esec
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Um olhar reflexivo sobre a intervenção educativa em contexto de Jardim de Infância

Sónia Maria Fontes Amaro Coimbra

Coimbra
2013

esec
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Um olhar reflexivo sobre a intervenção educativa em contexto de Jardim de Infância

Sónia Maria Fontes Amaro Coimbra

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

Coimbra

2013

Agradecimentos

Muitas são as etapas pelas quais passamos ao longo da nossa vida, contribuindo todas elas para o nosso crescimento.

A obtenção deste grau académico foi sem dúvida um processo marcante, que não teria sido possível sem a ajuda e o apoio de algumas pessoas, pelo que não poderia deixar de aproveitar esta oportunidade para expressar o mais profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, queria referenciar a minha orientadora, Professora Doutora Ana Coelho, pela partilha de todo o seu saber, por toda a disponibilidade e o privilégio da sua orientação, da leitura cuidada, da revisão do texto final e das suas preciosas críticas e sugestões que muito enriqueceram este trabalho. Muito obrigada.

Queria agradecer ao corpo docente da Escola Superior de Educação de Coimbra, nomeadamente, às Professoras Doutoras Vera do Vale e Joana Chélinho, que me elucidaram e orientaram neste percurso, transmitindo-me valiosos conhecimentos que se revelaram enriquecedores no desenvolvimento da ação educativa.

À Professora Doutora Maria Manuela Carrito, agradeço a supervisão, a dedicação, os conhecimentos sabiamente transmitidos, a atenção e predisposição para ouvir as minhas preocupações educativas, a compreensão e as palavras de conforto, os encorajamentos e a confiança demonstrados em todos os momentos deste trajeto, fazendo-me dar sempre o meu melhor.

À Educadora Cooperante, às crianças e a todos os membros da Instituição, com quem tive a alegria de trabalhar, um profundo agradecimento pelos meses de muitas aprendizagens e experiências fabulosas que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha colega de estágio, Ana Torres, pelo seu companheirismo, disponibilidade, dedicação, apoio demonstrado em diferentes momentos de dificuldade, pelas horas de reflexão partilhadas, pelo espírito de interajuda e, principalmente, pela sua amizade.

Gostaria também de agradecer, às colegas de mestrado, nomeadamente, à Joana Pinto e à Marina Rosado, que realizaram a sua prática educativa no mesmo centro de estágio, pela partilha de experiências, aprendizagens e reflexões constantes, pelo apoio e disponibilidade incondicionais e por todos os momentos de convívio e cooperação.

Aos amigos, especialmente à Joana Lizardo e à Ivone Carvalho, pela força que me deram ao longo deste ano, por me ajudarem a acreditar que seria possível e pela vossa simples presença na minha vida.

À Susana e ao Pedro Gomes, pela amizade, pelo auxílio na tradução do resumo e por todo o incentivo em concluir esta etapa.

Ao meu marido, Filipe Marques, pela disponibilidade, dedicação e apoio incondicionais, pelas palavras de incentivo nos momentos de maior fragilidade, pelos momentos de escuta que me ajudaram a não desistir, pela força demonstrada para que concluísse esta etapa da minha vida, pela segurança e coragem que sempre me transmitiu e, especialmente pela compreensão da minha “ausência” em muitos momentos...

Aos meus pais, por serem o meu porto de abrigo, pelo amor, carinho e amizade que sempre me transmitiram ao longo desta árdua caminhada, pelo encorajamento e apoio incansáveis.

Por último e não menos importante, a ti, meu pequeno e dócil amigo, que espontânea e carinhosamente, me acompanhaste nas infinitas noites de trabalho, durante todo este percurso.

Um olhar reflexivo sobre a intervenção educativa em contexto de Jardim de Infância

Resumo: O presente Relatório Final, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, corresponde a um conjunto de observações, interações, vivências e aprendizagens, desenvolvido ao longo de cerca de seis meses de práticas pedagógicas, num Jardim de Infância. Expõe a caraterização do contexto institucional e metodológico, do grupo de crianças e da organização e dinâmica da sala de atividades, onde decorreu o estágio. Apresenta uma parte descritiva e reflexiva das diversas fases do percurso formativo, desenvolvendo algumas experiências-chave fundamentais neste processo, que salientam a importância do sistema de avaliação de crianças, as reuniões de conselho, o tempo de atividades e projetos e o tempo de comunicações. Expõe ainda uma componente investigativa acerca das perspetivas das crianças relativamente à sua frequência do Jardim de Infância.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, prática pedagógica, interações, vivências, aprendizagens significativas, Movimento da Escola Moderna.

Abstract: The present Final Report, prepared under the Masters in Preschool Education of the School of Education, Polytechnic Institute of Coimbra, corresponds to a set of observations, interactions, experiences and learning, developed over about six months of teaching practices, in a kindergarden. It displays the characterization of the institutional and methodological context, the group of children, the organization and the dynamics of the activity room, where the internship took place. Presents a part descriptive and reflective phases of the training path, developing some experience-key basic in this process, that points out the importance of the children's evaluation system, the council meetings, the time of activities and projects and the time of communication. It is still patented under an investigative component about the perspectives of children regarding their attendance in kindergarden.

Keywords: Preschool Education, pedagogical practice, interactions, experiences, meaningful learning, Modern School Movement.

Sumário

Introdução…….…….……1

PARTE I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: FONTE DE VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS……...…….……...5

CAPÍTULO I – Caraterização do Contexto……...…….……...7

1.1. Caraterização Institucional…….…...……..7
1.2. Contexto Metodológico……9
1.2.1. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna……...9
1.3. Caraterização do grupo……...13
1.3.1. O grupo de crianças.……13
1.4. Organização e dinâmica da sala de atividades……...15
1.4.1. Organização do espaço e do tempo……..15
1.4.2. Dinâmica de trabalho…….……..17

CAPÍTULO II – Um caminho explorado: observar, refletir e aprender……...21

2.1. Do crescimento pessoal ao desenvolvimento profissional…….21
2.1.1. Observação do contexto educativo – Fase I……....21
2.1.2. Integração progressiva no contexto educativo – Fase II…….....23
2.1.3. Implementação e gestão de um projeto pedagógico – Fase III……...27
2.1.4. Avaliação global do processo formativo – Fase IV…….31

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE: INVESTIGAR PARA MELHOR APRENDER……..35

CAPÍTULO III – A Criança em Ação…….…..37

3.1. O Sistema de Acompanhamento das Crianças……...37

3.2. As Reuniões de Conselho como gestão cooperada do currículo……...41

3.3. O Tempo de Atividades e Projetos…….45

3.4. O Tempo de Comunicações: o papel da comunicação como meio de desenvolvimento social e cognitivo……...51

CAPÍTULO IV – A Escola Vista pelas Crianças……..57

A investigação: "Porque vão os meninos à escola?" ……57

Considerações Finais…….73

Referências Bibliográficas…….81

Apêndices……..87

Anexos…….133

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

GT – Grounded Theory

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Análise das respostas das crianças à questão “Porque achas que os meninos vêm à escolinha?”

Gráfico 2 – Análise das respostas das crianças à questão “O que fazes na escolinha?”

Gráfico 3 – Análise das respostas das crianças à questão “O que mais gostas de fazer?”

Índice de Quadros

Quadro 1 – Entrevistas com as crianças

Quadro 2 – “Porque achas que os meninos vêm à escolinha?”

Quadro 3 – “O que fazes na escolinha?”

Quadro 4 – “O que mais gostas de fazer?”

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Este relatório tem como objetivo elucidar o percurso formativo, resultante de cerca de seis meses de estágio curricular, realizado num Jardim de Infância inserido no meio urbano, com um grupo de crianças de três anos de idade, que trabalha segundo o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna.

Após a Introdução, este relatório engloba duas partes principais, sendo que cada uma compreende dois capítulos. O Capítulo I expõe a caraterização da Instituição, do modelo adotado e do grupo de crianças, a organização do ambiente educativo e as interações e a prática da educadora, refletidas na dinâmica presente na sala de atividades.

O Capítulo II apresenta-se segundo uma componente, sucinta, porém descritiva e reflexiva das diversas fases do percurso formativo: a observação e a integração progressiva no contexto educativo, a implementação e gestão de um projeto pedagógico e a avaliação global de todo o processo de formação.

O capítulo III relata quatro experiências-chave essenciais no desenvolvimento da prática pedagógica e que considerei fundamental aprofundar. A primeira relaciona-se com a importância do Sistema de Acompanhamento das

Crianças, seguida das Reuniões de Conselho como gestão cooperada do currículo, do Tempo de Atividades e Projetos como aprofundamento dos interesses e das aprendizagens das crianças e do Tempo de Comunicações como meio de desenvolvimento social e cognitivo.

O Capítulo IV apresenta-se sob uma componente investigativa acerca das perspetivas das crianças relativamente à sua frequência do Jardim de Infância. Esta experiência-chave é o resultado da análise de entrevistas realizadas a crianças, no âmbito da experiência da prática pedagógica.

Por último, tecem-se as Considerações Finais, correspondendo a um conjunto de conclusões acerca das aprendizagens realizadas e da sua importância em todo o processo de formação pessoal e profissional.

PARTE I

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: FONTE DE VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS

Capítulo I - Caraterização do Contexto

1.1. Contexto Institucional

A Educação Pré-Escolar em Portugal, dedicada a crianças entre os 3 e os 6 anos, é reconhecida como a primeira etapa da educação básica. Apesar de facultativa, subsiste por parte do governo, desde 1996, a preocupação em assegurar a educação a todas as crianças cujos pais assim o pretendam (Ministério da Educação[1], 2007; Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

Nesse sentido encontram-se disponíveis diversas instituições, pertencentes ao setor público e ao setor privado. O setor público abarca estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e Centros Infantis ligados a serviços sociais. O setor privado inclui Jardins de Infância de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e Instituições de Ensino Particular e Cooperativo (Vasconcelos, 2000; Folque, 2012).

O Jardim de Infância onde se desenvolveu a ação educativa que aqui se apresenta funciona desde 1999 e enquadra-se na rede privada de solidariedade social. A Instituição situa-se no centro urbano de Coimbra e possui duas valências em funcionamento, a Creche e o Jardim de Infância, e compreende dois imóveis. A organização do seu espaço tem sofrido inúmeras alterações ao longo do tempo, de forma a melhorar as suas capacidades e a adaptá-las de acordo com as necessidades das crianças.

Ambas as instalações dispõem de espaço exterior, com zonas verdes, que abarcam áreas de lazer e objetos lúdicos para as brincadeiras a pares, individualmente ou em grupos, como é sugerido pelas Orientações

[1] ME será, daqui em diante, utilizado para designar Ministério da Educação.

Curriculares para a Educação Pré-Escolar[2] (ME, 1997:39), "um local privilegiado de recreio onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis".

Atualmente frequentam a Instituição cerca de cento e vinte sete crianças, com idades compreendidas entre os quatro meses e os cinco anos, distribuídas pelas diversas salas. Estas são acompanhadas por uma equipa educativa composta por cinco educadoras de infância e onze assistentes operacionais, que exercem as suas funções nas valências acima mencionadas.

De acordo com o Projeto Educativo (2010-2013), o equipamento e os materiais da Instituição, encontram-se de acordo com os parâmetros e as normas de segurança, adequando-se aos diferentes níveis etários das crianças.

Relativamente à organização do tempo, a Instituição funciona de segunda a sexta-feira, das 7h 45min da manhã até às 19h 45min da tarde, podendo existir alguma flexibilidade de horário consoante a especificidade e as necessidades das crianças.

A relação entre a Instituição e as famílias é frequente e processa-se em qualquer momento do dia **(vide Apêndice 1)**.

No que diz respeito ao meio envolvente, as crianças deslocam-se a pé ou de autocarro sempre que oportuno, segundo as propostas do Projeto Curricular do Grupo (2012-2013), e para assistir a eventos considerados interessantes, que possam surgir ao longo do ano letivo.

[2] OCEPE será, daqui em diante, utilizado para designar Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

1.2. Contexto Metodológico

1.2.1. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

Ao longo da história da educação de infância, diversos modelos pedagógicos têm sido organizados por profissionais da educação, com base nas ideias de determinados psicólogos, pedagogos, filósofos e de alguns grupos, que através da sua ação colaborativa pretendiam dar resposta a inúmeros problemas sociais e políticos (Folque, 2012).

Com a crescente valorização da função pedagógica atribuída aos educadores de infância, em conjunto com a partilha de experiências e a divulgação de algumas investigações internacionais, os modelos curriculares começaram a ser contemplados como instrumentos eficazes para fomentar a qualidade da ação educativa (Folque, 2012; Formosinho, 1998; Oliveira-Formosinho, 1998).

Estes modelos constituem-se como orientadores necessários para as aprendizagens com e para as crianças. Dada a sua importância, o educador deverá adotar um, visto que este é um instrumento fundamental na mediação entre a teoria e a prática (Oliveira-Formosinho, 2001:109).

Nesse sentido, as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, implementadas em Portugal desde 1997, possibilitam ao educador, uma maior orientação entre a existência dos inúmeros modelos pedagógicos utilizados nos diversos Jardins de Infância (Simões, 2004:8). De entre estes, a equipa educativa da Instituição onde desenvolvi o meu estágio, adotou o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna[3].

O MEM foi fundado no ano de 1966 e apresenta-se como sendo um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças. Este modelo baseia-se numa pedagogia

[3] MEM será, daqui em diante, utilizada para designar Movimento da Escola Moderna.

“progressista”, tendo a sua matriz fundamentalmente nas práticas e posições educativas de Célestin Freinet. Assume-se como um projeto democrático de autoformação cooperada de docentes (Niza, 1998; Folque, 2012; Maia 2008).

A pedagogia do MEM desenvolve-se com base em três finalidades pedagógicas, consistindo a primeira em iniciar as crianças nas práticas democráticas e, para tal, todas participam diretamente na organização e elaboração das atividades. O consenso é obtido por negociação, o que implica que cada criança defenda as suas ideias. A segunda pretende que os educandos e os educadores se apropriem da cultura de cada um, da Instituição e dos valores. A terceira define-se como a reconstrução cooperada da cultura, ou seja, o reconstruir, através da cooperação, uma cultura de grupo, com base nos conhecimentos e valores de cada um (Folque, 2012).

No que respeita à constituição dos grupos de crianças, este modelo foi inicialmente idealizado “não por níveis etários, mas de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração” (Oliveira-Formosinho, 1998:146). No entanto, na Instituição onde desenvolvi o meu estágio, esta caraterística do MEM foi adaptada para grupos homogéneos. É possível esta adaptação, pois mesmo sendo salas homogéneas na sua constituição, onde as crianças apresentam ligeiras diferenças etárias, na realidade, no que diz respeito ao desenvolvimento global do grupo, em termos de maturidade e socialização, manifesta-se a heterogeneidade. Este ajuste proporciona múltiplas vantagens às crianças, quer seja no alargamento de experiências quer no contacto com diversas idades.

Deve existir "um clima de *expressão livre*", onde cada criança pode expressar as suas opiniões, ideias e experiências de vida ao grupo (Folque, 2012:53). Uma criança deve expressar-se livremente para se sentir plenamente integrada no grupo. Deve, igualmente, ser-lhe proporcionado um tempo lúdico para poder explorar materiais e documentos e colocar as suas próprias interrogações, desenvolvendo o seu raciocínio. Como refere Niza (cit. Folque, 2012:53), "pensa-se que, só se as crianças tiverem estas oportunidades, serão capazes de se envolver ativamente em procurar compreender o mundo à sua volta".

Na Instituição, na sala de atividades das crianças de três anos, a gestão do currículo e o poder na sala de atividades são partilhados, entre a educadora e as crianças, numa dinâmica constante em que tudo é negociado, pois "permite que as crianças exprimam as suas opiniões e desenvolvam um papel pró-ativo na aprendizagem (Folque, 2012:54).

A pedagogia que o MEM tem desenvolvido, de então até aos dias de hoje, privilegia as abordagens globais e naturais e as estratégias de descoberta (formulação de problemas e elaboração de projetos) e de incentivo à criatividade. "No modelo do MEM, o planeamento e a avaliação estão interligados, sublinhando-se o seu caráter formativo, sendo a avaliação considerada como um meio de aprendizagem" (Niza cit. Folque, 2012:54). Desta forma, cada criança fica consciente das suas dificuldades e dos passos que já progrediu na sua própria aprendizagem.

Niza (cit. Folque, 2012:54) afirma que o essencial é proporcionar ambientes educativos "que estejam profundamente ligados ao meio cultural da Sociedade que servem, em vez de construir nichos culturais alheados da realidade da vida social". Uma criança deve conhecer o ambiente em redor do Jardim de Infância, o que lhe potencia

informações diversificadas, geradoras de interrogações que vão ocasionar novas aprendizagens.

Nesta linha de pensamento, a equipa da Instituição onde decorreu o estágio, considera extremamente importante que se proporcionem saídas ao exterior, seja na área urbana da cidade, seja ao meio rural ou a outros pontos do país, pois potenciam muitíssimas situações de aprendizagem nas quais as crianças contatam com o meio ambiente natural ou construído. Através deste contato, as crianças vêem, ouvem, tocam e experimentam situações novas e diferentes, enriquecendo os seus múltiplos conhecimentos, o que ajuda a compreender melhor o mundo que as rodeia.

Dentro desta filosofia educativa o currículo vai sendo construído progressivamente, ao longo do ano, oferecendo uma dinâmica específica às práticas quotidianas nas salas de atividades. Estas organizam-se, tendo em conta as Áreas de Conteúdo sugeridas pelas OCEPE: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação (domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical; domínio da Expressão Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo (Grave-Resendes & Soares, 2002; González, 2003; Niza, 2007).

Segundo Niza (1998:146), "o sistema desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou "ateliers" na tradição de Freinet) e de uma área central polivalente, para trabalho coletivo". Tendo em conta estes princípios, a sala de atividades onde decorreu o estágio, encontrava-se organizada em áreas de trabalho bem definidas: a Área de Trabalho Coletivo (Local de Reuniões e Comunicações), a Matemática, a Escrita, as Ciências, a Expressão Plástica (Desenho, Picotagem,

Recorte e Colagem, Modelagem e Pintura), a Biblioteca e o "Faz de Conta" (Niza, 1998).

1.3. Caraterização do grupo

1.3. 1. Caraterização do grupo de crianças

O grupo é composto por vinte e sete crianças de três anos, das quais dez são do sexo masculino e dezassete do sexo feminino.

De todas as crianças, duas raramente frequentavam o Jardim de Infância, sendo que de cada vez que compareciam, apresentavam dificuldades de integração e socialização no grupo e, por consequência, nas variadas situações de aprendizagem.

Diversas iniciativas foram tomadas por parte do grupo e da educadora, de modo a promover uma maior aproximação e participação dessas crianças. O grupo tentou inclui-las nas diversas atividades grupais e a pares (rotinas diárias, Reuniões de Conselho, realização de projetos, tempo de "Trabalho Autónomo"), e nos momentos de brincadeiras/lazer. Com o apoio da educadora, ele tentou ainda dar-lhes uma maior responsabilidade em determinadas tarefas, elogiando e incentivando-as sempre que se manifestavam de forma positiva.

Durante o espaço de tempo consecutivo em que as crianças frequentaram o Jardim de Infância, verificaram-se alguns progressos aos níveis de participação e integração/socialização, mas em pequenos grupos. Todavia, quando o período de ausência era prolongado, a criança deixava de se sentir novamente incluída no grupo, revelando alguma timidez e participando apenas nas tarefas quando solicitada (mas sem comunicar verbalmente), sendo que, por vezes mostravam alguma hesitação.

Este processo de integração das crianças desenvolveu-se, ciclicamente, em torno da sua ida à escola, uma vez que no seu regresso, apresentavam alguma desorientação em relação à rotina diária. Perto do final do ano elas acabaram por desistir de frequentar a Instituição, por motivos de índole pessoal e familiar.

No que toca ao desenvolvimento global do grupo existiam grandes diferenças entre elas, pois havia crianças bastante mais novas em meses do que as mais velhas, o que revelou um panorama bastante heterogéneo (como é previsto no MEM) em maturidade e em termos de socialização.

