

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório Final

Observar, Escutar e Refletir para Agir em Educação Pré-Escolar

Joana Raquel Correia de Carvalho

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

Coimbra,

outubro de 2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório Final

Observar, Escutar e Refletir para Agir em Educação Pré-Escolar

Joana Raquel Correia de Carvalho

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

Coimbra,

outubro de 2013

Agradecimentos

Aos meus pais, um enorme obrigado pelo apoio incondicional, por me terem acompanhado em todos os bons e maus momentos, desde a Licenciatura até a esta última etapa, nunca desistindo de mim e acreditando sempre nas minhas capacidades.

Agradeço à minha família, avó Maria, madrinha, tios e tias, primos e primas por se terem demonstrado disponíveis a ajudar e interessados em acompanhar este meu percurso.

Um obrigado às professoras Ana Coelho, Vera do Vale, Joana Chélinho, Isabel Borges e demais professores, da Escola Superior de Educação que contribuíram para o desenvolvimento de competências essenciais para o meu futuro.

Quero agradecer à minha madrinha de crisma, Luísa Rodrigues, que esteve sempre presente, dando-me toda a força do mundo para ultrapassar todos os obstáculos que foram surgindo no caminho.

Agradeço à minha colega de estágio e amiga, Mariana Barroca, pela sua dedicação, motivação, amizade e companheirismo, tornando o meu caminho mais precioso e memorável. Agradeço também à educadora cooperante, ao grupo de crianças e a toda a equipa educativa da instituição que me receberam ao longo de seis fantásticos meses.

Às minhas amigas Filipa Simões e Mariana Sousa, pela amizade e companheirismo demonstrado, pelos sorrisos e pelas lágrimas que libertamos juntas. À minha madrinha de curso e às minhas afilhadas, pelo apoio incondicional prestado. A todos os meus colegas e amigos de Licenciatura e Mestrado que, do meu lado ou não, me deram forças para seguir em frente.

Obrigada Elsa Ferreira, amiga de infância, por teres estado

sempre a meu lado, mesmo quando não estivemos tão próximas, sem ti não era a pessoa que sou hoje. Contigo ri, chorei, cresci e aprendi, fizeste de mim uma pessoa melhor.

Por fim quero agradecer ao Hélio Santos, pelo seu amor, apoio, dedicação, compreensão e muita paciência. Obrigada por me teres acompanhado incondicionalmente, acreditando sempre nas minhas capacidades, dando-me sempre ânimo para prosseguir o meu caminho. Sem ti, este percurso não teria tido o mesmo sentido.

Obrigada!

Resumo

O presente relatório tem como objetivo descrever e analisar reflexivamente o percurso formativo realizado ao longo de um ano no Mestrado em Educação Pré-Escolar, que culminou na realização de um estágio num Jardim-de-Infância.

Ao longo deste documento será dado destaque a alguns momentos que foram relevantes para a minha formação profissional. De salientar que este relatório é complementado e fundamentado com revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Estágio, Educação Pré-Escolar, Formação, Revisão bibliográfica.

Abstract

This report aims to describe and analyze the formative path reflexively held over a year in the Masters in Preschool Education, which culminated in an internship in a Garden-of-Childhood.

Throughout this document will be given to highlight some moments that were relevant to my training. Note that this report is complemented and substantiated with literature review.

Keywords: Internship; Preschool Education; Formation; Literature review.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I.....	3
<i>Observar, Atuar, Refletir</i>	3
1. Sinopse da evolução legislativa da Educação Pré-Escolar.....	5
2. Caracterização da Instituição.....	7
a) Projeto Curricular de Grupo (PCG)	9
b) Organização do tempo e espaço.....	11
c) Avaliação	13
3. Caracterização do Grupo	14
4. Práticas educativas.....	18
5. Análise e reflexão do percurso de estágio	20
Capítulo II.....	25
<i>Escutar e Explorar</i>	25
Experiências-chave	25
1. A abordagem High/Scope na Educação Pré-Escolar.....	27
2. O luto na infância	31
3. Trabalho Exploratório “As vozes das crianças”	38
a) Metodologia	39
b) Apresentação e interpretação dos dados	40
4. O envolvimento das famílias no ambiente educativo.....	43

5. Projeto “As borboletas”	48
Considerações finais.....	57
Referências Bibliográficas	63
Anexos.....	67
Apêndices	69

Índice de Abreviaturas

CAF - Componente de Apoio às Famílias

CNE – Conselho Nacional de Educação

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

Índice de Figuras

Figura 1 – Fotografia da teia conceptual

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC/IPC). Ao longo deste documento pretendo relatar e analisar reflexivamente o percurso realizado no estágio e as aprendizagens vividas e experienciadas ao longo do mesmo.

O estágio foi realizado em valência de Jardim-de-Infância, teve uma duração de 300h, distribuídas por quartas, quintas e sextas-feiras, durante aproximadamente sete meses. Este teve o seu início a 14 de novembro, terminando a 17 de maio. Este percurso realizou-se conjuntamente com uma colega de estágio e contou com a colaboração da educadora cooperante, equipa educativa da instituição e supervisão da professora Isabel Borges.

O relatório apresentado encontra-se dividido em três partes. A primeira parte destina-se à sinopse da evolução legislativa da educação pré-escolar até aos dias de hoje, descrição de alguns elementos relativos ao contexto de estágio, nomeadamente, caracterização da instituição, do grupo de crianças, do currículo utilizado pela educadora cooperante e reflexões sobre todo o processo de estágio.

Relativamente à segunda parte, esta apresenta cinco experiências-chave que considere marcantes no meu processo de estágio, são elas: a abordagem High/Scope na Educação Pré-Escolar, o luto na infância, o trabalho exploratório “As vozes das crianças”, o envolvimento das

famílias, e por fim, a apresentação do Projeto implementado na última fase do estágio.

A terceira parte, tem como conteúdo uma reflexão final, onde exponho o significado do estágio, como este contribuirá para o meu futuro e quais as minhas expectativas.

Como futura educadora, acredito que esta formação me dotou de competências, assim como sedimentou conhecimentos adquiridos durante a licenciatura. Assim sinto que no final de esta etapa, estou mais apta para me lançar no mundo de trabalho.

Relativamente ao título “Observar, Escutar e Refletir para Agir em Educação Pré-Escolar”, o enfoque está nas quatro palavras que considero essenciais, como futura educadora. Cada vez mais devemos centrar as nossas práticas na observação das crianças, escutando as suas opiniões, vontades e necessidades, para posteriormente refletirmos sobre toda essa panóplia de informações e assim, planejar em função das crianças.

Procuro, assim, narrar as descobertas, o trabalho realizado, as aprendizagens e experiências vividas que foram significativas na minha formação profissional.

Capítulo I

Observar, Atuar, Refletir

1. Sinopse da evolução legislativa da Educação Pré-Escolar

Ao longo dos últimos anos, a educação pré-escolar tem vindo a ganhar relevância. Enquanto os primeiros jardim-de-infância eram encarados como um local de guarda de crianças, hoje o conceito é completamente diferente.

Um dos grandes marcos na evolução da educação foi a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) definindo que “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”, assim é integrada educação pré-escolar no sistema educativo nacional.

Em 1997 é criada a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97) em que esta define que “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”.

