CAPÍTULO 3- CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1. Caraterização da instituição

“Falar de educação é, em primeiro lugar, evocar uma instituição social, um sistema educativo (...) A educação enquanto instituição possui as suas estruturas, as suas regras de funcionamento (...).” (Mialaret,1976:11). Assim, tendo em conta o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Plano Curricular de Sala irei referir-me a alguns aspetos cruciais na caraterização da instituição frequentada.

É importante referir que quando falamos em Projeto Educativo referimo-nos ao

“(...) documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril-artigo nº 9:2344).

A instituição em estudo está situada no distrito do Porto, e é de caráter de apoio socio-educativo, dependendo hierarquicamente de outrem. Revela ainda ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos – IPSS, sendo deste modo uma instituição de natureza pública, contando diretamente com o apoio do estado. Para além da ajuda referida, depende ainda de subsídio e das participações dos utentes. O edifício é constituído por dois blocos, um constituído por R/c, 1º e 2º andar e outro situado entre o R/c e o 1º andar. A ligação destes blocos é feita por umas largas escadas de acesso. A instituição em questão, nos anos 1999 e 2002, teve ainda o prazer de em parceria com Espanha e Itália, participar no projeto Sócrates, cujo tema era “Meio Ambiente e Ecologia-Alternativas desde a Escola”. Posteriormente e sendo realizado desde 2005, surge o projeto Eco-Escolas que se resume na

política dos 3 Rs, biodiversidade, energia, água e transportes. Estes temas continuam vivos no centro, fazendo, ainda hoje parte dos nossos projetos de sala, em que nós enquanto equipa pedagógica nos preocupamos em dar continuidade à preservação e valorização da natureza, bem como ao tema da Reciclagem e reaproveitamento. Um outro projeto desenvolvido foi com o apoio de “ 7 países, entre os quais Portugal, Espanha, Itália, Inglaterra, Grécia, Polónia e França, cujo tema é “A Integração das novas tecnologias no currículo escolar” (in Projeto Educativo, 2013:27). Por fim e não menos importante, um projeto que visa a segurança de toda a comunidade educativa, realizado no ano 2006. Desta vez o parceiro é o Clube de Proteção Civil, que através de ações de sensibilização e alerta aos perigos e o desenvolvimento de um Plano de Evacuação sensibilizou não só a equipa, mas também as crianças existentes em cada sala educativa.

Tal como refere no Projeto Educativo da Instituição em questão, esta tem sofrido algumas modificações, visto que era um edifício antigo. Como estabelecimento educacional exhibe objetivos a desenvolver com o público alvo, recheados de valores, crenças e aprendizagens significativas, tais como:

“Estabelecer o intercâmbio meio-família-escola; despertar na criança valores que ajudem a sua integração na sociedade; Despertar a criança para o mundo que a rodeia; Despertar a criança para os valores cristãos; Estimular todas as formas de educação; Desenvolver a criatividade e a imaginação(...); Favorecer a intercomunicação entre diferentes estabelecimentos.” (in Projeto Educativo 2013:32).

O centro a que me refiro alberga desde 1988 três valências distintas, a valência de creche, Jardim-de-Infância e ATL, contando com o total de 265 crianças divididas pelas valências referidas e observadas no gráfico 1.

Observando o gráfico 1 (ver anexo II gráfico nº1) e atendendo aos valores por ele identificados, nota-se uma maior percentagem de crianças na valência de jardim-de-infância (44%), por outro lado a valência de ATL é sem dúvida a que menos percentagem exhibe na instituição (18%). A creche revela ainda uma percentagem significativa (38%).

Tendo em conta algumas situações problemáticas, as quais se revelam prioridades para a instituição, referidas no Projeto Educativo institucional, tais como “Défice nas relações interpessoais (...)”(in Projeto educativo 2013:42)

,*“Condições físicas das instalações no aspecto da segurança (...)”*(in Projeto educativo, 2013:45) ,*“Condições físicas das instalações no que se refere ao aspecto da higiene e condições de trabalho”*(in Projeto educativo, 2013:46), e ainda, *“Necessidade de aumentar a interacção com o meio(escolas vizinhas, pais e entre as próprias valências da instituição)”*(in Projeto educativo,2013:47), existem objetivos específicos inerentes a cada uma das situações. Neste sentido, na primeira situação o objetivo central é *“favorecer e estimular relações de respeito, inter ajuda e civismo entre todos os membros da comunidade”* (in Projeto educativo,2013:43), ou seja é importante que todos os elementos da comunidade interajam de forma positiva, relacionando-se, conseguindo deste modo um ambiente de trabalho agradável. No que se refere à segunda situação-problema, o objetivo fulcral é tornar a instituição mais segura, quer ao nível das instalações, quer ao nível dos materiais. Um exemplo desta atuação será a colocação de portas corta-fogo nas escadas de emergência, atuação esta que resultará de uma estratégia de intervenção a longo prazo. Na terceira situação, a instituição preocupa-se em alcançar a total higiene e condições de trabalho. Assim, um das atuações neste contexto foi a reestruturação do sótão (atuação esta proposta pelas estagiárias numa das intervenções).Por fim, a quarta e última situação problemática, o objetivo a alcançar refere-se ao favorecimento e estimulação do intercâmbio entre valências, famílias e com escolas vizinhas, o que se revela crucial no desenvolvimento da criança.

Deste modo, é importante referir que, para cada uma das situações existem estratégias de intervenção de dois tipos, a curto prazo e a longo prazo. Estas estratégias revelam-se uma oportunidade de melhorar a instituição tal como refere Teresa Vasconcelos em *“Qualidade e projecto”* (1998), *“Tendo consciência como a organização funciona, pode prever-se como pode no futuro vir a funcionar melhor e reflectir sobre os processos e meios de o conseguir”* (Vasconcelos, 1998:114).

A par das atividades planificadas pelos docentes em cada sala correspondente, existem as atividades planificadas com um olhar abrangente,

olhando não só para uma sala, uma valência mas sim para toda a comunidade, assim sendo

“(...)Entendemos assim por plano anual de atividades da escola, instrumento de planificação das atividades escolares para o período do ano lectivo, consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão de estratégias, meios e recursos para os implementar”(in Projeto Educativo, 2013:8).

Atendendo à citação, o P.A.A. é sem dúvida um instrumento fundamental numa instituição de ensino, visando promover a planificação de atividades dirigidas às diferentes valências existentes. É ainda da responsabilidade de todos os docentes da instituição, fornecer atividades baseadas na aprendizagem de valores, direitos e deveres. Como futuras profissionais e atuais estagiárias achamos pertinente, não só a integração no caminho da aprendizagem nas atividades planificadas, mas também promover manhãs recreativas que visam a interação entre a comunidade educativa.

No que diz respeito ao Regulamento Interno, é

“(...) o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico -pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril-artigo nº 9:2344),

A instituição tem ao dispor este documento, e atendendo à informação por ele fornecida e à citação referida anteriormente, podemos constatar que o documento está organizado por artigos e demonstra-se perceptível, integra não só os direitos e deveres dos membros da comunidade, como também alguns objetivos gerais e específicos.

3.2. Caracterização do meio, famílias e crianças

“Em pedagogia particularmente na pedagogia da infância, falamos muito de contexto: o contexto-sala de actividades, o contexto-escola, o contexto familiar, contexto comunitário. Falamos muito na importância do contexto na aprendizagem da criança, na interacção entre contextos” (Oliveira-Formosinho,2007:26).

Atendendo à citação, podemos afirmar que a interação entre os diversos contextos influenciam a aprendizagem e o bem-estar das crianças uma vez que existe uma gestão social que

“visa promover a vigorosa interação e comunicação entre educadores, crianças, pais e comunidade. Ela melhora o valor de uma abordagem educacional que tem suas origens e objetivos nos princípios da comunicação e da solidariedade” (Edwards,1995:107)

Assim sendo,

“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.” (Lei quadro da educação pré-escolar- lei nº 5/97-Princípio Geral:670).

É ainda relevante apontar aqui a importância do envolvimento parental no contexto de Jardim-de-Infância. Ao longo do estágio consegui perceber que pudemos aprender todos em conjunto e desta forma caminhar para o desenvolvimento de todos. Senti ainda, a certa altura, necessidade de refletir, sobre o trabalho com os pais, sendo que,

“ (...)senti evolução na colaboração dos pais, encontrando-me numa reta final, sinto que os pais foram participando de uma forma significativa, no entanto com algum incentivo por parte da equipa pedagógica. O tempo reservado à aprendizagem não é somente quando estão num espaço curricular, mas sim em todos os espaços, na companhia dos pais e profissionais de educação, uma vez que “As interações professor-pais podem assumir várias formas, incluindo relatórios para os pais, reuniões de pais e solicitar a ajuda destes para auxiliarem na escola e em casa.” (ARENDS, 1995:468). Tomando como exemplo uma das situações que me cativaram, no início do projeto, numa fase de descoberta da motivação, uma das crianças chegou à sala de atividades com um trabalho sobre a reciclagem. Aquele trabalho não continha apenas informação e imagens, nem tão pouco o entusiasmo da criança se resumia ao papel que trouxe com cuidado, era antes um conjunto de sensações marcadas pela interação que esta criança teve com o pai. O discurso da criança era marcado por palavras que transbordavam orgulho pelo trabalho realizado e a atenção do restante grupo era notável. (Portfólio Reflexivo, 15/03/2013).

3.2.1 CARATERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Com a representação em gráfico (ver anexo II gráfico nº 2), pudemos observar que o género das 22 crianças distribui-se equitivamente, ou seja o número de rapazes é igual ao das raparigas, não existindo predominância de género. Ainda podemos observar a existência de um valor significativo no

número de irmãos de cada criança (ver anexo II- gráfico 6). Os valores em estudo são “Zero irmãos, um irmão ou dois irmãos”, constatando assim que a característica predominante é o de Zero irmãos (12 crianças), seguindo-se um irmão em 8 crianças e por fim apenas duas crianças têm dois irmãos.

No que respeita à composição do agregado familiar, como está presente no gráfico 8 (ver anexo II – gráfico 8), as crianças vivem essencialmente com o pai, mãe e filho. A predominância de família é sem dúvida a tradicional.

“Para Dewey, as ocupações são educativas quando representam atividades que promovem experiências inteligentes com factos, instrumentos e objectos do ambiente, em uma organização progressiva de informações e conceitos, por meio de experimentação” (Oliveira-Formosinho,2007:85).

É esperado em primeira instância que o desenvolvimento da criança nos vários níveis seja significativo e para que isto seja possível existem profissionais de educação capazes de tornar cada momento em uma aprendizagem significativa baseada na experimentação.

Cada etapa, exhibe competências e características distintas. Deste modo, as crianças da idade em questão (5 anos), exibem capacidades tais como: *“as mãos vêm a ser o instrumento do cérebro -, a memória está lá para recebê-las e a vontade para ajudar na sua construção”*(Oliveira-Formosinho, 2007:119). Já na perspectiva de Piaget (2001), as crianças com 5 anos encontram-se no estágio intuitivo ou pré-operatório (dos 2 aos 7 anos). Este estágio engloba aptidões específicas que caracterizam a criança com esta faixa etária. São estas:

“(...)inteligência intuitiva, surgimento da linguagem, desenvolvimento da função semiótica(ou função simbólica), dos sentimentos interindividuais espontâneas e das relações sociais de submissão ao adulto”(Oliveira-Formosinho,2007:208).

Nível cognitivo

“Entre os progressos cognitivos do estágio pré-operatório, identificados por Piaget e por outros investigadores, estão a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão de número”(Papalia,2001:312),

Claro está que cada faixa etária conduz a um progresso no desenvolvimento e nas capacidades. Deste modo, as crianças da sala dos finalistas encontram-se já na fase de transição para o período escolar, exibindo

capacidades mais desenvolvidas e complexas, bem como o equilíbrio entre a responsabilidade e a brincadeira é talvez, o aspeto crucial deste ano. Conseguem classificar utilizando dois critérios, a forma e a cor. Ainda no contexto matemático, conseguem também compreender o conceito de número, reconhecendo cinco princípios de contagem. As crianças com 5 anos são já capazes de compreender que elas próprias ou outras pessoas podem ter crenças falsas. Com a observação realizada em estágio percebi que as crianças nesta instituição com esta faixa etária já percebem a situação acima referida, conseguindo por vezes corrigir/questionar algumas crenças afirmadas pelos adultos. Nesta idade são já capazes de distinguir a aparência da realidade, tal como defende Piaget, ou seja “(...) *as crianças compreendem a distinção entre o que parece ser e o que é*”(Papalia,2001:320)

Assim sendo, ao nível cognitivo o grupo encontrava-se positivamente desenvolvido. No que respeita à memória, pensamento, raciocínio e criatividade, as crianças encontravam-se bastante desenvolvidos, tendo em conta atividades realizadas no âmbito do reconto de histórias, do raciocínio lógico e da criatividade. O jogo do faz-de-conta ou jogo simbólico era bastante desejado pelas crianças, sendo “(...)uma das categorias de jogo identificados por Piaget e outros autores como um sinal de desenvolvimento cognitivo.” (Papalia, 2001:366).No entanto é notável o pequeno declínio, uma vez que os 5 anos começam a revelar interesse por jogos com regras. O egocentrismo, animismo e a empatia são aspetos presentes nas operações concretas. Aos 5 anos o egocentrismo diminui e a realidade do outro começa a evidenciar-se.

Nível sócio-Afetivo

“(...)só existe socialização se existir interiorização e esta só existe quando há identificação, surgindo por sua vez ligada à afetividade e à emoção” (in Projeto Educativo:12). Assim sendo, o nível sócio - afetivo integra a vertente afetiva e a vertente da socialização, caminhando ambas para o mesmo destino, o desenvolvimento intelectual da criança.

Interagir, cooperar, resolver conflitos, respeitar e valorizar o outro e exigir o mesmo tipo de comportamento para consigo são aprendizagens fundamentais a realizar.

Tendo em conta o grupo, aos cinco anos, as crianças observam com interesse e fazem perguntas sobre tudo o que acontece em seu redor, interessam-se pela utilidade e origem das coisas e pelos processos biológicos: o crescimento das plantas, o nascimento dos bebés, entre outros. Interessam-se pelos projetos e sentem-se motivados no que respeita às pesquisas por eles elaboradas com os pais.

Já no que diz respeito à área da socialização, o grupo dos finalistas, encontra-se na fase do jogo socializado, existindo a partilha nas situações de jogo, materiais e pesquisas. É notável a autonomia, a valorização das amizades, estas são cada vez mais importantes bem como as opiniões e atitudes dos amigos vão influenciar as suas. A socialização é uma grande necessidade do grupo, até porque é no meio escolar que começam a ter oportunidade de realizar, um maior número de “amigos” entre as crianças e adultos exteriores ao meio familiar. A descentralização do “EU”, a demonstração de afetos, e o controlo da agressividade aparecem intrinsecamente ligadas à socialização e, como tal, são fatores essenciais a trabalhar ao longo do ano letivo, de uma forma transversal em todas as áreas.

Ainda no contexto da socialização, e considerando um aspeto positivo, as crianças da sala onde estavam inseridas conseguem trabalhar em conjunto durante um tempo bastante prolongado.

Nível Motor

“A maturação funcional do cérebro (estruturas neurológicas) e o desenvolvimento físico do corpo (estruturas musculares) possibilitam que a criança vá progredindo em termos dos seus recursos motores e em termos da integração psicomotora dos seus comportamentos”. (Zabalza, 1987:31).

Tendo em conta as sessões de Expressão Motora realizadas, o grupo exhibe algumas dificuldades ao nível da lateralidade, tendo sido importante incidir neste aspeto, uma vez que *“No âmbito específico do psicomotor, o eixo básico e mais compreensivo de referência é o esquema corporal: o desenvolvimento (quantitativo e qualitativo) das estruturas e funções do próprio corpo.” (Zabalza, 1987:32).*

Ao nível da motricidade fina, estão presentes os desenhos das crianças que nesta faixa etária são sem dúvida interessantes, a figura humana é mais

completa e proporcionada, são desenhados pormenores de cabelo, vestuário, número correto de dedos de cada mão, entre outros. Assim sendo, sentem necessidade que os seus desenhos sejam reconhecíveis pelo adulto, esforçando-se para que tal aconteça.

Nível Linguístico

Ao nível linguístico, as crianças contam com o “mapeamento rápido”, “processo através do qual a criança absorve o significado de uma nova palavra, após a ter ouvido apenas uma ou duas vezes numa conversa” (Papalia,2001:322). Atendendo à afirmação e concordando, as crianças conseguem facilmente interiorizar palavras e significados mesmo que o contacto com as mesmas não seja diário, um exemplo vivido no projeto da reciclagem presente na sala, a pesquisa efetuada pelas crianças e trazida para a sala foi discutida. A certa altura aparece a palavra matéria-prima, à qual pudemos observar que não era do conhecimento das crianças, depois de ser explicada, a criança A num contexto de jogo simbólico afirmou “A matéria-prima que precisamos para a sopa é”.(ver anexo III - Registo de incidente critico nº 2). Com este exemplo podemos afirmar que a criança apenas ouviu o significado da palavra uma vez e conseguiu num contexto diverso, incluí-la de forma correta. Estas situações são importantes e significativas, uma vez que vão enriquecendo e aumentando o vocabulário de cada criança.