Dado que as crianças eram muito pequenas (algumas ainda não haviam completado os três anos), requeriam muita atenção, apoio e empenho em todos os domínios, nomeadamente no que se refere à linguagem. Outra das prioridades de intervenção no grupo surgiu a nível do comportamento. Algumas crianças apresentavam um comportamento bastante desajustado e desafiante (birras, "puxar cabelos", bater nos colegas, entre outros), sendo que por isso, a educadora tentou dar ênfase às regras adequadas dentro do espaço escolar e nas relações interpessoais entre pares e entre as crianças e os adultos. A resolução de conflitos era, sobretudo resolvida, nas Reuniões de Conselho, onde é utilizado o "Diário", como regulador da vida em grupo, através do respeito pelas regras de convivência.

Não existiam, no grupo, crianças com necessidades educativas especiais.

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (2012-2013) e com as observações realizadas ao longo do estágio, pode dizer-se que o grupo é constituído por crianças vivas, alegres, observadoras, curiosas, interessadas e ansiosas de saber e descobrir, sempre e cada vez mais novidades.

1.4. Organização e dinâmica da sala de atividades

1.4.1. Organização do espaço e do tempo

A organização do espaço, da sala de atividades tem por base a criação de oportunidades. É a partir dele que a criança brinca, interage e adequa comportamentos. Descobrir fazendo, fazer brincando e contextualizar as aprendizagens apresentando ao grupo as suas descobertas. Como referem as OCEPE, "os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender" (ME, 1997:37).

Na vida escolar a organização do espaço possui um papel determinante, pois permite a estruturação de todos os elementos que influem diretamente na aprendizagem das crianças.

Para Oliveira-Formosinho e Gâmboa (2011:28) este deve ser

> *... um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades (...) que se carateriza pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornado porto seguro e amigável, abrindo-o ao lúdico e ao cultural é um garante das aprendizagens.*

Pretende-se, assim, que o espaço seja organizado com rigor e intencionalidade educativa de modo a permitir que a criança tenha um ambiente culturalmente rico e estimulante que lhe permita questionar, lhe desperte curiosidade e desejo de aprender.

Deste modo, as áreas/oficinas existentes na sala de atividades são: a Área de Trabalho Coletivo (Local de Reuniões e Comunicações), a Matemática, a Escrita, as Ciências, a Expressão Plástica (Desenho, Picotagem, Recorte e Colagem, Modelagem e Pintura), a Biblioteca e o

“Faz de Conta”. É sempre definido o número de crianças para funcionar em cada área, encontrando-se dispostas de forma estimulante e incentivadora de múltiplas aprendizagens (Niza, 1998), **(vide Anexo 1)**.

Dentro deste espaço pedagógico, o grupo dispõe ainda de uma casa de banho para crianças e ao seu lado o acesso para um espaço exterior. Para além disso, usufrui também da sala da entrada para acolhimento, a casa de banho da entrada para higiene após as refeições, o refeitório para crianças, o dormitório para o descanso e do salão polivalente para a realização de sessões de Expressão Motora semanais e de outras atividades (em conjunto com os outros grupos da Instituição), **(vide Anexo 2)**.

A gestão do tempo faz-se de uma forma bastante planeada, sequencializada e com uma estrutura bem definida. A sua gestão inicia-se todas as manhãs na sala de acolhimento, entre as 7h 45min e as 9h 30min, com conversas informais e brincadeiras livres, onde é tomado o lanche da manhã. De seguida, as crianças dirigem-se para a sala de atividades e, na Área de Trabalho Coletivo, é cantada a música dos Bons Dias, seguindo-se a rotina diária **(vide Anexo 3)**.

A rotina diária serve de suporte para as atividades desenvolvidas na “Agenda Semanal”. De acordo com Oliveira-Formosinho (2011:72) o tempo pedagógico “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo“ **(vide Anexo 4)**.

As crianças têm a Agenda Semanal afixada na sala de atividades para servir de orientação nas suas tarefas. A sua disposição é realizada por elas no início de cada ano letivo. Igualmente importantes para a apropriação do tempo na sala de atividades são “os instrumentos de

pilotagem": o Mapa de tarefas, os Calendários do tempo, do mês e dos aniversários, o Mapa das presenças, a Lista de projetos e o Diário. Estes instrumentos regulam o trabalho individual e de equipa e, proporcionam também, a realização de objetivos educativos que integram diferentes aprendizagens nos domínios das áreas de conteúdo presentes nas OCEPE **(vide Anexo 5).**

1.4.2. Dinâmica de trabalho

Dado o grupo, a equipa educativa tenta diversificar as situações de aprendizagem dentro da sala e nos restantes espaços da Instituição ou no exterior, para que estas sejam divertidas e, simultaneamente, ricas em conhecimentos. O seu principal objetivo, com a utilização deste modelo curricular, é o de estimular a autonomização e a responsabilização de cada criança, despertando o espírito crítico (Niza, 1998; Folque (2012).

Assim, no centro da sala dos três anos existe uma mesa grande, à volta da qual o grupo se reúne no Conselho da manhã e que dá acesso aos instrumentos pilotagem afixados (como é sugerido no MEM).

É nesta zona da sala que o dia começa com o preenchimento do Mapa das Presenças. As crianças iniciam a atividade relembrando o dia do mês, o mês, o ano e o dia da semana correspondente. Através da consulta do Mapa das Tarefas, cujos pares de trabalho são mudados semanalmente à segunda-feira, verifica-se quem coloca as faltas, o tempo e conta os "meninos" para o almoço. A seguir os pares destinados colocam as faltas, o tempo no Calendário, contam os "meninos" para o almoço e vão entregar o referente número à cozinha.

Depois destas tarefas, que se repetem diariamente, há um tempo para as crianças que estão inscritas no quadro "Quero mostrar, contar ou escrever" poderem falar do que quiserem ou mostrar algo que trouxeram

de casa. A partir destes relatos, constroem-se textos que depois são ilustrados. No decorrer desta atividade, dada a idade das crianças, a educadora faz o registo das ideias apresentadas por estas e, posteriormente, elas fazem o respetivo desenho.

Este período do dia torna-se um momento propício a conversas em grande grupo, nas quais, as crianças têm liberdade para falar das suas vivências, dar ideias para projetos, discutir assuntos importantes para as atividades que se estejam a desenvolver e planificar o trabalho de acordo com a Agenda Semanal e a coluna do "Queremos" do Diário de Grupo.

De seguida existe o tempo de Trabalho Curricular comparticipado pelo grupo/Animação Cultural. Às segundas, terças e quartas-feiras trabalha-se no domínio das expressões dramática, musical e motora. A quinta-feira é dedicada a saídas ao exterior, visitas da família à sala para falar da sua profissão, fazer receitas, contar uma história, cantar uma canção, entre outras coisas, a surpresas e a sessões de construção de conceitos que podem situar-se no domínio da matemática, da leitura e escrita ou das ciências.

À sexta-feira faz-se a Reunião de Conselho na qual se faz o balanço da semana com base no Diário de Grupo. Este instrumento é usado diariamente. Nele todas as crianças podem "escrever" (sendo o adulto o secretário) o que mais gostaram e o que menos gostaram desse dia. Nesta reunião efetua-se o registo "o que fizémos" e "o que queremos fazer" na semana seguinte. Este é o período propício para fazer um balanço sociomoral da vida do grupo, através da leitura das colunas do "Não Gostei" e "Gostei", e para planificar e avaliar todo o trabalho. Sendo que, no "Não Gostei" se resolvem as questões de conflitos ou outras situações menos boas que tenham ocorrido ao longo da semana e, para o

item “Gostei”, valorizam-se todos os aspetos positivos e servem para reforçar a autoconfiança das crianças, individualmente e em grupo.

Dentro desta organização, as crianças têm total autonomia para escolher quais as atividades que querem realizar no período de Tempo de Trabalho Autónomo. Assim, como é sugerido pelo MEM, estas têm ao seu dispor, um leque variado de ofertas de exploração dos materiais e poderão efetuar escolhas mais conscientes e espontâneas, podendo realizar mais facilmente aprendizagens compensadoras a nível de sucesso do seu desempenho.

Cada criança tem um cartão com o seu nome próprio e a sua fotografia, o que a identifica nas áreas. Cada área tem um quadro que indica o número máximo de crianças que pode estar, simultaneamente, na mesma. Assim as crianças, individualmente ou em pequenos grupos, vão circulando harmoniosamente pelas áreas da sala e desenvolvem as atividades que cada uma oferece de forma autónoma, pois têm livre acesso aos materiais que lhe dizem respeito. Para tal, cada área está equipada com materiais que possam potenciar aprendizagens nesse âmbito.

Enquanto isso, o adulto circula pelas áreas para apoiar as atividades que se estejam a desenvolver, ou para apoiar pequenos projetos que possam estar a decorrer, desenvolvidos em pequenos grupos.

E porque cada criança vai fazer muitas aprendizagens irá, depois, comunicá-las ao grupo, no final da manhã, através do tempo destinado às Comunicações e mostrar aquilo que produziu nas áreas de atividades, o que valorizará com certeza a sua autoestima e o sentido de que “já sou capaz e o que eu faço é importante!” sendo incentivado por todos.

Capítulo II – Um caminho explorado: observar, refletir, aprender

2.1. Do crescimento pessoal ao desenvolvimento profissional

A prática pedagógica que desenvolvi estruturou-se em quatro fases principais. A primeira fase teve a duração de seis semanas, de 14 de novembro a 21 de dezembro e o seu intuito era a observação do contexto educativo. A segunda fase englobou sete semanas, de 9 a 18 de janeiro e de 20 fevereiro a 22 de março, e tinha como propósito a entrada progressiva na prática educativa. A terceira fase abarcou quatro semanas, de 3 a 26 de abril e a finalidade era a implementação e gestão de um projeto pedagógico. Por último, a quarta fase compreendeu três semanas, de 2 a 17 de maio, cujo objetivo era a avaliação global do processo formativo.

2.1.1. Observação do contexto educativo – Fase I

A primeira fase do estágio correspondeu à fase da observação do contexto educativo. Esta desenvolveu-se ao longo de seis semanas, na sala dos três anos, com um grupo de vinte sete crianças.

Durante esta etapa, a ansiedade e as expetativas eram elevadas. Como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, apenas havia contatado com crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos. O contexto educativo em que agora estava inserida era totalmente novo para mim.

A minha presença na sala de atividades como estagiária não afetou o bem-estar do grupo, que se mostrou sempre recetivo e acolhedor, inserindo-me nas suas brincadeiras e atividades. Este envolvimento possibilitou uma observação mais próxima da vida e dinâmica do grupo, no seu espaço.

Observar, afirma Oliveira-Formosinho (2002:179) "implica e pressupõe um trabalho de análise das principais componentes de uma perceção e um trabalho de relação e/ou integração dessas mesmas componentes".

De acordo com as OCEPE,

> *observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as caraterísticas das crianças e adequar o processo educativo* (ME, 1997:25).

Nesta etapa, foi realizada uma observação de caráter participativo, permitindo-me, através de um maior envolvimento na vida quotidiana deste contexto, recolher informações sobre os seus membros (educadora e auxiliar, crianças e família), bem como do modelo curricular adotado e alguns dos seus aspetos estruturais: os materiais da sala, a rotina do tempo, a dinâmica de trabalho, o envolvimento dos pais e da comunidade na aprendizagem das crianças e o sistema de planeamento e avaliação.

Ao observar os diversos momentos do dia-a-dia daquele grupo pude perceber que as crianças têm um papel ativo na construção da sua aprendizagem e desenvolvimento. Neste processo diário, todas as etapas são planeadas e geridas em cooperação com os seus pares e a educadora, sendo a esta atribuída a função de orientadora. Neste âmbito, as crianças têm liberdade para falar das suas vivências, dar ideias para projetos ou discutir assuntos que considerem importantes; têm total autonomia para escolher as atividades que pretendem desenvolver; e participar na organização e disposição dos materiais pedagógicos de modo a que estes lhes propiciem um espaço de exploração, descoberta e aprendizagem.

Ainda no decorrer desta fase, foi possível verificar que, atendendo à idade das crianças, a educadora tenta esclarecer todas as dúvidas das crianças com uma linguagem simples e cuidada, assim como, ajuda a estruturar e a organizar o pensamento quando estas apresentam dificuldades de expressão. Ainda neste âmbito, quando no espaço de reflexão, as crianças pretendem efetuar uma comunicação escrita, a educadora regista o dizer da criança.

Terminada esta fase é de salientar a importância da observação no processo de formação. Estes momentos foram fundamentais para perceber a importância do contributo do MEM nos primeiros anos de vida da criança, na sua aprendizagem e desenvolvimento, bem como, o papel orientador da educadora na utilização deste modelo curricular. Foi também essencial para compreender como se processa a organização do quotidiano da sala do Jardim de Infância, assim como, as atividades e os projetos, com crianças pequenas.

2.1.2. Integração progressiva no contexto educativo – Fase II

A segunda fase consistiu na entrada progressiva no contexto educativo, que se desenvolveu ao longo de sete semanas.

De acordo com as decisões das crianças e com o "Plano/Agenda Semanal", todos os dias da semana se sucede o tempo de "Trabalho Curricular comparticipado pelo grupo/Animação Cultural" nos diversos domínios (Histórias e Dramatizações, Expressões Dramática, Musical e Motora, momentos dedicados a Visitas, Saídas ao Exterior e Surpresas e Reuniões de Conselho, Matemática, Leitura e Escrita e Ciências – Conhecimento do Mundo), o trabalho autónomo e as comunicações.

No decorrer desses momentos, em colaboração com a educadora, tivemos[4] oportunidade de preparar algumas atividades pontuais, no sentido de envolver todo o grupo de crianças.

A primeira atividade que, como estagiárias organizámos, desenvolveu-se no tempo de Trabalho Curricular, no momento destinado às Surpresas, no domínio da Expressão Dramática.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação (1997, p.60), este domínio pode ser trabalhado de diversas maneiras, sendo que uma delas é "através da utilização de fantoches de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação através de "um outro", servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc."

A atividade consistiu na apresentação de uma pequena peça de teatro, intitulada "Quem é o mais forte?", com recurso a fantoches previamente construídos (personagens da história), **(Apêndice 2)**.

Apesar de se tratar da primeira atividade realizada apenas por nós no estágio, com a inevitável expetativa e a ansiedade, ela correu de forma positiva. As crianças mostraram-se atentas, interessadas e participativas.

Outras atividades foram realizadas no âmbito do domínio da Expressão Motora. O corpo é segundo Vayer (1989:18)

> *o primeiro objeto percebido pela criança: bem-estar e dor, mobilizações e deslocamentos, sensações visuais e auditivas… e esse corpo é o meio de ação, do conhecimento e da relação. A construção do esquema corporal, isto é, a organização das sensações relativas ao seu próprio corpo relacionada com os dados do mundo exterior, tem um papel fundamental no*

[4] O plural inclui-me a mim e à minha colega de estágio.

> *desenvolvimento da criança, pois esta organização é o ponto de partida dessas diversas possibilidades de ação. Ela vai-se elaborando progressivamente, acompanhando o desenvolvimento e a maturação nervosa, paralelamente à evolução sensório-motora relacionada com o corpo do outro.*

Dando continuidade a esta linha de pensamento, foram desenvolvidos com as crianças diferentes tipos de exercícios, de modo a contribuir para que estas aprendam a sentir o corpo e a utilizá-lo de várias maneiras, envolvendo as motricidades grossa e fina e o respeito pelos colegas e pelas regras **(Apêndice 3)**.

No decorrer de uma das Reuniões de Conselho surgiram diversas sugestões de trabalho, das quais se destacou o tema "Páscoa". Nesse contexto, planeámos e preparámos em conjunto com o grupo duas atividades, relacionadas com os domínios do Conhecimento do Mundo e da Expressão Plástica. Assim, primeiramente realizou-se a experiência "O que um ovo tem lá dentro?" e, em seguida, a atividade "Pintar cascas de ovos". Ambas as tarefas se mostraram estimulantes e desafiadoras para as crianças, transformando-se em momentos de exploração, descobertas e aprendizagens (ME, 1997), **(Apêndice 4)**.

Num dos momentos de Surpresa, apresentámos às crianças um filme representativo de uma curta-metragem de José Saramago, designado por "A maior flor do mundo". Este momento gerou posteriormente uma situação de diálogo e reflexão conjunta **(Apêndice 5)**.

Paralelamente ao tempo de Trabalho Curricular, decorreu diariamente o tempo de Trabalho Autónomo. Neste período, as crianças têm total liberdade para escolher quais as atividades que querem realizar e, assim, selecionar a área que pretendem ocupar. O grupo encontra sempre ao seu dispor um variadíssimo leque de materiais, que poderá explorar de forma

proveitosa. Durante esta etapa tentamos auxiliar as crianças em todas as suas necessidades, circulando pelas diversas áreas.

Após este momento, surge o tempo de Comunicações, utilizado pelas crianças para apresentar ao grupo os trabalhos por si realizados, mostrando aquilo de que é capaz, valorizando a sua aprendizagem e autoestima. Durante este processo, a nossa função era de orientadoras em todo o processo de exposição do trabalho por parte da criança, apoiando-as nas suas dificuldades em expressar as suas ideias ou pensamentos.

Ao longo de toda esta fase tivemos o cuidado de diversificar as atividades, atendendo aos momentos de planeamento e respeitando sempre as opiniões e os interesses das crianças. É de referir que as atividades desenvolvidas, por sugestão da educadora ou por nossa livre iniciativa foram planeadas e preparadas em conjunto pelas crianças e estagiárias, sendo que foram alternadamente orientadas pelas últimas. Assim, ao longo de todo este processo houve momentos de interajuda e cumplicidade entre as estagiárias e o grupo.

Nesta fase, as maiores dificuldades sentidas foram em relação à gestão do tempo que uma tarefa pode ocupar em detrimento de outra e o apelar à capacidade de improvisação nesse dado momento, o emprego do tom de voz num espaço amplo e encontrar atividades adequadas para crianças de três anos.

Como momentos de compreensão, aprendi que os diferentes materiais podem ser explorados de variadíssimas maneiras, que quando as crianças revelam algum cansaço ou agitação devemos ser capazes de parar e mudar para uma atividade mais apelativa, que apesar da faixa etária das crianças, estas conseguem desenvolver uma variedade de aprendizagens como, através de jogos, de momentos de vivências e partilha de saberes entre o grupo.

Todas essas situações foram progressivamente aperfeiçoadas ao longo do percurso formativo.

2.1.3. Implementação e gestão de um projeto pedagógico – Fase III

A terceira fase do estágio correspondeu à continuidade do desenvolvimento das práticas pedagógicas, encontrando-se algumas delas relacionadas com a implementação e gestão do projeto "A nossa horta".

Deste modo, dando seguimento ao planeamento da etapa anterior, a gestão do tempo desta fase, continuou a repartir-se em dias alternados pelas estagiárias, em colaboração com o trabalho da educadora cooperante.

Assim, partindo da "programação" utilizada na sala de atividades, diversas tarefas foram elaboradas. Destas destaca-se a realização de um jogo, no domínio da Matemática. Quando a criança "brinca e constrói, organiza o pensamento, estabelecendo relações de comparação, qualidade, forma, tamanho, cor, conjuntos" (ME, 1997: 73). O principal objetivo desta atividade era trabalhar o pensamento lógico-matemático e a contagem, reconhecer os seus números e símbolos, o estímulo para a aprendizagem e a motricidade fina. As crianças mostraram-se bastante atentas e demonstraram interesse em participar **(Apêndice 6)**.

Ainda dentro do tempo de Trabalho Curricular e, no sentido de diversificar as atividades, proporcionámos às crianças práticas de Expressão Motora **(Apêndice 7)**.

A este respeito, as OCEPE indicam que,

> *"a diversificação de formas a utilizar e de sentir o corpo (...) podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um*

> *controlo voluntário desse movimento (...) A expressão motora pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior ou, ainda, ter lugar em espaços próprios apetrechados para o efeito. Os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao educador tirar partido das situações espaços e materiais que permitem diversificar e enriquecer as oportunidades de expressão motora."* (ME, 1997:58-59).

Com a utilização de diversos materiais didáticos pretendíamos facultar-lhes a possibilidade de exploração do espaço, do domínio do corpo, do despertar a imaginação e trabalhar a motricidade. Ainda que orientada pela minha colega de estágio, senti que de uma maneira geral a atividade correu bem. Contudo percebi, que há determinados pormenores que podem ser melhorados, como a organização dos grupos por atividades, a gestão do tempo por tarefa, a utilização de música em determinados exercícios para uma melhor dinamização e a disposição dos materiais de percurso pelo espaço.