Com a criação da Lei 5/97, neste mesmo ano, foram redigidas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) fundamentadas no princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-quadro, constituindo assim “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.” (ME, 1997, p.13).

Com o Decreto-Lei n.º 240/2001 é definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, constituído por diretrizes que servem de apoio e modelo ao profissional.

Mais recentemente, em 2007 é criada a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, documento que “integra princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na Educação Pré-Escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.” (ME/DGIDC, 2007, p.1), servindo de apoio aos educadores sobre como organizar e gerir o seu currículo. Em 2011 é concebida a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, orientando o educador na forma como deve organizar a avaliação na Educação Pré-Escolar.

Conforme o Relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2012), apesar do decréscimo de instituições públicas, registou-se na década 2000/2001 a 2010/2011 um aumento significativo na inscrição de crianças no Pré-Escolar, em ambas as redes. A diminuição do número de instituições públicas revela-se uma preocupação para o CNE, pois poderá constituir uma sobrecarga para os serviços, devido a esse mesmo aumento do número de crianças inscritas, tornando o acesso à educação difícil.

Por forma a combater o abandono escolar precoce, a União Europeia (UE) tem vindo a definir taxas, pretendidas num determinado ano, relativamente à pré-escolarização. Em 2010/2011, Portugal registou uma taxa de pré-escolarização de 90,7 (na faixa etária dos 4 e 5 anos), para o ano 2020, a UE definiu uma meta de 95% referente à pré-escolarização de crianças entre os 4 e a idade de início do ensino básico.

2. Caraterização da Instituição

O local onde foi realizado o estágio é uma instituição particular situada na zona de Santo António dos Olivais, concelho de Coimbra.

A instituição¹ tem como valências a Creche e o Jardim-de-infância. Na Creche existem quatro salas e no Jardim-de-infância outras quatro salas. O estágio a que este relatório se reporta foi realizado numa das salas de jardim-de-infância.

O edifício possui 3 pisos: o piso 0 (cave) destina-se a arrumações e sala polivalente onde se realizam algumas atividades de enriquecimento curricular; o piso 1 é ocupado com a área administrativa e serviços de apoio, como o refeitório [funciona como Componente de Apoio à Família (CAF)] e dormitórios; relativamente ao piso 2, este divide-se em duas alas, na ala esquerda situam-se as salas da Creche e na ala direita situam-se as salas de Jardim-de-Infância, para além destas situam-se também dois gabinetes (educadoras e sala de isolamento). O edifício possui ainda vários espaços exteriores, como terraços, horta biológica, parque infantil, que as crianças utilizam com bastante frequência.

Considero que todo o edifício se encontra adequado aos grupos de crianças que o frequentam. Encontra-se igualmente bem estruturado, em que todas as salas são suportadas de materiais adequados. É feito um aproveitamento total do espaço tanto interior como exterior, ou seja, as atividades e experiências realizadas ao longo do ano letivo são

¹ Os dados apresentados, relativamente à caracterização da instituição, foram obtidos a partir de entrevista à educadora cooperante, observação do espaço e leitura do Projeto Educativo da Instituição.

vivenciadas em todos os espaços, não se cingindo apenas às salas de atividades.

De referir que apesar de as valências estarem situadas em diferentes alas do edifício, as crianças que as frequentam convivem diariamente entre si, fazendo visitas regulares às outras salas e realizam atividades em conjunto.

Relativamente aos recursos humanos, estes são constituídos por 2 elementos da direção, 7 educadoras (uma delas exerce o cargo de coordenadora pedagógica), 1 educadora de apoio especializada em Necessidades Educativas Especiais, 20 assistentes operacionais de apoio às salas, 2 assistentes operacionais de apoio à copa e à cozinha, 1 animadora sociocultural, 2 funcionárias da limpeza, 6 técnicos de apoio às atividades de enriquecimento curricular, 1 funcionário administrativo.

Pelo que pude observar, toda equipa demonstra uma relação agradável, todos se apoiam mutuamente, não se observando qualquer ambiente negativo. Todo este ambiente positivo transmitiu uma sensação de bem-estar, em que todos são bem-vindos e, como estagiárias, fez-nos sentir parte da equipa.

O Projeto Educativo da instituição tem princípios pedagógicos e valores que são centrados na criança e na sua formação pessoal e social.

Baseando-se na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que dita “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

(1997), a instituição define objetivos gerais e pedagógicos articulados com a lei, orientados para o bem-estar, segurança e processo educativo de qualidade das crianças.

Garantir a qualidade, promover a autoestima e autoconfiança, respeitar a criança como ser individual e despertar a sua curiosidade e criatividade, são algumas das finalidades educativas definidas no Projeto Educativo. É, ainda, privilegiada a relação Escola – Pais, Pais – Escola, pois estes são dois contextos sociais que contribuem para a educação/formação harmoniosa da criança.

A instituição oferece atividades de enriquecimento curricular, tais como a música, judo, ballet, natação, ginástica, inglês e yoga. Estas são suportadas mensalmente pelos Encarregados de Educação e decorrem durante a semana, algumas delas no horário de componente letiva.

A equipa educativa realiza, semanalmente, reuniões pedagógicas. Nestas analisa-se e avalia-se o trabalho que está a ser realizado, com suporte nos registos de avaliação que a educadora possui para cada criança, seguindo-se a reflexão da equipa acerca do que há a melhorar em prol das necessidades e interesses das crianças, tendo em conta o Projeto Educativo que está a ser implementado durante o ano letivo.

a) Projeto Curricular de Grupo (PCG)²

Segundo a Circular nº. 17, define-se como Projeto Curricular de Grupo/Turma, “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-

² Informações obtidas através da leitura do Projeto Curricular de Grupo.

escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma.” (2007, p.2). Assim, o Projeto Curricular de Grupo permite à educadora delinear as estratégias que melhor se adequem ao grupo.

Na construção do PCG foi tida em conta a individualidade de cada criança, através do levantamento de necessidades/questões em diálogos com as crianças, pois cada uma tem gostos, cultura, dificuldades, valores, necessidades, vontades, etc., diferentes. Todas estas características tornam cada criança única e há que saber diferenciar cada uma, de forma a planear e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas, que respeitem a sua pessoa.

Tendo em conta o observado a educadora procura promover o desenvolvimento integral e harmonioso de cada criança, nas diferentes componentes: física, intelectual, artística e social; alargar a visão do mundo, despertar para a liberdade de pensamento e imaginação; promover a autonomia, o espírito crítico e a formulação dos próprios juízos, crescendo numa liberdade responsável; desenvolver atitudes e capacidades de diálogo e de relacionamento interpessoal, promovendo relações de confiança, de cooperação e de amizade; educar para o pluralismo reconhecendo a diversidade humana, tendo consciência das diferenças/semelhanças, bem como da interdependência que une as pessoas; despertar para uma atitude crítica, através da reflexão, da análise e do questionamento; potenciar os conhecimentos e competências desenvolvendo a criatividade, a inovação, a capacidade de iniciativa e o trabalho de equipa.

A avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças é realizada através de: observação direta, de conversas e de registos.