No que respeita à gramática e sintaxe, as crianças com 5 anos constroem uma frase coerente com média de quatro a cinco palavras. São capazes de dialogar recorrendo a frases mais longas e complexas, usando mais conjunções, preposições e artigos. No entanto algumas palavras surgem com pronuncia errada, cabendo ao educador dar ênfase ao que foi dito, corrigindo e desenvolvendo a criança, um erro frequente é a troca do tempo verbal “fiz” por “fazi”, no entanto este tipo de erros não são sinais de atraso linguístico, mas sim “(...) *um sinal normal de progresso linguístico*”(Papalia,2001:322). Ainda neste contexto, as crianças do grupo com o qual tenho contacto “*compreendem e usam os fundamentos da conversação, tal como ajustar o que estão a dizer ao que o ouvinte sabe. Conseguem agora usar as palavras para resolver as disputas*” (Papalia,2001:323). Exibem um

forte poder de argumentação, existindo diálogo coerente e interessante. Algumas atividades executadas e analisadas em grande grupo mostram a capacidade por parte das crianças de argumentar, explicar e demonstrar a opinião ou a ideia por ela defendida. No que diz respeito à escrita e leitura, começam por se interessar por aprender a ler e a escrever, ensaiam escritas próprias e copiam as que encontram à sua volta.

É importante referir que os níveis de desenvolvimento referidos anteriormente estão inteiramente relacionados na aprendizagem da criança, atendendo ao exemplo relacionado com o desenvolvimento físico e cognitivo, a capacidade de falar depende do desenvolvimento físico da boca e do cérebro.

3.2.2 CARATERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS

Tal como está patente no Projeto educativo da instituição,

“A caracterização da família, como primeiro meio onde se desenrola a socialização da criança e do qual ela é o reflexo, é fundamental. É impossível conhecer bem a criança sem conhecer a sua dinâmica familiar e o que esta lhe proporcionou e proporciona no dia-a-dia sabendo integrá-la no meio escolar”(in Projeto educativo:36).

Assim sendo, e atendendo a algumas informações analisadas, podemos afirmar que as famílias do grupo com as quais tive o prazer de trabalhar eram recetivas e bem sucedidas a todos os níveis, existindo exceções que devem ser ajudadas e não discriminadas pelos profissionais de educação.

A idade quer dos pais, quer das mães é compreendida entre os 28 e os 46 anos, sendo que a idade predominante é os 36 anos como podemos observar no gráfico 5 (ver anexo II – gráfico 9).

Verificando o gráfico (ver anexo II - gráfico 7), observamos que grande parte dos pais têm habilitações literárias que lhes permitem efetuar um bom acompanhamento intelectual do filho, uma vez que o nível de escolaridade é médio e que a predominância de anos de escolaridade são o 9º e o 12º ano (7 pais/mães). Ainda é de salientar que 6 pais/mães concluíram a licenciatura, o que demonstra a instrução dos mesmos.

No que respeita,

“Ao nível da caracterização socio-económica é possível afirmar que uma parte considerável destas crianças integra famílias de classe média em que ambos os pais trabalham e cuja a principal situação na profissão é o trabalho por conta de outrem”(in Projeto Educativo:38).

A profissão predominante no caso das mães é empregada de balcão, como pudemos observar no gráfico 3 (ver anexo II- gráfico 3), com uma percentagem de 18%. Já na profissão do pai, podemos afirmar que a que se destaca é técnico informático com um valor de 3 pais. É importante referir a importância de existir uma reduzida/o percentagem/valor de pais e mães desempregados.

Tendo em conta a observação realizada, constatamos que os pais revelam-se interessados nos seus filhos, pelo que a presença na reunião de pais é um exemplo concreto, notando que estiveram na maioria tanto a mãe como o pai de cada criança.

Ainda revelam motivação na aprendizagem da criança e no papel dos profissionais que com elas trabalham, contribuindo para o projeto da sala, elaborando pesquisas solicitadas e materiais necessários para a elaboração de trabalhos. Eram disponíveis, pelo que na questão presente nas fichas de anamnese da disponibilidade para cooperar com a comunidade educativa responderam na maioria que a disponibilidade é total.

3.2.3 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE

“O meio cultural e social envolvente deve igualmente ser considerado no trabalho da escola uma vez que também ele influencia a família.” (in Projeto educativo:36). Concordando com a citação, o meio envolvente à instituição apesar de influenciar a família, também é um potencial apoio à mudança, uma vez que é um meio com características próprias tais como: níveis de degradação física e ambiental com grande incidência de problemas sociais. A instituição situa-se na zona histórica de Matosinhos, tendo o núcleo medieval, estando situada numa rua estreita, “sinuosa e com pouca iluminação” (in Projeto Educativo:31), o que por vezes pode dificultar o acesso ao edifício. O facto de

localizar-se na cidade de Matosinhos, e sendo a predominância do local de residência das crianças da instituição (ver anexo II - gráfico 5), pode tomar isto como um ponto positivo, uma vez que é uma cidade rica em espaços verdes, “em lendas e tradições que têm acompanhado as gentes desta terra que ao longo dos tempos deram origem às festas e tradições que ainda hoje existem” (in Projeto Educativo:30).

3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade

No âmbito da intervenção realizada na instituição, e atendendo à reunião elaborada com a equipa pedagógica neste contexto, percebemos concretamente as prioridades que seriam relevantes. Neste sentido achamos pertinente a elaboração de um site que teve como ponto de partida a falta de informação digital sobre a instituição. Esta necessidade advém da nossa (estagiárias) procura na internet de informações relacionadas com o centro no período de colocações no centro de estágio. Assim sendo, esta intervenção contém diferentes objetivos, tais como: Dar a conhecer a instituição à comunidade; Criar um espaço digital com o intuito de fornecer à instituição a atualização à nova área das Tecnologias da Informação e Comunicação; Criar o gosto pela área das Tecnologias da Informação e Comunicação; Incentivar a equipa pedagógica a atualizar-se e a investigar sobre esta área. Atendendo às prioridades estratégicas estipuladas pela instituição, presentes no Projeto Educativo, relacionadas com a intervenção referida, podemos apontar o *“estabelecer o intercâmbio meio-família-escola, estimular todas as formas de comunicação e ainda favorecer a intercomunicação entre os diferentes estabelecimentos, inclusive de outros países.”* (in Projeto Educativo:32). No entanto o site foi estruturado, mas devido à falta de verbas não se encontra disponível.

Uma outra prioridade de intervenção debatida e acordada foi a dinamização da área designada “sótão”. A visita ao espaço fez-nos perceber a necessidade de o organizar, pelo que o nosso ponto de partida começou pela sua arrumação geral, bem como o facto do espaço estar interdito às crianças e adultos, uma vez que tal como defende Oliveira-Formosinho (2011),

“Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural.” (Oliveira-Formosinho,2011:11) Como objetivos desta intervenção tivemos a reorganização do espaço, a dinamização das várias divisões, a criação de espaços lúdicos para as crianças e ainda a permissão às crianças ao acesso a materiais diversificados, sendo que foi notável a mudança dos diversos espaços (ver anexo I- Imagem 2). Despertar todas as crianças para o mundo que a rodeia, estimular todas as formas de comunicação e desenvolver a criatividade e a imaginação pondo ao seu dispor o material necessário e diversificado são também prioridades estratégicas correspondentes a esta intervenção e que estão patentes no Projeto Educativo da instituição.

A realização de várias atividades nas diferentes áreas lúdicas foram ainda formas de intervir ao nível da dinamização do espaço (ver anexo I- Imagem 3). Enquanto profissionais reflexivas é importante a avaliação da intervenção realizada. Deste modo existiu a visita ao espaço remodelado, de maneira a que possam partilhar o gosto pela mudança e organização do sótão.

Para além das intervenções acima referidas, achamos por bem realizar manhãs recreativas que visaram para além dos objetivos determinados pela instituição, a aprendizagem lúdica de valores inerentes ao desenvolvimento pessoal e social da criança.

Neste sentido a primeira manhã recreativa foi realizada no dia 9 de Novembro e teve como tema o magusto. Amostragem de um vídeo sobre a lenda de S. Martinho, a realização de questões sobre a mesma, a partilha de canções de cada sala alusiva à época e ainda a execução de jogos igualmente alusivos à festa (ver anexo I – Imagem 4), fizeram da manhã um local de partilha de conhecimentos, aprendizagem cooperativa e o respeito pelo outro. Uma outra manhã recreativa realizada foi no dia 27 de março, foi baseado no Dia Mundial do Teatro. Assim sendo, realizamos um teatro para apresentar às crianças a história “O Tio Lobo”, apelando à importância da dramatização e apresentando uma forma diferente de ouvir histórias. Estas manhãs integraram objetivos presentes na instituição, favorecendo não só o desenvolvimento das

crianças, mas também dando ênfase e importância aos objetivos que a instituição pretende alcançar.

CAPITULO 4 - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

4.1. Área da Formação Pessoal e Social

Refletindo sobre a prática e observação tudo o que foi realizado ao longo do ano, posso afirmar que a Área da Formação Pessoal e Social foi, sem dúvida, o foco fundamental e transversal de todo o processo de aprendizagem. A necessidade e interesse demonstrados pelo grupo de criança ao qual estive inserida pela realização de atividades em conjunto e o feedback demonstrado pelo mesmo potenciaram a prática baseada num processo cooperativo, caminhando para o sucesso. Tendo em conta as características das crianças e a observação realizada no âmbito de perceber os comportamentos, tentei adaptar atividades e jogos que favorecessem a socialização, a aprendizagem de valores e comportamentos positivos.

Esta cooperação foi reforçada com o projeto desenvolvido “A Reciclagem”, e em todas as atividades a área predominante foi a Área da Formação Pessoal e Social, no entanto a interdisciplinaridade esteve sempre presente, visto que as atividades planificadas davam voz às crianças, mas existiam sempre intencionalidades do adulto para com as crianças, proporcionando aprendizagens significativas.

4.2.Prática Pedagógica

O início do estágio profissional foi favorável, visto que já conhecia a instituição e já tinha estagiado na mesma. No entanto, este mesmo início foi também um pouco receoso, já que era uma fase importante e à qual tinha de dar o meu melhor. Neste sentido começou o meu caminho para o sucesso. Desde logo me adaptei à sala e ao grupo de crianças, contando com o apoio incondicional da educadora cooperante e auxiliar de educação.

Numa primeira instância, observei bastante as rotinas, as brincadeiras, o nível de interação e o espaço reservado para toda a aprendizagem. Desta

forma, consegui iniciar o estágio de uma forma satisfatória e confortável. Nesta observação realizada, as crianças foram-se mostrando recetivas e curiosas para o que lhes iria proporcionar durante o ano letivo. Desta forma, consegui traçar um caminho, dando voz às crianças, tendo a plena consciência que todas elas teriam muito para dar e mostrar. Concordando com NIZZA (2007),

“O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças(...). As crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada por elas.” (Nizza, 2007:133).

Iniciamos então o ano com a elaboração de instrumentos de organização social, tais como: a tabela das presenças, o quadro do responsável e ainda o quadro dos aniversários. É importante referir que estes instrumentos revelaram-se importantes na vida da criança, na sua forma de estar e ver a sala de atividades, a utilização destes pode ser participada pelos educadores e pelas crianças, caminhando para o desenvolvimento do sentido do tempo, da continuidade, de autonomia e ainda o de responsabilidade. São de extrema importância para a gestão do ambiente social e intelectual da sala.

Desta forma, todos estes instrumentos concernem finalidades que ajudam a criança na integração de conceitos inerentes a estes instrumentos. No que diz respeito à tabela das presenças (ver anexo I – Imagem 5), esta foi construída de uma forma distinta, ou seja realização de uma tabela de dupla entrada, no entanto em vez de colarem a fotografia como era habitual, foi reservada cada quadricula para a assinatura do próprio nome, visto que é um grupo de crianças, à qual a maioria tem 5 anos e por isso existe já uma familiarização com a escrita, tal como está presente na meta de aprendizagem *“No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome”* (Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, Meta Final 13, 2010).

Depois de uma experiência realizada durante uma semana, percebemos que tinha sido uma boa estratégia, quer ao nível da escrita, quer ao nível da consciência dos dias da semana. O quadro do responsável (ver anexo I – Imagem 6) foi igualmente importante, no entanto com finalidades distintas. Desta vez, as crianças tomam consciência das exigências para a vida em grupo, sendo que tal como afirma Spodek (1998), *“o programa de estudos*

sociais pode dar uma contribuição importante para que as crianças descubram seus papéis na sociedade mais ampla” (Spodek, 1998: 325). O quadro do responsável baseia-se essencialmente na identificação das tarefas que o responsável deve ter, como por exemplo: organizar o comboio nos tempos de transição; verificar se todas as áreas da sala se encontram bem organizadas. A última tarefa referida revela a sua importância ao nível da orientação espacial, ou seja, as crianças percebem e reconhecem o sítio certo para a arrumação dos materiais em cada área da sala. Desta forma, a Área da Formação Pessoal e Social é aqui abrangida, uma vez que a criança percebe e reconhece as regras para a convivência em grupo, demonstrando ser autónomo e responsável para merecer a dita responsabilidade, tal como está demonstrado nas metas de aprendizagem, *“No final da educação pré-escolar, a criança contribui para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las.”* (Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, Meta final 23,2010).

Um outro instrumento construído foi o quadro dos aniversários (ver anexo I – Imagem 7), sendo que este foi construído para dar resposta aos interesses das crianças em perceber quais os meses do ano e em que estação do ano se situava o seu aniversário. Desta forma, para além da finalidade principal, proporcionar uma orientação temporal, pretendeu também a consciencialização das estações do ano e dos meses que as constituem.

Tendo sido este quadro realizado essencialmente com matérias naturais e materiais reutilizados, surgiu assim a motivação para perceber mais sobre como realizar objetos tridimensionais com materiais que à priori serão colocados no lixo. Depois de várias conversas realizadas na área do acolhimento, as crianças começaram a demonstrar cada vez mais, um interesse pela reciclagem e pela “magia” de puderem transformar objetos novos com materiais velhos. As curiosidades e as questões foram surgindo e eu, enquanto futura profissional tentei dar resposta de uma forma inovadora a cada questão. Assim, de forma a registar a aprendizagem elaboramos a teia do projeto (ver anexo I – Imagem 8), adotando assim a metodologia de projeto para dar resposta aos interesses das crianças.

Ao longo do ano foram realizadas atividades inovadoras e construtoras do conhecimento interdisciplinar (ver anexo I – Imagem 9), sendo que a minha prioridade era essencialmente proporcionar aprendizagens significativas, que desenvolvessem as crianças a todos os níveis. Desta forma, construímos um ecoponto reciclado com garrações de água e rolhas de plástico (ver anexo I – Imagem 10). Este ecoponto tinha a estrutura de um comboio e as crianças iniciaram a viagem do conhecimento da reciclagem. As atividades tinham como finalidade responder a questões das crianças, tais como: “Como se recicla o papel?”, “Como se recicla o vidro e o plástico?”, entre outras. A leitura de histórias com o auxílio de dispositivos pedagógicos (fantoche) foram apostas inovadoras para responder a algumas questões (ver anexo I – Imagem 11), bem como a pesquisa trazida pelas crianças com os pais. A apresentação de uma caixa de sapatos trazida por mim foi uma etapa marcante nas crianças, uma vez que a partir daquela pequena caixinha surgiu a ideia daquela caixa se tornar a nossa “Caixa da Reciclagem” que através de sorteio iria todas as semanas para casa de um menino diferente e esse mesmo seria responsável pela descoberta de algo relacionado com o projeto. Desde lengas-lengas, poemas, adivinhas e construções tridimensionais (ver anexo I – Imagem 12) realizadas com os pais até à apresentação individual na sala de atividades (ver anexo I – Imagem 13) foram formas enriquecedoras de descobrir e explorar, despertando o interesse pela experimentação e criação. O projeto foi crescendo de dia para dia e sentimos necessidade de recolher objetos reciclados e naturais para reutilizar colocando-os ao dispor para a elaboração dos materiais (ver anexo I – Imagem 14). Tomando como exemplo, a construção do sistema solar foi uma forte contribuição para o projeto, a aprendizagem da técnica do balão e a utilização de jornais resultaram num belo sistema solar, que em conjunto, as crianças decidiram que o queriam colocar na área do acolhimento de forma a demonstrar o valor e importância daquele trabalho construído por todos (ver anexo I – Imagem 15). No decorrer desta construção percebi que a cooperação era o foco de toda a motivação para este trabalho e ao longo de vários meses refleti sobre a importância que o grupo de 5 anos dava ao trabalho em equipa, em que o produto final é uma vitória para

todos. Desta forma, encarei em toda a minha prática a aprendizagem cooperativa como “(...) *estratégia alternativa de ensino-aprendizagem*(...)” (Bessa, 2002:19). Todas as atividades e jogos exibiam um carácter cooperativo, o que favorece a vida em grupo e a socialização entre todos.