Uma outra situação processou-se durante a abordagem da festividade do "Dia da Mãe". Numa das Reuniões de Conselho as crianças decidiram o que preparar para esse dia e como fazê-lo.

Acerca deste assunto Oliveira-Formosinho e Gambôa (2009:32-33) referem que,

> *"A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem. Para além da discussão sobre os formatos de documentação da escuta, é importante aceder à compreensão holística e integrada da escuta. A escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um*

> *processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade."*

Dentro desse registo uma das atividades destacadas relacionou-se com a Culinária, também complementada pelo MEM. Nesse sentido, solicitaram a nossa ajuda para a confeção de "bolinhas de chocolate" (brigadeiros). O grupo mostrou empenho e dedicação ao longo de todo o processo de planeamento e respetiva preparação **(Apêndice 8)**.

Num dos momentos de "Surpresa" levámos até elas a história "O Nabo Gigante" dos autores Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey. Decorrente desta e do seu reconto, gerou-se durante o "Conselho da Manhã" um momento de comunicação e partilha de ideias. Desta reflexão conjunta, a maioria das crianças manifestou interesse e curiosidade em saber mais acerca dos legumes, a sua plantação e os cuidados a ter com ela. Assim surgiu o projeto designado por "A nossa horta" e a resposta à questão "O que queremos saber?" **(Apêndice 11)**.

Esta questão deu início ao desenvolvimento de cinco etapas: a formulação, o balanço diagnóstico, a divisão e distribuição, a realização do trabalho e a comunicação.

Partindo da identificação do problema efetuámos o respetivo registo primeiramente através de uma teia e, em seguida, no "Quadro de projetos", tentando responder às questões "O que já sabemos?", "O que queremos saber?", "Quem participa?", "Onde e como vamos procurar?" e "Como aprendemos?".

Reunidos em conselho as crianças expressaram as suas opiniões, planearam, decidiram e dividiram tarefas em relação a todos os procedimentos e tarefas a realizar para dar seguimento a este projeto.

Deste modo, primeiramente, a participação dos pais foi solicitada para que estes se envolvessem na vida do Jardim de Infância e nos seus conteúdos e em seguida desenvolveram-se inúmeras atividades, das quais se destacam: uma visita de estudo, a plantação da horta, as observações e respetivos registos, a construção de um espantalho e a elaboração do dossiê de projeto.

O material foi recolhido, analisado e selecionado, dando origem à organização do trabalho final, sob a forma de um dossiê que foi utilizado para comunicação deste ao grupo.

Atendendo ao seu tamanho, as crianças decidiram eleger cinco representantes para fazer a apresentação do trabalho às restantes crianças do grupo. As crianças que apresentaram o projeto mostraram-se atentas e empenhadas enquanto realizavam a apresentação, explicando todos os processos implicados. Paralelamente, a audiência (restantes crianças do grupo) teve o cuidado de estar com atenção, comentou, compreendeu e avaliou todo o processo, sendo que também ela fez parte integrante do mesmo. Como meio de partilha com a comunidade o trabalho foi ainda exposto junto à entrada da Instituição e no blogue da sala.

O nosso papel como estagiárias em todo este processo foi gerir e orientar a organização do espaço, do tempo e dos materiais, do decurso e da estrutura das atividades, de ajudar a especificar o plano, questionando e propondo opções e de gerir a participação e interação das crianças neste âmbito.

Esta metodologia de trabalho permite assim, conhecer os interesses e motivações das próprias crianças, quais os saberes e as experiências que estas têm, o compromisso e o envolvimento de todos os participantes, a troca de saberes, a cooperação, partilha e entreajuda e a participação ativa das crianças na organização de experiências pedagógicas.

Todo o roteiro do trabalho em projeto, desde o ponto de partida com a identificação do problema até à sua avaliação será novamente abordado, de forma aprofundada na segunda parte do relatório.

2.1.4. Avaliação global do processo formativo – Fase IV

Com o pensamento centrado em todo o percurso realizado com este trabalho é momento, então, nesta quarta fase, de refletir, mais concretamente, acerca das aprendizagens pessoais e profissionais que este desencadeou e consolidou em mim.

Refletir sobre o momento da ação ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospetivamente para a ação e refletir sobre o que aconteceu, o que observou, que significado atribui e, que outros significados pode conferir ao que aconteceu (Schön, 1992).

No que à formação pessoal diz respeito, aponto a prática reflexiva como primordial para que um trabalho desta natureza possa ser desenvolvido, uma vez que é com ela que podemos alcançar melhores resultados, satisfazendo, em primeira instância, as necessidades do grupo de crianças com o qual estejamos a trabalhar.

A avaliação é entendida, segundo Guerra (2003), como um caminho para a aprendizagem. Um caminho que, ao ser percorrido de forma inteligente e responsável, nos ajudará a compreender o que acontece e porquê e nos facilitará a retificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria

das práticas. Estes momentos reflexivos ajudam, portanto, a definir melhores práticas, adequando-as aos momentos e contextos, a avaliar o processo, permitindo efetuar alterações pertinentes; resumidamente, é uma prática para pensar a/na ação.

Para além destes momentos, é importante pensar que o trabalho desenvolvido permitiu momentos de reflexão e partilha em grupo, nomeadamente, com a educadora cooperante e com a colega de estágio, que foram uma mais-valia para que o projeto desenvolvido e as estratégias implementadas fossem, cada vez mais, completas e adequadas. Esta partilha e este trabalho em grupo é uma prática com valores positivos, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, tornando-nos capazes de ser críticos acerca das nossas propostas e posturas, refletindo nas dinâmicas e atividades de forma a melhorá-las.

Ainda nesta linha de pensamento, toda a ação pedagógica desenvolvida teve na sua base o respeito, a afetividade, a responsabilidade, a cooperação e o diálogo, promovendo, assim, interações positivas, no seio do grupo, não esquecendo os interesses e as dificuldades das crianças.

Ao pensar nas aprendizagens decorrentes do estágio e desenvolvidas no relatório, em termos de temática, considero uma enorme mais-valia as aprendizagens e as leituras efetuadas acerca da Educação Pré-Escolar e, principalmente, do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna. O aprofundar de perspetivas de vários autores permitiu-me ter um suporte teórico e entender melhor o que observava e fazia na prática considerando que, neste momento, estou mais apta para justificar teoricamente o porquê de optar por uma ou outra metodologia de trabalho.

O facto de poder ter o privilégio de desenvolver a minha prática pedagógica ao lado de uma profissional exemplar, que me transmitiu

muitos dos seus saberes teóricos e principalmente práticos e o facto de ter trabalhado, na última fase do estágio, com a metodologia de trabalho de projeto, abriu caminhos e deu-me oportunidade para perceber que a criança é o centro da ação e esta irá construir o seu conhecimento através de perguntas e respostas, em interação com os outros e com o meio envolvente, através de problemas que têm de resolver no seu quotidiano. Estas aprendizagens não podem ser ignoradas, pelo contrário, devem ser valorizadas pelo educador, pelo que compete a este profissional o papel de alimentar o prazer da descoberta e a curiosidade da criança.

Findo este processo, posso afirmar que todo este percurso foi muito importante porque me permitiu conhecer uma realidade diferente da que já vivi enquanto professora do 1º Ciclo. Vivenciei uma realidade que de certa forma desconhecia e me cativou bastante, no sentido de que todos os dias aprendemos coisas novas que nos colocam à prova e nos obrigam a ter atitudes de momento.

Deste modo, como educadora estagiária tenho consciência que tenho de melhorar em determinados aspetos que considero só se adquirirem com a experiência profissional e o contacto com vivências diferentes.

Em suma, esta última fase é o culminar de um percurso de trabalho, nem sempre fácil, mas que me permitiu sintetizar informações e compilar experiências e aprendizagens.

PARTE II

EXPERIÊNCIAS-CHAVE: INVESTIGAR PARA MELHOR APRENDER

Capítulo III – A criança em ação

Este capítulo está organizado em quatro experiências-chave, que considerei fundamentais, durante a prática pedagógica.

A primeira parte salienta a importância do sistema de avaliação das crianças na Educação Pré-Escolar. A segunda parte clarifica a relevância de uma gestão cooperada do currículo concretizada nas reuniões de conselho. A terceira parte descreve o papel da comunicação como meio de desenvolvimento social e cognitivo. Finalmente, a quarta parte permite aprofundar os interesses e as aprendizagens das crianças, refletidas no tempo de atividades e projetos.

3.1. O Sistema de Acompanhamento das Crianças

O Sistema de Acompanhamento das Crianças[5] é um instrumento desenvolvido por uma equipa de investigação do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade de Aveiro, com o intuito

> *de apoio à prática pedagógica do educador de infância que procura agilizar a relação entre as práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças* (Portugal & Laevers, 2010:74).

Este documento compreende "três fases documentadas em fichas respetivas, segundo dois percursos, um direccionado ao contexto e grupo de crianças em geral e outro direcionado a crianças individuais" (Portugal & Laevers, 2010:74).

A sua utilização permite ao educador ter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral; perceber quais os aspetos que

[5] SAC será, daqui em diante, utilizado para referir Sistema de Acompanhamento de Crianças.

requerem intervenções específicas; identificar crianças que necessitem de apoio adicional ou atenção diferenciada; delinear um trajeto de iniciativas que levem à resolução de problemas e maximizar a qualidade educativa; avaliar os resultados das aprendizagens e do desenvolvimento de competências (Portugal & Laevers, 2010).

Cada ciclo de observações e reflexões contínuas, desenvolvidas ao longo do ano, abarca três fases, usando para tal fichas dirigidas ao grupo (do tipo g) e fichas dirigidas a cada criança individualmente (do tipo i).

Assim, a primeira fase, diz respeito à observação e avaliação do grupo, procurando compreender os níveis de bem-estar e de implicação de cada criança da sala, reconhecer as crianças com dificuldades sócio emocionais e com baixa implicação ou dificuldades de desenvolvimento.

Segundo Portugal e Laevers (2010:20), o bem-estar emocional é "um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia" e implicação, reflete "uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caraterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia".

Na segunda fase, análise e reflexão, pretende-se analisar e refletir sobre a avaliação geral realizada na fase anterior.

A terceira e última fase, definição de objetivos e de iniciativas para o contexto educativo geral, considerando os aspetos positivos e negativos identificados, possibilita a definição de objetivos e de tarefas a desenvolver, tendo em conta as observações realizadas nas fases anteriores.

Dada a extrema importância da utilização deste instrumento, foi-nos apresentado e, posteriormente, sugerido a sua aplicação no decorrer da prática pedagógica, na qual, apenas tive a oportunidade de aplicar algumas das fichas de caráter geral (tipo g).

Como foi mencionado anteriormente, o objetivo da Fase 1, mais respetivamente a Ficha 1g, era avaliar o grau de bem-estar emocional e a implicação. Assim, no que diz respeito ao primeiro, a sua avaliação contempla, a abertura e recetividade apresentadas pela criança no contexto onde está inserida; a flexibilidade de adaptação, por parte da mesma, às diversas situações; a autoconfiança e a autoestima aduzidas pela criança quando confrontadas com novos desafios; a assertividade mostrada pela criança; a vitalidade observável através das suas ações; a tranquilidade; a alegria e a ligação quando a criança estabelece uma relação salutar consigo própria (Portugal & Laevers, 2010:21-22).

Relativamente à avaliação da implicação, os indicadores de referência correspondem à concentração, quando a atenção da criança se centra na atividade que concretiza; à energia, demonstrada pelo esforço e entusiasmo aplicados na atividade; à complexidade e criatividade visíveis quando a criança se empenha numa atividade mais complicada e desafiadora; à expressão facial e postura, reveladora de concentração, entusiasmo ou tédio; à persistência, atribuída ao tempo de concentração; à precisão, quando a criança manifesta um cuidado caraterístico com os seus trabalhos; ao tempo de reação, indicando o tempo que as crianças levam a reagir a determinados estímulos; à expressão verbal, relacionada com os comentários realizados pelas crianças; e à satisfação, que diz respeito ao prazer que as crianças sentem ao realizar o seu trabalho (Portugal & Laevers, 2010:27-28).

Após o conhecimento destes princípios e, atenta aos mesmos, a Ficha 1g foi realizada, observando vinte cinco crianças existentes na sala de atividades, distribuídas por mim e pela colega de estágio. No final, reunimo-nos de modo a proporcionar a junção dos dados e o debate de ideias relativamente à avaliação de cada criança. Esta reunião permitiu, por um lado, obter uma amostra maior de crianças para a formação das conclusões e, por outro, perceber os índices de bem-estar emocional e implicação de todo o grupo avaliado.

Nos dias em que ocorreu a avaliação das crianças, o grupo estava todo envolvido na mesma atividade, dando para observar com maior clareza quem se sentia bem emocionalmente e quem se envolvia melhor na atividade que desenvolvia **(vide Apêndice 9)**.

Durante este processo avaliativo, pudemos constatar que a criança, aquando a realização de uma atividade, pode apresentar níveis de bem-estar e implicação distintos (muito baixo, baixo, médio, alto ou muito alto), de um dia para o outro. Sem este "guia" orientador teriam passado despercebidos muitos pormenores como o referido.

A sua utilização foi essencial, pois originou uma tomada de "consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução" (Ministério da Educação, 1997:27). Este instrumento proporciona à educadora um melhor conhecimento da criança, podendo assim adaptar as suas práticas às caraterísticas individuais de cada uma.

Para se proceder a avaliação dirigida ao contexto educativo e grupo em geral, atenta-se ao preenchimento da Ficha 2g tendo por base a Ficha 1g. Nesta registam-se os aspetos positivos e negativos perante a observação realizada ao grupo. Em relação ao contexto, consideram-se os fatores que contribuem para altos ou baixos níveis de bem-estar emocional e

implicação, como o contexto educativo estimulante e diversificado, o clima de grupo positivo/inibidor, o ambiente educativo acolhedor e interessante, a qualidade das interações criança/adulto, o espaço para iniciativa e autonomia, organização eficiente e adequada às necessidades das crianças, o estilo adequado do adulto/educador (Portugal & Laevers, 2010).

Tendo em consideração os fatores anteriormente mencionados, o preenchimento da Ficha 2g proporcionou-se de forma individual. A sua realização permitiu-me observar o grupo, ouvindo as opiniões das crianças acerca do que gostam e do que lhes desagrada e, conhecer o contexto em que estão inseridas de uma forma mais aprofundada **(vide Apêndice 10).**

A Fase 3, mais concretamente a Ficha 3g, referente à atuação do educador junto do grupo em contexto educativo foi condicionada pela falta de tempo, pelo que não se tornou possível o seu registo.

Todavia, a aplicação das fichas 1 e 2g, permitiram-me aproximar mais das crianças, no sentido de ficar a conhecê-las mais aprofundadamente, observando as suas interações, descobertas e aprendizagens estabelecidas com o seu grupo.

Para terminar, saliento a importância do SAC ao longo da prática pedagógica, pois constitui-se como "um caminho viável para a consecução de uma prática inclusiva, respeitadora e atenta ao vivido e desenvolvimento de todas e de cada criança presentes no jardim de infância" (Portugal & Laevers, 2010:145).

3.2. As Reuniões de Conselho como gestão cooperada do currículo

A presente experiência-chave remete para a importância das Reuniões de Conselho. A presença destas ao longo dos cerca de seis meses de prática

pedagógica foi notória, marcando-se como orientadora da rotina diária e fundamental para implementação de uma gestão cooperada do currículo.

Esta Reunião é presidida pelos presidentes escalados naquela semana juntamente com a educadora. O esquema de rotatividade dos presidentes dá "a todas as crianças as mesmas oportunidades para assumirem esse papel e aprenderem a desempenhá-lo" (Folque, 2012:194).

Todos os dias, as crianças se juntavam no centro da sala para dar início ao designado Conselho da Manhã.

Segundo Oliveira-Formosinho este é um espaço reflexivo, que gira em torno das aprendizagens diárias das crianças. O autor refere ainda que,

> *o conselho permite analisar os quadros de gestão do quotidiano (...), a documentação pedagógica, os portefólios individuais e de aprendizagem e, com isso, ganhar um olhar reflexivo e crítico sobre a participação no grupo, o que fizemos e o que ficou por fazer, o que planificámos fazer, o que gostámos e o que não gostámos. Este é um momento de socioregulação* (Oliveira-Formosinho, 2011:94).

Sentando-se em redor de um conjunto de mesas, na área de Trabalho Coletivo, o dia seguia uma rotina estável de ações com diversas finalidades, das quais se destacam: o preenchimento do "Mapa das Presenças", o tempo no "Calendário" e a inscrição no quadro "Quero mostrar, contar ou escrever" para poderem falar do que quisessem ou mostrar algo que haviam trazido de casa.

O último momento assume um papel considerável tendo em conta o seu grande objetivo: perceberem que as experiências de cada uma eram enriquecedoras para o grupo (como comunidade) de modo a facilitar a

sua aceitação e reforçar o seu sentido de pertença, dando assim oportunidade à diversidade e fomentar a participação.

Esta fase do dia revelava-se o momento ideal de reflexão e de partilha do grande grupo, no qual as crianças tinham oportunidade de se expressar, falar das suas vivências, dar sugestões para o enriquecimento do trabalho que estivessem a desenvolver, novas ideias para futuros projetos e planificar o trabalho de acordo com a "Agenda Semanal" e a coluna do "Queremos" do "Diário de Grupo".

A planificação gera

> *um momento em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definirem as intenções dos outros. É um momento em que a criança ouve e se ouve. O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si* (Oliveira-Formosinho, 2011:143).

Planificar é ainda na opinião de Oliveira-Formosinho (2011:143), dar a possibilidade à criança "de se escutar e para comunicar a escuta que fez de si", pois a criança que ouve o que ela própria diz, "cria habitus de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões". O papel da educadora é assim de "incluir os propósitos e negociar as atividades e projetos, promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa".

Ao planear a semana e/ou o dia a educadora levava as crianças a pensar no que queriam fazer e, também sobre, o que tinha de ser feito, ou o que necessitava de ser terminado, ou porque havia alguma situação de visitas ou surpresas ou saídas ao exterior ou ainda festividades para preparar, articulando os seus interesses individuais com as responsabilidades sociais.

No que diz respeito ao "Diário de Grupo", este instrumento era usado diariamente. Dividido em quatro colunas, todas elas eram fundamentais para a regulação da vivência em grupo: "Não Gostei", "Gostei", "Fizemos", "Queremos Fazer".

O Diário é assim um instrumento de "regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interativa que uma educação cooperada ou democrática propõe".

A sua utilização permitia às crianças "escrever" (sendo o adulto o secretário) o que mais gostavam e o que menos gostavam desse dia.

A Reunião do final da semana era dedicada ao balanço sociomoral da vida do grupo através da leitura das colunas do "Não Gostei" e do "Gostei" e, para planificar "o que queremos fazer" e avaliar todo o trabalho "o que fizémos". Sendo que, no "Não Gostei" se resolviam as questões de conflitos ou outras situações menos boas que tivessem ocorrido ao longo da semana e, para o item "Gostei", valorizavam-se todos os aspetos positivos e que serviam para reforçar a autoconfiança das crianças, individualmente e em grupo.

Como refere Oliveira-Formosinho (2011:94) "O que fizémos e queremos celebrar, o que não terminámos e o que queremos terminar, como nos sentimos, como queremos aprender juntos – são a essência do tempo."

A educadora serve de escrivã para o dizer da criança e regista as decisões tomadas em conselho. As crianças embelezam o registo para colocar nas paredes da sala.

Ainda reunidos em Conselho, no princípio de cada mês, o grupo avaliava o estado do tempo diário, através da observação do "Calendário" e efectuava o registo utilizando lápis de cor, de acordo com a análise conjunta, num gráfico previamente elaborado pela educadora. Essa

análise permitiu-lhes reconhecer o significado dos símbolos utilizados para registar a informação no "Calendário" e, a construção de um novo exemplar possibilitou-lhes o planeamento de acontecimentos significativos para a comunidade (aniversários, visitas, festas, feriados).

Outro momento de avaliação, nas mesmas circunstâncias temporais, era o da contagem dos dias do mês anterior em que cada criança tinha ou não frequentado a escola e começavam um novo "Mapa de Presenças". A participação das crianças na construção do novo mapa mensal conferia-lhes a oportunidade de identificar o seu nome (associando-o na maioria das vezes à fotografia) e compreenderem os conceitos de número e tempo (dias da semana e fins de semana).