A partir da observação direta, a educadora consegue diariamente observar e presenciar as evoluções ou regressões das crianças, podendo assim refletir sobre o que correu bem e como fomentar a continuidade dessa evolução, em caso de regressão, a educadora terá de fazer uma retrospectiva da sua ação identificando o fator de regressão, ajustando assim as suas práticas e estratégias utilizadas. Ao fomentar o diálogo com as crianças, estas podem exprimir aquilo que sentem, identificando o que gostam e o que não gostam de fazer. Através dos registos, tanto das crianças como da educadora, esta pode avaliar a evolução do seu grupo, e de cada criança individualmente.

É também realizada uma avaliação com as crianças em pequeno e em grande grupo, de forma a haver uma reformulação constante do trabalho, para uma melhor adequação e melhoria da ação educativa.

A educadora cooperante possui ainda uma pasta onde constam os processos individuais de cada criança com uma ficha de avaliação do Pré-Escolar de acordo com as áreas de conteúdo, resumindo a evolução das aprendizagens das crianças.

Ao longo do ano letivo a educadora realiza reuniões individuais com os pais de maneira a mantê-los informados sobre a evolução dos seus educandos, esclarecendo qualquer dúvida existente.

b) Organização do tempo e espaço

As educadoras da instituição regem a sua prática educativa de acordo com uma rotina diária que se apresenta de forma flexível, respondendo às necessidades e interesses das crianças, famílias e dos próprios projetos em desenvolvimento.

Esta rotina é organizada da seguinte forma, das 7h30 às 9h funciona a CAF, onde as crianças são acolhidas no refeitório/salão em que podem realizar atividades livres enquanto aguardam a chegada da educadora. Às 9h30 estas prosseguem com a educadora para a sala de atividades, iniciando-se as atividades curriculares com um momento de conversa em grande grupo em que é realizada a marcação das presenças, debatem-se novidades e são combinadas as atividades a realizar durante o dia. Entre as 12h e as 14h30 decorre o almoço e seguidamente vão para o dormitório para descansarem. Das 14h30 até as 15h30 as crianças retomam as atividades curriculares iniciadas durante a manhã ou realizam atividades livres. Durante as 15h30 e as 18h30 as crianças lancham e posteriormente têm atividades livres e em grande grupo.

É importante salientar que durante o horário de componente letiva decorrem atividades de enriquecimento curricular tais como, música, judo, ballet, natação, ginástica, inglês e yoga.

A sala de atividades está organizada por áreas, tais como a área da expressão plástica; a área da biblioteca; das construções e garagem; a área da comunicação, planeamento, avaliação e discussão; a área da experimentação e a área da fantasia. Existem igualmente espaços de exposição, para os trabalhos realizados pelas crianças, e um quadro de informações para os pais e que dá apoio nas atividades desenvolvidas com as crianças.

A utilização destas áreas fica ao critério das crianças, ou seja, é dada a oportunidade de escolha às crianças, estas decidem para que cantinhos desejam ir brincar. Para que não existam conflitos na utilização dos cantinhos, é feita uma gestão dos mesmos, as crianças realizam uma rotação trocando de área com os colegas de modo a que todos possam usufruir do cantinho desejado.

À disposição das crianças existem materiais variados, diversificados e em bom estado de conservação. O estado de conservação justifica-se pelas regras existentes na sala, visto que as crianças têm conhecimento que os jogos, os livros e todos os restantes materiais existentes na sala precisam de ser cuidados para que possam durar bastante tempo e que, conseqüentemente possam usufruir dos mesmos todo o ano letivo.

c) Avaliação

De acordo a Circular nº.4 “A avaliação, enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens” (2011, p.2). Assim é objetivo da educadora registar os progressos realizados pelas crianças, isto é, o modo como estas aprendem, como processam a informação, como constroem conhecimentos e gerem conflitos.

Segundo Bertram & Pascal, “Os educadores de infância devem ser capazes de fazer apreciações fundamentadas e críticas sobre a qualidade da educação e da aprendizagem que proporcionam às crianças. Devem salientar-se a importância de realizar observações objetivas para que se constituam num meio eficaz para desenvolver a qualidade da prática.” (ME, 2009, p.132).

Tal como já referi a educadora avalia a evolução das crianças e do grupo através da observação direta, de conversas e de registos. Ao conhecer o grupo no seu todo, o contexto familiar e o meio em que vivem, as suas capacidades e dificuldades, a educadora permite-se a si

mesma tomar consciência do trabalho realizado, podendo adequar os seus métodos e estratégias pedagógicas ao longo do ano.

De acordo com o PCG, de forma a avaliar o desenvolvimento das crianças, cada uma tem um dossiê onde são colocados os trabalhos realizados ao longo do ano (registos gráficos, pinturas) em que as crianças o podem observar, fazendo uma autoavaliação sobre os seus próprios registos gráficos.

A avaliação de cada criança envolve também o preenchimento de uma ficha síntese sobre o desenvolvimento e evolução segundo as áreas curriculares da educação pré-escolar. Esta ficha é um documento que é entregue aos pais semestralmente para que estes possam ter conhecimento do estado de desenvolvimento dos seus filhos, sendo identificadas as suas capacidades e dificuldades.

Por fim, é realizada uma avaliação regular com as crianças onde estas debatem o que mais gostaram de fazer, o que menos gostaram, o que gostariam, ainda, de fazer e que dificuldades sentiram em determinadas atividades/tarefas realizadas.

3. Caracterização do Grupo

O grupo com quem tive a oportunidade de estagiar é constituído por 17 crianças, 5 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com 5 anos. A maioria das crianças reside na cidade de Coimbra ou em zonas limítrofes. A deslocação para o Jardim de Infância é feita na sua maioria por transporte próprio, com a exceção de uma criança que utiliza os transportes públicos.

De forma a compreender e conhecer melhor o grupo, particularmente cada criança, apliquei o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) (Laevers & Portugal, 2010). Através da observação de atividades pude avaliar os níveis de implicação e bem-estar de cada criança.

Segundo Laevers (2010), define-se bem-estar emocional como 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.” (p. 20); e define ainda implicação “ como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia.” (p. 25).

Assim, iniciei este sistema de avaliação com o preenchimento da Ficha 1G, que se destina a diagnosticar o grupo tendo em conta cada criança e os seus níveis de bem-estar e implicação.

Segundo Portugal & Laevers, são tidos em conta como indicadores de bem-estar emocional a abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e, ligação consigo próprio (2010, pp. 21-22). E como indicadores de implicação a concentração, energia, expressão fácil e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação (2010, pp. 27-28).

Segundo a análise da Ficha 1G³, a maioria das crianças apresenta níveis altos, tanto no indicador de bem-estar como no de implicação, são crianças dedicadas, concentradas, interessadas, felizes, transparecem jovialidade, respeitadoras, etc., apesar de nem sempre tais aspetos manifestarem-se.

Segundo Portugal & Laevers, traduz-se por níveis altos, tanto de implicação como de bem-estar, “ crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos – 4 ou 5). De momento, estas crianças, não suscitam qualquer preocupação. A atual oferta responde bem às suas necessidades.” (2010, p. 78).

As características acima descritas traduzem-se num grupo disposto a partir para novas descobertas e para viver novas experiências. Uma das características que se destaca no grupo é a capacidade de gerir conflitos. Ao se depararem com algum conflito, as crianças na sua maioria conseguem fazer a gestão entre elas, sem que haja a necessidade da educadora intervir.