Assim sendo, as crianças de 5 anos aprendem através da brincadeira, tal como defende Moyles (1994) “*O brincar, como um instrumento de aprendizagem e como parte do processo educativo, é visto pelos educadores da primeira infância deste país como essencial para as crianças pequenas*” (Moyles, 1994:46), daí a importância da mesma neste nível etário. Neste sentido e valorizando o jogo e a brincadeira, acho crucial trabalhar aspetos que desenvolvam as crianças nas mais diversas áreas de conteúdo, sabendo que a aprendizagem cooperativa favorece este desenvolvimento. Desta forma,

“O fundamental é a montagem ou estrutura do jogo. Que tipo de resposta pede o jogo: competitiva ou cooperativa, de dano ou de ajuda? Ficará alguém de fora? Todos participarão igualmente na actividade? Haverá sentimento de derrota? Todos sairão mais felizes do que quando começaram? Está desenhado ou estruturado de forma a que ninguém seja prejudicado psíquica ou fisicamente?” (Terry Orlick, 1986: 99, cit. Jares, 2007:15).

Estas são questões às quais me deparo diariamente, ao planificar atividades e jogos questiono-me sobre estes aspetos, uma vez que todas as atividades devem ter um propósito e esse propósito deve basear-se numa aprendizagem significativa que favoreça a socialização e a vida em grupo, onde todas as crianças saiam felizes e concretizadas.

Tendo em conta a afirmação do “(...) *filósofo alemão Schiller, «o homem só é completo quando joga»*.” (Schiller, cit. Jares, 2007:16), embora o jogo seja para alguns, considerado importante somente na educação pré-escolar, outros transmitem a informação de um jogo que permanece até à vida adulta. Desta forma, concordando com a importância do jogo em todas as idades e focando para a idade pré-escolar, uma vez que me situo no estágio neste nível etário. É notável o contributo do jogo nas crianças de 5 anos, desenvolvendo-as ao nível sócio - efetivo, ao nível intelectual e físico. Assim sendo e tendo em conta que os jogos transmitem valores importantíssimos ao desenvolvimento da criança, um dos propósitos da minha prática foi o desenvolvimento de jogos baseados na cooperação, portanto, jogos cooperativos (ver anexo I – Imagem 16). Claro

está que o meu objetivo foi adotar a pedagogia de participação através deste tipo de jogos, valores imprescindíveis à convivência em grupo, construindo ao mesmo tempo a personalidade que pode ou não estar compreendida.

Deste modo, os jogos cooperativos vão permitir ao grupo em que estive inserida a *“construção de uma relação positiva”*, a *“empatia”*, a *“cooperação”*, *“a comunicação”*, *“a participação”*, *“o apreço e auto-conceito positivo”* e ainda *“a alegria”*. (Jares, 2007:20). Este tipo de jogos contêm vantagens bastante positivas a cada criança e ao grupo em si, visto que esta expressão concerne cooperação e não competição (dois conceitos opostos). É importante referir que esta minha opção baseou-se essencialmente pelo feedback positivo dado pelas crianças na realização de atividades em que a cooperação impera. Os comentários efetuados, as atitudes e comportamentos (ver anexo I – Imagem 17) são alguns exemplos aos quais tive o prazer de observar e registar. No entanto é essencial apontar que tal como defende Jares (2007),

“a cooperação, como qualquer outro processo, necessita de um tempo de aprendizagem, necessariamente diferente de umas pessoas para as outras pela sua história e circunstâncias específicas. (...) requer mais tempo do que o necessário para aprender a jogar cooperativamente.” (Jares, 2007:24).

Atendendo à citação e conhecendo o grupo de trabalho, foi essencial esperar e trabalhar não por um processo imediato, mas sim por um processo duradouro e eficaz, visto que cada criança é uma criança e têm igualmente famílias e ambientes distintos onde a cooperação é ou não compreendida e aplicada.

Tendo em conta a heterogeneidade do grupo em questão e às suas características distintas, *“(...) a relação entre aluno mais competente e menos competente é benéfica para ambos.”* (Damon e Phelps, 1989, cit. Bessa, 2002:83). Desta forma encaro esta minha decisão de promover a cooperação em consonância com a aprendizagem como uma estratégia alternativa de ensino-aprendizagem, defendida por Jares (2007) como *“(...) um conjunto de estratégias diferentes e alternativas, na natureza e na forma de promover o ensino-aprendizagem, relativamente ao mundo dominante.”* (Jares, 2007:43).

Quando falamos em avaliação referimo-nos

“(...) processo de avaliação é o complemento do acto de ensinar, ou seja, do processo de ensino-aprendizagem. Estes processos são independentes e estão

interligados e inter-relacionados ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação permite ao avaliador obter informações importantes sobre o desenvolvimento das crianças. Estas posteriormente poderão e deverão ser usadas e aplicadas para melhorar, organizar e/ou reorganizar o ambiente educativo e a prática pedagógica.” (Gaspar, 2010:64).

Não posso esquecer que a avaliação foi um aspeto fundamental da minha prática, ao longo da mesma tive o prazer e necessidade de realizar reflexões (ver anexo VII – reflexão nº 4) acerca de contextos e situações que poderia ou não ter melhorado, tentando realizar sempre metas-reflexões no sentido de crescer, quer profissionalmente, quer pessoalmente. Desta forma também avaliei a minha prática através de avaliações semanais, de forma a melhorar (ver anexo IV – avaliação da semana). A avaliação deve ser um aspeto integrante do ensino-aprendizagem favorecendo a participação das crianças e fazendo com que as mesmas reflitam sobre o trabalho, avaliando-o.

Nos termos das OCEPE (1997),

“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. (...) Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento”. (Ministério da Educação, 1997:27).

Desta forma, realizei a avaliação do projeto vivido “A Reciclagem” (ver anexo VIII – grelha de avaliação do projeto lúdico) através da grelha de avaliação de projetos, procurando caracterizar o projeto em termos de competências adquiridas e impacto no grupo de crianças.

Depois de avaliar, refletir e divulgar o projeto, foi realizada uma viagem à Kidzania em Lisboa, onde as crianças tiveram oportunidade de escolher algumas profissões que gostariam de ter. Foi notável o interesse por uma das profissões (funcionários da fábrica da reciclagem), onde tiveram a oportunidade de realizar e perceber na prática aquilo que aprenderam ao longo do ano (ver anexo I – Imagem 18). Por exemplo, tiveram oportunidade de realizar o processo de fabricação do plástico com a ajuda dos funcionários e formadores. No final da atividade, os formadores ofereceram um papel com um carimbo de boa participação, no entanto reforçaram a ideia de que o grupo exibia um grau de conhecimento sobre o tema bastante positivo, o que para nós, equipa

pedagógica foi gratificante, uma vez que vimos retratado em contexto extra - escolar o conhecimento e toda a aprendizagem vivida.

4.3. Resultados visíveis

Ao nível dos resultados, todos os intervenientes educativos beneficiaram com o projeto desenvolvido e com a prática ao nível da cooperação e partilha. No início do ano, embora algumas crianças já demonstrassem alguma capacidade de cooperação e partilha com os colegas, outros sentiam alguma dificuldade de partilhar e cooperar de forma positiva. Desta forma, analisando o início e o fim da prática, penso que as características de algumas crianças modificaram e outras melhoraram ainda mais, uma vez que tal como a educadora cooperante afirmava, com a minha prática e a elaboração de jogos cooperativos, as crianças criaram *“uma maior empatia entre eles, maior sentido de respeito pela personalidade de cada um, sendo que cada criança é um ser único e deve ser respeitado.”* (ver anexo VI - entrevista realizada à educadora cooperante).

Pude perceber que as crianças são, agora, mais compreensivas, sentem respeito uns pelos outros, tendo consciência da importância de cada um. A partilha e o consenso foram duas palavras que fizeram parte do enriquecimento do vocabulário do grupo de crianças. Estes resultados foram, sem dúvida, alcançados ao longo de todo o ano, tendo consciência do contributo de todos os jogos cooperativos no processo de aprendizagem. Contributo este que favoreceu não só cada uma das crianças, como também a mim, quer ao nível pessoal, quer profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa perspetiva final, onde tudo foi possível e onde existiram aspetos positivos e alguns medos pelo caminho, é agora altura de olhar para o percurso percorrido e reflectir, de uma forma consciente sobre uma prática significativa, que nos irá acompanhar para toda a vida. Foi então esta aprendizagem com a educadora, com a orientadora e até mesmo com as crianças que me fez valorizar cada vez mais esta profissão, a de ser educadora de infância, a de ser o mediador da aprendizagem e de certa forma provocar sensações nas crianças de curiosidade, de alegria, de motivação, de empatia, de amizade, de companheirismo, de confiança e de muitas outras que só uma relação de educador-criança pode sentir.

Com a experiência vivida, consegui, enquanto formanda adquirir competências essenciais para a prática futura, sendo fundamental esta partilha de conhecimentos situadas neste relatório.

O facto de ter adotado uma postura reflexiva, fez com que me tornasse cada vez mais competente e consciente da importância de interagir, de observar e comunicar com as crianças, valorizando-as e aprendendo com elas competências fundamentais nesta profissão. Para além de aprender a trabalhar com o grupo de crianças, apresentando atividades lúdicas, momentos de avaliação em grupo e de planificação do trabalho, proporcionando aprendizagens significativas, também valorizei, agora, os conteúdos teóricos lecionados em anos anteriores, que foram agora comprovados e colocados em prática.

Um aspeto bastante positivo, foi o ato de planificar, juntamente com a educadora cooperante conseguimos traçar um caminho de aprendizagem, onde os interesses das crianças foram valorizados e onde a voz da criança foi favorecida. As planificações semanais eram realizadas de uma forma flexível, dando resposta às curiosidades das crianças, aprendendo a valorizá-las e a adotar estratégias para as satisfazer.

Um outro aspeto que quero ver salientado é a observação realizada. É importante referir que a minha aptidão para este aspeto é bastante positiva,

pelo que através desta consigo identificar necessidades das crianças favorecendo o seu desenvolvimento. A utilização de registos de observação (registo contínuo e de incidente crítico) e de instrumentos de observação (PIP) foram ajudas primordiais no ato educativo.

Refletindo sobre o tema do presente relatório, penso que os Jogos cooperativos realizados, foram sem qualquer sombra de dúvida, uma aposta inovadora e consistente no grupo onde se inseriu. Desta forma a importância destes jogos na evolução de uma aprendizagem baseada na cooperação, aprendizagem cooperativa favoreceu não só cada criança, mas também o grupo em si, pela motivação com que foram realizados e pelas intencionalidades que delimitamos para cada um deles. Tal como a Educadora cooperante afirmava *“Foi interessante na forma como apresentaste os jogos, como foram planeados e também no teu interesse, na tua própria motivação. Conseguiste passar essa motivação, criaste suspense.”* (Entrevista exploratória à educadora cooperante 30/05/2013).

Assim sendo, este trabalho incidente na Área da Formação Pessoal e Social, criou um ambiente mais favorável, em que a certa altura já não era necessária a nossa intervenção, as crianças já solicitavam a ajuda dos colegas, sendo que algumas afirmam que *“Assim é mais fácil fazer as coisas e assim aprendemos uns com os outros.”* (Conversa informal com o grupo de 5 anos 30/05/2013).

Bibliografia

ALARCÃO, Isabel. SÁ-CHAVES, Idália. (1991). *Supervisão e Formação de Professores*. Cadernos CIDInE, 5-30;

ALARCÃO, Isabel. (2001). *Professor-Investigador Que Sentido? Que Formação*, vol.1 Revista Portuguesa de Formação de Professores, 15-24;

ARENDS, Richard I. (1995). *APRENDER A ENSINAR*. Amadora: Editora McGraw-Hill;

BESSA, Nuno. FONTAINE, Anne-Marie. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA;

BODGAN, Robert. BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação, Porto :Porto Editora;

CRAVEIRO, Maria Clara; FERREIRA, Iolanda Florbela Pinheiro (2007). *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº 6, p.15-21;

EDMIASTON, R. (2004). *Avaliando e Documentando a Aprendizagem nas Salas de Aula Construtivistas*. In De Vries, R. [et al.] *O currículo construtivista na educação infantil: prática e actividades*. Porto Alegre: Artmed Editora;

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (1995). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed Editográfica;

MIALARET, Gaston. (1976). *As Ciência da Educação*. Lisboa: Moraes editores;

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica;

Ministério da Educação. (2010) . *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;

MOYLES, Janet R. (1994). *A Excelência do brincar*. Porto Alegre: Artemed;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. LINO, Dalila. NIZA, Sérgio. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (3ªed). Porto Editora: Coleções infância;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). *A avaliação alternativa na educação de infância*. In J. Oliveira-Formosinho (org.): *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Porto: Porto Editora;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, et al. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A;

PAPALIA, Diane E, et al. (2001) .*O Mundo da Criança*, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda;

PARENTE, Cristina (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In FORMOSINHO, J., *A supervisão na formação de professores I- Da Sala à Escola* (166-211). Porto: Porto Editora

PERRENOUD, Phillipe (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora;

Plano Anual de Atividades (2012/2013);

Projeto Curricular de grupo (2012/2013);

Projeto Educativo da instituição (2013);

Regulamento Interno da instituição;

ROSA, João (1994). *Observação e Registo do Desenvolvimento da Criança em Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação;

SÁ-CHAVES, Idália (2000). *Portfolios Reflexivos- Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro;

SENA DE VASCONCELOS, Teresa Maria. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto, Porto Editora;

SPODEK, Bernard. SARACHO, Olivia N. (1998), *Ensinar Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed;

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. (1994). *Ensinado Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed;

VASCONCELOS, Teresa. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora;

VASCONCELOS, Teresa, et al. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação;

ZABALZA, Miguel A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA;

ZABALZA, Miguel A. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA;

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril

Lei-quadro da Educação Pré-Escolar- lei nº 5/97-Princípio Geral

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto;

Sitografia:

AMARAL. (2010). Valores, consultado em 3/3/2013, disponível em <http://www.cm-palmela.pt/NR/rdonlyres/2699A4EF-465D-4C5E-B8D7-C4544B81B2B0/58545/VALORESfinal.pdf>;

Ministério da Educação. (2010), consultado a 21/03/2013, disponível em : <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>;

NEVES, Anabela (1994). Que instrumentos utilizar na observação?. Consultado em 2/04/2013, disponível em http://www.google.pt/#hl=pt-PT&sclient=psy-ab&q=registos+de+incidentes+criticos&oq=registos+de+incide&gs_l=hp.1.0.0i3

0.1751.12018.0.15016.21.13.1.2.2.0.2199.6426.2-3j6j3j9-
1.13.0...0.0...1c.1.8.psyab.G12VKid7A9E&pbx=1&bav=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.4
4697112,d.ZWU&fp=b6fa012313c34099&biw=1467&bih=739;

GASPAR, Daniela. (2010). Avaliação das crianças na educação pré-
escolar: uso do portfólio como instrumento de avaliação. Consultado em
10/06/2013, disponível em
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14578/1/TESE%20FINAL.pdf>;
f;

Anexos

Anexo I – Fotografias



Imagem 1 – Construção em grupo do sistema solar.

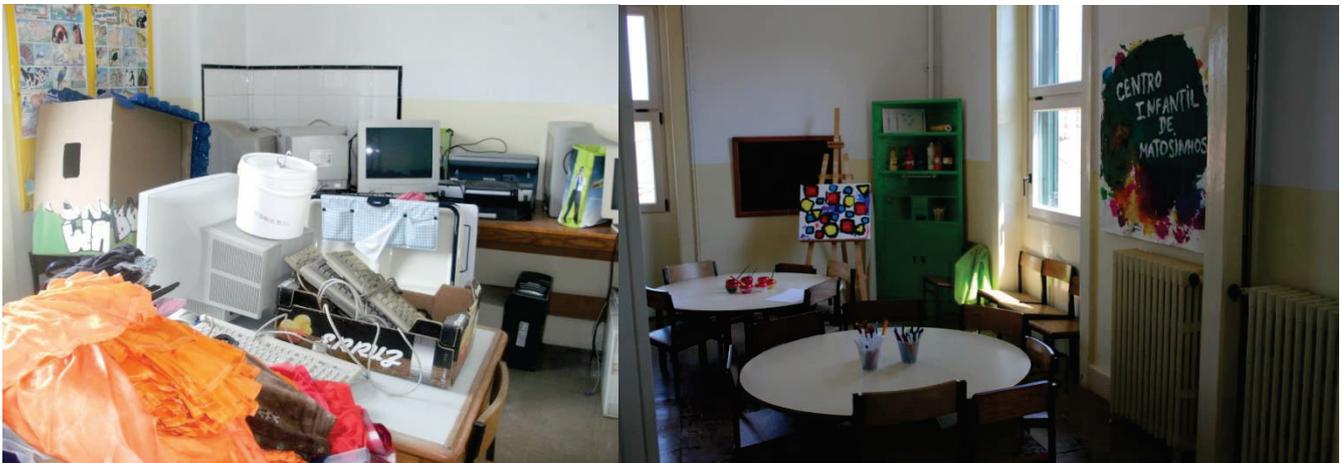




Imagem 2 –A sala da criatividade do sótão (antes e depois), a sala dos tecidos e a biblioteca.