No final da manhã, o grupo reunia-se novamente, através do tempo destinado às Comunicações para mostrar aquilo que produziu nas áreas de atividades, durante o momento de "Trabalho Autónomo".

Estas reuniões mostram-se pertinentes para a planificação, resolução de conflitos e regulação da vida em grupo, através do respeito pelas regras de convivência (Niza, 1991).

Estes momentos de planeamento e avaliação correspondem ao processo de aprendizagem em que as crianças participam ativamente através da negociação, sendo esta fundamental pois permite que as crianças manifestem as suas opiniões e desenvolvam um papel pró-ativo na aprendizagem (Niza, 1996).

3.3. O Tempo de Atividades e Projetos

Todos os dias se sucede o tempo de "Trabalho Autónomo" em que as crianças se dedicam a aprofundar os seus interesses. Trabalham sozinhas ou em pequenos grupos, de acordo com as decisões tomadas durante a Reunião de Conselho. Essas atividades ocorrem nas áreas, locais

geradores de estímulo e reflexão. Por vezes, durante essas situações de aprendizagem, as crianças "começam a atribuir-lhes significado e intencionalidade, aprendendo a antecipar e a orientar os seus planos de acordo com uma finalidade" (Folque, 2012:59).

Contudo, nem sempre é possível obter resposta para as curiosidades e anseios das crianças, através das atividades desenvolvidas nesses espaços. Nesses casos o educador ajuda as crianças a colocar as suas vontades em prática, através do desenvolvimento de projetos mais elaborados, que implicam uma sequência de atividades de modo a obter as respostas às questões inicialmente colocadas (Niza, 1996:148).

Esta metodologia de trabalho tem como objetivo facilitar a aprendizagem por participação ativa, na qual as crianças vivenciam as situações-problema, refletem sobre elas e tomam atitudes perante factos.

Segundo Katz & Chard (2009), através dos projetos, aprender deixa de ser um simples ato de memorização e passa a ser um espaço de experimentação. Deste modo, o conhecimento é construído tendo em conta o contexto em que é utilizado. Cabe ao educador proporcionar à criança a oportunidade de participar e ser um agente ativo de um projeto. Com esta participação, a criança está envolvida numa experiência educativa em que o processo de construção de conhecimentos está integrado nas diversas práticas vividas. Neste contexto, quanto maiores forem as possibilidades oferecidas às crianças, maiores e mais ricas irão ser as suas experiências (Edward et al, cit. Vasconcelos 2012).

De acordo com Folque, o MEM utiliza uma estrutura específica para encaminhar os educadores e assegurar o envolvimento das crianças desde o "processo de tomada de decisões, que organizam e orientam o caminho a seguir" (Folque, 2012:60), **(vide Anexo 6)**.

Esta desenvolve-se em torno de cinco etapas: a formulação, o balanço diagnóstico, a divisão e distribuição, a realização do trabalho e a comunicação.

No decorrer da prática pedagógica várias foram as atividades de exploração, descoberta e aprendizagem que foram proporcionadas às crianças.

Como foi mencionado anteriormente, na terceira fase do percurso de estágio, numa dessas ocasiões levámos até às crianças a história "O Nabo Gigante" dos autores Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey. Decorrente desta (atividade enquadrada no "Tempo de trabalho curricular comparticipado pelo grupo/Animação Culttural, dedicado a "surpresas, saídas, visitas…"), da sua exploração e do seu reconto, gerou-se um momento de comunicação e partilha de ideias **(vide Apêndice 11)**.

Do momento reflexivo, a maioria das crianças manifestou interesse e curiosidade em saber mais acerca dos legumes, a sua plantação e os cuidados a ter com ela. Como preconizam as OCEPE (ME, 1997:79)

> *a área de Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na Educação Pré-Escolar através de oportunidades de contatar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.*

Assim surgiu o projeto designado por "A nossa horta" e a resposta à questão "O queremos saber?" (fase da formulação).

"O projeto é um contexto que permite às crianças fazer escolhas para desenvolver e que permite continuidade e interatividade de experiências" (Oliveira-Formosinho (2011:80). Na mesma linha de pensamento,

Dahlberg, Moss & Pence (cit. por Oliveira-Formosinho, 2011:16) afirmam que "as crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem."

Deste modo, em grupo, cada criança teve a oportunidade de expressar as suas ideias e o interesse de um envolvimento mais aprofundado e, assim, se partiu para a construção de uma teia, na qual se respondeu à pergunta: "O que já sabemos?".

> *Quando as crianças têm oportunidade de refletir em comunicação tornam-se narradoras do sentir, do pensar, do fazer da vida. As narrativas das crianças são um modo de pensarem acerca da vida, do aprender, do eu, dos outros, das relações que permitem compreensão. É, de facto, um processo de criação de significado* (Oliveira-Formosinho, 2011:82).

No papel de escrivãs, registamos a teia e todas as decisões tomadas, naquele momento, em conjunto pelas crianças. "A criança é (…) possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão." (Dahlberg, Moss & Pence cit. por Oliveira-Formosinho, 2011:16), portanto, "expor as ideias, pensamentos, intenções e decisões, desoculta a realidade – dá voz à vida e projeta numa dinâmica de futuro" (Oliveira-Formosinho, 2011:95).

Após este levantamento surgiram diversas questões: "O que queremos saber?", "Quem participa?", "Onde e como vamos procurar/aprender?" (fases do balanço diagnóstico e da divisão e distribuição do trabalho).

A participação das famílias foi assim solicitada, estabelecendo-se, deste modo, o envolvimento na vida das crianças, no Jardim de Infância e nos seus conteúdos.

Como recolha do material necessário, o grupo decidiu começar através de uma visita de estudo, realizada a uma loja de legumes. Nesta tiveram a oportunidade de observar as sementes, plantas e flores e ouvir as explicações sobre cada uma delas. Desta iniciativa resultou a compra de alguns exemplares e, posteriormente, o registo das aprendizagens através de desenhos, que foram transformados num livro para afixar no painel.

A plantação de diversos legumes sucedeu-se no espaço exterior e todos se propuseram a cuidar da horta com cuidado (fase da realização do trabalho). Ao longo das atividades desenvolvidas o diálogo com as crianças foi constante, para que todas se sentissem integradas. Dele resultou o interesse de proceder ao registo da plantação, que de regresso à sala foi feito, através de desenho, numa folha previamente preparada para o efeito (grelha de observação), **(vide Apêndice 12)**.

Por decisão das crianças, as observações foram realizadas com cerca de duas semanas de intervalo (num total de três registos), para que se pudesse verificar a evolução do crescimento dos legumes plantados na horta.

Concluído o 1º registo deu-se início à elaboração do dossiê da plantação "A Nossa Horta", onde este foi guardado. Para além dos diversos registos (observações, fotografias e desenhos), as crianças propuseram-se a desenvolver diversas atividades, das quais se destacam: a elaboração de tabuletas com a imagem dos legumes plantados (para posterior identificação na horta), a construção de um pequeno espantalho e um cartão com a atribuição de um nome à personagem **(vide Apêndice 13)**.

Nesta etapa do projeto, tendo em conta a idade das crianças houve a necessidade de apoio por parte do adulto em algumas fases da sua elaboração, nomeadamente, no manuseamento de determinados materiais. Tivemos também o cuidado de orientar as tarefas de modo a

proporcionar a todas as crianças, a oportunidade de participar nos diferentes processos destas.

As observações foram realizadas ao longo do tempo previsto, olhando com a atenção para as plantas, conversando acerca do seu tamanho, aspeto e cor. Estas foram ainda complementadas com o auxílio dos registos dispostos nas grelhas. Após estes procedimentos e o material de pesquisa recolhido, o grupo reuniu-se, para proceder à sua análise e seleção. Nesse sentido, foi realizada uma leitura, alguns resumos, decidiram-se quais as fotografias e os documentos a utilizar e o seu modo de organização. O dossiê do projeto transformou-se assim, no reflexo de todo o trabalho das crianças **(vide Anexo 7)**.

No tempo das comunicações surgiu então o momento pelo qual tão ansiosamente aguardavam: a comunicação/partilha do projeto realizado ao longo de algumas semanas (fase da avaliação).

Esta fase avaliativa processa-se então de duas formas complementares: ao longo de todo o processo de pesquisa e quando as crianças comunicam o que aprenderam e recolhem as reações dos seus colegas.

Atendendo ao tamanho do grupo de crianças, estas optaram por sugerir que apenas alguns representantes deste apresentassem o trabalho desenvolvido. Para isso, de modo aleatório foram retirados cinco cartões identificativos. Estes cinco elementos tiveram a necessidade de, durante alguns minutos, poder observar/explorar os materiais que haviam elaborado, de modo a realizar uma preparação prévia.

Sentados no chão e distribuindo-se em forma de círculo, deu-se início à apresentação do projeto “A Nossa Horta”.

Cada um dos representantes, com o auxílio do dossiê e das estagiárias, relembraram e explicaram a todo o grupo, etapa a etapa: como tudo começou, o que sabiam inicialmente, as etapas pelas quais passaram, o que aprenderam, observaram e registaram.

Posteriormente foi organizada uma exposição na entrada do Jardim de Infância, onde foram dispostos os materiais trabalhados: painel da história, cartaz com fotografias da visita de estudo e das plantações e o dossiê. Todos eles foram também colocados no blogue do grupo. Estas iniciativas tiveram como objetivo a partilha das suas descobertas e aprendizagens com toda a comunidade educativa.

3.4. O Tempo de Comunicações: o papel da comunicação como meio de desenvolvimento social e cognitivo

O Tempo de Comunicações traduz-se por uma atividade de grande grupo, baseada no diálogo acerca das experiências que as crianças realizaram, individualmente ou em pequeno grupo, durante o tempo de Atividades e Projetos.

As crianças, por iniciativa própria ou por sugestão da educadora ou de algum colega, são convidadas a relembrar as experiências que fizeram ao longo da manhã. Para isso, fazem uma pequena apresentação aos colegas, utilizando a linguagem e os produtos resultantes da sua atividade.

Os objetivos deste momento, dedicado às comunicações, centram-se na partilha e comemoração dos trabalhos e aprendizagens, por meio da reflexão, colaboração e com a própria construção dos conhecimentos e através da escuta dos seus pares (Folque, 2012).

Estas finalidades estão complementadas no modelo do MEM, que ressalta a importância da comunicação como fator importante de partilha

das experiências, no sentido de produzir mais e novos conhecimentos (González, 2002).

Este momento comunicativo é também promotor dos processos e dos produtos, como organizadores de uma determinada comunidade de aprendizagem, pois como Niza afirma "a validação das aprendizagens terá sentido acrescentado na necessidade de serem comunicadas aos pares para sua regulação de validação (Niza, 1996:145).

As comunicações, na sala de atividades do grupo de três anos, eram realizadas durante a manhã, em dois momentos distintos: no "Quero mostrar, contar ou escrever" (durante o tempo de Trabalho curricular comparticipado pelo grupo) e no "Tempo das Comunicações" (no final da manhã). Para participar nos dois momentos de comunicação, as crianças faziam a sua inscrição no quadro do primeiro e no mapa do segundo momento, respetivamente.

A atividade "Quero mostrar, contar ou escrever" propunha-se a dar a oportunidade às crianças de dizerem o que quisessem ou mostrar algo que haviam trazido de casa e, sucedia-se sempre que a criança manifestava interesse.

Este momento tinha a finalidade de mostrar às crianças que as experiências de cada uma eram enriquecedoras para o grupo (como comunidade) de modo a facilitar a sua aceitação e reforçar o seu sentido de pertença, dando assim oportunidade à diversidade e fomentar a participação (Folque, 2012).

Por outro lado, no "Tempo de Comunicação" as crianças mostravam aos colegas aquilo que produziam nas áreas de atividades, durante o espaço de "Trabalho Autónomo".

No momento da sua apresentação, os apresentadores mostravam um grande contentamento e orgulho e os colegas (como audiência) prestavam atenção ao que tinha sido feito e reconheciam o seu valor.

> *A comemoração da aprendizagem, através da apresentação pública, pode servir de fator de motivação, encorajando as crianças a esforçarem-se no que fazem, a terem entusiasmo para começarem novos projetos e a realizarem atividades para que, naturalmente não estariam motivadas* (Folque, 2012:350)

No MEM estas comunicações são geradas por momentos de reflexão, através das representações visuais e verbais das atividades e processos resultantes das atividades das crianças (Folque, 2012).

As atividades com maior predominância de apresentação, verificados ao longo da prática pedagógica, foram os desenhos (utilizados com frequência para comunicar e nos quais constam as legendas com a descrição do que a criança desenhou e, por vezes, o nome, por elas escrito), pinturas, recortes e colagens, projetos e algumas construções com materiais de desperdício. Estas são o reflexo de "uma nítida valorização da produção de obras, que podiam ser apreciadas e avaliadas por todo o grupo" (Folque, 2012:311).

As crianças decidiam, em cada dia, se queriam ou não apresentar um trabalho e, por vezes, era a educadora ou as estagiárias que propunham a algumas que o fizessem.

Não obstante, algumas crianças queriam apresentar mais de que um trabalho no mesmo dia e cabia ao adulto as funções de gerir e orientar a situação, de modo a possibilitar que todos as crianças tivessem as mesmas oportunidades para se expressarem.

Durante este período de tempo foi possível observar diversas apresentações a título individual e a alguns projetos em pequenos grupo, nas quais a educadora tinha portanto o papel de facilitador, cabendo-lhe não só gerir a atividade, mas "decidindo quem ia apresentar, organizando o espaço, o tempo e os materiais, orientando o decurso e a estrutura da atividade, dando a vez de falar e gerindo a participação e interação dos sujeitos na atividade" (Folque, 2012:316).

Por outro lado, a criança no papel de apresentador, tinha como funções mostrar e apresentar o trabalho e explicar todo o seu processo: como foi feito, o que utilizou e porque o fez, como chegou até ali. Todo esse registo contribui para a auto-avaliação, a reflexão, a escuta dos comentários dos seus pares e da educadora e tirar proveito das aprendizagens para promover melhoria. Por consequência, a audiência tinha o cuidado de estar com "atenção à apresentação do trabalho dos outros, comentar, interpretar, compreender e relacionar com a sua experiência/conhecimento, co-construir, avaliar, explicar os fundamentos da avaliação e complementar o trabalho dos outros ou dar ideias" (Folque, 2012:316-317).

Atendendo à idade das crianças, é de salientar a importância do papel da educadora, como mediadora em todo este processo, nomeadamente, no que se refere ao apoio da audiência dando o exemplo e encorajando as crianças a dirigir-se aos colegas que apresentavam.

Com o término deste circuito comunicativo e, depois das crianças fazerem a sua comunicação e de responderem às questões que lhe eram colocadas pelos colegas, estas eram avaliadas pelos mesmos com palmas e a atribuição de elogios ou sugestões de melhoria.

As comunicações são assim uma mais-valia no trabalho realizado, pois segundo Niza (cit. Folque, 2012:61) constituem "um meio de

desenvolvimento social e cognitivo". Social no sentido em que "a informação é partilhada e divulgada em benefício da "comunidade" do grupo e para ser publicamente examinada" e cognitiva, "que surge quando se pede às crianças que falem das suas ações ou experiências" (Folque, 2012:61), desenvolvendo assim um processo reflexivo, gerador de compreensão e organizador de pensamentos.

Capítulo IV – A Escola Vista pelas Crianças

A investigação: "Porque é que os meninos vêm à escola?"

O presente capítulo apresenta-se sob uma componente investigativa, realizada durante a prática pedagógica.

A investigação é definida, segundo Bogdan e Biklen (1994:292), como

> *uma atitude, uma perspetiva que as pessoas tomam face a objetos e atividades. (...) não só se espera que conduzam a investigação. Mas também que a façam segundo os critérios estabelecidos pela tradição da investigação, independentemente de ser quantitativa ou qualitativa.*

Nesta linha de pensamento, os mesmos autores referem que uma investigação de natureza qualitativa, "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (Bogdan & Biklen, 1994:49).

Assim, na sua opinião, a investigação qualitativa em educação pode assumir variadas formas e ser conduzida por diversos contextos, isto é, os dados recolhidos designados por qualitativos são ricos em pormenores descritivos, as questões a investigar são elaboradas tendo em conta o contexto natural a investigar e as estratégias mais usuais são a entrevista e a observação.

Tratando-se esta de uma investigação qualitativa, a metodologia utilizada para a análise dos seus dados foi a Grounded Theory[6], uma metodologia geral, que segundo Coelho (2004:227) "permite o

[6] GT será, daqui em diante, usado para designar Grounded Theory.

desenvolvimento da teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados de forma sistemática".

Situada entre os métodos interpretativos usados para descrever o universo ou a pessoa em estudo, tem como objetivo geral "construir teorias, ou esquemas concetuais, que permitem a compreensão de um fenómeno" (Coelho, 2004:229). A análise da recolha de dados assenta num conjunto de categorias, que permitem mais facilmente encontrar uma conclusão.

Assim, a construção de uma investigação usando o GT "inicia-se com a identificação de uma situação que o investigador pretende explorar, procurando compreender o que ali se passa e como os participantes lidam com essa situação" (Coelho, 2004:231)

A situação desencadeada relacionou-se com a resposta à questionação "Porque vêm os meninos à escola?". Esta investigação visa, portanto, compreender a perceção que as crianças têm acerca das finalidades da ida à escola.

Para a sua realização, usámos como instrumento de recolha dos dados a entrevista. A sua função é colher a informação e os dados necessários para a investigação, neste caso, do diálogo entre as crianças e as estagiárias. Segundo Oliveira-Formosinho (2008:14) "as entrevistas com crianças constituem "um meio privilegiado para aceder" às suas opiniões acerca de determinado assunto". Durante todo esse momento de conversação, as crianças tem a possibilidade de se expressar livre e espontaneamente.

Para a realização das entrevistas houve necessidade de dar seguimento a determinados procedimentos, como a entrega das autorizações aos encarregados de educação das crianças e à direção pedagógica da

Instituição, de modo, a que todos obtivessem conhecimento do projeto de investigação a realizar, quais os procederes e o objetivo **(vide Apêndice 14)**.

Houve também um momento de informação e esclarecimento dedicado às crianças, que ocorreu durante o Conselho da Manhã, de modo a que todas percebessem as finalidades das entrevistas e, de que modo estas estavam inseridas no projeto de investigação. Como refere Cruz (2008:82), "o consentimento da criança faz parte de um conjunto de cuidados éticos que expressam sensibilidade e respeito para com as crianças". Estivemos recetivas para responder às questões colocadas, num processo claro e transparente para todas elas.

O guião para as entrevistas foi estruturado de acordo com a temática e com o grupo-alvo, neste caso um grupo de três anos de idade. As entrevistas foram orientadas pelas estagiárias e as questões apresentadas foram as seguintes: "Quantos anos tens?", "Porque achas que os meninos vêm à escolinha?", "O que fazes na escolinha?" e "O que mais gostas de fazer?".

A segunda pergunta funcionava tipo espelho. Assim, no caso de alguma criança se esquecer, não saber o que dizer ou não perceber a questão colocada, eram introduzidos apoios como "E tu porque vens à escolinha?", dando-lhe oportunidade para pensar e se lembrar de alguma atividade esquecida.

As entrevistas foram realizadas a vinte e uma crianças, a pares, dado que esta metodologia prevê, tal como afirma Cruz (2008:82) "deixar as crianças mais confortáveis diante do entrevistador (…) e propiciar uma maior participação delas". Desse modo, também a seleção dos pares partiu da escolha das próprias crianças.

A sala da entrada do Jardim de Infância, anexo à sala de atividades é geralmente utilizada para o acolhimento das crianças e para as brincadeiras no final do dia. Atendendo à sua familiaridade e, por se tratar de um espaço tranquilo, este foi o escolhido para a recolha de dados. Este ambiente favoreceu a participação das crianças, deixando-as mais concentradas e atentas ao que viam e ouviam.

A realização das entrevistas decorreu durante o tempo de "Trabalho Autónomo", em que elas brincam, exploram e aprendem umas com as outras.

Deste modo a rotina diária manteve-se presente na sala de atividades e, ao mesmo tempo, no local destinado às entrevistas, onde as crianças se mostraram recetivas e entusiasmadas com a nova atividade.