Posteriormente à Ficha 1G procedi ao preenchimento da Ficha 2G⁴, que se destina a uma análise geral do contexto. Com esta ficha pude identificar alguns aspetos chaves que me agradam no grupo e outros que me preocupam. Desses aspetos, destaco positivamente a união de grupo, a capacidade de resolução de problemas, a vitalidade e a capacidade de propor novos desafios. O que preocupa é a agressividade demonstrada ocasionalmente por parte de uma criança para com as outras, a liderança de uma criança perante o grupo, a capacidade de concentração de

³ Encontra-se no Apêndice 1.

⁴ Encontra-se no Apêndice 2

algumas crianças e o isolamento de uma criança, demonstrando algum receio em falar em grande grupo.

Relativamente aos fatores que contribuem para altos níveis de bem-estar e implicação, estes são as infraestruturas de qualidade com uma vasta variedade de materiais, a união de grupo, a vitalidade das crianças, a liberdade de escolha dada pela educadora às crianças, a capacidade de lançar questões e novas temáticas a explorar, a rotina flexível, a boa gestão do grupo, a atenção da educadora às crianças tendo em conta os seus sentimentos e necessidades.

Em relação aos fatores que contribuem para baixos níveis de bem-estar e implicação apenas destaquei o facto de alguns materiais estarem já desgastados devido à utilização e tempo. No caso dos livros, a educadora tem alguns em melhores condições que dispõe para as crianças, mas que são guardados num armário para que haja um melhor cuidado e preservação.

Relativamente às preferências de cada criança, estas são bastante similares, pois na sua maioria preferem as atividades livres (ex.: cantinhos, desenhar), brincar na rua e fazer jogos. Tendo em conta o que aprendi, as crianças gostam de manipular os materiais livremente, tirando juízos de valor e conclusões sobre a utilização dos mesmos. O facto de preferirem brincar nos cantinhos, na rua ou até fazer jogos demonstra-me que estes gostam de inventar, imaginar e construir novas noções acerca das experiências vividas.

Em relação aos pais e comunidade, procura-se a participação ativa dos mesmos no contexto escolar, procurando a existência de trabalho cooperativo e participativo ao longo do ano, com as crianças e com a comunidade educativa.

4. Práticas educativas

A prática da educadora cooperante, pelo que pude observar, tem como orientação fundamental as OCEPE, interligando com o Modelo High/Scope e a Pedagogia de Projeto.

Relativamente às OCEPE, a educadora procura explorar todas as áreas de conteúdo presentes neste documento, tendo sempre em conta os interesses demonstrados pelas crianças.

Segundo o modelo High/Scope, as crianças devem perseguir autonomamente e instintivamente os seus próprios interesses de forma intencional e criativa, pois “Enquanto aprendizes ativos, as crianças desenvolvem os seus próprios interesses, encontram as respostas para as suas próprias perguntas e partilham as suas descobertas com os outros.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.15). Assim, a educadora procura atingir esses mesmos objetivos, tornando as crianças o mais autónomas possível e consequentemente, responsáveis pelas suas ações. São exemplo dessas ações, responsabilizar uma criança na transmissão de um recado à sala ao lado, saberem cuidar dos materiais disponíveis na sala de atividades, resolverem elas mesmas conflitos que surjam por qualquer motivo, etc.

Pelo que pude observar, a educadora conhece bem o seu grupo, e ao surgir uma curiosidade por parte das crianças, a educadora incentiva-as na procura de respostas. Por exemplo, num dia de estágio, surgiu por parte de uma criança o interesse em saber como se vê as horas, após observar o relógio de pulso da educadora. Ao notar que a maioria do grupo se demonstrou curioso com a questão colocada, a educadora foi buscar um relógio maior, e em jeito de conversa, explorou o relógio e com o conhecimento prévio sobre os números, explicou de forma

simples que o ponteiro pequeno dita as horas e o ponteiro pequeno os minutos. Dia após dia, a educadora foi sempre revendo com o grupo o que tinham dialogado, perguntando-lhes para que número apontava o ponteiro das horas e dos minutos.

Visto o contexto físico ter grande impacto no comportamento das crianças, o Currículo High/Scope destaca a organização da estrutura do jardim-de-infância e a seleção dos materiais. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “Objetos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem ativa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados.” (p.162). Assim a educadora organiza o espaço da sala em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças.

Ao longo do estágio pude observar que a educadora dá grande relevância à rotina diária, “esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2011, p.8). Este princípio inclui o processo planejar-fazer-rever, que permite às crianças expressar as suas intenções, colocá-las em prática e refletir sobre o que fizeram.

Transversalmente a educadora, tendo em conta o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Grupo, implementa vários projetos educativos, onde são explorados temas de interesse, surgidos por vezes por parte da educadora e outros por parte das crianças.

5. Análise e reflexão do percurso de estágio

Na primeira fase de estágio, tive a oportunidade de observar todo o ambiente educativo; as práticas da educadora cooperante; as próprias crianças, que comecei a conhecer dia após dia; as dinâmicas de sala e do próprio Jardim-de-Infância; e o funcionamento da instituição.

Na primeira semana de estágio a educadora levou-nos a conhecer toda a instituição, apresentando-nos a todas as salas de Creche e Jardim-de-Infância. Desde logo, a educadora cooperante teve o cuidado de muito resumidamente falar connosco sobre o grupo que acompanhava, ou seja, como era o grupo, que trabalhos estava a desenvolver com as crianças, quais os seus objetivos; descrevendo-nos muito sumariamente como é a sua prática educativa.

Tive a oportunidade de ir conhecendo todas as crianças, comecei a interagir com cada uma delas de forma a criar uma ligação afetiva que me permitisse conhecê-las melhor, entendendo os seus sonhos, vontades, necessidades, curiosidades, problemas, etc.

De forma a compreender todo o contexto educativo, procurei ir observando e questionando a educadora cooperante, que me foi esclarecendo e elucidando de vários aspetos relativos ao contexto e também da sua prática educativa, demonstrando-se sempre disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que surgisse.

Outro aspeto fundamental na minha observação foi a prática da educadora cooperante, procurando entender como esta gere a sua prática, quais são os objetivos a atingir, que modelos pedagógicos servem de orientação à sua prática, como se inter-relaciona com cada criança, procurando dar resposta às necessidades de cada uma.

Na segunda fase do estágio tivemos a responsabilidade de desempenhar algumas atividades selecionadas em cooperação e orientação com a educadora, de forma a aprendermos a lidar e a gerir melhor o grupo. Ainda nesta fase, recorri ao Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) para avaliar os níveis de implicação e bem-estar de cada criança.

A primeira ação que desenvolvi em estágio, proposta pela educadora-cooperante, foi a realização da experiência “germinação do feijão”. As crianças tiveram de ir acompanhando o crescimento do pé-de-feijão, fazendo registos gráficos sucessivos da evolução do pé-de-feijão. À medida que os pés-de-feijão iam ganhando crescimento suficiente, as crianças foram levando para casa para oferecerem aos pais.

A vontade e a ansiedade das crianças em poderem semear um feijão, cuidar dele e acompanhar a sua evolução tornou toda esta experiência mais enriquecedora, pois o sentido de responsabilidade e a capacidade de observar, registar e refletir tornou-se mais visível. Segundo as OCEPE, o desejo de saber por parte das crianças é inato, representando “a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes.” (ME, 1997, p. 79).