Imagem 3 – Atividades realizadas na sala da criatividade.



Imagem 4 – Atividades da manhã recreativa do magusto.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
S OLIVEIRA				PN	
JORGE				JO	
LEONOR					
ANDRÉ				7N	
GONÇALO CAÇÃO					
GONÇALO COSTA					
GUILHERME					
LARA					
INÉS CARMO					
JOANA					
ANA CAROLINA					
LEONARDO					
GABRIELA					

Imagem 5 – Tabela de presenças.



Quadro do responsável

Imagem 6 –



Imagem 7 – Quadro dos aniversários.



Imagem 8 – Teia do projeto.



Imagem 9 – Atividades significativas



Imagem 10 – Comboio reciclado da sala.



Imagem 11 – Leitura da história no âmbito do projeto, com auxílio do dispositivo pedagógico (fantoche).



Imagem 12 – Construção com os pais no âmbito do projeto “A Reciclagem”.



Imagem 13 – Apresentação do trabalho realizado com os pais (envolvimento parental).



Imagem 14 – Área da plástica com recurso a materiais reciclados.



Imagem 15 – Sistema Solar da nossa sala.



Imagem 16 – Jogos cooperativos executados em diferentes espaços.



Imagem 17 – Aprendizagem cooperativa.



Imagem 18 – Visita à Kidzania. Trabalhadores e formadores do centro de reciclagem por um dia.

Anexo II – Gráficos

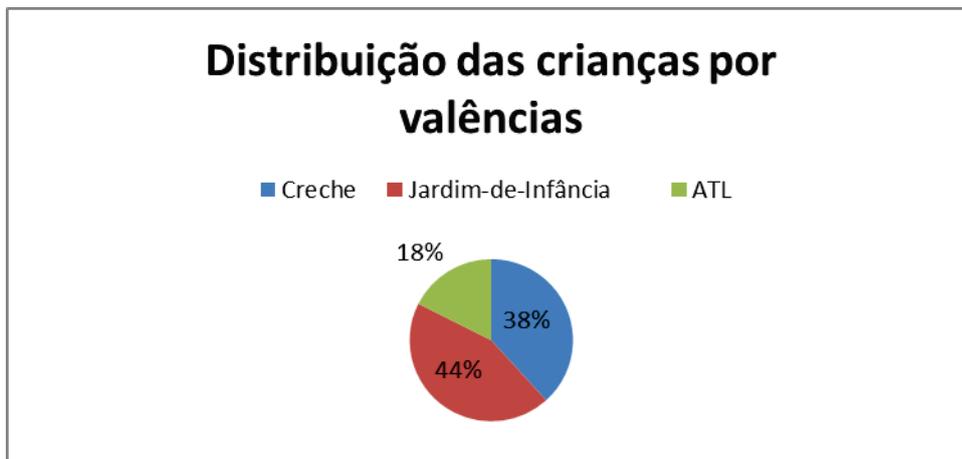


Gráfico 1 – Distribuição das crianças pelas valências de creche, jardim-de-infância e ATL.

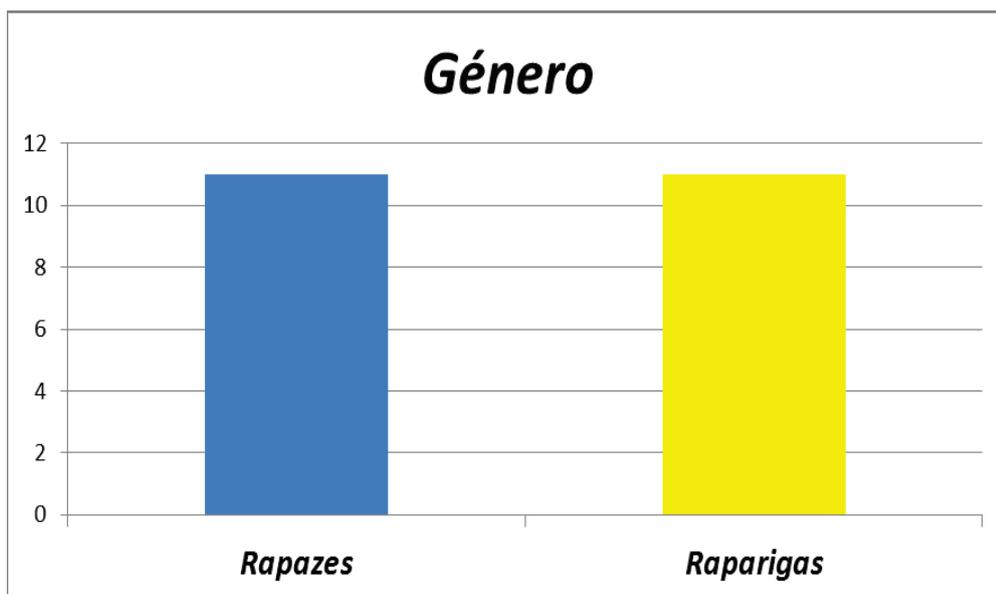


Gráfico 2 – Género do grupo.

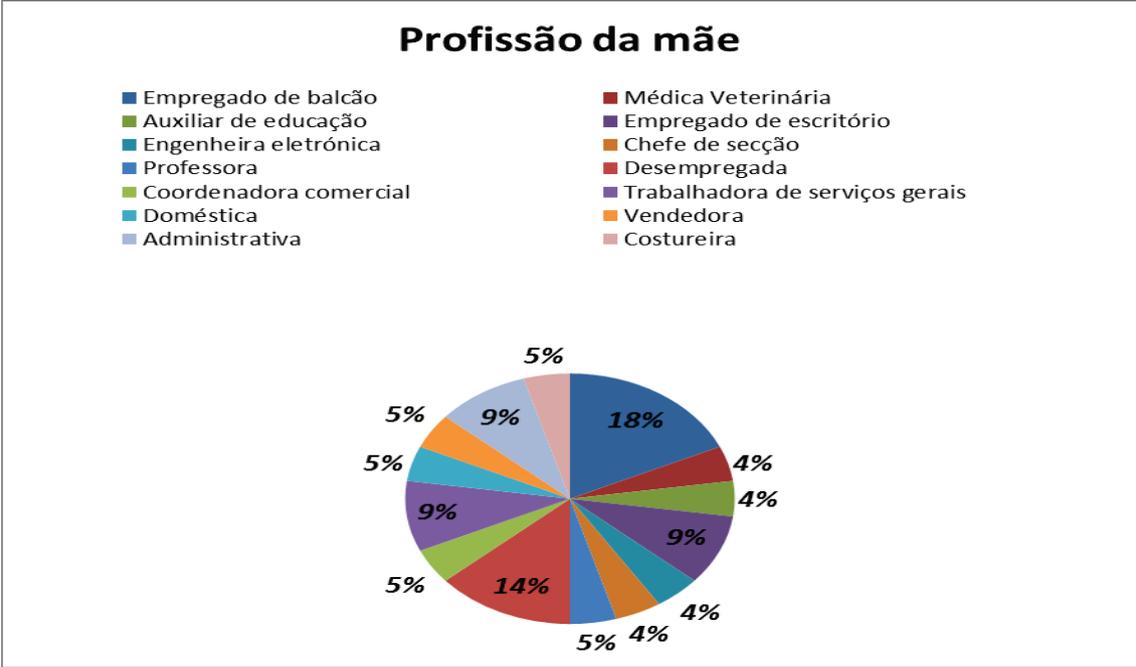


Gráfico 3- Profissões das mães das crianças da “sala dos finalistas”.

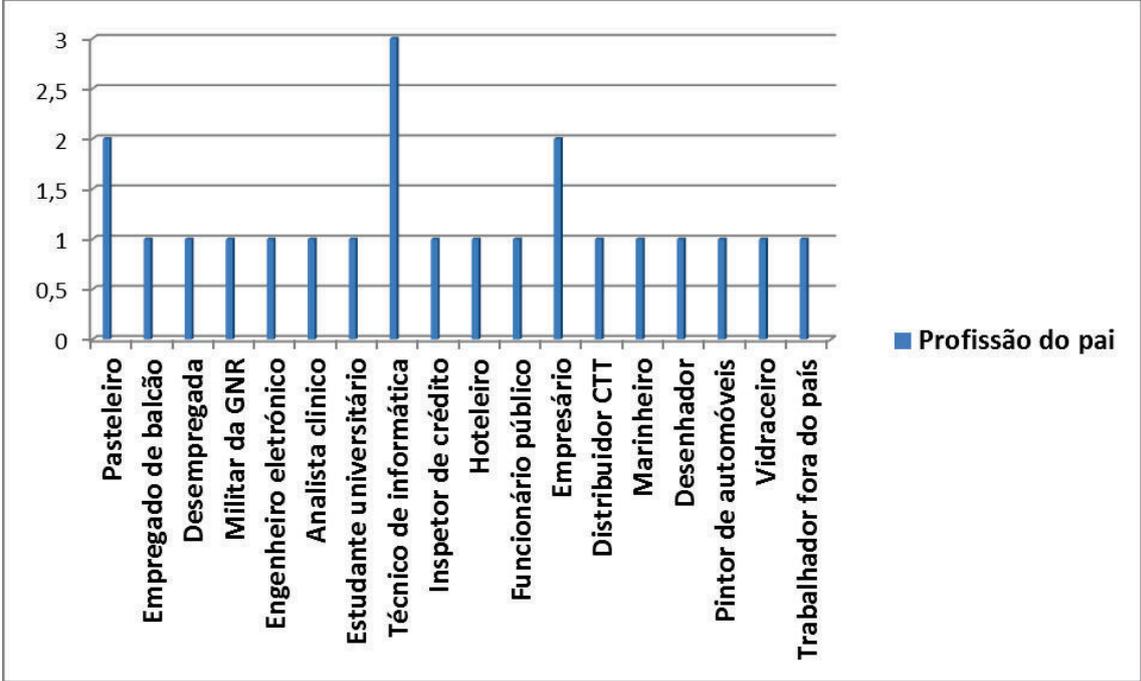


Gráfico 4 - Profissões dos pais

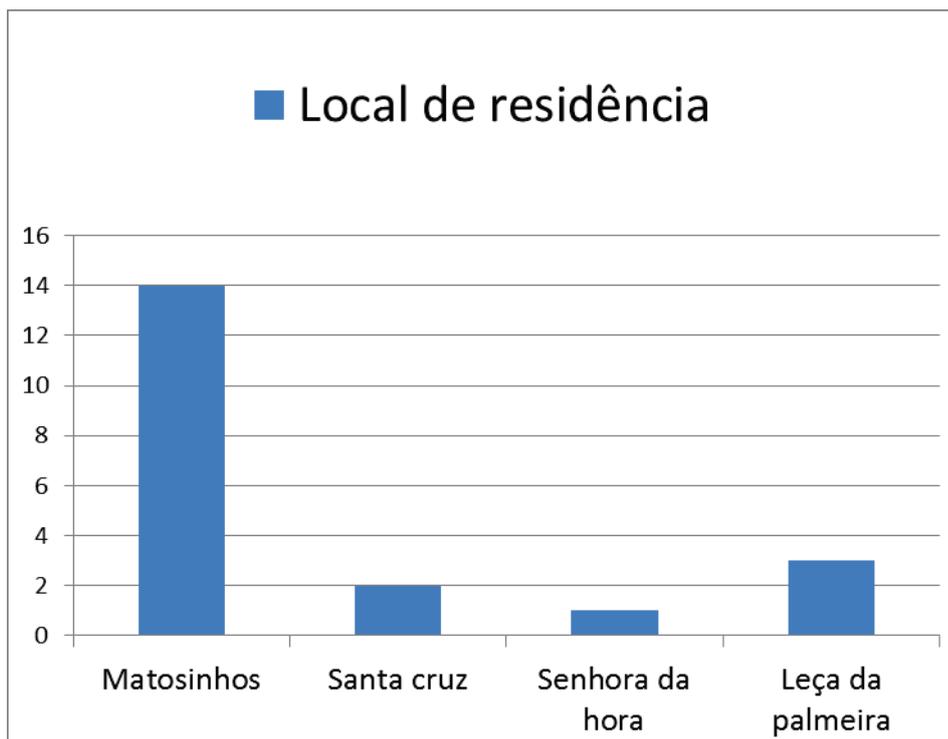


Gráfico 5- Locais de Residência das crianças.

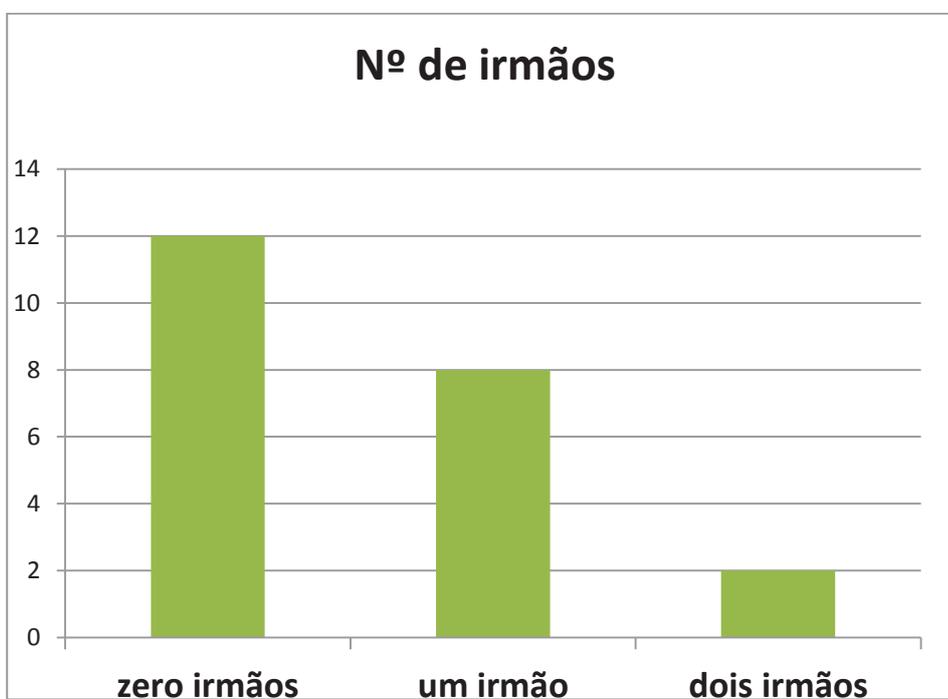


Gráfico 6- Número de irmãos correspondentes a cada criança.



Gráfico 7- Habilitações Literárias dos pais das crianças;

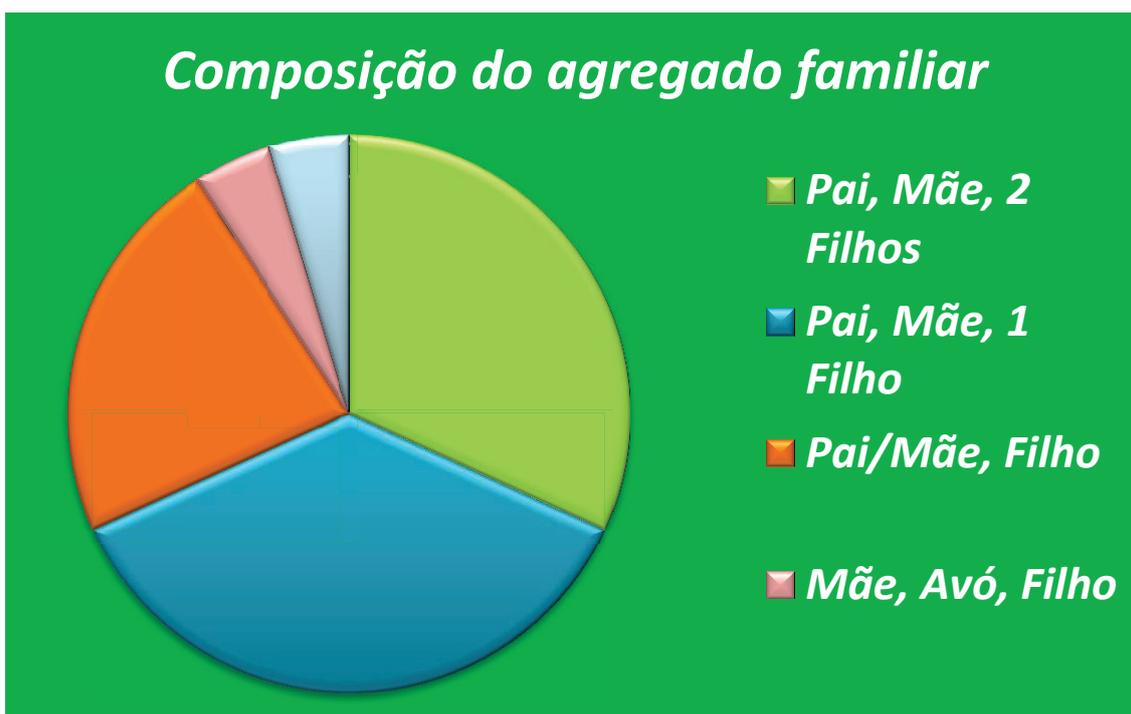


Gráfico 8- Composição do Agregado Familiar.