Dado que o grupo de entrevistados se encontra na faixa etária dos três anos, houve necessidade de utilizar um gravador e um registo escrito, como instrumentos aquando a realização das entrevistas. Deste modo, uma das estagiárias tomava nota do que as crianças diziam e a outra estagiária gravava em áudio, para lhes mostrar que as levávamos a sério. Este procedimento era para o caso de não se sentirem à vontade com o primeiro instrumento, para aquando a análise destas existisse alguma resposta menos percetível, devido ao volume da voz caraterístico de crianças desta idade e, também, para as ajudar a organizar o pensamento, ao partilharem e cooperarem na "organização" da escrita.

Antes da sua realização foi explicado às crianças o que era uma entrevista e em que consistia, foram apresentados os instrumentos (gravador e bloco de notas) utilizados para a mesma (que cada par explorou à sua maneira) e foi feita uma pequena contextualização do que iria seguir-se.

Durante esta preparação foram lidas as perguntas, para que não se sentissem de algum modo nervosas com o momento que se sucedia. Foi-lhes requerido que falassem alto e de forma percetível, para que a voz ficasse bem registada no formato áudio, embora na maioria das vezes tal situação não se tenha verificado.

Aquando a sua realização foi utilizada uma linguagem simples, cuidada e pausada, para que as crianças entendessem o que lhes estava a ser perguntado. Não foram mencionados nomes para preservar a integridade e confidencialidade de cada criança do grupo.

O ideal era cada criança dar a sua opinião e manifestar-se de forma verbal perante as perguntas colocadas, não sendo influenciada pelo/a colega que o/a acompanhava na entrevista. Todavia, isso nem sempre aconteceu, sendo que por vezes a criança repetia o que o/a colega havia respondido. Por outro lado, o facto de estas serem realizadas a pares e, estes escolhidos por elas permitiu, que algumas crianças mais tímidas, se sentissem à vontade para se expressar mais facilmente e, ajudou também a "estimular os demais a complementarem a opinião dada" (Cruz, 2008:82).

No fim as crianças eram elogiadas na sua capacidade para nos explicarem tudo e agradecíamos-lhes a sua colaboração.

Durante processo de tratamento dos dados houve o cuidado da transcrição dos elementos das entrevistas para uma melhor categorização. **(vide Apêndice 15)**

Assim, as categorias são resultantes das perguntas realizadas às crianças e as subcategorias das suas respostas. Estas últimas agrupam-se em propriedades que foram sendo continuamente analisadas e agrupadas. Para uma melhor coordenação dos dados recolhidos procedeu-se à sua

análise e respetivas conclusões como um conjunto. Neste sentido, foram adotadas quatro categorias: “Finalidades da ida à escola”, “Razões para frequentar a escola”, “Aprendizagens realizadas na escola”, e “Opiniões sobre a escola”.

Quadro 1 – Entrevistas com as crianças.

Entrevista	Momento	Tema principal	Objetivos
“Porque é que os meninos vêm à escola?	Abril	Finalidades da ida à escola.	Visão das crianças acerca das finalidades da ida à escola.

A. Finalidades da ida à escola

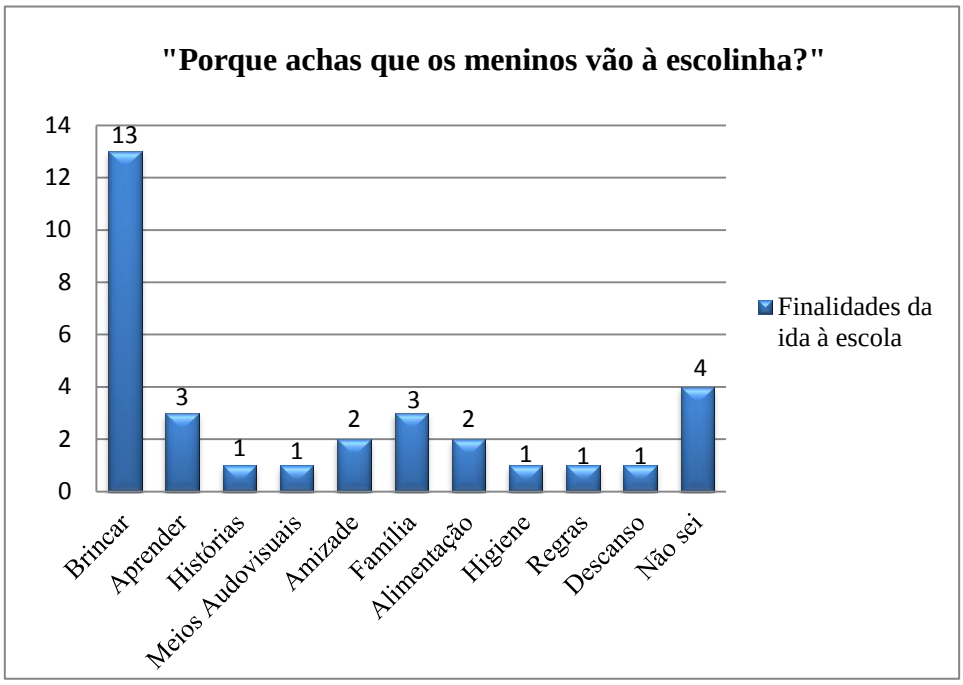
A categoria “Finalidades da ida à escola” advém da questão “Porque achas que os meninos vêm à escolinha?”. Através da análise às respostas dadas pelas crianças, surgem as subcategorias “Brincar”, “Aprender”, “Histórias”, “Meios audiovisuais”, “Amizade”, “Família”, “Alimentação”, “Higiene”, “Regras”, “Descanso”, “Importância” e “Outras”.

De acordo com o Quadro 2 e o Gráfico 1, através do questionamento feito acerca das finalidades da ida à escola, as crianças responderam, na sua maioria, que vão à escola para poderem brincar, aprender e por motivos familiares. É ainda de salientar o número de crianças que diz não saber o porquê dos meninos frequentarem a escola.

Quadro 2 – "Porque achas que os meninos vêm à escolinha?"

Categorias	Subcategoria	Propriedades
Finalidades da ida à escola	**Brincar**	"Vêm para brincar" (E1) "Porque eles brincam" (E3) "Eles vêm só para brincar" (E3) "Brincar" (E4, E7 e E10)) "Para brincar com os carrinhos" (E4) "Vêm brincar" (E6) "Porque é para brincar com os meninos" (E9)
	Aprender	"Aprender coisas novas" (E2) "Para aprender" (E7) "Para aprender música" (E7)
	Histórias	"Ouvir e ver histórias (E4)
	Meios audiovisuais	"Para ver televisão" (E4)
	Amizade	"Porque temos amigos" (E6) "Porque fazemos amigos e porque se ajudam uns aos outros" (E6) "Porque fazem amigos (E6)
	Família	"Depois o pais e as mães vêm busca-los" (E1) "O pai e a mãe vêm busca-los depois de comer o pão" (E1) "A mãe vem trazer-me e depois a minha mãe e o meu pai vêm buscar-me" (E3) "Porque é para as mães ganharem dinheiro para comprar comidinha" (E9) "Porque vão para o trabalho (E9)
	Alimentação	"Comer o pão" (E1) "Porque comem muito bem aqui" (E2)
	Higiene	"E também lavam os dentes muito bem" (E2)
	Regras	"E também arrumar os brinquedos" (E6)
	Descanso	"Para dormir" (E1)
	Importância	"Porque é muito importante" (E2)
	Outras	"Não sei" (E5 e E8)

Gráfico 1 – Análise geral das respostas das crianças à questão "Porque achas que os meninos vêm à escolinha?".



B. Aprendizagens realizadas na escola

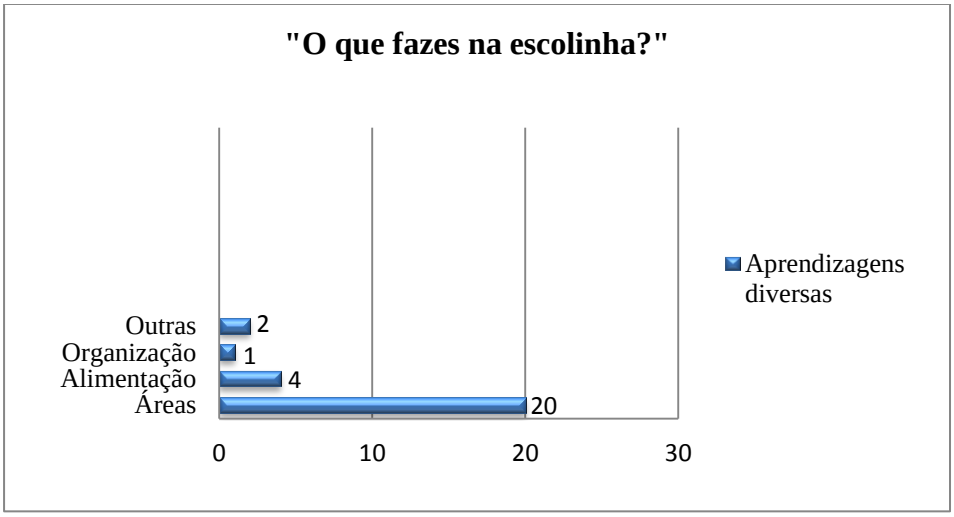
A categoria "Aprendizagens realizadas na escola" surgiu da pergunta "O que fazes na escolinha?", feita às crianças, que deram variadas respostas, subcategorizadas em aprendizagens "Nas áreas", ao nível da "Alimentação", "Organização" e "Outras".

Pelo que observei no Quadro 3 e no Gráfico 2, as crianças valorizaram aquilo que aprenderam nas áreas e apreciaram bastante as atividades inseridas na "Expressão Plástica" e no "Faz de Conta". De acordo com as próprias crianças, é através do que é proposto nas áreas que aprendem muitas coisas**.**

Quadro 3 – "O que fazes na escolinha?"

Categorias	Subcategoria	Propriedades
Aprendizagens diversas	**Áreas**	"Jogar com os brinquedos na pista e com os reis" (E1) "Brincar com os jogos e fazer trabalhos." (E1) "Pintamos flores na primavera" (E2) "Pintamos borboletas" (E2) "Pintamos os bonecos de neve e brincamos" (E2) "Pintei a flor de laranja" (E2) "Desenho com o F.B." (E3) "Brincar muito" (E4) "Brincar" (E5, E8 e E10) "Ouvimos e aprendemos músicas" (E6) "Brincamos com os brinquedos, às mães, aos pais, aos manos e às manas e com puzzles e desenhamos" (E6) "Brincamos às mães e aos pais e com jogos e desenhamos." (E6) "Fazer jogos e pintar" (E7) "Fazer coisas, brincar" (E7) "Brincamos com os meninos e com os amigos nas áreas e aprendemos muito" (E9) "Fazemos trabalhos" (E9) "Colar" (E10)
	Alimentação	"Comer bolachas e pão" (E4) "Como pão" (E4) "Almoçar" (E5)
	Organização	"Ajudar a V. a pôr as cadeiras" (E4)
	Outras	"Ver televisão para ver os bonecos" (E5 e E6) "Dormir lá em cima" (E5)

Gráfico 2 – Análise geral das respostas das crianças à questão "O que fazes na escolinha?".



C. Opiniões da escola

A categoria "Opiniões sobre a escola" adveio da pergunta "O que mais gostas de fazer na escolinha?". Das respostas à questão surgiram duas subcategorias, opiniões "Positivas" e "Negativas".

De acordo com o Quadro 4 e o Gráfico 3, em relação às opiniões positivas sobre a escola, houve respostas variadas, com as crianças a indicarem que gostavam de fazer desenhos, pintura, picotagem, ver televisão, fazer amigos e, essencialmente brincar nas áreas e com os amigos.

Em relação às opiniões negativas sobre a escola, não houve qualquer indicação a anotar por parte das crianças.

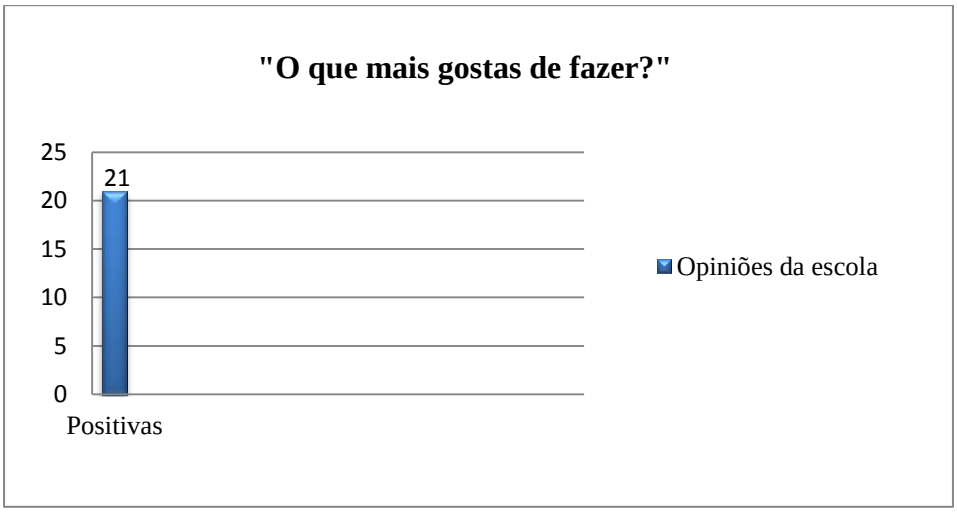
O processo de investigação finaliza-se com a formação de uma teoria conclusiva. Tal como afirma Coelho (2004:234), "à medida que a teoria ou modelo emergente se vai tornando mais consistente o investigador

pode centrar-se nas categorias principais. (…) essas categorias principais deverão ser suficientes para explicar o fenómeno em estudo".

Quadro 4 – "O que mais gostas de fazer?"

Categorias	Subcategoria	Propriedades
Opiniões da escola	**Positivas**	"Gosto de brincar na pista com os carros" (E1) "Trabalhar, de jogos e desenhar" (E1) "Gosto de desenhar, brincar e dar abraços e beijinhos às mães quando nos vêm buscar para ir para casa" (E2) "Gosto de brincar, pintar e picotar" (E2) "De brincar com o F.B." (E3) "De brincar com o M." (E3) "Gosto de brincar nos carrinhos com o M. (E4) "Gosto de brincar aqui" (E4) "Gosto de lanchar e gosto quando fica de noite" (E5) "Gosto de ver televisão" (E5) "Brincar, fazer amigos, dar beijinhos e às pessoas que fazemos mal" (E6) "De brincar e fazer amigos" (E6) "Brincar com os jogos que eu trouxe" (E7) "Brincar com os jogos" (E7) "Brincar no faz de conta" (E8) "Gostamos de brincar com os nossos amigos" (E9) "Brincar com a A." (E9) "Desenhos e brincar" (E10)

Gráfico 3 – Análise geral das respostas das crianças à questão "O que mais gostas de fazer?".



Finalizando…

Com as entrevistas realizadas a uma amostra de vinte e uma crianças, da sala dos três anos, pretendeu-se obter uma visão das crianças relativamente à sua ida à escola. A realização destas entrevistas permitiu-nos obter dados sobre os motivos pelos quais "as crianças vão à escola", "o que fazem na escola" e "o que mais gostam de fazer".

A análise dos dados é realizada de um modo indutivo, uma vez que não nos propusemos a testar hipóteses pré-construídas, mas sim a compreender as questões do estudo já enunciadas. Bogdan e Biklen (1994:205) referem que "a análise de dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou".

Deste modo, e após a recolha de todos os dados, passámos ao tratamento do material, ou seja codificá-lo. Bardin (2008:129) refere que a "codificação corresponde a uma transformação (…) dos dados em bruto do texto (…) por recorte, agregação e enumeração, para representar o conteúdo". (p. 129)

Assim a análise de dados é apresentada através de quadros e gráficos que representam as respostas que as crianças atribuíram às perguntas presentes nas entrevistas que lhe foram realizadas. O critério que orientou a categorização dos dados foi o de agrupar por semelhança de conteúdo as respostas dadas por todos os participantes.

Assim apresentaremos, nesta fase, as nossas principais conclusões.

Consideramos que a análise e interpretação dos dados recolhidos, e o desenvolvimento dos conceitos aclarados na Revisão da Literatura, nos permitiram obter conclusões válidas sobre os objectivos do estudo.

Passamos agora a responder às questões colocadas no início do nosso estudo.

À questão "Porque vão os meninos à escola?", a maioria das crianças indicou que vão para "brincar", para "apoiar a família" e para "aprender". Nesta perspetiva, é ainda de salientar o número de crianças que não sabe o motivo pelo qual frequenta o Jardim de Infância.

Relativamente à pergunta "O que fazes na escola?" obtivemos diversas respostas que resultam num conjunto de aprendizagens, verificadas nomeadamente, através de atividades desenvolvidas nas áreas da Expressão Plástica e do "Faz de Conta".

No que diz respeito à questão "O que mais gostas de fazer?", as crianças destacaram os desenhos, a pintura, a picotagem, ver televisão, fazer amigos e, essencialmente brincar nas áreas e com os amigos.

Sintetizando os dados e, como conclusão geral, pudemos dizer que a perspetiva que as crianças apresentam relativamente à sua ida ao Jardim de Infância (por elas designado de escolinha) é positiva. Sendo que, a maioria diz que os meninos vão à escola para brincar com os amigos, valorizando as situações de aprendizagem inseridas nas áreas de "Expressão Plástica" e no "Faz de Conta". Em todas as situações de resposta, as crianças consideram o brincar bastante importante, pois funciona como implementador de toda a sua rotina diária.

Apesar de se tratar de um grupo de crianças de três anos, o processo decorreu normalmente e as crianças perceberam o que era uma entrevista e quais as finalidades da mesma. No entanto, algumas sentiam-se um pouco intimidadas quando se deparavam com o objeto que gravava a sua voz. Assim, antes de se iniciarem as entrevistas, foi-lhes dada a possibilidade de explorar o gravador, de modo a ver e ouvir as suas potencialidades.

Durante as entrevistas, houve alguma dificuldade nas respostas de algumas crianças às perguntas colocadas. Foi fundamental, como referem Oliveira-Formosinho e Araújo, "escutar as suas vozes para melhor as conhecer e melhor identificar e responder às suas necessidades, interesses, competências e direitos" (cit. Araújo e Andrade, 2008:108). Esta escuta reforça a ideia "da sua competência e a possibilidade de que sejam ouvidas em primeira mão acerca de temas que lhes dizem respeito" (Cruz, 2008:91). Escutá-las auxiliou-nos no processo de desconstrução, facilitando o reforço das perguntas, sendo

repetidas as respostas dadas pelas crianças ou deixando-as refletir um pouco, tornando as suas falas o centro da investigação.

Nesta linha de pensamento, Scott (cit. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008:21) sublinha ainda esta ideia, dizendo que o entrevistador deve ser "flexível, uma vez que as crianças tendem a pedir maior orientação do que os adultos quando não estão seguras relativamente ao conteúdo das questões colocadas".

Entrevistar as crianças a pares trouxe vantagens pois, para além de atenuar a relação de adulto e criança, este é um formato que a criança conhece e com o qual se sente confortável tornando-se, desta forma, predisposta a colaborar. Contudo também trouxe a desvantagem de que a opinião de algumas crianças influenciou a dos colegas, sendo que por diversas vezes houve repetição das respostas.

De acordo com Oliveira-Formosinho (cit. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008:26), "o primeiro desafio para a investigação é um desafio ético: o respeito pelas crianças". Assim, durante a realização das entrevistas foi sempre demonstrado um enorme respeito pelas crianças, a sua forma de expressão, o direito à privacidade e à confidencialidade das suas respostas, bem como, ao consentimento destas ou à recusa durante toda a investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o pensamento centrado em todo o percurso realizado com este trabalho é momento, então, de refletir, mais concretamente, acerca das aprendizagens pessoais e profissionais que este desencadeou e consolidou em mim.

No que à formação pessoal diz respeito, aponto a prática reflexiva como primordial para que um trabalho desta natureza possa ser desenvolvido, uma vez que é com ela que podemos alcançar melhores resultados, satisfazendo, em primeira instância, as necessidades do grupo de crianças com o qual estejamos a trabalhar. Estes momentos reflexivos ajudam, portanto, a definir melhores práticas, adequando-as aos momentos e contextos, a avaliar o processo, permitindo efetuar alterações pertinentes, no fundo, e, resumidamente, é uma prática para pensar a/na ação. Uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional (Schön, 1992; Vieira, 1995), surgindo a prática como elemento de análise e de reflexão do professor/educador.

A realização do estágio pedagógico consistiu numa etapa extremamente importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que permitiu uma articulação entre a teoria e a prática, tornando possível a consciência da realidade educativa.