Duas semanas depois, decidimos realizar com as crianças uma atividade de expressão motora, assim, propusemos o plano à educadora cooperante, dando-nos toda a liberdade para colocar em prática a atividade planeada.

Nesta atividade as crianças tiveram de trabalhar a pares e em grande grupo; tiveram de imitar movimentos realizados pelo seu par; trabalhar

as várias partes do corpo; tiveram que imaginar que estavam a ser puxadas numa parte do corpo; tiveram de imaginar que tinham algo muito pesado ou leve nas mãos; e por fim exploraram as várias partes do pé, podendo apenas movimentar-se com uma zona do pé solicitada pela estagiária, como por exemplo, os calcanhares.

Realizar uma atividade de expressão motora no pré-escolar é extremamente importante, pois permite às crianças explorar o corpo, mantendo-as ativas fisicamente. “A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior (...)”(ME, 1997, p. 58).

Com a chegada da Primavera, foi proposto pela coordenadora pedagógica aos estagiários a realização de uma peça de teatro para a instituição, retratando a transição do Inverno para a Primavera. Esta proposta foi aceite de bom grado, pois fez-nos sentir plenamente integradas na instituição.

A apresentação da peça para a instituição correu muito bem, tanto as crianças como a comunidade educativa gostaram imenso do resultado final, as músicas criadas resultaram muito bem, pois eram fáceis e permitiram às crianças que cantassem connosco os refrões. No fim da peça as educadoras vieram ter com o grupo parabenizando todo o trabalho realizado, valorizando a criatividade não só pela peça mas também pelas canções criadas.

Estando o estágio a chegar ao fim, as duas últimas fases corresponderam à implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico (será apresentado mais reflexivamente e

pormenorizadamente na parte II, como uma das experiências-chave), que foi orientado por mim e pela minha colega de estágio.

Segundo Katz & Chard, um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo, consistindo na exploração de um tópico ou tema. (1997, p.3). A abordagem de projeto, como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos. (1997, p.5).

O tema escolhido pelas crianças para o projeto a implementar foi “As borboletas” estando este enquadrado com o Projeto Educativo do Jardim-de-Infância “Biodiversidade – Um palminho de terra”. Visto serem muitas as questões, construiu-se uma teia, em que as crianças disseram o que já sabiam sobre as borboletas e o que gostavam de saber sobre as mesmas.

Segundo o Ministério da Educação, é afirmado em “Qualidade e Projeto na Educação de Infância” que um projeto passa por quatro fases distintas, são elas: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução, avaliação/divulgação. “Estas fases não são compartimentos estanques, antes estão interligadas. (...) A pedagogia de projeto implica flexibilidades, inflexões e mudanças e reformulações ao longo do processo.” (1998, p. 139).

Assim, na primeira fase, procurámos encontrar uma temática que suscitasse o interesse do grupo. Para tal recorreu-se ao diálogo em grupo, onde as crianças puderam expor os seus interesses e observar quais as temáticas comuns existentes no grupo. Esta fase correu muito bem, pois as crianças, na sua maioria, não tiveram problemas em partilhar os seus interesses.

Ao encontrar a temática construiu-se uma teia de projeto onde foram anotadas as questões das crianças relativas ao tema escolhido. Expostas as questões, planificou-se com as crianças o que estas gostariam de fazer para explorar a temática e encontrar as respostas às suas questões.

Após as crianças definirem o que fazer, lançámo-nos ao trabalho, concretizando as ações desejadas pelo grupo. De salientar que este projeto teve muita orientação por nossa parte, nunca descurando as tentativas de fazer com que as crianças fossem parte integrante, em que elas puderam decidir o rumo do projeto.

A última fase que corresponde à avaliação e divulgação, nesta as crianças fizeram uma avaliação em grande grupo onde falaram sobre o que mais gostaram de fazer e o que menos gostaram de fazer. “As crianças devem também avaliar o trabalho efetuado e relançam-se então em novos projetos ou em pesquisas mais aprofundadas. Comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entreaajuda.” (ME, 1998, p.143).

Quanto à divulgação, foi organizada uma exposição dos trabalhos realizados e do portefólio construído para os pais e toda a comunidade educativa.

Capítulo II

Escutar e Explorar

Experiências-chave

1. A abordagem High/Scope na Educação Pré-Escolar

Ao longo da experiência de estágio pude contatar com a realidade do modelo High/Scope, sendo este o modelo orientador da prática da educadora cooperante. Por forma a compreender melhor este modelo, decidi pesquisar e refletir sobre qual o seu propósito e como este deve ser aplicado na prática pedagógica.

O currículo High/Scope teve o seu início na década de 60, impulsionado por David Weikart que tencionava inicialmente ajudar crianças “em risco” de bairros pobres, de modo a combater o insucesso escolar. Após este impulso, Weikart desenvolveu “um programa de educação pré-escolar que preparasse estas crianças para a entrada na escola.” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p.56).

Este modelo apoia-se essencialmente no trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget, “Para Piaget, o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e social, sendo, portanto, indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio.” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p.63).

O modelo High/Scope defende que as crianças devem perseguir autonomamente e instintivamente os seus próprios interesses de forma intencional e criativa, pois “Enquanto aprendizes ativos, as crianças desenvolvem os seus próprios interesses, encontram as respostas para as suas próprias perguntas e partilham as suas descobertas com os outros.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.15).

Este modelo rege-se por cinco princípios curriculares básicos, orientando os profissionais na prática do seu trabalho diário com as

crianças. São eles: aprendizagem pela ação; interação adulto-criança; ambiente de aprendizagem; rotina diária; e avaliação.

“A aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (Hohmann & Weikart., 2011, p.22).

Através da aprendizagem pela ação as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo, vivendo experiências que lhes permitam retirar algum significado através da reflexão. As crianças possuem de um desejo inato de descobrir e explorar, colocam questões para as quais buscam resposta e exploram o mundo resolvendo problemas autonomamente. Toda esta perseguição das suas intenções promove o crescimento intelectual, emocional, social e físico.

A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças, em que os adultos esforçam-se por apoiar as crianças nas suas conversas e brincadeiras, encorajando-as, o que permite à criança expressar os seus pensamentos e sentimentos. “Os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem.” (Hohmann & Weikart., 2011, p.27).

A educadora cooperante dava grande poder de escolha às crianças, em que estas decidiam qual cantinho brincar, que atividades gostariam de realizar. Para tal a educadora recorria a conversas recorrentes com o grupo por forma a conhecer os seus interesses, vontades e sentimentos.

Visto o contexto físico ter grande impacto no comportamento das crianças, o Currículo High/Scope destaca a organização da estrutura do jardim-de-infância e a seleção dos materiais. Assim o espaço é dividido em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças.

Tal como refere Oliveira-Formosinho (2007), “Nas salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares. (...) Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contem mensagens pedagógicas quotidianas.” (p.67).

Esta realidade foi constatada ao longo do estágio, em que as crianças ao brincarem nos diferentes cantinhos de que dispunham, estes transportavam a realidade para a brincadeira, ou seja, ao contatarem com a sociedade, como por exemplo numa ida ao supermercado, as crianças retêm essa experiência na sua memória e mais tarde transportam-na para as suas brincadeiras, agindo segundo aquilo que observaram e experienciaram.

Segundo Oliveira-Formosinho “a rotina diária da pré-escola High/Scope é constante, estável e, portanto previsível pela criança. A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo da rotina.” (2007, p.71).