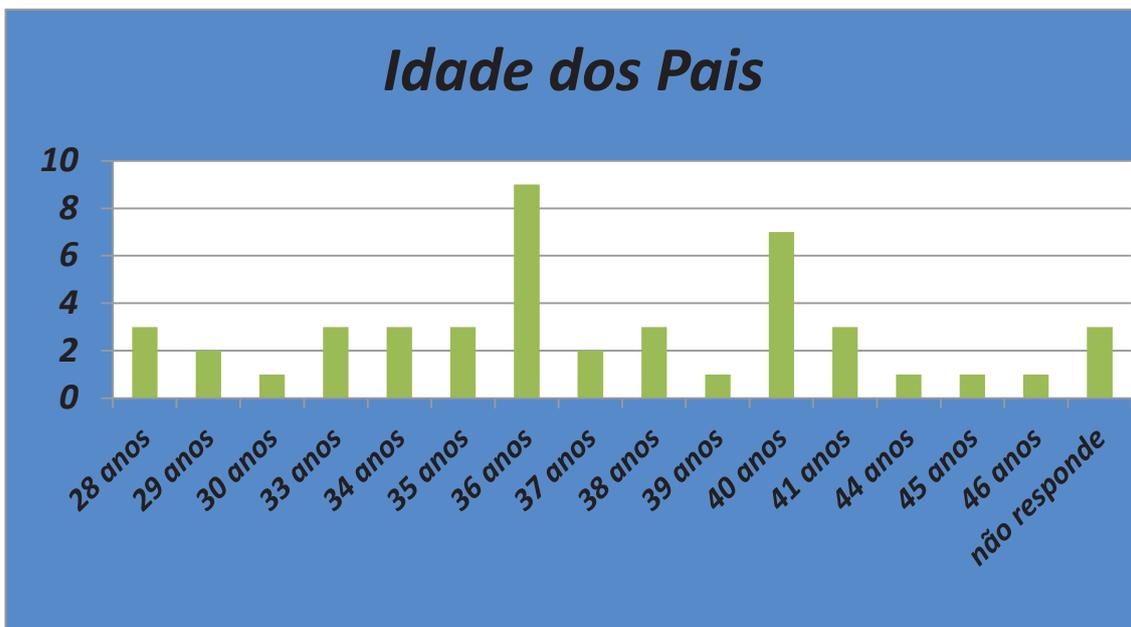


Gráfico 9- Idades dos pais dos discentes.

Anexo III – Registos de observação

Registo de incidente crítico nº 1

Nome das crianças: L e R

Observador: Estagiária

Data do acontecimento: 14/03/2013

Incidente: Na área da ludoteca, a R e a L estavam a ler um livro. A certa altura a R diz: “L, eu já sei ler, queres ver? Olha aqui diz: O tesouro escondido”. “Ai, já sabes ler?” diz a L, “ensina-me por favor”.

Comentário: Ao ouvir esta conversa, senti necessidade de observar a situação. Tendo em conta a criança R e a sua satisfação e motivação ao ensinar aos colegas todas as conquistas e aprendizagens que vai fazendo, esta foi mais uma situação em que pude verificar a aprendizagem cooperativa, baseada numa cumplicidade notória. É importante referir que a criança R revela uma predisposição na aprendizagem de todas as áreas e domínios de conteúdo, no entanto o domínio da leitura e da escrita é sem dúvida, a mais motivante para a mesma.

Proposta de intervenção: Penso que a minha atitude foi a mais correta, observando a situação e não intervindo, no entanto depois de observar, penso que poderia felicitar a R e a L pela capacidade de trabalhar e aprender em grupo e cooperar de uma forma fantástica. Devia ter originado um reforço positivo.

Registo de incidente crítico nº 2

Nome da criança: A

Observador: Estagiária

Data do acontecimento: 22/10/12

Incidente: Posteriormente a uma discussão no acolhimento no contexto do projeto e abordando a palavra que não era do conhecimento das crianças (matéria-prima), a criança A escolhe a área da casinha para brincar. Na casinha a criança A dirige-se à colega e afirma “*A matéria-prima que precisamos para a sopa é*”.

Comentário: Através das pesquisas trazidas e discutidas em grupo, no contexto da Reciclagem foi possível esclarecer as crianças sobre alguns conceitos específicos, entre os quais a expressão “matéria-prima”. A meu ver foi importante a situação, uma vez que para além de enriquecer o vocabulário da criança também foi possível observar a criança a colocar esta aprendizagem em prática, revelando-se assim uma aprendizagem significativa.

Registo contínuo nº 1

Nome da criança: T e R

Observador: Estagiária

Data do acontecimento: 23/05/2013

Estagiária: “Agora, que já percebemos o jogo, e já sabemos para onde vai o jogo durante esta semana, se quiserem podem ir para a área dos jogos de mesa e em conjunto ou individualmente, cada um, pode jogar.”

R: “Posso ir com o T e ajudá-lo? É que eu acho que ele ainda não sabe muito bem o que quer dizer tato!”

Estagiária: “Sim R, podes ir, fala com o T e pergunta-lhe se quer ir contigo. Eu vou já lá ter”.

R: “T, T anda, anda comigo para a área dos jogos de mesa, vou ajudar-te queres?”

T: “Tá bem R, eu não sei muito bem alguns sentidos, podias mostrar o cartão e eu dizia-te qual é o sentido como fizemos com a Diana?”

R: “Sim, claro, estou aqui para te ajudar, eu aprendi com a minha mãe os sentidos e já sei muito bem, posso ensinar-te. Vamos lá então, qual é este sentido?”

T: “Esse...Acho que é o olfacto!”

R: “Muito bem T, e sabes o que usamos do nosso corpo com o olfacto?”

T: “Acho que é o nariz, não é?”

R: “Sim é T. Tás a ver, tu até sabes. E este? Qual é?”

T: “Esse... não sei R!”

R: “Pois, eu ajudo-te! O que é que o menino está a fazer?”

T: “Está a mexer na terra!”

R: “Então, o que ele está a usar?”

T: “As mãos?”

R: “Sim, lembra-te sempre que quando está a usar as mãos é o sentido do tato!”

Comentário:

Com este registo, pude verificar a aprendizagem entre duas crianças. A partir de uma atividade realizada em grande grupo, de forma autónoma as crianças juntaram-se e a fim de ultrapassar a dificuldade do T, sendo que a R se disponibilizou para partilhar os conhecimentos e ajudar o T a identificar os sentidos. É ainda notável as estratégias da R para ajudar o T, dando-lhe pistas até ele chegar à resposta.

Intencionalidades pedagógicas:

Desenvolver a linguagem oral da criança;

Desenvolver a criatividade da criança;

Desenvolver na criança a interdependência positiva (segundo o Professor Veirela Freitas);

Promover na criança a responsabilidade individual em busca de um objetivo comum de grupo;

Dar a conhecer à criança formas distintas de construção de objetos;

Desenvolver na criança a capacidade de representar a realidade através de objetos por elas construídas;

Promover a parceria dos pais na interação com as crianças;

Avaliação da Semana:

Nesta semana, iniciamos com uma atividade “Se eu fosse...Seria”. Esta atividade baseou-se na distribuição de um pequeno papel para cada criança que continha uma questão distinta, por exemplo “Se eu fosse um planeta seria?”, “Se eu fosse um país seria?”. Na área do acolhimento realizamos a atividade em conjunto, uma vez que um dos objetivos da mesma era promover o espírito de equipa. Cada criança revelou em voz alta o que gostaria de ser consoante aquilo que lhe calhou. Posteriormente cada criança se sentou em roda na área e desenharam o que gostariam de ser em cada papel. Refletindo sobre o intuito da atividade, penso que o seu resultado final foi bastante positivo, uma vez que o seu objetivo principal foi alcançado, as crianças trabalharam em conjunto e mostraram curiosidade em conhecer as escolhas dos outros. É minha intenção favorecer o grupo ao nível da socialização, abordando indiretamente a área da formação pessoal e social, sensibilizando para a importância da interação positiva entre todos.

Ainda nesta semana demos continuidade à construção dos planetas para o teatro do dia da mãe, sendo que as crianças se têm mostrado bastante motivadas, uma vez que segundo algumas crianças, este é o primeiro teatro presencial que irão apresentar. Desta

forma, para além da divulgação do projeto, tornar-se-á uma nova aprendizagem e técnica de contar histórias.

No final da semana, foram construídos materiais para a construção de um placar da primavera, visto que esta estação do ano é bastante apreciada pelas crianças e como ainda não tinha surgido a oportunidade de elaborar, decidimos iniciar. A par deste trabalho coletivo, cada criança desenhou o que a primavera significava para cada um. Com esta atividade tentei incutir nas crianças um dos skills de estímulo, no sentido em que embora com ideias opostas de quais os acessórios a colocar no placar, conseguem chegar a um consenso e continuam amigos. Foi ainda bastante positivo, no sentido em que consegui passar para as crianças a independência positiva, ou seja as crianças devem exibir um sentimento de que todos os elementos devem trabalhar para o objetivo do resultado final, um objetivo comum: o placar da primavera.

A par destas atividades, as crianças foram realizando a prenda do dia da mãe, uma vez que esta passa por várias fases distintas que se complementam e trabalham diversas áreas de conteúdo, tais como o domínio da matemática, a área da expressão plástica, expressão motora.

Ainda foi ensinada uma canção para o dia da mãe, cujo feedback das crianças foi bastante positivo e a aprendizagem foi rápida e eficaz.

Esta semana porém foi realizada uma outra atividade. A estagiária de 3º ano realizou com as crianças um jogo da memória no contexto da história lida “A mamã pôs o ovo”, dando explicação à curiosidade das crianças de como nascem os bebés. O domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita foi um dos domínios dominantes desta atividade. A par desta está também o domínio da matemática, uma vez que uma das variantes do jogo é a sequência do processo de desenvolvimento do feto até à nascença. Para além desta atividade, no contexto da gravidez, foi apresentado as partilhas de cada criança ao grupo, como por exemplos ecografias, fotografias, informações sobre os bebés se alimentam dentro da barriga da mãe e ainda vídeos de ecografias.

No sentido do projeto, esta semana foi particularmente interessante, uma vez que uma das crianças que foi sorteada para levar a caixa da reciclagem, apresentou o seu trabalho realizado com a mãe. Foi notável a interação e atenção do grupo àquela

situação. Foi um bom exemplo do trabalho realizado com os pais e a parceria dos mesmos com a equipa pedagógica.

Neste sentido e avaliando o que foi realizado durante a semana, penso que foi um ponto positivo o facto de todas as atividades realizadas contêm como objetivo o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, uma vez que esta é um processo continuado.

Anexo V - PIP

PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

Nome do Programa/Agência _____

Morada do Programa _____

Staff do Programa/Posições _____

Número de crianças no Programa _____

Limite de Idades das Crianças _____

Nome do Avaliador _____

Posição do Avaliador/Agência _____

Datas em que o PIP foi Completado (1) 15 Dezembro (2) 14 Maio (3) _____
2012 2013

Formulário do PIP Usado [20 Itens da Escala de Formação (*) ou 30 Itens da Versão Integral] :

(1) _____ (2) _____ (3) _____

Notas:

PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

(Para avaliar a "implementação da formação" apenas são considerados os itens assinalados com asterisco (*). Na avaliação da "implementação completa" são considerados todos os itens.)

I. AMBIENTE FÍSICO

*1. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há áreas de trabalho definidas.	Pequena divisão do espaço (por ex., 2 ou 3 áreas) com fronteiras definidas por mobiliário grande ou biombo.			Divisão clara do espaço com áreas demarcadas por mobiliário baixo, estantes baixas, fitas, etiquetas.

Notas:

*2. Há espaço de trabalho adequado em cada área da sala.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Um espaço de trabalho apertado limita grandemente a movimentação e o número de crianças que pode trabalhar em cada área.	Um espaço de trabalho inadequado em algumas áreas limita o número de crianças que pode trabalhar em conjunto.			Um espaço adequado permite que grupos de crianças trabalhem em conjunto em todas as áreas.

Notas:

*3. A sala é segura e bem conservada.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Há riscos evidentes para a segurança (por ex., cantos aguçados, garrafas de vidro).	Não há riscos evidentes para a segurança, mas os materiais estão em más condições (por ex., lascados, partidos, incompletos).			Os brinquedos e materiais são seguros e conservados em boas condições; as áreas e os materiais potencialmente perigosos são supervisionados de forma adequada.

Notas:

*4. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há qualquer ordem ou método para os materiais: ausência ou poucas etiquetas.	Itens semelhantes são colocados juntos; as etiquetas são usadas por quase toda a sala; as etiquetas são de um ou dois tipos.			Os materiais são agrupados por função ou tipo; todos os materiais são etiquetados; é evidente a existência de uma variedade de estratégias de etiquetagem (desenhos, quadros, fotografias, objectos reais).

Notas:

*5. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Materiais limitados em cada área.	Materiais adequados em algumas áreas mas não em todas.			Materiais adequados em cada área.

Notas:

*6. Objectos reais, materiais para usar os sentidos e para "fazer de conta" e materiais para fazer representações a duas ou três dimensões estão disponíveis por toda a sala.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pouca variedade de materiais ou de oportunidade para usar múltiplos sentidos em cada área; poucos objectos reais.	Alguma variedade de materiais e de oportunidade para usar múltiplos sentidos em cada área; alguns objectos reais (roupas para as crianças se mascararem, utensílios de cozinha).			Larga variedade de materiais e de oportunidade para usar múltiplos sentidos; muitos objectos reais (livros, roupas, uniformes, materiais de construção, ferramentas, gravador, agraphadores, aparelhos); materiais não estruturados (cápsulas de garrafa, tiras de papel, tees de golfe).

Notas: Poderiam existir mais, ainda tentei reservar um espaço para os materiais de Reciclagem, no entanto alguns impedimentos foram revelados.

*7. Os materiais estão ao alcance das crianças.

(1)
Os materiais não podem ser alcançados facilmente pelas crianças ou são trazidos pelos adultos.

(2) (3)
Alguns materiais estão ao alcance das crianças.

(4) (5)
Todos os materiais estão acessíveis durante períodos determinados na rotina diária.

Notas:

8. Existem materiais/equipamento no qual as crianças podem exercitar os grandes músculos.

(1)
Nenhum ou limitado equipamento para encorajar o exercício dos grandes músculos (levantar, trepar, empurrar/puxar).

(2) (3)
Quantidade moderada de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.

(4) (5)
Muitas peças de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.

Notas:

*9. Uma variedade de materiais desenvolve uma consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências.

(1)
Nenhum ou poucos materiais reflectem diferenças de culturas, ambientes, vivências, capacidades físicas.

(2) (3)
Vários materiais reflectem diferenças.

(4) (5)
Muitos materiais reflectem diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, cadeira de rodas de criança, caixa de adereços, ferramentas de diferentes tipos de emprego, música).

Notas:

10. A variedade de materiais dá às crianças oportunidades de trabalho a nível da linguagem, representação, classificação e seriação, numeração, espaço, tempo, movimentação e do desenvolvimento socio-emocional.

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em apenas duas das áreas acima referidas.

Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em metade das áreas acima referidas.

Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em todas as áreas acima referidas.

Notas:

II. ROTINA DIÁRIA

*11. Os adultos implementam uma rotina diária consistente.

(1)

Não é seguida nenhuma rotina consistente; os adultos não se referem a períodos de tempo e sequências de actividades; os adultos dizem às crianças o que fazer a seguir.

(2)

É seguida uma rotina durante alguns períodos de tempo (partes do dia, alguns mas não todos os dias da semana); às vezes, os adultos referem-se a períodos de tempo e sequências de actividades.

(3)

(4)

(5)

É sempre seguida uma rotina consistente; os adultos referem-se à rotina diária, nomeando períodos de tempo e sequências; Pede-se às crianças que verbalizem ou indiquem o que vai acontecer a seguir; os adultos ajudam as crianças a fazer a transição de um período de tempo para o seguinte.

Notas:

*12. A rotina diária inclui tempo adequado para planear, trabalhar e relembrar.

(1)

Nenhuma das actividades recebe atenção adequada.

(2)

É dado tempo suficiente para trabalhar e planear ou relembrar, mas não para as três actividades.

(3)

(4)

(5)

É dado tempo suficiente para as três actividades.

Notas:

*13. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há uma planificação individualizada; estratégia de planificação muito repetitiva; não são dadas opções às crianças; as crianças vagueiam, indecisas sobre o que fazer.	Os adultos usam uma ou duas estratégias para planificar com as crianças; é dado às crianças um número limitado de opções; por vezes, as crianças são ajudadas a iniciar os seus planos ou a desenvolver um segundo plano.			Os adultos usam várias estratégias para planificar com as crianças individualmente; são dadas muitas opções às crianças; os adultos ajudam as crianças a iniciar planos e a fazer planos posteriores.

Notas:

*14. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de relembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não fazem perguntas às crianças sobre o que elas fizeram; fazem perguntas de rotina no momento de relembrar, mas não encorajam as crianças a representar as suas actividades.	Ocasionalmente, os adultos pedem às crianças para demonstrarem de diversas formas o que fizeram durante o período de trabalho; encorajam as crianças a elaborar as suas descrições/representações iniciais.			Os adultos pedem regularmente às crianças para re-fazerem, mostrarem e falarem acerca do que fizeram durante o período de trabalho e para partilharem isto com outros do grupo.