Gonçalves (1996:74) salienta a importância do Jardim de Infância na vida da criança, referindo que este lhe proporciona “um meio organizado e equipado onde ela pode realizar as suas experiências e aprende a aprender”. É num Jardim de Infância que “as crianças passam uma grande parte da sua vida ativa, por vezes mais do que em casa, e onde desenvolvem atividades de vários tipos, inteletuais ou físicas” (Cordeiro, 2012:363).

Assim, na minha perspetiva, o "passo" do educador deverá ser observar e escutar o que as crianças fazem e dizem, por iniciativa própria, para promover experiências de aprendizagem motivadoras que estimulem a curiosidade da criança e a desafiem a agir, a explorar, a descobrir e a refletir sobre as suas ações. "A escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no quotidiano educativo (…), um porto seguro para contextualizar a prática educativa" (Oliveira-Formosinho, 2007:28).

As aprendizagens alcançadas pelas crianças, descritas ao longo da ação educativa, revelam que através das atividades realizadas atingimos os objetivos a que nos propusemos, assim como levámos a cabo muitas outras experiências de aprendizagem que foram emergindo dos interesses das crianças. Pode referir-se, portanto, que as atividades planificadas, no âmbito deste projeto, potenciaram a operacionalização de competências através de um processo interativo de experimentação que lhes permitiu construir e reconstruir novos significados.

Toda a ação pedagógica desenvolvida teve na sua base o respeito, a afetividade, a responsabilidade, a cooperação e o diálogo, promovendo, assim, interações positivas, no seio do grupo, não esquecendo os interesses e as dificuldades das crianças.

Ainda nesta linha, importa salientar, que quanto mais ricas forem as relações e as interações que se estabelecem entre as crianças e os adultos e que quanto maior for o empenhamento do adulto na preparação das atividades, maior será o envolvimento da criança e mais agradável se tornará o ato educativo, porque gravita em torno de uma dinâmica de reciprocidade afetiva que impulsiona a aprendizagem e dá sentido à ação educativa. Deste modo, considero fundamental que o educador ajude as crianças a construírem aprendizagens significativas, através de uma

pedagogia participativa, colaborativa e diferenciada, como é sugerida pelo MEM.

A oportunidade de contatar com a realidade do Jardim de Infância e com o ambiente da sala de atividades, bem como de intervir e trabalhar com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e crianças pequenas foi muito importante para mim, pois foi possível testar os meus limites e reconhecer as minhas limitações, proporcionando-me assim diversas vivências para o exercício futuro como educadora de infância.

No que diz respeito às limitações, estas foram poucas e não impediram o bom desenvolvimento do estágio. A primeira limitação surgiu logo no início da prática pedagógica. Como referi na primeira fase deste percurso, realizei a minha formação base na área do Ensino Básico do 1º Ciclo, pelo que nunca tinha efetuado estágios, nem contatado com a realidade educativa dos Jardins de Infância. Deste modo, o início do estágio foi marcado por algum receio e ansiedade da minha parte, pois não conhecia as metodologias praticadas, nem o modelo curricular adotado pela Instituição e não sabia se me iria conseguir integrar facilmente.

No entanto, esta limitação foi desaparecendo gradualmente, através das relações, interações, trabalho cooperativo, partilhas de experiências e aprendizagens vivenciadas com as crianças e com toda a equipa da Instituição. Todos eles me fizeram sentir parte integrante daquela comunidade educativa, facilitando assim a minha adaptação à mesma.

Esta partilha e este trabalho em grupo é uma prática com valores positivos, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, tornando-nos capazes de ser críticos acerca das nossas propostas e posturas, refletindo nas dinâmicas e atividades de forma a melhorá-las. É, portanto, de

salientar o trabalho de equipa, que me marcou ao longo de toda esta experiência.

Apesar de ser um estágio avaliado com caráter individual, permitiu momentos de reflexão e partilha em grupo, nomeadamente, com a educadora cooperante e com a colega de estágio, que foram uma mais valia para que o projeto desenvolvido e as estratégias implementadas fossem, cada vez mais, completas e adequadas. Mais uma vez tive oportunidade de compreender o quão é importante estarmos acompanhados por pessoas que nos ajudam, apoiam e nos fazem melhorar constantemente. Se tal não acontecesse, certamente este processo não teria sido vivido da mesma maneira.

Todo este processo foi um período de grandes aprendizagens e de grandes emoções. Os momentos marcados por alguns anseios foram ultrapassados e no fim ficou a sensação de saudade e de que esta foi uma experiência verdadeiramente importante, que nunca esquecerei.

Acrescento que aprendi muito com todas as educadoras com quem contatei, bem como com as crianças, e acredito que fui também capaz de promover algumas aprendizagens, tal como eu aprendi com o que observei, conheci e vivenciei.

> S*er um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão diferença no mundo. As suas lições de vida marcam para todos os solos conscientes e inconscientes dos seus alunos. O tempo pode passar e as dificuldades podem surgir, mas as sementes de um professor fascinante nunca serão destruídas* (Cury, 2004:74).

Apesar de ter aprendido muito ao longo de toda a minha formação, sei que este é apenas o início de um longo caminho que espero percorrer e ao longo do qual ainda terei muito para aprender, pois como refere

Nóvoa (1992:38) a formação deve ser um "processo contínuo", tendo teoria e prática andando unidas e ligadas ao dia a dia dos professores/educadores e das escolas. Esta "não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (Nóvoa, 1992:38). Por isso, é tão importante investir na pessoa, a dar estatuto ao saber da experiência.

Assim, concluída esta etapa, considero que a prática pedagógica se reveste de uma grande importância na formação de futuros educadores, sendo que, deveremos encará-la como sendo apenas o início de um processo de formação que não estará nunca concluído, nem completo.

Caberá a todos nós procurar desenvolver e aprofundar os nossos conhecimentos, numa perspetiva de aprendizagem constante.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, S. & Andrade, F. (2008). "Da participação convencionada à participação efetiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância". In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen. S (1994). *Investigação qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Coelho, A. (2005). *Educação e cuidados em creche: concetualizações de um grupo de educadoras.* Tese de Doutoramento. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. 6.ª Edição. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Cruz, S. (2008). "A qualidade da educação infantil, na perspetiva das crianças". In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes.* Portugal: Editora Pergaminho.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence A. (2008). "Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives". In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola vistas pelas crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República n.º 34 – I Série - A.* Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República n.º 102 – I Série – A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Edward et al (2012). *Trabalho por projeto na Educação de infância*. In T. Vasconcelos. Lisboa: ME.

Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (1998). "Prefácio". In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.11-12). Coleção Infância. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gonçalves, I. (1996). *O desenvolvimento social como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

González, P. (2003). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar.* Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Guerra, M. (2000). *A Escola que aprende.* Porto: Porto Editora.

Katz, L., & Chard, S. (2009*). A Abordagem por projeto na Educação de Infância*. 2º edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Maia, J. (2008). *Aprender… Matemática do Jardim de Infância à Escola*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.

MEM (2012). "Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção – Pré-Escolar".

In M. Folque, *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Ministério da Educação (2007). *Recenseamento Escolar: Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo* (GIASE) – M.E.

Niza, S. (1998). "O Movimento da Escola Moderna". In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2012). "A Organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico". In M. Folque, *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nóvoa, A. (1192). *Vidas de Professores***.** Editora: Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (2001). Os Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância e o desafio da diversidade pedagógica. *Pensar o Currículo em Educação de Infância* (pp. 107-120). Lisboa: Edição APEI.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Lino, D., & Niza, S. (1998*). Modelos Curriculares para a Educação de Infância.* Coleção Infância. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). "Escutar as vozes das crianças como meio de re(construção) acerca da infância: algumas

implicações metodológicas". In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.), (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Gâmboa, R. (Orgs.), (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Projeto Curricular de Grupo (2012-2013). Jardim de Infância – sala dos 3 anos. Coimbra.

Projeto Educativo (2010-2013). IPSS. Coimbra.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.

Simões, A. (2004). O Educador como Prático Reflexivo… e a Construção da sua Identidade Profissional. *Cadernos de Educação de Infância 71*, pp. 8-13.

Vasconcelos, Teresa (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. OCDE – ME. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Vayer P. (1989). *O Diálogo Corporal – A ação educativa para a criança de 2 e 5 anos*. Brasil: Editora Manole LTDA.

Vieira, F. (1995). A autonomia na aprendizagem das línguas. In Ciências da Educação: *Investigação e ação, Atas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. I, pp. 235-243). Porto: SPCE.

APÊNDICES

Apêndice 1

Inquérito por Questionário

Tema do Questionário: Relação entre a Instituição e a Família
Objectivo Geral do Questionário: Conhecer o envolvimento da Família no contexto Institucional, nomeadamente nas salas de atividades.
Pessoa questionada: Educadora Cooperante (sala dos três anos)
Data: 11-01-2013

Questionário

1. Existe participação ativa por parte dos Encarregados de Educação na Instituição?
   Sim, existe.

2. Se sim, que tipo de envolvimento se verifica?
   Existe no sentido de que estão em constante contacto com a Instituição, seja de modo informal nos momentos em que entregam ou vêem buscar os seus filhos ou em reuniões com a Educadora, onde têm total liberdade para exporem as suas ideias e preocupações.

3. Que géneros de relação estabelecem com as Educadoras?
   O mais próxima possível. As Educadoras estão sempre disponíveis para receber os pais seja depois das 16h ou em horário a combinar.

4. Que métodos utilizam para promover o envolvimento parental?
   Reuniões, exposição de trabalhos dos filhos, blogues para documentar as atividades e um dia para os pais virem às salas fazer alguma atividade.

5. Na Instituição existe Associação de Pais?
   Não.

6. Se sim, como se organiza e como intervém na Instituição?
   _____

7. Os Encarregados de Educação têm participação ativa no planeamento e no decorrer das atividades?
   No decorrer se o entenderem. E no planeamento se apresentarem ideias ou se a Educadora e as crianças solicitarem a sua ajuda e intervenção.

8. Como se processa esse envolvimento?
   Sempre que for oportuno e pertinente os pais podem vir à sala participar nas atividades ou projetos.

9. Como reagem as crianças a esse envolvimento?
   Muito bem. As crianças habituam-se a que os pais participem e adoram.

10. O que pensa acerca do envolvimento familiar na educação pré-escolar?
    Penso que é necessário cativar e criar estratégias para que as famílias possam participar o mais possível de modo a favorecer o bem-estar das crianças e a boa e saudável interação entre as famílias, as crianças e a equipa educativa.

Apêndice 2

Data: 17/01/2013 Planificação de Atividades Pedagógicas

Atividade: Teatro de fantoches "Quem é o mais forte"

Objetivos	❖ Captar a atenção das crianças; ❖ Reconhecer as diferentes personagens; ❖ Diferenciar o real do imaginário; ❖ Explorar a imaginação; ❖ Trabalhar a motricidade fina.
Organização do Tempo	30 a 45 min
Organização do Espaço	Sala ampla.
Organização do Grupo	Crianças sentadas no chão em semicírculo.
Recursos Humanos	27 Crianças; 1 Educadora; 1 Auxiliar; 2 Estagiárias.
Recursos Materiais	Fantoches; Fantocheiro.
Desenvolvimento da Atividade	❖ Leitura e dramatização com fantoches, da História: "Quem é o mais forte?"; ❖ Conversa com as crianças sobre a História; ❖ Questões sobre a História; ❖ As crianças desenham as personagens que mais gostaram, ao som de uma música; ❖ Construção de um livro com os desenhos.

Avaliação: Através do diálogo com as crianças, observar se perceberam a história.

Apêndice 3

Planificações de Atividades Pedagógicas

Data: 20/02/2013

Expressão Motora

Aquecimento	Cada criança vai correr livremente pela sala. Ao sinal da estagiária, as crianças deverão: sentar-se, deitar-se, levantar-se, no lugar onde estiverem. Cada criança vai correr livremente pela sala, ao sinal da estagiária, as crianças vão caminhar de frente, de costas, sem bater contra as outras crianças. Em seguida, as crianças voltam a correr livremente, ao sinal da estagiária, estas vão caminhar com passos de gigantes, passos médios, passos pequeninos, andar em pontas dos pés, nos calcanhares e saltar.
Desenvolvimento	❖ Jogo de imitação de movimentos de animais As crianças espalhadas pela sala, ao sinal da estagiária, vão imitar os movimentos de vários animais (cão, cavalo, girafa, pássaro, peixe, golfinho, macaco…). ❖ Jogo de imitação dos sons dos animais Sentadas em círculo, uma criança passa a bola a outra criança, a criança que recebe a bola tem de imitar o som de um animal de que ela goste. Ainda em círculo, com as pernas afastadas, a criança que atira a bola tem que dizer o nome do amigo para quem quer atirar, a que recebe a bola mantém as pernas afastadas, só as fecha quando for para atirar a bola.
Relaxamento	Relaxar as várias partes do corpo. Deitar, levantar as pernas, uma de cada vez e depois as duas ao mesmo tempo e agarrá-las com as mãos. Baloiçar.

Data: 27/02/2013

Expressão Motora

Aquecimento	As crianças correm livremente pelo espaço. Ao sinal da estagiária, as crianças vão: fingir que correm; correr como se tivessem muito cansadas; saltar; abrir e fechar as pernas e os braços, ao mesmo tempo. Aquecimento, explorando as diversas partes do corpo.
Desenvolvimento	❖ Jogo "A dançar!" Será feito um breve diálogo sobre a forma como o jogo "A dançar!" vai decorrer. Em seguida traça-se com cordas um círculo de tamanho grande, no centro do espaço de jogo. Toca a música e as crianças dançam espalhadas pelo espaço, respeitando o círculo central. (Cuidado com o círculo! Não se pode entrar!) A música pára e as crianças não ficam quietas onde estão. Quando soa outra vez a música, voltam a dançar, mas agora todos dentro do circulo desenhado. O último a entrar fica eliminado. Repete-se a ação até restar apenas uma criança a dançar dentro do círculo. ❖ Jogo "Ar/mar/terra" Novo diálogo será realizado no sentido de explicar o jogo "Ar/mar/terra" que se segue às crianças. Este irá decorrer no espaço previamente preparado, onde a estagiária utiliza fita adesiva para o dividir em três partes: um extremo corresponderá ao ar, o centro ao mar e o outro extremo à terra. As crianças, sentadas no chão, escutam as três gravações, cada uma das quais corresponde a uma das três divisões: ar, mar e terra. Ao sinal da estagiária, as crianças colocam-se na parte central, que corresponde ao mar. Então ouvem as ondas do mar e fingem que nadam ao compasso da música

Desenvolvimento	Se soa a galope de animais, rapidamente passam para o espaço da terra e iniciam uma corrida rápida. Quando escutam o som do vento, passam para o outro espaço e fingem que voam. O jogo finaliza quando a estagiária realizar um bom número de mudanças de sons.
Relaxamento	As crianças fazem um círculo e vão abrir/esticar o círculo ao máximo e depois vão encolher o círculo. Cada criança, individualmente, vai esticar e encolher sozinha (para cima e para baixo, para os lados).

Data: 13/03/201

Expressão Motora

Aquecimento	As crianças encontram-se sentadas, formando um semicírculo, e a estagiária começa por colocar uma cesta com fitas à frente destas. Depois pede a cada criança, que ao levantar-se, retire uma fita. Cada criança utilizará a sua fita individualmente enquanto se desloca, segurando-a com uma mão ou com as duas. Diversos exercícios serão propostos, envolvendo a exploração do espaço e trabalhando as diversas partes do corpo, através de deslocamentos, transporte e lançamentos. Caminhar, saltar, correr, caminhar e girar, correr e saltar, marcar. Caminhar para diante e para trás fazendo movimento "cobra", com a fita no chão ou no ar. Dar passeios curtos ou pequenas corridas segurando a fita entre as pernas, como se fosse um cavalinho. Levar as fitas dobradas ou enroladas em bola, a diferentes partes do corpo: cabeça, braços, sobre o ombro, sobre a ponta dos pés. Pousam as fitas e continuam as atividades, mas desta vez gatinhando e deslocando-se em quadrupedia (avançar e depois recuar nesta mesma posição).
Desenvolvimento	❖ Jogo da "lagarta" As crianças encontram-se sentadas, com as pernas esticadas, os seus braços estão esticados atrás das costas e as mãos pousadas no chão. As crianças procuram avançar empurrando com as mãos e mexendo e puxando com os pés; ❖ Jogo do "1, 2, 3, esqueleto" As crianças estão em pé, dispersas pelo espaço (da sala). Devem correr, evitando tocar-se ou cair para o chão. Ao sinal "1,2,3, esqueleto", devem parar instantaneamente. Quem se mexer fica eliminado. Uma criança eliminada fica então de pé sem sair do sítio, com as pernas afastadas. Só pode recomeçar a jogar se outra criança passar pelo meio das suas pernas.
Relaxamento	Exercícios de respiração e outros de regresso à calma.

Data: 20/3/2013

Expressão Motora

Aquecimento	As crianças vão imaginar que estão a passear pela Floresta. Ao sinal da estagiária, imaginam que viram uma cobra, por exemplo, assustam-se e correm muito, até que ficam cansados e voltam a andar. Quando repararam estavam debaixo de uma árvore cheia de laranjas, vão saltar para apanhar as laranjas e coloca-las dentro do cesto imaginário. Algumas estavam no chão e as crianças baixam-se para apanhá-las. Aquecer todas as partes do corpo.
Desenvolvimento	❖ Jogo "Salto do coelho" As crianças vão ser divididas em dois grupos. Será feito um breve diálogo sobre a forma como o jogo vai decorrer. Estarão alguns arcos espalhados pelo chão, que são as "tocas" dos coelhos, as crianças do 1º grupo vão ficar uma em cada arco e vão imaginar que são coelhos. Estas, ao sinal da estagiária, vão saltar dentro/fora do arco, para esquerda/direita do arco, para frente/trás do arco, e depois à volta do arco e depois repete o 2º grupo. ❖ Percurso "Caça aos ovos" Será feita uma breve exemplificação do percurso a fazer, pelas crianças. As crianças vão ter de passar pelo meio dos cones (árvores), rebolar no colchão (relva), e passar por cima da corda (ponte muito estreita). E podem descobrir os ovos ao longo do percurso, ou só no fim, procurando pelo espaço que lhes é cedido.
Relaxamento	Relaxar as diversas partes do corpo.

Apêndice 4

Planificações de Atividades Pedagógicas

Data: 01/03/2013

Atividade: A experiência "O que um ovo tem lá dentro?"

Objetivos	❖ Recorrer a vivências e a experiências realizadas pelas crianças nos contextos social e familiar; ❖ Conhecer alguns aspetos do ambiente natural e social da criança
Organização do Tempo	30 min.
Organização do Espaço	Sala ampla
Organização do Grupo	Crianças reunidas em grande grupo.
Recursos Humanos	27 Crianças; 1 Educadora; 1 Auxiliar; 2 Estagiárias.
Recursos Materiais	Ovos 1 Bacia
Desenvolvimento da Atividade	❖ Trazer de casa ovos já vazios ou não; ❖ Levantar hipóteses acerca do que o ovo pode lá ter dentro; ❖ Experiência em grande grupo de furar a casca para esvaziar o ovo.

Avaliação: Observação do decorrer da atividade.

Data: 01/03/2013

Atividade: Pintar cascas de ovos

Objetivos	❖ Exploração de diversos materiais de expressão plástica; ❖ Controlo da motricidade fina; ❖ Estimular o desejo de aperfeiçoar e de fazer melhor.
Organização do Tempo	Início dia 01/03/13, término antes da Páscoa.
Organização do Espaço	Crianças sentadas na mesa, duas a duas.
Organização do Grupo	Crianças reunidas em grande grupo.
Recursos Humanos	27 Crianças; 1 Educadora; 1 Auxiliar; 2 Estagiárias.
Recursos Materiais	Ovos de esferovite Cascas de ovos Tintas Pinceis Cola
Desenvolvimento da Atividade	❖ Pintar ovos de esferovite; ❖ Partir as cascas de ovos verdadeiros; ❖ Colar as cascas no ovo de esferovite.

Avaliação: Observação direta, durante o desempenho da atividade, verificando onde quem obteve mais dificuldades na realização da tarefa, e quem revelou facilidades no desenvolvimento da mesma.