A rotina diária apoia a aprendizagem ativa, permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem. Este princípio inclui o processo planear-fazer-rever, o que permitirá às crianças manifestarem as suas

intenções, as coloquem em prática e posteriormente, reflitam sobre o que fizeram. “A sequência planear-trabalhar-recordar constrói-se a partir dos interesses das crianças, da sua capacidade para tomar iniciativas e das suas competências de resolução de problemas.” (Hohmann & Weikart., 2011, p.228).

O grupo, com o qual estagiámos, mostrava-se bastante familiarizado com a rotina estabelecida. A educadora apesar de se organizar em torno de uma rotina estável, esta também era bastante flexível, em que se as crianças necessitassem de mais tempo em atividade, este era disponibilizado, nunca interrompendo a atividade a decorrer, mantendo os níveis altos de implicação existentes.

Por fim, a avaliação, outro princípio básico, que segundo Hohmann e Weikart, “avaliar implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto.” (2011, p.8).

A avaliação da educadora cooperante passava essencialmente pela observação direta das crianças e interação com as mesmas. Ao observar diariamente o seu grupo a educadora reconhece a evolução, podendo assim tirar notas que permitem à educadora refletir e avaliar sobre se a sua prática está a contribuir ou não para a evolução do seu grupo.

Além de observar e interagir com as crianças, a educadora reunia também regularmente com a equipa educativa por forma a expor a sua prática e ouvir opiniões dos seus colegas, tentando sempre adequar a sua prática em prol dos interesses, necessidades e bem-estar das crianças.

2. O luto na infância

Esta experiência-chave tem como objetivo primordial apresentar o conceito de luto, segundo Freud e outros autores, e por fim apresentar os casos com que tive contato ao longo do estágio e que me levaram a refletir.

Para esta abordagem recorri à Doutora Fátima Albuquerque, diretora da Associação Espaço do Luto, com sede em Aveiro, que em diálogo informal me esclareceu algumas dúvidas sobre este tema e como se deve falar com as crianças quando estas passam pelo luto. Também me forneceu referências, uma das quais, um *website* denominado Lutoteca, onde pude encontrar diferentes trabalhos relacionados com a temática do luto na infância.

Segundo Freud, “O luto, de modo geral, é a reação à perda de um ente querido, à perda de alguma abstração que ocupou o lugar de um ente querido, como o país, a liberdade ou o ideal de alguém, e assim por diante.” (Freud, 1916, citado por Campos, 2011, p.20).

José Eduardo Rebelo (2007) afirma no seu livro que “Outros autores definem o luto de forma mais abreviada, ora como um *síndrome precipitada pela perda de um ente querido*, ora como um *processo psicológico pelo qual a tristeza experimentada por perdas significativas vai sendo dissipada*.” (p. 49).

Segundo Campos, J. (2011) “O luto não engloba apenas a reação vivenciada diante da morte ou perda de um ser amado, mas também as manifestações ocorridas em outras perdas, como separações familiares, de amigos, conjugais.” (p.20).

“Diversos autores pioneiros no estudo de áreas da evolução do comportamento animal e humano, como Charles Darwin, Sigmund Freud e John Bowlby, estiveram de acordo em considerar que a ausência do ente querido em consequência do seu falecimento exige a quem vive um decurso mais ou menos alongado, onde são expressos sentimentos de tristeza por vezes muito intensos.” (Rebelo, 2009, p. 78). Este espaço de tempo não se reporta apenas aos humanos, a verdade é que certos animais exibem também estados de tristeza e depressão ao sentirem que algo que lhes era importante foi retirado.

“Todas as manifestações emocionais e sintomas clínicos do luto não ocorrem de modo caótico no tempo” (Rebelo, 2007, p. 61). Cada indivíduo ou ser reage à perda de algo consoante o seu grau de vinculação, isto é, quanto mais forte for o seu laço vincutivo mais forte e mais característico será o luto.

“O impacto de uma perda na infância foi estudado por vários autores: Furman (1974), Finkelstein (1988), Harris (1995), Worden (1996), Bowlby (1998) e Mallon (1998). Todos apontam para a necessidade de um acompanhamento atento das crianças enlutadas ou em processo antecipatório de um luto, mesmo em tenra idade, devido às consequências que daí poderão advir para a sua vida futura.” (Andrade & Barbosa, 2010, p.538).

As crianças enlutadas sentem a necessidade de fazer todo o tipo de perguntas sobre a morte de um dos pais ou a separação dos seus progenitores. Estas perguntam até repetidamente, esta repetição deve-se ao facto de elas sentirem a necessidade de perceberem toda a realidade que as envolve, perguntam até aceitarem o que se passa.

Em conversa com a Prof.^a Doutora Fátima Albuquerque, esta acentuou a importância de dizer sempre a verdade às crianças, mesmo que se tenha dizer “não sei”, pois ao mentir às crianças estamos a faltarlhes ao respeito. Bowlby (1985) refere que “As duas informações cruciais que, mais cedo ou mais tarde, a criança precisará saber são: primeiro, que o morto não voltará nunca; e, segundo, que o seu corpo está enterrado no chão, ou foi incinerado:” (p. 283).

Apoiando Bowlby, Barbosa (2010) afirma que “A explicação deve-se manter o mais simples, honesta e direta possível, com detalhes suficientes para o nível de compreensão da idade, etapas de desenvolvimento e enquadramento cultural. Procurar-se-á dar a maior segurança já que frequentemente a criança se preocupa se ela própria ou o outro progenitor vão também morrer.” (p.550).

Um exemplo, de pergunta de uma criança, dado por Fátima Albuquerque foi “Morrer dói?”, esta ao ser questionada respondeu à criança que não sabia, pois a verdade é que ela nunca tinha morrido por isso não podia saber se a morte causa dor ou não. Ao ser confrontada com tal resposta a criança acabou por se rir, pois percebeu o que lhe foi transmitido, isto é, quando uma pessoa morre não volta à vida.

Tal como os adultos, também as crianças têm um percurso enlutado, atravessando várias fases. Vários autores definem diferentes fases mas todas bastante semelhantes, Rebelo (2003) apresenta um quadro⁵ sucinto com as diferentes fases segundo Bowlby, Parkes e Kubler-Ross.

Bowlby apresenta quatro fases, sendo elas a fase de torpor (entorpecimento), fase de saudade e busca da figura perdida, fase de

⁵ Encontra-se no Anexo 1

desorganização e desespero e, por fim, fase de reorganização. Parkes apresenta como fases de luto, a fase de alarme, seguida da fase de entorpecimento, posteriormente existem as fases de anseio, depressão e por fim, a fase de recuperação e reorganização. Por fim, Kubler-Ross enuncia como fases do luto, o choque e a negação, a raiva, o regateio, a depressão e a aceitação.

Bowlby (1985) apresenta várias reações de crianças enlutadas, estas reações foram recolhidas ao longo de vários relatos e estudos sobre crianças cujo luto foi mal-sucedido.

Uma das reações mais comuns registadas nas crianças é a angústia persistente, resultante do medo de perder outra pessoa ou até de morrer também. Esta preocupação é frequentemente demonstrada pelas crianças ao perguntarem ao progenitor sobrevivente se este também irá morrer ou se também morrerá, pois acreditam que “se um de seus pais morreu cedo, ela também morrerá cedo.” (Bowlby, 1985, p. 371).