Notas:

*15. A rotina diária proporciona um equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há variedade no tamanho ou tipo das actividades de grupo.	Há alguma variedade no tamanho e tipo de actividades de grupo.			Há variedade no tamanho e tipo de actividades de grupo ao longo do dia (por ex., agrupamentos variados durante o período de trabalho, actividades de pequeno grupo, em círculo).

Notas:

16. Durante os períodos de tempo do dia orientados pelos adultos (por ex. tempo de pequeno grupo, tempo em círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias.

(1)
Pretende-se que as crianças ouçam sem terem oportunidade de manipular os materiais.

(2) (3)
As crianças são todas orientadas para utilizar os materiais da mesma forma; espera-se que as crianças obtenham os mesmos resultados.

(4) (5)
As crianças podem usar os materiais à sua maneira, partilhar as suas ideias com os adultos e as outras crianças.

Notas:

III INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA

*17. Os adultos utilizam as estratégias de observar, perguntar, repetir e expandir-se na sua comunicação com as crianças.

(1)
Os adultos raramente pedem às crianças para falarem sobre o que estão a fazer; os adultos fazem perguntas para provocar informação pré-determinada.

(2) (3)
Por vezes, os adultos repetem o que as crianças dizem ou fazem perguntas, mas estas têm um valor mecânico ou de rotina para eles; as perguntas não são de resposta livre.

(4) (5)
Os adultos utilizam uma variedade de estratégias para comunicar com as crianças (observam, repetem, fazem perguntas de resposta livre, descrevem).

Notas:

*18. Os adultos participam activamente no jogo das crianças.

(1)
Os adultos observam mas não participam no jogo das crianças; os adultos mantêm-se ocupados com tarefas de manutenção enquanto as crianças brincam.

(2) (3)
Por vezes, os adultos falam do jogo das crianças e participam nele; os adultos são "recipientes" das acções das crianças mas não são participantes recíprocos.

(4) (5)
Os adultos brincam e conversam regularmente com as crianças; os adultos são participantes activos e recíprocos.

Notas:

*19. Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala de adulto e de criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças.

(1)
A conversa é principalmente dos adultos para as crianças; ou as crianças falam sem a participação dos adultos; a conversa dos adultos é directiva; pretende-se que as crianças estejam caladas durante grande parte do dia; os adultos utilizam uma dicção exagerada ou uma entoação pouco natural quando falam com as crianças.

(2) (3)
As crianças falam alguma coisa, ou espontaneamente ou em resposta aos adultos; a conversa dos adultos ainda é dominante; os adultos acenam com a cabeça ou respondem que sim às crianças sem ouvirem atentamente o que elas estão a dizer.

(4) (5)
Os adultos empenham-se em manter uma conversa com as crianças; os adultos ouvem/respondem às crianças; os adultos falam com as crianças que ainda não falam; os adultos falam com as crianças ao nível dos seus olhos.

Notas:

20. Os adultos encorajam as crianças a jogarem com a linguagem falada e escrita.

(1)
Os adultos não registam as palavras das crianças; são ensinadas rimas e canções mas nenhuma é inventada pelas crianças.

(2) (3)
Por vezes os adultos registam ou relembram as palavras das crianças; por vezes as crianças inventam rimas e canções, mas estas não são aceites pelos adultos nem trabalhadas pelo grupo.

(4) (5)
Os adultos registam e relembram regularmente as palavras das crianças; As ideias das crianças são espontaneamente transformadas em canções, rimas ou melodias e recitadas e acrescentadas por outros; os adultos lêem diariamente para as crianças.

Notas:

*21. As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos fazem as coisas em vez das crianças (limpar, vestir); os adultos dizem às crianças como fazer as coisas.		Por vezes, os adultos deixam as crianças resolver problemas ou ser responsáveis pelas suas necessidades, mas podem intervir prematuramente.		Os adultos encorajam as crianças a fazer/obter coisas por sua própria iniciativa mesmo que demore mais tempo ou não fique feito de forma "perfeita".

Notas:

*22. Os adultos encorajam a interacção e cooperação entre as crianças.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos lidam com as crianças apenas de forma individual em vez de em pequenos grupos; os materiais e actividades permitem que apenas participe uma criança de cada vez.		Ocasionalmente, os adultos interagem com crianças num grupo pequeno; os materiais são suficientes para as crianças trabalharem em projectos em grupos pequenos.		Os adultos encorajam as crianças a pensar numa forma de colaboração em projectos; os adultos referem os comentários das crianças e perguntas a outras crianças.

Notas: *Este é um ponto bastante importante, uma vez que é neste contexto que entro toda a minha prática pedagógica.*

23. Os adultos mantêm limites razoáveis ao redirigir comportamento inadequado relativamente a situações de resolução de problemas.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não estabelecem regras/limites antecipadamente; as regras são inconsistentes; as crianças são disciplinadas sem explicações ou oportunidades para oferecerem as suas próprias alternativas; as expectativas não são adequadas ao desenvolvimento.		As expectativas são consistentes e apresentadas antecipadamente; os adultos ainda intervêm ou impõem soluções sem deixar as crianças ajudar a criar alternativas.		As expectativas são consistentes e adequadas ao desenvolvimento; os adultos encorajam as crianças a explorar soluções alternativas para comportamentos problemáticos; os adultos explicam o porquê da imposição de limites.

Notas:

24. Os adultos mantêm uma percepção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com cada criança ou com pequenos grupos de crianças.

(1)
Os adultos parecem apenas ter consciência daquela área/daquelas crianças com quem estão a trabalhar; as crianças que precisam de assistência esperam longos períodos até que um adulto repare neias.

(2) (3)
Os adultos sabem o que se passa na sua área assim como o que se está a passar ao pé deles; as crianças e as áreas sem a presença de um adulto estão entregues a si mesmas sem oportunidades de desenvolver a aprendizagem ou de resolver problemas.

(4) (5)
Os adultos observam o que se está a passar nas áreas da sala para além daquela onde estão a trabalhar; as actividades nas diferentes partes da sala estão relacionadas umas com as outras para desenvolver a aprendizagem.

Notas:

IV. INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO

*25. O pessoal docente (quando o pessoal docente é composto por mais do que um membro adulto) usa um modelo de ensino em equipa, com os adultos a partilharem responsabilidades na implementação do currículo.

(1)
Os professores responsáveis planeiam e dirigem todas as actividades; os assistentes e auxiliares têm funções mínimas no programa.

(2) (3)
Por vezes, os assistentes e auxiliares trabalham com as crianças mas não participam na totalidade das componentes da planificação e implementação da rotina diária.

(4) (5)
Todos os adultos participam de forma quase igual na organização das actividades e na interacção com as crianças ao longo da rotina diária.

Notas: (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de N.A.)

26. O pessoal docente (quando o pessoal docente é composto por mais do que um membro adulto) usa um processo de planificação e avaliação em equipa.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O staff não tem sessões de planificação e avaliação regularmente calendariadas; as práticas do programa e as necessidades das crianças são discutidas apenas informalmente.	Por vezes, o staff reúne-se para fazer a planificação e avaliação baseadas na rotina diária e observações das crianças; os formulários de planificação não são usados de forma consistente.			O staff estabelece períodos regulares de reuniões para planificar e avaliar a rotina diária, experiências chave e interações do programa; as observações sobre as crianças são partilhadas durante a planificação e avaliação; é usado de forma consistente um formulário de planificação desenvolvido de forma cooperativa.

Notas: (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de N.A.)

27. O staff faz regularmente registos no Registo de Avaliação da Criança (CAR).

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O staff não usa o CAR para registar informação sobre as crianças.	Ocasionalmente, o staff faz registos no CAR, mas a prática não é consistente.			O staff tem um tempo habitual e procedimentos para fazer os registos no CAR.

Notas:

28. O staff completa o Registo de Observação da Criança (COR) a intervalos regulares para documentar o desenvolvimento das crianças e identificar necessidades e capacidades individuais.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O staff não usa o COR.	O staff usa o COR uma vez por ano, sem contido aproveitar os seus resultados no quotidiano escolar; os resultados do COR não são dispostos em quadros ou analisados.			O staff usa o COR pelo menos duas vezes no ano para aplicar nas crianças; os resultados são usados para desenvolver o programa e são partilhados com outros (pais e administradores).

Notas:

29. O staff comunica com os pais e envolve-os no programa.

(1)
O staff raramente fala com os pais acerca do que os seus filhos estão a fazer; os pais não são encorajados a visitar ou a envolver-se nas actividades do programa.

(2) (3)
Por vezes, o staff fala com os pais acerca dos seus filhos; não há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são envolvidos em tarefas mínimas ou de rotina mas não são encorajados a interagir com as crianças durante a rotina diária.

(4) (5)
O staff fala frequentemente com os pais acerca das actividades dos seus filhos; há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são encorajados a visitar, conhecer o programa e a participar activamente; (quando adequado) o staff faz visitas domiciliárias regulares.

Notas:

*30. O staff está envolvido na formação contínua em serviço.

(1)
Não se realizam regularmente workshops em serviço; o staff tem pouca participação nas workshops quando elas se realizam.

(2) (3)
Workshops em serviço são realizadas várias vezes ao ano; o staff sugere tópicos mas tem um papel reduzido na planificação/direcção nas workshops; há pouca continuidade após as workshops.

(4) (5)
Workshops em serviço são realizadas regularmente; as necessidades e interesses do staff são solicitados para a planificação das workshops; o staff participa activamente nas workshops; há uma continuidade regular para garantir que o material coberto está a ser implementado; o staff tem acesso a recursos para os assistir na implementação do programa.

Notas:

FICHA DE RESULTADOS DO PIP: VERSÃO INTEGRAL

Nome do Programa: _____ Avaliador: _____ Datas do PIP: T1: _____ T2: _____ T3: _____

	Pontuações (1-5)		
	T1	T2	T3
I. AMBIENTE FÍSICO			
* 1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	4	4	___
* 2. Espaço de trabalho adequado em cada área	4	4	___
* 3. Sala segura e bem conservada	4	4	___
* 4. Materiais ordenados e etiquetados	3	3	___
* 5. Materiais adequados para várias crianças	4	4	___
* 6. Variedade de materiais reais à disposição	3	3	___
* 7. Materiais acessíveis às crianças	4	4	___
8. Equipamento de grandes músculos à disposição	3	3	___
* 9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças	3	3	___
10. Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas	4	4	___
II. ROTINA DIÁRIA			
* 11. Adultos implementam rotina diária consistente	3	3	___
* 12. Tempo adequado para planificar, trabalhar e relembrar	4	4	___
* 13. Variedade de estratégias de planificação usadas	3	3	___
* 14. Variedade de estratégias de relembrar usadas	3	3	___
* 15. Equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo	4	4	___
16. As crianças concretizam as suas ideias em actividades organizadas pelos adultos	3	3	___
III. INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA			
* 17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	4	4	___
* 18. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	4	4	___
* 19. Conversa adulto-criança equilibrada e natural	3	4	___
20. Os adultos encorajam jogos com linguagem falada/escrita	3	4	___
* 21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	4	4	___
* 22. Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças	4	5	___
23. Os adultos mantêm limites razoáveis	4	4	___
24. Os adultos mantêm-se atentos a toda a sala de aula	4	4	___
II. INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO			
* 25. O staff usa o modelo de ensino em equipa (N/A)	3	4	___
26. O staff usa o processo de planificação e avaliação em equipa (N/A)	4	4	___
27. O staff usa o Registo de Avaliação da Criança (CAR)	4	4	___
28. O staff completa o Registo de Observação da Criança (COR)	4	4	___
29. O staff envolve os pais no programa	2	2	___
* 30. Staff envolvido na formação contínua em serviço	2	2	___
TOTAL DO RESULTADO DE VERSÃO INTEGRAL (30-150)	105	107	___

[Os itens assinalados com asterisco estão cotados para avaliar a "implementação para formação". A totalidade dos itens está cotada para avaliar a "versão integral."]

Análise Perfil de Implementação do Programa

Tendo em conta a observação da sala onde estou inserida e seus constituintes, penso que o perfil de implementação do Programa (PIP) foi sem dúvida uma ajuda na avaliação do contexto educativo.

Este programa é um “instrumento que a fundação High-Scope desenvolveu para medir a implementação da qualidade das salas que praticam o modelo High-Scope” (Oliveira-Formosinho, 2002).

O PIP divide-se em 4 partes, tais como : espaço físico, rotina diária, interação adulto-criança e ainda a interação adulto-adulto. Sendo uma escala de observação fácil de utilizar, embora clara e coerente, foi a que mais me motivou para preencher os itens por ela estabelecidos.

Desta forma, coleí cada item com o valor mais apropriado.

Sendo que achei importante comparar com alguns resultados anteriormente analisados. Não desvalorizando outros itens, a minha análise centra-se essencialmente na parte III designada por interação adulto-criança, pois é neste que notei uma evolução em valores. Uma vez que o meu objetivo crucial de estágio é uma prática de qualidade, tendo em conta a aprendizagem cooperativa, centrei a minha observação em 2 itens, tais como:

“Conversa adulto-criança equilibrada e normal” e ainda “os adultos encorajam a cooperação entre as criança”.

No que diz respeito ao primeiro tópico, penso que houve uma evolução positiva, daí numa primeira análise cotar com o valor 3 e numa segunda com valor 4, uma vez que através de uma reflexão realizada pela docente, e a prática de uma aprendizagem significativa baseada no respeito e cooperação, a educadora, ao longo do ano, foi melhorando o tom de voz com as crianças transmitindo-lhes calma e serenidade.

Já, no que respeita ao segundo ponto, penso que foi uma conquista total. Embora as crianças transmitissem desde o início do estágio um espírito de equipa e cooperação e daí também a minha aposta de intervenção neste campo penso que nada melhor do que potencializar ainda mais esta competência cooperativa. Desta forma, enquanto equipa fomos encorajando as crianças para um nível cada vez mais elevado e significativo de aprendizagem,

apostando numa prática baseada em atividades cooperativas e valorização do outro. Uma atividade que, a mim, me despertou interesse pela observação direta na ação foi a da construção do sistema solar. Esta construção teve diferentes fases e as crianças empenharam-se ao máximo, percebendo a importância de todos na conquista de um produto final.

Pensamos que, o bom exemplo parte de nós adultos e confesso que, até nós (equipa) evoluímos ao nível de cooperação. Assim sendo, a criança foi percebendo através de atividades específicas e até mesmo de atividades dos adultos para com elas e para com os restantes adultos, que a aprendizagem é muito mais motivante quando trabalhamos juntos e quando delineamos um conjunto de objetivos em que todos têm um papel fundamental no processo e resultado do que quer que seja.

Assim, com a ajuda deste programa, pudemos refletir sobre a nossa prática, melhorando-a e contribuindo também para a promoção do desenvolvimento profissional. Um aspeto importante é que o PIP tem como funcionalidade a “troca de experiências e conhecimentos entre os intervenientes da equipa” (Documento fornecido no Seminário “Escalas de Observação” por Clara Craveiro,2013) sendo um aspeto a reter para mim enquanto estagiária e membro da equipa pedagógica da instituição.

Anexo VI – Entrevista

Entrevista exploratória à educadora cooperante Teresa Pereira

1. O que entende por Aprendizagem Cooperativa?

“Na minha perspetiva a Aprendizagem Cooperativa é uma aprendizagem onde as crianças aprendem a partilhar os conhecimentos que têm. Desenvolvem a empatia que sentem uns pelos outros, partilham opiniões. No fundo, Aprendizagem Cooperativa acaba por ser um jogo, é uma forma diferente de aprender, onde não só a sua opinião prevalece mas a de todos.”

2. Que tipo de competências pensa que esta alternativa de ensino-aprendizagem proporciona às crianças?

“Competências baseadas na partilha, na aquisição em conjunto, interajuda, valorização do outro enquanto membro do grupo.”

3. Ao longo da sua profissão apoia a planificação de jogos cooperativos que favoreçam a aprendizagem?

“Sim, sem dúvida.”

4. Qual a sua opinião sobre a minha prática a este nível? Favoreceu?

“Favoreceu bastante, no 1º jogo existiu alguma confusão, no entanto depois eram as próprias crianças a sentir necessidade de cooperar.”

5. Com que tipo de efeitos afetivos e comportamentais se deparou com a minha prática no âmbito da cooperação?

“Ao nível afetivo, acabou por ser um apoio, uma vez que reforçou a ideia de que todos somos importantes e que temos muito para dar, reforçou também a amizade entre eles. Ao nível comportamental, notou-se um melhoramento na partilha de objetos, em ouvir o colega e chegar a um consenso.”

6. Acha que motivei as crianças para a realização e socialização? Como observou isso?

“Sim motivaste muito, vi isso na forma como apresentaste os jogos cooperativos, como foram planeados e também no teu interesse, na tua própria motivação. Conseguiste passar essa motivação. Criaste suspense.”

7. Na sua opinião e tendo em conta a observação direta, o que acha que modificou nas crianças com a elaboração destes jogos cooperativos?