Apêndice 5

Planificação de Atividades Pedagógicas

Data: 07/03/2013

Atividade: Visualização do filme: "A maior flor do mundo" de José Saramago

Objetivos	❖ Despertar a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber; ❖ Compreender melhor o mundo que as rodeia; ❖ Sensibilizar as crianças para a relação com a natureza.
Organização do Tempo	30 a 45 min.
Organização do Espaço	Sala ampla
Organização do Grupo	Crianças sentadas em semicírculo
Recursos Humanos	27 Crianças; 1 Educadora; 1 Auxiliar; 2 Estagiárias.
Recursos Materiais	Computador Colunas Tela Projetor multimédia
Desenvolvimento da Atividade	❖ Visualização de um filme: "A maior flor do mundo" de José Saramago; ❖ Questões e um breve diálogo sobre o filme.

Avaliação: Observação das crianças durante o filme, e através do diálogo perceber se realmente estas atingiram os objetivos propostos e se compreenderam o filme.

Apêndice 6

Planificação de Atividades Pedagógicas

Data: 17/4/2013

Atividade: Jogo de Matemática

Objetivos	❖ Desenvolvimento do pensamento lógico-matemático; ❖ Reconhecimento do número e de símbolos; ❖ Estímulo para a aprendizagem da matemática; ❖ Desenvolvimento da contagem.
Organização do Tempo	35 min
Organização do Espaço	Sala ampla
Organização do Grupo	Crianças sentadas em grande grupo
Recursos Humanos	27 Crianças; 1 Educadora; 1 Auxiliar; 2 Estagiárias.
Recursos Materiais	Roleta Molas
Desenvolvimento da Atividade	❖ Diálogo com as crianças sobre o jogo; ❖ Explicação do jogo; ❖ O jogo é constituído por uma roleta dividida em 12 partes em que cada uma tem um número representado por bolas. Também é constituído por 12 molas com um número; ❖ Ao girar a seta da roleta, esta vai calhar numa parte desta, a criança tem de contar quantas bolas estão lá e colocar a mola com o número correspondente; ❖ Cada criança joga uma a uma por sorteio.

Avaliação: Observação tendo em conta as respostas das crianças e se estas são capazes de associar o símbolo ao número.

Apêndice 7

Planificações de Atividades Pedagógicas

Data: 17/04/2013

Expressão Motora

Aquecimento	As crianças vão começar por correr em todos os sentidos evitando tocar umas nas outras ou cair ao chão. Em seguida, a estagiária começar a dar indicações suplementares, tais como: • Andar de gatas, sentar-se, agachar-se, cruzar as pernas, de barriga para baixo, rastejar, rebolar, saltar, … • Aquecer as várias partes do corpo.
Desenvolvimento	❖ Exercícios com bola As crianças estão em pé, uma atrás das outras, com as pernas afastadas. A primeira debruça-se e lança a bola entre as suas pernas e as outras crianças, devendo a ultima apanhar a bola. As crianças estão umas atrás das outras, de pé e com os braços levantados. A primeira faz passar uma bola de mão em mão, por cima da cabeça, até que chegue à última. (crianças são divididas em 2 grupos e os exercícios são repetidos 2x) ❖ Jogo "Apanha-me se puderes" As crianças encontram-se sentadas duas a duas com as pernas cruzadas. Quando a estagiária der o sinal (apitar), estas tentam esquivar-se sem que a outra a apanhe.
Relaxamento	❖ O guardanapo "mágico" Manipular o guardanapo com cuidado ao som das

Relaxamento	instruções da estagiária: • "Seguro com as duas mãos", "Longe do corpo", "muito pertinho ao corpo", "lá em cima", "lá em baixo", "abanar com as mãos alternadamente", "fazer do guardanapo uma almofada".

Data: 24/04/2013

Expressão Motora

Aquecimento	- As crianças vão distribuir-se livremente pelo espaço e, ao sinal da estagiária irão andar, correr, gatinhar, saltar, baixar-se, levantar-se (situações intercaladas). - Aquecimento, explorando as diversas partes do corpo.
Desenvolvimento	❖ Jogo "As árvores crescem" - Será feito um breve diálogo acerca da Primavera e de algumas das suas caraterísticas. - Em seguida a estagiária explicará em que consiste o jogo " As árvores crescem" e, com a ajuda da outra estagiária exemplificará o mesmo. - O grupo dividir-se-á em duas partes e, por etapas, as crianças levantar-se-ão e distribuir-se-ão pelo espaço. - Uma das crianças fingirá que é um(a) jardineiro(a) e transportará uma cesta com sementes (representadas por confettis). As restantes baixar-se-ão e esconderão a cabeça entre as pernas. - A criança-jardineiro(a) passa entre as outras e espalha pelas suas cabeças sementes. - A estagiária colocará música suave e as crianças, agachadas, levantar-se-ão aos poucos, com os braços colados ao corpo: fingirão ser sementes que irão crescendo para se tornarem árvores. - Depois, irão afastando os braços do corpo, levantando-se em seguida: serão os ramos. As mãos, até ao momento fechadas, abrir-se-ão para simular as folhas. - As sementes transformar-se-ão em árvores. - Repetir-se-á a ação com a segunda parte do grande grupo.

Desenvolvimento	❖ Jogo "A viagem acidentada" - Novo diálogo será realizado no sentido de explicar e exemplificar o jogo "A viagem acidentada" que se segue às crianças. - Este irá decorrer no espaço previamente preparado, onde a estagiária utilizará um percurso com diversos materiais para o delimitar: o primeiro espaço será um campo de flores, seguir-se-á uma gruta que corresponderá a uma rede em forma de túnel, depois um rio que se encontrará representado por duas mantas azuis, os barcos serão reproduzidos pelas crianças (a pares) e o respetivo corpo e, por fim, a margem onde encontrarão a terra. - O grupo dividir-se-á em duas partes e, por etapas, as crianças levantar-se-ão e distribuir-se-ão pelo espaço. - As crianças levantar-se-ão e dispersar-se-ão pela zona delimitada para representar o campo de flores. Irão fingir que passeiam alegremente pelo campo, observando e cheirando as flores (tentando não chocar com nenhum colega). - A estagiária dirá: "Cuidado, uma abelha!" e, nesse instante, todos imaginarão que a abelha os quer picar e, ao mesmo tempo que fingirão afastá-la com as mãos, fugirão dela. - A estagiária enunciará: "Olhem, uma gruta!". Neste momento, as crianças fingirão entrar e esconder-se nela, atravessando a mesma. - Da outra ponta da gruta as crianças simularão o avistamento de um rio. A estagiária irá sugerir um passeio: "Vamos dar um passeio de barco!". - A pares e, sentadas no chão, frente a frente, de mãos dadas e com os as pontas dos pés encostados, as crianças irão mimar um barco a remos e imaginarão que se encontram a passear. - A estagiária dará indicações para remar cada vez com mais velocidade, simulando a corrente do rio. Nesse

Desenvolvimento	instante ela dirá: "Cuidado, a corrente está a ficar muito forte e o barco irá virar-se!". - Os barcos virar-se-ão e, as crianças imaginarão que caem à água e irão imaginar que nadarão até alcançarem a margem (terra). Assim termina o passeio – viagem acidentada. - Repetir-se-á a ação com a segunda parte do grande grupo.
Relaxamento	- Por indicação da estagiária, as crianças deitar-se-ão no chão e fingirão observar o céu e as nuvens, as formas, os volumes e as cores destas e como se movem: "Olhemos bem o céu!".

Data: 08/05/2013

Expressão Motora

Aquecimento	- Cada criança vai correr livremente pela sala e, ao sinal da estagiária, as crianças vão andar, correr, saltar, marchar, gatinhar, caminhar em pontas dos pés e de calcanhares, com passos pequenos e grandes (situações alternadas). - Aquecimento, explorando o espaço e as diversas partes do corpo.
Desenvolvimento	❖ Jogo "O chão colorido!" - A estagiária conversará com as crianças acerca do jogo "O chão colorido!" e, exemplificará o modo como se irá realizar. - Este irá decorrer no espaço previamente preparado, onde a estagiária utilizará um pequeno circuito organizado em forma de espiral. No chão espalhar-se-ão folhas, de papel A4, coloridas (cinco cores diferentes que se repetem). - O grupo dividir-se-á em duas partes e, por etapas, as crianças levantar-se-ão e distribuir-se-ão pelo espaço do jogo. - Seguindo o ritmo marcado pela estagiária com músicas dinâmicas, as crianças caminharão e dançarão à volta do circuito. - Quando a estagiária parar a música indicará uma cor e as crianças pararão de dançar. Então, estas deslocar-se-ão até ao local onde encontrarão uma folha com a cor indicada e, deverão colocar-se em cima dela (duas crianças por folha numa 1ª fase). - À medida que as crianças jogam e saem de jogo, a estagiária irá apanhando algumas folhas, até ficarem reduzidas a duas crianças. Nesta etapa, cada criança deverá colocar-se sozinha em cima de uma folha e não

Desenvolvimento	a pares como na fase inicial. - O jogo terminará quando apenas uma criança se encontrar em jogo. - Repetir-se-á a ação com a segunda parte do grande grupo.
Relaxamento	❖ Jogo "O tapete!" - Novo diálogo será realizado no sentido de explicar e exemplificar o jogo "O tapete" que se segue às crianças. - As crianças irão distribuir-se livremente pelo espaço e, ao sinal da estagiária irão sentar-se e, posteriormente deitar-se de barriga para baixo, com os olhos fechados, os braços em cruz e as pernas afastadas. - Ao som de música suave, duas crianças irão dançar à volta e entre os seus colegas, sem pisar nenhum deles. Quando chegarem ao local onde estavam, tocarão em duas outras crianças e deitar-se-ão no lugar destas. - A ação repetir-se-á e o jogo ficará concluído quando todos os participantes percorrerem e dançarem pelo espaço ocupado.

Apêndice 8

Planificação de Atividades Pedagógicas

Data: 03/05/2013

Atividade: Receita de bolinhas de chocolate

Objetivos	❖ Construir noções matemáticas a partir de vivências do dia-a-dia; ❖ Reconhecer as propriedades dos diferentes objetos; ❖ Relacionar as diferentes qualidades dos objetos; ❖ Contagem.
Organização do Tempo	45 min
Organização do Espaço	Sala ampla
Organização do Grupo	Grande grupo
Recursos Humanos	27 Crianças; 1 Educadora; 1 Auxiliar; 2 Estagiárias.
Recursos Materiais	3 Lata de leite condensado; 6 Colheres de chocolate em pó; 2 Pacotes de chocolate granulado; 2 Colheres de margarina; Forminhas de papel; 1 Tacho; 1 Colher grande; 2 Colheres de sobremesa; 1 Colher se sopa; 1 Prato.

Desenvolvimento da Atividade	❖ Conversa com as crianças sobre a atividade; ❖ Cada criança ajuda a colocar os ingredientes e a fazer as bolinhas; ❖ Mistura-se o leite condensado com a margarina e o cacau num tacho; ❖ Coloca-se o tacho ao lume e mexe-se até engrossar; ❖ Tira-se o tacho do lume para arrefecer e depois de estar frio, coloca-se num prato; ❖ Com as 2 colheres de sobremesa faz-se bolinhas; ❖ Passam-se,as bolinhas pelo chocolate granulado e colocam-se nas forminhas de papel.

Apêndice 9

Ficha 1g

Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Data: 18 a 22 de Março de 2013 (20 de Março de 2013)

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
Nomes *	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1. Af.		X	X						X				
2. Al.			X						X				
3. A. L.					X						X		
4. A. M.				X						X			
5. A. R.			X						X				
6. B.					X						X		
7. C.			X	X						X			
8. Da.			X	X						X			
9. Di.				X						X			
10. F. B.		X	X					X					
11. F. M.				X						X			
12. G.					X						X		
13. I.				X						X			
14. J.			X						X				
15. J. C.			X							X			
16. J. P.			X						X				
17. L.			X	X						X			
18. M.			X							X			
19. Ma.			X	X					X				
20. Mt..					X						X		
21. Mat.			X						X				
22. Mi.		X	X						X				
23. R.				X						X			
24. S.				X	X						X		
25. V.					X						X		

*** Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:**

– Vermelho: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)

– Laranja: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas

– Verde: assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim de infância (níveis altos)

Seguir para ficha 2g e/ou 2i

Apêndice 10

ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO

Ficha 2g

1. Análise do grupo

O que me agrada:

- Relação de reciprocidade entre a família e o jardim-de-infância.
- Colaboração da família em atividades desenvolvidas na sala de atividades.
- Relação de reciprocidade estabelecida entre a educadora e as crianças, entre a assistente operacional e as crianças e entre as próprias crianças.
- Autonomia de todas as crianças na escolha das áreas existentes na sala de atividades e na manipulação e correta utilização dos objetos e materiais lá existentes.
- Manifestação de curiosidade e interesse pela participação nas atividades e projetos.

O que me preocupa:

- Situações de conflito na escolha das áreas existentes na sala de atividades, em alguns casos, sendo precisa a ajuda de um adulto na resolução de situações desencadeadas.
- Falta de autonomia no que diz respeito à utilização dos cartões identificativos para a inscrição de trabalho nas áreas e desorientação dentro delas.
- Existência de algum barulho em situações de grande grupo.
- Dificuldades, por parte de uma criança, em demonstrar que errou, não pedindo desculpa quando necessário.
- Presença de comportamentos desajustados face ao respeito pelas regras e pelos seus pares.

2. Análise do contexto

Atender a: aspetos da sala/JI; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.

Aspetos positivos:

- A sala de atividades possui equipamentos e infraestruturas necessárias para proporcionar experiências positivas e desencadeadoras de novas potencialidades nas crianças.
- Subsiste uma atmosfera agradável e um bom clima de grupo, sendo todas as interações entre as crianças positivas, o que favorece o seu bem-estar e o seu poder de comunicação.
- É proporcionada às crianças a escolha das atividades que desejam desenvolver, são incentivadas as suas opiniões e a oportunidade de negociarem as situações sem ajuda de um adulto.
- A Agenda Semanal é feita com as crianças no início do ano letivo, tendo em conta as suas necessidades e interesses, sem prevalecer a existência de tempos "vazios/mortos". As crianças têm sempre acompanhamento e orientação nas suas atividades.
- A educadora é afetuosa com as crianças e está, sempre atenta, às suas necessidades. Tem intervenções estimulantes perante o grupo, propondo atividades enriquecedoras e dando liberdade para a iniciativa e cada criança na proposta de atividades.
- Quando cada criança celebra o seu aniversário, leva um bolo para lhe serem cantados os parabéns com o seu grupo.
- Com poucas crianças na sala de atividades, a rotina é adaptada às circunstâncias.
- Quando há uma atividade excecional, a rotina pode ser alterada, mudando as atividades nos dias designados.

Aspetos negativos:

3. Opiniões das crianças sobre o Jardim de Infância[7]
Aspetos positivos: • "Brincar" • "Aprender" • "Fazer desenhos, fazer recortes e fazer picotagem, fazer pinturas" • "Faz-de-Conta" • "Histórias" • "Brincar com os amigos"
Aspetos negativos:
Interesses ou desejos referidos: • Brincar no espaço exterior • Atividades de Expressão Motora Trabalhar e brincar nas áreas existentes na sala de atividades.

4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto do Agrupamento/Instituição destaca-se:
• As crianças fazem visitas regulares a espaços existentes na sua cidade. Estas visitas são inseridas nos projetos que estão a ser desenvolvidos naquele momento na sala de atividades. • É estabelecida uma boa relação de reciprocidade entre o jardim-de-

[7] As opiniões das crianças sobre o Jardim de Infância estão registadas nas entrevistas feitas às crianças.

infância e a família. As famílias participam nas atividades desenvolvidas, envolvendo-se ativamente no percurso das suas crianças.

- O Projeto Educativo da Instituição (2010/2013) é um

> *documento que consagra a orientação educativa da escola, 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 a escola se propõe cumprir a sua função educativa* (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, artigo 3.º).

É um documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, estando adequado ao contexto da Instituição.

- O Projeto Curricular de Grupo (2012/2013) diz respeito

> *ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projeto adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projetos individuais, de pequeno grupo ou de todo o grupo* (ME, 1997:44).

É um documento que define as estratégias de concretização das OCEPE e do Projeto Educativo da Instituição, estando adequado ao contexto e às características do grupo de crianças e do contexto onde se insere.

- Não tem um projeto global para desenvolver ao longo do ano letivo, pois são desenvolvidos pelas crianças vários projetos.

Apêndice 11

Planificação de Atividades Pedagógicas

Data: 03/05/2013

Atividade: Leitura da História: "O Nabo Gigante"

Objetivos	❖ Construir noções matemáticas a partir de captar a atenção das crianças; ❖ Reconhecer as diferentes personagens; ❖ Fomentar o diálogo; ❖ Exploração do caráter lúdico; ❖ Conhecer os diferentes tipos de legumes.
Organização do Tempo	30 a 45 min.
Organização do Espaço	Sala ampla
Organização do Grupo	Crianças sentadas nas cadeiras
Recursos Humanos	27 Crianças; 1 Educadora; 1 Auxiliar; 2 Estagiárias.
Recursos Materiais	Retroprojetor Tela Cenário Personagens
Desenvolvimento da Atividade	❖ Leitura da História: "O Nabo Gigante"; ❖ Conversa com as crianças sobre a História; ❖ Questões sobre a História; ❖ Cada criança coloca uma personagem da História no cenário.

Avaliação: Através do diálogo com as crianças e das questões feitas, observar se perceberam a história.

Apêndice 12

Planificações de Atividades Pedagógicas

Data: 14/04/201

Atividade: Plantação dos legumes

Objetivos	❖ Despertar a curiosidade e o desejo de saber mais; ❖ Contatar com novas situações de descoberta e exploração do mundo; ❖ Conhecer alguns aspetos do ambiente natural; ❖ Conhecimento de plantas (legumes); ❖ Observar e registar os conhecimentos recolhidos.
Organização do Tempo	45 min.
Organização do Espaço	Ar livre
Organização do Grupo	Grande grupo
Recursos Humanos	27 Crianças; 1 Educadora; 1 Auxiliar; 2 Estagiárias.
Recursos Materiais	Rebentos de Legumes: Enxada Pá Água Terra
Desenvolvimento da Atividade	❖ Preparação da terra com a enxada; ❖ Formação de covinhas com a pá, para a colocação dos rebentos dos legumes; ❖ Cada rebento é plantado um a um por cada criança; ❖ Conversa com as crianças sobre o que falta para os legumes crescerem; ❖ Registo da plantação, onde as crianças vão desenhar o que viram.

Avaliação: Através do registo das crianças

Apêndice 13

Planificações de Atividades Pedagógicas

Data: 09/05/2013

Atividade: Construção de um Espantalho

Objetivos	❖ Desenvolver a motricidade fina; ❖ Conceito de espantalho; ❖ Exploração de diversos materiais.
Organização do Tempo	45 min. por dia (durante 3 dias)
Organização do Espaço	Sala ampla
Organização do Grupo	Pequenos grupos
Recursos Humanos	27 Crianças; 1 Educadora; 1 Auxiliar; 2 Estagiárias.
Recursos Materiais	2 Paus Ráfia 1 Saco de sarapilheira Tecidos 1 Chapéu
Desenvolvimento da Atividade	❖ Conversa com as crianças sobre o que vão fazer; ❖ Diálogo sobre os materiais que são precisos para a construção do espantalho; ❖ Em pequenos grupos as crianças ajudam na construção do espantalho; ❖ Batizar o espantalho; ❖ Colocá-lo na horta.

Avaliação: Através da atividade perceber se as crianças ficam a perceber para que serve um espantalho.

Apêndice 14

Exmo. Sr. Presidente da Direção

No âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa, do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi-nos proposta uma investigação intitulada "Porque vão as crianças ao Jardim de Infância?".

Neste sentido surge a necessidade de ouvir as "vozes" das crianças. Vimos deste modo solicitar autorização para realizar pequenas entrevistas, junto destas, para a recolha e tratamento de dados para a realização desta investigação.

Os dados recolhidos serão apenas utilizados para este estudo, mantendo sempre a confidencialidade das crianças.

Atenciosamente,

As estagiárias:

Ana Torres
Sónia Coimbra

Exmo(a). Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

No âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa, do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi-nos proposta uma investigação intitulada "Porque vão as crianças ao Jardim de Infância?".

Neste sentido surge a necessidade de ouvir as "vozes" das crianças. Vimos deste modo solicitar autorização para realizar pequenas entrevistas, junto destas, para a recolha e tratamento de dados para a realização desta investigação.

Estes dados serão apenas utilizados para este estudo, mantendo sempre a confidencialidade das crianças.