“Como as crianças têm ainda maior dificuldade do que os adultos em acreditar na irreversibilidade da morte, as esperanças de reunião com o genitor morto são comuns.” (Bowlby, 1985, p. 373). É recorrente as crianças acreditarem que o genitor morto irá regressar, isto acontece quando o genitor faz promessas à criança pouco antes da sua morte ou quando a criança não é bem esclarecida sobre a morte, provocando esta incerteza do regresso.

Outra reação tida por crianças enlutadas é a acusação e culpa persistentes, acusando-se a elas próprias muitas vezes pela morte do seu genitor. Bowlby (1985) afirma existirem duas razões, “Primeiro, a criança em geral não sabe exatamente como as mortes são causadas;

segundo, as crianças dão grande peso, naturalmente, àquilo que vêem, ouvem e que lhes dizem.” (p. 378).

Bowlby (1985) afirma que “Quando a criança está triste, o genitor sobrevivente não tem dificuldade em reconhecer isso como uma reação à perda. Quando, em contraste, ela se torna distraída e hiperativa, ou passa a ter explosões agressivas ou destrutivas, reconhecer essas atitudes como sendo também uma reação à perda, é muito mais difícil.” (p. 381). Os acessos de raiva podem justificar-se quando existe pouca compreensão pelos desejos de amor e cuidado por parte dos genitores. A criança ao sentir-se desprezada de amor começa a desesperar por atenção, acedendo a momentos explosivos de tristeza e raiva extrema.

• Casos⁶

Nesta secção do relatório irei expor 2 casos de crianças enlutadas com quem interagi ao longo do estágio, nestes 2 casos o luto proveem da morte de um familiar.

Filipe, de 5 anos, perdeu a mãe aos 3 anos de idade, quando esta não resistiu à luta contra o cancro. É desconhecida a maneira de ser de Filipe antes de este perder a genitora, mas durante a experiência de estágio pude observar Filipe.

Filipe, regularmente, gostava de falar sobre a sua mãe e fazer variados desenhos da mãe Apesar da felicidade expressa ao falar sobre a

⁶ Os nomes referenciados são fictícios.

mãe, Filipe tinha bastantes comportamentos disruptivos, tendo vários acessos de raiva para com os colegas e até para com os adultos.

Nas atividades propostas pela educadora Filipe não demonstra qualquer motivação ou interesse em realizá-las, exceccionalmente nas atividades de desenho mostrava-se interessado e cooperativo, representando a mãe na maioria das vezes. Nestas representações ele gostava de falar sobre ela, e eu insistia na conversa, pois percebia que lhe fazia bem. Algo que aprendi com a Prof^a. Doutora Fátima Albuquerque, é que deve ser estimulada a conversa com as crianças enlutadas, estas naturalmente gostam de falar e questionam, assim as suas dúvidas devem ser esclarecidas, devendo sempre ser dita a verdade.

Os acessos de raiva de Filipe eram bastante graves, maioria das vezes agredia os colegas ou até mesmo os adultos, quando este era contrariado, quando lhe retiravam um brinquedo de que gostasse ou até mesmo quando o chamavam a atenção devido a comportamentos negativos.

Devido à recorrência de comportamentos disruptivos, a educadora começou a recorrer à estratégia de reforço positivo, reforçando sempre os bons comportamentos e conversando com Filipe positivamente, chamando a atenção para o que ele faz de bem. Apesar dos esforços, até ao fim do estágio não se observaram melhorias de comportamento.

João, de 5 anos, perdeu o seu irmão gémeo aos 3 anos de idade, quando este caiu à água e não resistiu. Tal como Filipe, é desconhecida a sua maneira de ser antes de ter perdido o seu irmão. João é um menino bastante calado mas com bastante energia.

Ao longo do estágio pude conhecer o João e apercebi-me que este toma uma posição de liderança relativamente aos seus colegas, exigindo o que quer deles, usando estratégias de manipulação. Com o tempo deparei-me com algumas situações em que João se tornava agressivo com os colegas quando queria alguma coisa que estava em posse de outrem, chegando, por vezes, a agredir fisicamente. A liderança demonstrada por João pode ser justificada (não obrigatoriamente) pela morte do irmão, pois a Prof.^a Dra. Fátima Albuquerque diz que nos casos de irmãos gémeos idênticos, existe sempre um que toma a liderança sobre o outro.

Após ter comportamento disruptivos, quando a educadora ou um adulto tentava conversar com João sobre o que ele tinha feito, este evitava olhar nos olhos do adulto, mantendo sempre a cabeça baixa e não respondendo aos adultos.

Ao contrário de Filipe, com o João nunca foi introduzida uma conversa sobre o seu irmão, é desconhecido se ele tem alguma recordação dele, nunca tendo falado sobre o mesmo. Tendo em conta a conversa com a Prof.^a Dra. Fátima Albuquerque, é importante falar com as crianças sobre o sucedido, mas com João parece que as conversas são evitadas tanto pelos adultos como pela própria criança.

Perante estas atitudes, tal como com Filipe, a educadora aplicou estratégias de reforço positivo a João.

3. Trabalho Exploratório “As vozes das crianças”

Artigo 12º: Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

(Convenção dos Direitos da Criança, 1989)

Tal como é afirmado, a criança tem voz e esta deve ouvida, compreendida e tomada em consideração. Segundo James & Prout (1990, citado por Oliveira-Formosinho, 2008), “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. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas.” (p. 16).

Este trabalho tem assim como objetivo fundamental dar voz às crianças, no que toca às suas conceções sobre o jardim-de-infância e quais as suas perspetivas ao irem para o jardim-de-infância.

A criança, como ser competente que é, tem a capacidade de formar juízos de valor e opiniões sobre as suas experiências diárias. Esta capacidade permite ao educador dialogar com elas de modo a questioná-las sobre os seus gostos e preferências, necessidades e perspetivas, por forma a conhecê-las um pouco melhor.

a) Metodologia

Este estudo, de teor qualitativo, foi realizado em conjunto com a minha colega de estágio, tanto as entrevistas como a categorização foram realizadas conjuntamente, mas os dados foram analisados individualmente. Para a recolha de dados foram realizadas 8 entrevistas a um grupo de 17 crianças, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos.

Para a realização das entrevistas foi redigido um guião orientador com perguntas-chave a serem feitas às crianças. Este guião foi pensado com o intuito de fomentar o diálogo com as crianças de forma a não ser tornar um “interrogatório”. Para que as crianças se sentissem à vontade, utilizámos o termo “escolinha” para retratar o jardim-de-infância, pois é uma expressão que elas usam recorrentemente.

As perguntas-chave orientadoras para a entrevista foram:

- *Porque é que os meninos/meninas vêm à escolinha?*
- *Acham importante vir à escolinha? Porquê?*
- *O que fazem na escolinha?*
- *O que gostam mais de fazer? E menos?*
- *Quem decide as coisas que vocês fazem aqui na escolinha?*

Mayall (2000), Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) (citado por Oliveira-Formosinho, 2008), afirmam que “Por vezes, há questões em que as crianças se sentem mais inibidas (por exemplo, falar daquilo de que mais gostam ou menos gostam na escola, sendo a entrevista realizada em contexto escolar). A entrevista em pares ou em pequenos grupos, sobretudo se a criança pode escolher os pares que a vão

acompanhar, poderá esbater esta inibição, parecendo este constituir um contexto social bastante apoiante e capacitante.” (p. 21).