“Existiu uma maior empatia entre eles, maior sentido de respeito pela personalidade de cada um, sendo que cada criança é um ser único.”

8. A partir dos jogos cooperativos desenvolvidos, quais os valores que viu trabalhados nas crianças?

“Partilha, cooperação, consenso, conseguem perceber que não prevalece só uma opinião, mas sim a de todos para atingir um objetivo comum. Sem dúvida que a este nível cresceram.”

Conversa informal com as crianças

Estagiária: Porque foi importante trabalhar em conjunto?

Criança L: Aprendemos a trabalhar em conjunto com os nossos colegas.

Criança J: Assim é mais fácil, fazer as coisas e assim aprendemos uns com os outros.

Estagiária: Qual o jogo que gostaram mais de realizar?

Criança P: A dos planetas, porque pintamos os planetas uns com os outros. Eu pinte o planeta vermelho com o A.

Criança G: Quando fizemos o jogo dos números em pares. Achei importante porque foi em conjunto, um desenhava e o outro procurava os objetos.

Estagiária: O que acham que mudou quando realizamos estes jogos e atividades?

Criança L: Eu acho que mudou a sala e os meninos, porque antes não fazíamos tantas atividades e jogos em conjunto e tínhamos de chegar a um consenso, todos.

Estagiária: E em vocês mesmos, o que acham que mudou?

Criança R: Aprendemos a ser amigos, a partilhar com os amigos, aceitar a opinião dos amigos.

Anexo VII – Reflexões

Reflexão nº 3

Data de realização: 9 de Abril

Trabalho em equipa

Importa, antes de tudo definir equipe, assim segundo o Dictionnaire Hachette de la Langue Française, equipe é *“Grupo de pessoas que colaboram em um mesmo trabalho”*. (cit. Perrenoud, 2001:115).

Tal como diz Perrenoud, *“...O verdadeiro objectivo da formação não é dispensar competências mas sim dar identidade, um projecto, meios para se encontra prazer profissional numa prática exigente.”* (VILHENA; SILVA, 2002:21). Decidi refletir sobre o trabalho em equipa, uma vez que foi durante todo o meu estágio um desafio e um processo que se foi desenvolvendo. A citação de Perrenoud, despertou em mim uma necessidade de refletir, a necessidade de transcrever todo o processo de cooperação em que as crianças são o foco fundamental de toda a aprendizagem. Tal como a citação refere, a formação dá-nos identidade, uma identidade que será marcada e levada a cabo para o resto da nossa vida. É esta identidade que nos vai destacar de entre todos os outros profissionais de educação. No meu caso, penso que a exigência por parte da educadora veio encaminhar-me para a autonomia, prazer e orgulho na profissão a desenvolver.

No início do estágio profissionalizante, confesso que sentia uma insegurança significativa, no entanto as coisas foram melhorando, adotando uma postura segura, uma vez que também a equipa de trabalho adotava esta postura. No entanto e concordando com ARENDS (1995), sinto que por vezes é mais fácil conversar sobre aspetos do quotidiano do que falar sobre um método de ensino que esteja a ser trabalhado na sala, tal como afirma ARENDS (1995),

“O novo professor muito provavelmente será incluído nas conversas de hora de almoço acerca da política da escola quanto às características dos seus alunos, mas não encontrará muitas conversas acerca de currículos ou sobre métodos de ensino.” (ARENDS, 1995:465).

No entanto, o apoio transmitido pela educadora e auxiliar foram sem dúvida uma forte e determinante ajuda para a minha adaptação no centro de estágio e na sala em si. Assim sendo, *“Estabelecer boas relações de trabalho com os colegas é um importante desafio para os professores principiantes.”* (Arends, 1995:465).

É ainda importante referir que as reuniões de planificação existentes todas as semanas são sem dúvida um apoio significativo, uma vez que é a partir destas que podemos

“(…) refletir, planear e avaliar o seu trabalho. Será um espaço formativo em que todos terão voz para porem em comum os seus saberes, as suas dificuldades, as suas resistências, num clima de apoio mútuo, de solidariedade profissional e formação cooperada.” (Vilhena; Silva, 2002:21).

Referências Bibliográficas:

VILHENA, Graça; SILVA, M. (2002). Organização da componente de Apoio à Família. Lisboa: Ministério da Educação.

ARENDS, Richard I. (1995). APRENDER A ENSINAR. Amadora: Editora McGraw-Hill;

PERRENOUD, Philippe (2001). Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2º edição. Porto Alegre: Artmed Editora;

Reflexão nº 2

Data de realização: 15 de Março de 2013

Educar com os pais

“Considerando a problemática da relação escola-família, atualmente a grande questão não é a de saber se há um lugar para as famílias na escola, mas sobretudo qual o lugar que estas podem ocupar.” (DIOGO, 1998:148). Desta forma, tendo em conta a sala onde estou inserida, em geral os pais são colaborativos. Ao longo do processo de aprendizagem, foi notável a

contribuição dos pais, sendo esta contribuição dada à distância, ou seja em casa, tal como refere Vilhena (2002),

“Os saberes dos filhos constroem-se a partir dos saberes dos pais. E estas são as horas de um saber antigo- horas de brincar com proveito e alegria, individual, em pequeno grupo ou colectivamente. Recursos materiais e humanos, tipos de actividades e espaços são respostas que os pais e a comunidade ajudarão a encontrar, se entenderem como a qualidade deste tempo tem a ganhar com a sua participação.” (Vilhena, Silva, 2002:20).

Tendo em conta toda a prática pedagógica, senti evolução na colaboração dos pais, encontrando-me numa reta final, sinto que os pais foram participando de uma forma significativa, no entanto com algum incentivo por parte da equipa pedagógica. O tempo reservado à aprendizagem não é somente quando estão num espaço curricular, mas sim em todos os espaços, na companhia dos pais e profissionais de educação, uma vez que “*As interações professor-pais podem assumir várias formas, incluindo relatórios para os pais, reuniões de pais e solicitar a ajuda destes para auxiliarem na escola e em casa.*” (Arends, 1995:468). Tomando como exemplo uma das situações que me cativaram, no início do projeto, numa fase de descoberta da motivação, uma das crianças chegou à sala de atividades com um trabalho sobre a reciclagem. Aquele trabalho não continha apenas informação e imagens, nem tão pouco o entusiasmo da criança se resumia ao papel que trouxe com cuidado, era antes um conjunto de sensações marcadas pela interação que esta criança teve com o pai. O discurso da criança era marcado por palavras que transbordavam orgulho pelo trabalho realizado e a atenção do restante grupo era notável.

Foi neste instante que percebi o valor que as crianças dão ao apoio dos pais na sua aprendizagem, aos trabalhos realizados em casa com os pais, de uma forma informal, dando continuidade ao trabalho da escola.

A opinião dos pais é importante e é inteiramente considerada pela educadora cooperante, sendo este aspeto fundamental na participação dos pais na educação pré-escolar, uma vez que tal como defende Diogo (1998), “*Os professores, enquanto agentes educativos e enquanto pessoas, são por vezes responsabilizados pela fraqueza das modalidades de envolvimento parental que se verifica na escola (...)*” (Diogo, 1998:174).

“A educação pré-escolar assume-se como complementar da acção educativa da família e incentiva os pais a participarem no Projecto Educativo do Estabelecimento. Na sua construção devem ser exploradas todas as possibilidades de uma relação mais interactiva com a comunidade, inclusive na sua utilização de espaços.” (VILHENA; SILVA, 2002:19).

Tendo em conta a citação referida, embora não aconteça na instituição fica escrito uma sugestão minha, uma vez que acho deveras importante que os pais participem não só em atividades práticas da vida dos filhos, mas também num conteúdo mais teórico, regido por normas e valores como é o caso do projeto educativo.

Importa refletir também sobre o que poderia ter realizado para motivar ainda mais os pais. Penso que a meio do ano poderia ter proporcionado uma formação, no sentido de consciencializar os pais para os benefícios de os ter como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem e as metodologias utilizadas na escola, fazendo com que os pais refletissem sobre a sua prática em casa. Embora tenha consciência que não podemos exigir dos pais um acompanhamento profissionalizado, no entanto a ajuda parental é um aspeto fundamental. Assim,

“Sabe-se ainda que, mais que «compensar» o meio familiar, é importante esclarecer os pais sobre as práticas desenvolvidas no jardim de infância, envolvê-las nas decisões da política educativa da instituição, como meio de os interessar pela práticas «escolares» e pelo sucesso dos filhos.” (Vilhena; Silva, 2002:40).

Referências bibliográficas:

ARENDS, Richard I. (1995). APRENDER A ENSINAR. Amadora: Editora McGraw-Hill;

DIOGO, José M. L. (1998) PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA- a caminho de uma educação participada. Porto: Porto Editora;

Reflexão nº 4

Data de realização: 3 de Maio de 2013

Reflexão sobre o incidente crítico

Registo de incidente crítico

Nome da criança: L

Observador: Estagiária

Data do acontecimento: 15/11/12

Incidente: Na área da casinha, a criança L dirige-se a mim e diz-me: “Diana, anda jantar connosco, fizemos hamburger e batatas fritas. Anda rápido porque vai ficar frio!”, tendo eu respondido negativamente, uma vez que estava a trabalhar com um pequeno grupo na área da plástica.

Comentário: A situação referida anteriormente revelou-se bastante importante e interessante, no sentido em que, depois de várias abordagens ao brincar da criança, sinto que a aprendizagem baseada no jogo simbólico é essencial. A criança L retratou no jogo simbólico uma situação provavelmente vivida no seu quotidiano, imitando o diálogo que se proporciona à hora do jantar “Anda rápido porque vai ficar frio!”. No entanto, com bastante pena minha não consegui atender ao pedido da criança.

A leitura deste incidente crítico remete-nos antes de mais, para a importância do brincar e para a importância de uma interação entre adulto-criança. Na minha perspetiva gostaria de refletir sobre este mesmo aspeto, o brincar como aprendizagem, complementando com a minha opinião acerca do sucedido.

No dia 15 de Novembro de 2012, no tempo reservado à brincadeira nas áreas, uma das crianças dirigiu-se a mim e fez o comentário acima referido. Eu

encontrava-me a trabalhar no projeto com um pequeno grupo e por isso mesmo não poderia deixar o grupo sem orientação para me deslocar à área da casinha. Assim sendo, respondi à criança com um sorriso nos lábios dizendo: “Desculpa L mas a Diana agora não pode ir porque está a trabalhar com os teus colegas”. Logo de seguida o sorriso do L desapareceu e no seu rosto estava representada uma tristeza profunda. O L virou costas e continuou a brincar.

Está certo que depois do sucedido percebi que seria tão importante ter brincado e dado continuidade ao que o L me pediu como estar com o pequeno grupo na área da plástica. O que é certo é que no momento não o fiz, permaneci com o trabalho de projeto, “ignorando” de certa forma o que me foi pedido pela criança, contrapondo o que defende Loris Malaguzzi (1984) quando nos diz que,

“Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de várias idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças.” (Malaguzzi, 1984, cit. Edwards, 1995:157).

Senti dificuldade, uma vez que estava a trabalhar e tendo uma docente a supervisionar, fiquei indecisa no que deveria fazer, mas tal como defende Edwards (1995), o papel do professor não é fácil e o “trabalho no dia-a-dia, envolve desafios e decisões constantes, em vista do uso do currículo emergente.” (Edwards, 1995:165).

Atendendo à área em que a criança se encontrava penso que o facto de não atender ao seu pedido o fez perder toda a sua imaginação reservada àquela brincadeira, não dando “(...) *tempo para o sonho, a imaginação, a transgressão...*” (Oliveira-Formosinho, 2011:48). Atendendo e concordando à importância depositada nesta área tão procurada pelas crianças, penso que o L estava de certa forma a retratar uma situação por ele vivida assumindo um papel de adulto e procurando no adulto a imaginação de voltar a ser criança, nem que fosse por aqueles instantes, tal como afirma Moyles (2006), “*Às vezes, as crianças criam papéis pra os adultos em seu brincar (...)*”. (Moyles,2006: 60). A angústia surgiu, a falha pesou e decidi refletir sobre o

assunto. Então comecei por refletir sobre a importância do brincar, sendo que a meu ver e tendo em conta a prática até então desenvolvida, o ato de brincar é bem mais complexo do que algumas pessoas pensam. Tal como afirma Moyles (2006), *“O brincar, como um instrumento de aprendizagem e como parte do processo educativo, é visto pelos educadores da primeira infância deste país como essencial para as crianças pequenas (...)”*. (Moyles, 2006:46).

Penso que o incidente em si revelou uma forte aprendizagem. A área em que a criança estava a brincar é um espaço rico em vivências retratadas por cada criança de uma forma especial e distinta, tal como defende Oliveira-Formosinho, a área do “Faz-de-conta” permite *“(…)às crianças que os objetos e situações sejam ocasiões de elas criarem realidades porque a realidade não é só uma...”*. (Oliveira- Formosinho, 2011:48). Assim sendo, estas vivências não são apenas meras brincadeiras sem sentido, mas sim situações que ocasiona *“(…)conexões neurais que provocam prazer e que este está associado ao aprender.”* (Oliveira-Formosinho, 2011:48).

Assim sendo e tendo em conta o que foi referido, a criança L mostrou ser capaz de demonstrar através das brincadeiras, realidades por ele vivenciadas.

Em suma, penso que *“(…) grande parte do brincar de casinha muitas vezes passa despercebida por ser menos valorizada do que outras atividades de sala de aula”* (Moyles, 2006:54), no entanto é para mim uma das mais importantes brincadeiras, onde a criança aprende, reaprende e entra noutros mundos, desenvolvendo a imaginação. Posso afirmar que, com a observação desenvolvida ao longo do estágio, é notável as aprendizagens fornecidas no espaço da área da casinha.

No entanto, como já referi anteriormente, a minha atitude não foi a mais favorável, uma vez que poderia ter saído um pouco da área da plástica e me dirigido, juntamente com o pequeno grupo até à área da casinha, favorecendo a interação entre as criança-criança e criança-adulto. Esta reflexão fez-me perceber que por vezes não devemos deixar passar em branco certos momentos fabulosos, dando ênfase às ideias e necessidades das crianças.

Referências bibliográficas:

EDWARDS, GANDINI e FORMAN (1995). *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Ed. Artmed.

MOYLES, J. R. (Org.), (2006). *A excelência do brincar*, Porto Alegre, Artmed.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Reflexão nº 5

Data de realização: 20 de Maio de 2013

Divulgação do projeto

Numa reta final do estágio, já se sinto saudades, saudades dos sorrisos, saudades dos abraços, saudades da interação e saudades de um papel por mim desenvolvido, de transmissão de conhecimento, caminhando para o sucesso pessoal e académico.

Este conhecimento foi desenvolvido ao longo do ano e para isto acontecer de uma forma coerente e justa, fomos planificando todas as semanas com a ajuda das crianças, percebendo os seus interesses e motivações. Desta forma, surgiu o projeto da Reciclagem. Este projeto foi sendo desenvolvido, com diversos conhecimentos inerentes, uma vez que, tal como afirma Lilian Katz (1994), “*O projeto é uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender*” (cit. HELM, BENEKE e COLS, 2005:22).

O tema foi-se desenvolvendo e enquanto mediador da aprendizagem, reunia “(...) *livros, fotografias e outros materiais a ele relacionados.*” (HELM, BENEKE e COLS, 2005:22), bem como atividades lúdicas como experiências, hora do conto para que a motivação fosse desenvolvendo cada vez mais.

Ao longo do projeto fomos delimitando o caminho a percorrer e para isso, tal como defende a teoria de uma pedagogia de projeto, fomos investigando numa terceira fase, utilizando a teia do projeto. Por fim, chegou o

momento em que todos achamos que já era tempo de mostrar aos pais as aprendizagens ricas que fomos desenvolvendo, decidimos realizar uma peça de teatro para a divulgação do projeto. Desta forma, *“Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros.”* (Vasconcelos et. al, 1998:143). A par deste investimento ao nível da apresentação, temos ainda a avaliação do projeto, em que *“comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre - ajuda.”* (Vasconcelos, et. al. 1998:143).

Assim sendo, e tendo em conta todos estes pressupostos, chegou o dia da divulgação. Cada uma das crianças estava nervosa e ansiosa, visto que sabiam que aquele trabalho foi realizado por eles, tendo a equipa pedagógica um papel de companheirismo, tal como refere Vasconcelos (1998), *“O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com as crianças à descoberta.”* (Vasconcelos et. al., 1998:145). Desta forma tentei adaptar a minha prática pedagógica à opinião de Loris Malaguzzi (1990) em que,

“O educador deve intervir o menos possível, mas de forma a provocar o reinício das trocas ou para securizar as crianças. Assim, as intervenções devem ser medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer. É como que tomar a criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme.” (cit. VASCONCELOS, 1998:145).