Atenciosamente,

As estagiárias:
Ana Torres
Sónia Coimbra

Eu, _____, encarregado/a de educação da criança_____,

☐ autorizo / ☐ não autorizo que o/a meu/minha educando/a participe na investigação a realizar pelas estagiárias.

Apêndice 15

Transcrição das entrevistas

Entrevista 1

Entrevistador – Quantos anos tens?

V. – Quatro.

Entrevistador – Af. quantos anos tens?

Af. – Quatro.

Entrevistador – Olhem, e porque é que acham que os meninos vêm para a escolinha?

Af. – Brincar.

Entrevistador – E porquê?

Af. – (pensativo) … Depois o pai e a mãe vêm busca-los.

V. – O meu pai e a minha mãe vêm buscar quando eu estou … estou … e estou depois a comer o pão.

Entrevistador – E vêm por causa disso?

V. – Sim.

Entrevistador – E mais? O que fazes na escolinha?

Af. – Podemos brincar … (pensativo) na pista. E com os reis (apontando para o sitio).

V. – E para brincar ali (apontando para o sitio) com os jogos.

Entrevistador – E o que é que vocês mais gostam de fazer aqui?

V. – (pensativa) De trabalhar.

Entrevistador – Em quê?

V. – Dos jogos e desenhar.

Entrevistador – E tu Af.?

Af. – Ali na pista (apontando para o sitio) e os carros.

Entrevistador – E o que costumam fazer mais?

Af. e V. – (ficam a pensar).

V. – De brincar em casa.

Entrevistador – E na escolinha?

Af. – Jogos.

V. – Não é só jogos porque a R. (educadora) faz trabalhos.

Entrevistador – E depois dos trabalhos o que fazem?

Af. – Tostão.

V. – Os pais gastão tostão.

Entrevistador – Gastam dinheiro? Em quê?

V. – Para… (a pensar) comprar roupa.

Entrevista 2

Entrevistador – Quantos anos têm?

A. – Três.

D. – Quatro.

Entrevistador – E porque é que vocês acham que os meninos vêm para a escolinha?

A. – Porque é importante.

Entrevistador – E porque é que tu achas que é importante?

A. – Porque… (pensativo)… não sei!

Entrevistador – O que é que tu fazes aqui?

A. – Desenhar e…

D. – Aprender coisas novas.

Entrevistador – E mais?

D. – E… e… (pensativa) e brincar.

Entrevistador – E o que é que achas mais?

D. – Acho comer muito bem. E lavar os dentes muito bem.

A. – Eu gosto de umas cores que tem azul escuro.

D. – E eu gosto de cor de rosa.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem aqui na escolinha?

A. – Pintam.

D. – Pintamos flores da primavera, pintamos borboletas…

A. – Eu pintei aquela flor laranja.

D. – E eu pintei a minha azul, amarela e verde.

Entrevistador – E além de pintarem flores, o que fazem mais?

D. – Pintamos o boneco de neve às vezes, jogamos puzzles aqui às vezes…

A. – Eu gosto das cores que tem azul escuro.

Entrevistador – E o que é que vocês gostam mais de fazer?

D. – De desenhar e brincar e…

A. – E desenhar e cortar.

D. – E dar abraços e beijinhos aos pais e aos avós e às mães.

Entrevista 3

Entrevistador – Vocês podem-me dizer quantos anos têm?

A.R. – Eu fiz quatro.

Entrevistador – E tu M.?

M. – Três.

Entrevistador – E porque é que vocês acham que os meninos vêm para a escolinha?

A.R. e M. – (pensativos) …

Entrevistador – Sabem? É que nós não sabemos e gostávamos de saber…

A.R. e M. – (pensativos) …

Entrevistador – Não sabem?

A.R. – Porque eles brincam.

Entrevistador – E tu?

M. – (pensativo) … gostava de brincar com o M.

Entrevistador – E mais?

M. – E brincar com os animais.

Entrevistador – E tu R.?

A.R. – Eu gosto de brincar com o F.B.

Entrevistador – E mais nada?

A.R. e M. – Não.

Entrevistador – Mesmo?

A.R. e M. – Não.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem aqui na escolinha?

A.R. – A minha mãe vem-me trazer à escolinha e depois vem-me buscar à escolinha.

M. – O meu avô veio-me buscar para ir embora e o M. ficou triste.

Entrevistador – Olhem, mas o que vocês fazem aqui na escolinha?

A.R. – Eu faço desenhos com o F.B.

Entrevistador – E tu?

M. – Eu brinco com o M. com os animais.

Entrevistador – E não fazem mais nada?

M. – Não.

Entrevistador – E o que é que vocês gostam mais de fazer aqui?

M. – É brincar com o M.

A.R. – E eu com o F.B.

Entrevista 4

Entrevistador – Quantos anos tens?

Ma. – Três.

M. – Três.

Entrevistador – E porque é que vocês acham que os meninos vêm à escolinha?

Ma. – Para ver televisão.

Entrevistador – E mais?

Ma. – E brincar e ver histórias.

Entrevistador – E tu?

M. – Brincar com os carrinhos.

Ma. – E eu também tenho carrinhos ali (apontando para lá).

Entrevistador – Então, o que é que vocês fazem aqui?

Ma. – Aqui é brincar muito. E comer bolachas e pão.

M. – Pães.

Ma. – E ajudar a V. (auxiliar) a por as cadeiras certas.

Entrevistador – E mais?

Ma. – Mais nada.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem aqui?

M. – Comer pão.

Entrevistador – Só comes pão?

M. – Sim.

Ma. – E bolachas também.

Entrevistador – E o que é que gostas mais de fazer aqui?

M. – De brincar.

Entrevistador – Onde?

M. – Ali (apontando para o sitio).

Entrevistador – E tu?

Ma. – Gosto de brincar nos carrinhos com o Mi.

M. – E a mim?

Ma. – Também.

Entrevista 5

Entrevistador – Quantos anos tens?

Mar. – Quatro.

S. – Três.

Entrevistador – E porque é que vocês acham que os meninos vêm para a escolinha?

Mar. – (pensando) … Não sei.

Entrevistador – E tu S.?

S. – Não sei.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem aqui?

Mar. – Nós fazemos … (pensando) … a brincar.

Entrevistador – E o que fazem mais?

S. – Brincar.

Entrevistador – E mais?

Mar. – E almoçar.

Entrevistador – E mais?

S. – Almoçar.

Mar. – E ver televisão, para ver os bonecos.

Entrevistador – E o que é que vocês gostam mais de fazer aqui?

Mar. – Gosto de lanchar e comer o leite e o pão.

Entrevistador – E o que gostam mais de fazer?

Mar. – Vamos embora quando ficar de noite. E brincar, quando lanchamos a V. (auxiliar) vai contar uma história.

Entrevistador – E tu S.?

S. – Ver televisão.

Mar. – E quando fica de noite nós comemos a sopa em casa.

Entrevista 6

Entrevistador – Quantos anos tens?

L. – Três.

F.S. – Três.

Entrevistador – Olhem, e porque é que vocês acham que os meninos vêm para a escolinha?

F.S. e L. – Porque temos amigos.

Entrevistador – E mais?

F.S. e L. – E brincar.

F.S. – Eu gosto de feijões, faz muito bem à barriga.

L. – Também arrumam os brinquedos.

Entrevistador – E o que é vocês fazem mais aqui?

L. – Vemos televisão.

Entrevistador – E mais?

L. – E brincamos aqui também.

F.S. – Ouvimos musicas.

Entrevistador – E brincam a quê?

L. – Às mães e aos pais.

F.S. – E aos manos e às manas. Com jogos e os puzzles.

Entrevistador – E mais?

F.S. – E fizemos um barco no desenho.

Entrevistador – Também desenham?

L. e F.S. – Sim.

Entrevistador – E o que é que vocês gostam mais de fazer aqui?

L. – De brincar.

F.S. – Fazer amigos, e dar beijinhos às pessoas quando se faz mal, é o que se faz.

Entrevista 7

Entrevistador – Quantos anos tens?

G. – Três.

Mat. – Três anos.

Entrevistador – Sabem-me dizer, porque é que os meninos vêm para a escolinha?

G. – Não … (pensa) … para aprender.

Entrevistador – E mais?

G. – E brincar.

Mat. – E musica.

Entrevistador – E mais?

G. – Mais nada.

Entrevistador – E o que é que vocês costumam fazer aqui na escolinha?

G. – Fazer jogos … humm … pintar e … mais nada.

Mat. – Fazer coisas.

Entrevistador – E que tipo de coisas?

Mat. – Brincar.

G. – E os pais vêm buscar à escola.

Entrevistador – E o que é que vocês gostam mais de fazer aqui na escolinha?

G. – Jogar com os meus jogos, que eu trouxe.

Mat. – Também com os jogos.

Entrevista 8

Entrevistador – Quantos anos tens?

J.C. – Três.

Ma. – Três.

Entrevistador – E vocês sabem-me dizer porque é que os meninos vêm para a escolinha?

J.C. e Ma. – (pensativos) … não conseguem responder.

Entrevistador – Sabem porque vêm para cá?

Ma. – Não.

J.C. – (não responde).

Entrevistador – E o que é que vocês costumam fazer aqui na escolinha?

J.C. – Brincar

Ma. – Brincar.

Entrevistador – E mais?

Ma. E J.C. – (não respondem).

Entrevistador – E o que é que vocês gostam mais de fazer?

J.C. – Brincar.

Entrevistador – E brincas a quê?

J.C. – No faz de conta.

Ma. – (não respondeu).

Entrevista 9

Entrevistador – Quantos anos tens?

R. – Tenho três e já vou fazer quatro.

B. – Tenho três.

Entrevistador – E vocês sabem-me dizer, porque é que os meninos vêm aqui para a escolinha?

B. – Porque é para as mães ganharem dinheiro.

Entrevistador – E porque achas isso?

B. – Para comprar comidinha, e para ir para o trabalho.

Entrevistador – E tu? Porque achas que vens para aqui?

R. – Para brincar com os meninos.

Entrevistador – E mais?

B. – E depois os pais vêm buscar ou os avós.

R. – A voz já está aqui dentro? (espreitando o gravador)

Entrevistador – sim está.

Entrevistador – olhem, e o que é que vocês costumam fazer?

B. – Brincamos com os meninos, ou com os amigos ou com as meninas. E brincamos… nas áreas.

R. – Fazemos trabalhos.

B. – E aprendemos muito. Eu um dia fiquei muitos dias em casa porque estava doente e não vim à escola aprender!

Entrevistador – E o que é que vocês gostam mais de fazer aqui?

B. – Gostamos de brincar com os nossos amigos.

Entrevistador – E tu?

R. – Brincar.

Entrevistador – Brincar a quê?

R. – Com a A.

Entrevistador – E mais?

R. – E gosto da minha mãe e a minha mãe foi trabalhar.

ANEXOS

Anexo 1

Áreas/oficinas existentes na sala de atividades

Figura 1 – Área de Trabalho Coletivo (Local das Reuniões de Conselho e da Expressão Plástica)

Figura 2 – Áreas da Escrita e da Biblioteca.

Figura 3 – Área da Matemática.

Figura 4 – Área das Ciências.

Figura 5 – Área do Faz de Conta.

Figura 6 – Área da Expressão Plástica

Anexo 2

Alguns dos espaços pedagógicos do Jardim de Infância

Figura 7 – Sala de entrada/acolhimento.

Figura 8 – Sala de atividades.

Figura 9 – Parte da sala de atividades.

Figura 10 – Espaço lúdico no exterior do edifício.

Figura 11 - Casa de banho das crianças.

Figura 12 – Dormitório.

Anexo 3

Rotina da sala de atividades

Tempos	Atividades	Local
7h45	– Abertura da Instituição	– Sala da entrada/acolhimento
9h30m	– Acolhimento em Conselho: • Marcação das presenças, do dia, no calendário do tempo; • Conversa sobre notícias, ideias, sugestões para trabalhos; • Registo na lista de projetos, registo de textos – grande grupo. – Tempo de Trabalho Curricular comparticipado pelo grupo/Animação Cultural – grande grupo: • 2.ª feira – Histórias/dramatizações • 3.ª feira – Expressão Musical • 4.ª feira – Expressão Motora • 5.ª feira –Visitas, Saídas e Surpresas • 6.ª feira – Reunião de Conselho (conversa sobre a semana, o que fizémos, o que não fizémos, formulação de regras, regulação da tabela de presenças)/arrumação de trabalhos. – Tempo de Trabalho Autónomo/trabalho em Projetos - a educadora circula pelas áreas, apoiando as atividades ou algum projeto que esteja a decorrer - pequenos	– Sala de atividades/ Sala polivalente (à 4ª feira – Expressão Motora)

	grupos, pares ou atividades individuais. – Comunicações – as crianças que completaram os seus trabalhos partilham o que aprenderam e mostram as suas produções - grande grupo. – Higiene.	– W.C. das crianças
12h	– Almoço	– Refeitório das crianças
12h 45m	– Higiene	– W.C. das crianças
13h15m	– Sesta	– Dormitório
15h30	– Despertar – Higiene	– Dormitório – W. C.
16h	– Lanche – Atividades Livres	– Refeitório das crianças – Sala da entrada/acolhimento
19.30h	– Fecho da Instituição	– Sala da entrada/acolhimento

Anexo 4

Agenda Semanal

2ª FEIRA	- Acolhimento: Conselho da Manhã - Tempo de trabalho curricular comparticipado pelo grupo/Animação Cultural - Histórias e Dramatizações - Tempo de trabalho autónomo/trabalho em projetos - Comunicações
3ª FEIRA	- Acolhimento: Conselho da Manhã - Tempo de trabalho curricular comparticipado pelo grupo/Animação Cultural - Expressão Musical - Tempo de trabalho autónomo/trabalho em projetos - Comunicações
4ª FEIRA	- Acolhimento: Conselho da Manhã - Tempo de trabalho curricular comparticipado pelo grupo/Animação Cultural - Expressão Motora - Tempo de trabalho autónomo/trabalho em projetos - Comunicações
5ª FEIRA	- Acolhimento: Conselho da Manhã - Tempo de trabalho curricular comparticipado pelo grupo/Animação Cultural - Visitas, Saídas e Surpresas - Tempo de trabalho autónomo/trabalho em projetos - Comunicações
6ª FEIRA	- Acolhimento: Conselho da Manhã - Tempo de trabalho curricular comparticipado pelo grupo/Animação Cultural - Reunião de Conselho - Tempo de trabalho autónomo/trabalho em projetos - Comunicações

Anexo 5

“Instrumentos de Pilotagem/Regulação Cooperativa”

Figura 13 – Mapa de tarefas.

Figura 14 – Mapa de presenças/calendário do mês.

Figura 15 – Calendário do tempo.

Figura 16 – Calendário dos aniversários.

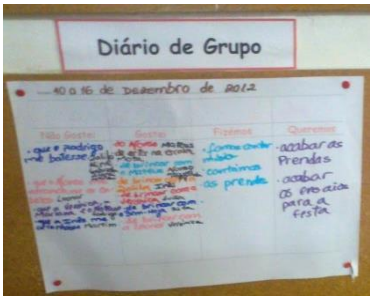


Figura 17 – Diário de Grupo.

Figura 18 – Lista de projetos.

Anexo 6

Estrutura do trabalho de projeto (MEM)

Formulação

- Conversa em grupo no tempo de acolhimento
- Identificação de um problema ou aspiração
- Formulação de projetos.

Balanço diagnóstico

Levantamento do que temos e sabemos sobre o tema e do que queremos saber.

Divisão e distribuição do trabalho

Quem faz o quê, quando, como e onde?

Realização do trabalho

Desenvolvimento de estudos, pesquisa ou resolução de problemas (em grupos, pares ou individualmente).

Comunicação

- Partilhar com toda a turma o trabalho realizado.
- Perguntas e opiniões da turma.
- Lançamento de novas pistas de trabalho.

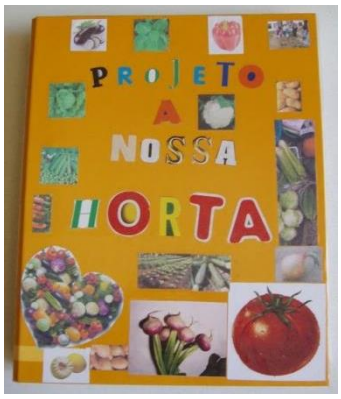
A regulação cooperada das atividades e dos projetos deverá atravessar todo o processo de realização.

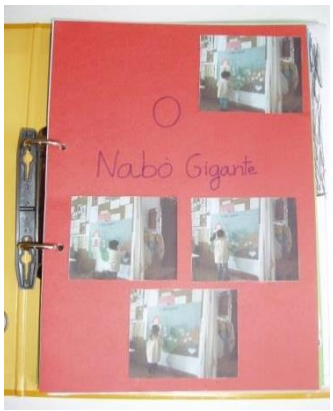
Adaptado de Lídia Grave-Resendes, 1989 (MEM cit. por Folque, 2012:60)

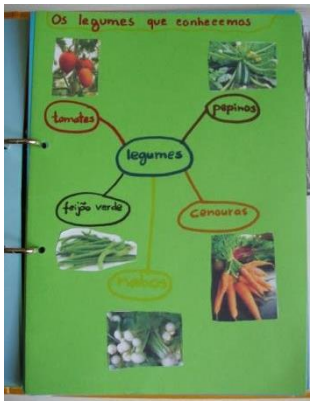
Anexo 7

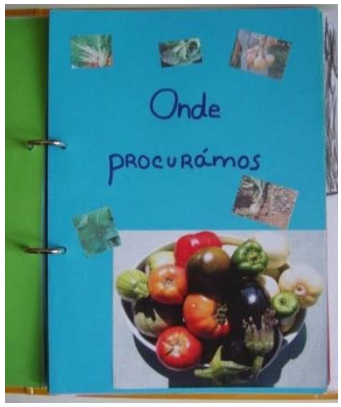
Diversas etapas da elaboração do Projeto

”Dossiê de Projeto “A Nossa Horta”



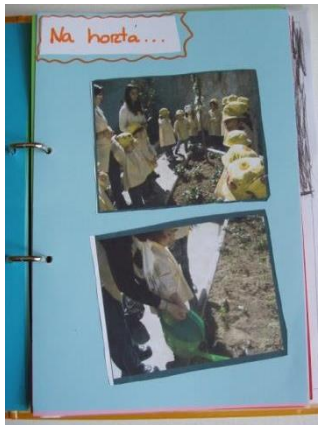





Onde
procurámos

Em casa...
Na internet...

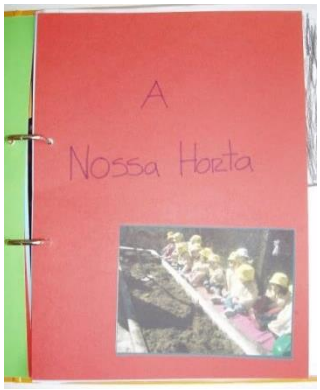
Em revistas e jornais...
Na loja de legumes...


Na horta...

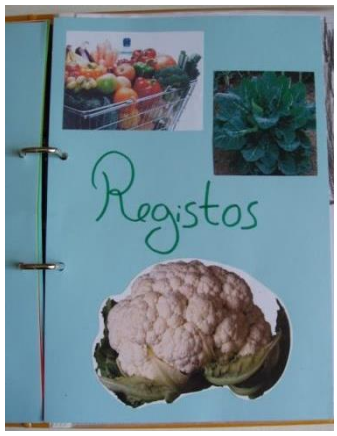
Visita de estudo à loja dos legumes
Fomos a uma loja que tinha legumes...
(Mariana)
... e flores.
(Miguel)
Vimos:
alfaces e pimentos...
(Margarida)

sementes de cenouras...
(Inês)
cebolas...
(Dalila)
e tomate.
(Gabriela)
A planta que dá o tomate é o tomateiro.
(Gabriela)
Partimos o pepino para colocar na salada.
(Verónica)
As alfaces eram verdes e roxas.
(Rodrigo)

Comprámos:
alfaces
tomates
cebolas
pimentos
e pepinos.
E agora vamos plantar!


A
Nossa Horta

Estivemos a plantar os legumes que fomos comprar à loja.
Colocámos as plantinhas nas covinhas que a Nicole e a Sónia fizeram.
Plantámos os rebentos de alfaces, de pepinos, dos pimentos, dos tomates e das cebolas.
E depois regámos as plantas para crescerem.


Registos

Quem Fez