Olhando ao que foi apresentado, depois de vários ensaios, construção de todos os acessórios para a peça de teatro, tendo por fase a flexibilidade do tempo, sendo que *“A organização do tempo será flexível dentro de uma estrutura na qual a criança se sente segura e parte integrante.”* (Vasconcelos et. al.,1998:148). Assim sendo, *“A organização do tempo é negociada entre educadores e crianças de acordo com as necessidades colocadas pela pressecução dos projetos.”* (Vasconcelos et. al.,1998:148). Tal como referem os autores, as crianças sentiam-se implicadas e responsáveis no trabalho, tendo de decorar falas e necessitando uma consciência do tempo, sabiam que a prioridade não era brincar na casinha ou na área dos jogos de chão, mas sim ensaiar para apresentar aos pais tudo o que aprenderam.

Desta forma, o teatro decorreu de uma forma natural e espontânea, uma vez que tudo o que estava retratado através da dramatização foi tudo aquilo que aconteceu na realidade e ao qual as crianças já estavam familiarizadas. Como forma de complementar esta apresentação, senti necessidade de oferecer aos pais algo que os cativasse e lhes mostrasse não hoje, mas sempre que olhassem para aquele papel o caminho percorrido por cada filho. Assim foi, construí um panfleto (ver anexo XI - panfleto) onde continha a história das 21 crianças que quiseram de uma forma interessante aprender mais e mais, bem como a apresentação ao teatro, com a fotografia de cada criança como personagem principal. Atendendo à observação e interação com os pais, estes no final da festa felicitaram-me, o que me levou a perceber o significado positivo que esta estratégia de divulgação significou para cada mãe e cada pai.

Em suma, para mim, enquanto estagiária e futura profissional, não importa o tempo que demoramos, importa a intensidade de cada aprendizagem. E estando o meu tempo a chegar ao fim, penso em tudo o objetivei para este ano e de uma forma geral, com medos e incertezas pelo meio, consegui promover impacto nas crianças e confesso que em mim própria também.

Referências Bibliográficas:

VASCONCELOS, T. ;KATZ, L. ;RUIVO, J. ;SILVA, M. (1998). Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. Colecção Educação Pré- Escolar, Lisboa: Ministério da Educação;

HELM, J. ; BENEKE, S. (2005). O Poder dos Projetos- Novas estratégias e soluções para a educação infantil. Porto Alegre: ARTMED;

Anexo VIII – Grelha de avaliação do Projeto Lúdico

27

GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS PROJETOS

Procure caracterizar o projeto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças

APRENDIZAGEM: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto. Com este projeto as crianças desenvolveram competências cruciais nas diferentes áreas de conteúdo. A realização de atividades e a organização do trabalho foram dois aspectos fundamentais ao longo do ano. A partir destes, as crianças planificaram, dirigiram e terminaram o trabalho sempre com motivação e interesse no tema em questão. A Reciclagem é um tema bastante complexo, e por isso requer um certo cuidado na transmissão de informação, já que para além de aprenderem aspetos relacionados com o meu ambiente, incute na criança valores específicos, tais como: respeito, valorização da natureza, cooperação, entre outros. Assim sendo, ao longo do ano, as crianças foram os protagonistas da aprendizagem, tendo tido eu um papel mediador e reflexivo, tentando sempre proporcionar aprendizagens significativas.
AUTONOMIA: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projeto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem. Ao longo do projeto, as crianças foram adquirindo cada vez mais autonomia nas aprendizagens. Assim, o projeto proporcionava momentos em que as crianças tinham de decidir em conjunto o que queriam fazer e saber (com o auxílio da teia do projeto) e como iriam fazer. Desta forma, ao observar, as crianças procuravam formas de descobrir e realizar, sendo autónomas e dirigindo a sua aprendizagem.
COOPERAÇÃO: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes. O projeto "A Reciclagem" foi enriquecedor não só pelas aprendizagens de conteúdos, mas também pela interação que proporcionou às crianças. Com as atividades realizadas, as crianças sentiam-se empenhadas e valorizavam o trabalho dos colegas, tendo consciências que o

apoio e trabalho de cada um, era o sucesso e resultado de todos. Ao longo do ano foi notável o desenvolvimento a este nível, sendo que a apar das atividades no contexto do projeto, foram realizadas outras com o objetivo central da cooperação.

EFICÁCIA: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.

As crianças trabalharam em grupo e individualmente, quer em registos de atividades, quer nas atividades propriamente ditas. Desta forma, a importância que damos aos vários momentos de trabalho depende de educador para educador. Na minha opinião podem e devem existir momentos de reflexão coletiva e avaliação do grupo e ainda reflexão individual e auto-avaliação.

IMPLICAÇÃO: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projeto em que trabalham.

A motivação foi surgindo e o projeto encarregou-se de implicar as crianças de uma forma significativa. As crianças passaram por diversas fases juntamente com o projeto, no entanto têm consciência de cada uma delas e do quanto importante foi o trabalho delas para cada aprendizagem.

NEGOCIAÇÃO: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto

Como em todos os projetos, as crianças depararam-se com situações às quais foi-lhes dada a autonomia e responsabilidade de resolver. Desta forma, existiram ocorrências existenciais em atividades que as crianças conseguiram ultrapassar com a ajuda do adulto. No entanto é importante referir que algumas delas, as crianças por si só, em conjunto resolveram as situações, sem a intervenção do adulto.

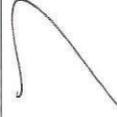
Procure caracterizar o projeto em termos de critérios de qualidades adquiridas no que diz respeito à equipa pedagógica

ADEQUAÇÃO: Capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.

As crianças foram exigindo de nós, equipa pedagógica, um ritmo de trabalho baseado nas suas necessidades e interesses. Desta forma, o

<p>feedback dado pelas crianças ia sendo um caminho de adequação. As crianças tinham cada vez mais curiosidades e o projeto proporcionava um sentimento de descoberta cada vez maior. Esta descoberta não se baseou somente no conhecimento do projeto, mas no conhecimento do mundo.</p>
<p>EFICÁCIA: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.</p>
<p>No início do projeto, na elaboração das planificações, foram delimitadas intencionalidades educativas em que era pretendido que as crianças fossem adquirindo. No entanto ao longo do projeto, foram surgindo diversas intencionalidades que abrangiam as diferentes áreas. Um dos efeitos mais relevantes, foi sem dúvida o da cooperação, não tive em nenhum momento de exigir a execução de uma atividade em conjunto, tinha sim de exigir as individuais, visto que para este grupo, o trabalho em conjunto era mais divertido e aprendiam mais porque uns aprendiam com os outros.</p>
<p>FLEXIBILIDADE: Agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar.</p>
<p>Enquanto equipa pedagógica e enquanto detentores da metodologia de projeto, tentamos delimitar um caminho, caminho este que sofria sempre alterações consoante as necessidades e interesses das crianças. Desta forma a flexibilidade foi sempre um foco fundamental, visto que para nós não é importante que as crianças aprendam aquilo que nós queremos, mas sim aquilo que elas querem com os objetivos e intenções por nós requeridas. De uma certa forma, somos nós que nos devemos adaptar às crianças, as nossas intencionalidades às intencionalidades das crianças.</p>
<p>NEGOCIAÇÃO: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto.</p>
<p>Cada criança foi confrontada com o que gostaria de saber. Assim sendo, e sendo um aspeto obvio, nem todas as crianças tinham os mesmos</p>

<p>interesses e curiosidades. Desta forma, ao longo do projeto fomos esclarecendo a necessidade de um consenso de grupo. Fomos também tentando transmitir valores às crianças e tentar que estas transmitissem à comunidade, pelas ações exercidas, resultado de uma aprendizagem significativa.</p>
<p>PARTILHA: Capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.</p>
<p>A partilha de informação foi também um aspeto fundamental, visto que as crianças em conjunto com os pais, foram intervindo ativamente no contexto escolar e sala de atividades. Com a ação da criança, os pais sentiam-se motivados e responsáveis por dar continuidade ao projeto de sala.</p>
<p>PERTINÊNCIA: Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.</p>
<p>O projeto "A Reciclagem" é bastante completo, e por isso mesmo, assume um papel fundamental na vida de cada criança. Os bons hábitos e a preservação da natureza contribuem para a construção de um cidadão responsável e consciente.</p>
<p>REFLEXIBILIDADE: Estímulo maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de atividades de auto e heteroavaliação do processo em curso.</p>
<p>Para além da planificação do trabalho a desenvolver, foi também importante a avaliação que fazíamos a esse mesmo trabalho. Desta forma, o incentivo do adulto para refletir sobre o que foi sendo feito é um aspeto importante. Também o projeto em si, foi tendo etapas em que as crianças sentiam necessidade de refletir, avaliar e reavaliar.</p>
<p>RESPONSABILIDADE: Papel mais ou menos relevante que o projeto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projeto (difusão e uso das informações)</p>
<p>O projeto só existiu, porque as crianças se empenharam nele. A meu ver, não existe projeto se não houver motivação e trabalho das crianças. Um projeto não se denomina de tal se for apenas transmissão de informação do adulto para a criança. Assim sendo, o contributo da criança foi sempre valorizado, tendo sido a aprendizagem baseada nesses mesmos contributos.</p>



Anexo IX – Rede do projeto “A Reciclagem”

Legenda da Teia do Projeto “A Reciclagem”

	Área de Formação Pessoal e Social
	Área da Expressão e Comunicação
	Domínio da Expressão Dramática
	Domínio da Expressão Motora
	Domínio da Expressão Musical
	Domínio da Expressão Plástica
	Domínio da Matemática
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Área do Conhecimento do Mundo
	Tecnologias de Informação e Comunicação
	Atividades e ações propostas pelas crianças
	Atividades e ações propostas pelo adulto

Anexo X – Documentação do Projeto

Documentação do projeto “A Reciclagem”

Como surgiu o tema na sala e como se desenvolveu?

Tal como refere Judy Harris Helm, *“A documentação é parte importante do projeto”*. Existe uma *“forte relação entre um bom projeto e uma boa documentação, mesmo havendo muitas maneiras de registrar e de compartilhar.”* (Helm, 2003:145).

Quando cheguei ao centro de estágio, as crianças já tinham minimamente inculcido o sentido de preservação da natureza e um dos métodos de ajuda nessa preservação. A separação do lixo por ecopontos de cores distintas já era um saber comum no grupo da sala. A construção de um comboio da reciclagem foi também um material construído pelas crianças. Comboio este construído a partir de materiais reciclados. No entanto, este tema ainda não era oficialmente o projeto a desenvolver na sala. Com o passar do tempo, das atividades realizadas, das conversas sobre a importância da natureza e da sua preservação, surgiu a fase um do projeto “A Reciclagem”.

O interesse e motivação das crianças neste contexto surgiram no início de Outubro, no entanto a concentração das crianças ainda estava um pouco dispersa, uma vez que era o início do ano e as férias tinham acabado à pouco. Senti que com o diálogo sobre o tema, as crianças começaram a sentir necessidade de investigar sobre algumas questões ao qual tinham curiosidade. Construímos a rede do nosso projeto e iniciamos a resposta às questões das crianças. É importante salientar que as pesquisas trazidas pelas crianças de casa ajudaram imenso na aprendizagem da criança neste contexto.

Começamos a trazer materiais para a sala e a realizar atividades e objetos com os mesmos, esta situação expandiu o interesse delas pela magia dos materiais. Por exemplo, uma das atividades que realizamos foi a elaboração do presépio com materiais reciclados. Para além de atividades coletivas, também foram elaboradas atividades individuais como registos gráficos das aprendizagens, colagens e jogos. Esta metodologia incentiva as crianças para a representação da realidade recorrendo ao desenho. O aumento e enriquecimento da rede de projeto estimula o fortalecimento das aptidões intelectuais. Neste momento estamos na fase II do projeto denominada como investigação, segundo Judy Helm. Algumas questões presentes no projeto são: Como se faz o vidro?, Como se faz o papel?, Como se faz o Plástico?, entre outras. No contexto

da preservação da natureza, surgiu a questão da importância e especificidade do nosso planeta. As crianças trouxeram livros sobre o sistema solar.

Neste momento o projeto está bastante motivante e é do nosso interesse realizar atividades, com o intuito de alargar o campo de conhecimentos e manter o interesse das crianças em querer saber sempre mais e mais. Foi já realizada a teia sobre o sistema solar, algumas crianças realizaram algumas questões sobre o sistema solar, como “o nosso planeta é pequeno?”, “O sol vai embora porquê?”, “Existem pessoas nos outros planetas?”. Algumas destas questões já foram abordadas e as crianças estão bastante motivadas na realização deste estudo.

No segundo semestre iniciado no mês de Fevereiro, tentei perceber como estava o desenvolvimento do projeto. Em conversa com as crianças percebi que a motivação continuava e que as crianças estavam com diversas curiosidades.

Numa 3ª fase do projeto denominada por Vasconcelos (2011) como fase da “execução” continuamos a construir materiais no âmbito do projeto, “As crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Constroem objectos em grandes dimensões (...)”. (Vasconcelos, 2011:16).

Nesta fase também fomos analisando a nossa aprendizagem e os nossos interesses.

Depois vem a quarta fase do projeto, a fase da divulgação e avaliação. “Esta é a fase da socialização do saber, tornando-se útil aos outros (...)” (Vasconcelos, 2011:17). Aqui realizamos uma peça de teatro que apresentamos aos pais. Esta divulgação foi particularmente interessante, no sentido em que as crianças foram as protagonistas de todo o processo de divulgação e preparação para a mesma.

Foi então construída uma história que retratava todo o processo de ensino-aprendizagem. As crianças participaram ativamente na construção dos acessórios, na construção das falas, participaram na divulgação por si só. Desta forma, “*Expõe-se uma sistematização visual do trabalho.*” (Vasconcelos, 2011:17).

A passo da divulgação, foi realizada a documentação. Enquanto equipa pedagógica, optamos por uma documentação fotográfica do projeto, sendo que comentada cada fotografia pelas crianças. É ainda importante salientar que as crianças perceberam o objetivo da atividade, perceberam que deviam reconhecer cada fase do projeto retratada nas fotografias, bem como a sua sequência temporal.

Assim sendo, e concordando com Vasconcelos (2011),

“A documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças”. (Vasconcelos, 2011:17).

Ao passo que desenvolvemos a documentação e o poder de argumentação e justificação das crianças, desenvolvemos também o espírito de avaliação. O despertar e provocar a criança foram duas ações realizadas por mim, no sentido de despertar uma vontade de avaliação e de auto-avaliação. Assim sendo, cada criança foi dando o seu feedback acerca do teatro. Cada opinião foi tida em conta e valorizada, cada critica encarada como construtiva, quer para mim enquanto futura profissional, quer para as crianças como potenciais aprendizes. Segundo Hoyuelos, (2004) *“Ao mesmo tempo que o educador está a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho, mediante a documentação, está a tornar o seu trabalho transparente.”* (cit. Vasconcelos, 2011:17).



Imagem 1- Fase inicial do nosso projeto. A motivação das crianças para saber mais.



Imagem 2- Leituras de histórias com dispositivos pedagógicos de forma a transmitir conhecimentos de uma forma lúdica.



Imagem 3- Registos individuais e/ou coletivos das aprendizagens feitas, recorrendo a diversas técnicas.



Imagem 4- Jogo desenvolvido para adquirir conhecimentos teóricos e práticos.



Imagem 5- Trabalhos tridimensionais realizados no âmbito do projeto. Recolha de materiais para reutilizar, dando origem a novos objetos.



Imagem 6- Início da construção do sistema solar, proposta realizada e desenvolvida em conjunto e de uma forma cooperativa.



Imagem 7- Visualizações e análise de documentos pesquisados pelas crianças. Troca de conhecimentos entre a Leonor e o Jorge.



Imagem 8,9- Experiências realizadas para exemplificar e clarificar conhecimentos e situações às quais eram desconhecidas pelas crianças.

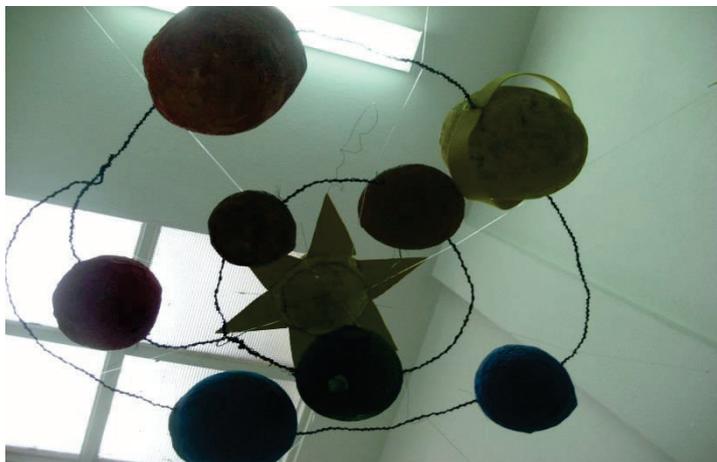


Imagem 10, 11- Construção dos acessórios para a divulgação do projeto.



Imagem 12- Apresentação do trabalho realizado com os pais para a caixa da Reciclagem.



Imagem 13- Apresentação da 1ª fase do projeto, aprender a reciclar.



Imagem 14- Explicação do ciclo da reciclagem.



Imagem 15 – Apresentação do sistema Solar.



Imagem 16- Danças de canções no âmbito do projeto.



Imagem 17- Recitação de um poema aprendido e que acompanhou a sala dos finalistas ao longo do projeto.