Assim, as entrevistas foram realizadas em grupos com duas ou três crianças, em que estas puderam escolher com quem queriam realizar a entrevista, para que estas se sentissem mais à vontade para conversar.

Todas as entrevistas foram realizadas numa sala fechada e tiveram uma duração, em média, de 5 minutos. Para a realização da mesma recorreu-se a um gravador para registar todas as respostas de maneira a ser mais fácil a sua transcrição⁷ e análise de dados. Apesar da presença de um gravador na sala, as crianças agiram normalmente, conversando connosco de forma natural, não interferindo este de qualquer maneira com as suas respostas e com o seu à vontade.

b) Apresentação e interpretação dos dados

Após a transcrição das entrevistas, por forma a analisar corretamente os dados, foram criadas categorias emergentes⁸, que nos permitiram refletir sobre as respostas dadas pelas crianças.

Segundo Coelho (2004) “Tanto quanto possível as categorias devem ser emergentes (baseadas nos dados) e não pré existentes, uma vez que tal aumenta a relevância e ajustamento da teoria. (...) Pires (2001) argumenta a este respeito que as categorias que resultam diretamente dos dados são mais ajustadas, devendo, à medida que vão emergindo, ser

⁷ As entrevistas encontram-se transcritas no apêndice 3.

⁸ A categorização das entrevistas encontra-se no apêndice 4.

continuamente apreciadas em termos do seu significado e da sua relevância.” (Pires, 2001, citado por Coelho, 2004, p. 231).

Relativamente às duas primeiras questões, que foram agrupadas para categorização, é visível que as crianças têm uma opinião formada sobre a razão e importância pela qual frequentam o jardim-de-infância, emergindo três categorias com o maior número de respostas, sendo elas, o brincar, a aprendizagem e a realização de trabalhos/tarefas.

O brincar para as crianças é essencial, este permite-lhes formar novos conceitos, ideias que irão fomentar o seu crescimento cognitivo. Assim como é importante para as crianças, também o é para a educadora que reconhece que ao brincarem as crianças constroem conhecimentos espontaneamente e naturalmente.

As categorias da aprendizagem e da realização de trabalho advêm do facto da transição para o ensino básico do 1º CEB estar próxima, e este facto está bem presente no pensamento das crianças. Estas consideram importante ao jardim-de-infância pois precisam de aprender (letras, números, palavras, etc.) e realizar trabalhos/tarefas para serem bem-sucedidos na próxima etapa que se aproxima.

Em análise à questão “O que fazem na escolinha?”, as categorias emergentes vão ao encontro das categorias das duas primeiras questões, em que o brincar e o “fazer trabalhos” sobressaem em relação às restantes categorias.

No que concerne às atividades mais valorizadas pelas crianças, o brincar destaca-se claramente, sendo a resposta dada pela maioria das crianças. Mais uma vez podemos constatar que esta é uma atividade

bastante valorizada pelas crianças, pois sentem-se livres para imaginar, inventar e recriar situações do quotidiano ou do imaginário.

Inesperadamente, ao apurar as categorias denotei que a atividade menos valorizada pelas crianças é, igualmente, o brincar. Mas este brincar é totalmente diferente do brincar valorizado pois, enquanto, que as crianças valorizam a brincadeira nos cantinhos, estas desvalorizam o brincar com legos, brincar na rua ou num cantinho específico.

Em relação às decisões tomadas no que respeita ao que as crianças fazem, estas claramente indicam a educadora cooperante e as auxiliares como as principais decisoras dos diferentes momentos do dia. Com uma contagem de respostas não muito diferente, as crianças referiram as estagiárias também como decisoras do que estas iriam fazer durante o dia. Estranhei o facto de as crianças não se nomearem como decisoras dos momentos ocorridos ao longo do dia, pois muitas vezes a educadora perguntava o que estas gostariam de fazer. Apesar de terem voto nas decisões tomadas, as crianças não reconhecem que elas próprias tomam decisões que são tidas em conta pelos adultos.

Concluindo, o grupo de crianças a quem foram realizadas as entrevistas demonstraram grande à vontade para exprimir as suas opiniões e conceções. O grupo está consciente de que frequenta o jardim-de-infância essencialmente para brincar e para aprender, sendo importante posteriormente para a sua transição para o ensino básico. Os seus gostos são bem definidos, sendo o brincar a atividade mais valorizada, visto terem toda a liberdade para imaginar.

*As crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objetos,
mas participantes.*

(Woodhead e Faulkner, 2000, citado por Oliveira-Formosinho, 2008)

4. O envolvimento das famílias no ambiente educativo

Ao longo do estágio experienciado pude observar e constatar o quão importante é o envolvimento das famílias para a instituição, daí esta experiência-chave ter como objetivo fundamental refletir sobre a importância das famílias se envolverem no ambiente educativo dos seus filhos.

Segundo as OCEPE (ME, 1997) “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (p. 43).

A comunicação entre pais e adultos da instituição são extremamente importantes, pois é a partir do diálogo que se trocam informações fulcrais sobre a criança, relativamente ao seu desenvolvimento, gostos, culturas e valores. As OCEPE (ME, 1997) afirmam ainda que “Porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.” (p. 43).

Uma das estratégias comunicativas utilizadas pela educadora era a realização de reuniões periódicas com os pais, em que eram transmitidas informações sobre o desenvolvimento das crianças, em que os pais podiam informar-se e até dialogar sobre questões que os preocupassem relativamente ao desenvolvimento cognitivo e certos comportamentos dos filhos. “O educador, ao dar conhecimento aos pais e outros membros da comunidade do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos.” (ME, 1997, p. 45).

As OCEPE defendem que os pais devem participar na elaboração do Projeto Educativo do estabelecimento, pois é a partir da partilha de informações que os projetos podem ser adaptados às necessidades das crianças, dos pais e da comunidade. “ A elaboração do projeto educativo do estabelecimento ou do território deverá envolver todos os adultos que exercem um papel na educação das crianças: a direção e/ou o diretor pedagógico, o educador, o pessoal auxiliar e os pais. Este projeto constrói-se, assim, através de um processo de negociação em que se articulam diferentes perspetivas e interesses, de forma a chegar a um compromisso aceite por todos.” (ME, 1997, p. 44).

Segundo as OCEPE; “O envolvimento dos pais e de outros parceiros e educativos constitui um processo que se vai construindo. Encontrar meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador e da equipa sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver, num processo que vai sendo corrigido e ajustado de acordo com a avaliação realizada.” (ME, 1997, p. 46).

A instituição na qual efetuei estágio, tal como já referi, dá grande importância à inclusão dos pais no processo educativo dos seus filhos, e tal pôde ser constatado ao longo do estágio, em que foram propostas várias atividades aos pais, como por exemplo, comemorações de dias festivos, tais como o dia dos avós, dia do pai e da mãe, festa de carnaval, magusto, etc.

Em todas as atividades propostas pela instituição a adesão dos pais e família foi total, em que estes produziram, em conjunto com as crianças, materiais para exposição e concursos, como por exemplo, presépios de natal, máscaras de carnaval, chapéus reciclados, entre muitos outros.

Uma das atividades propostas aos pais e que é de dar relevo foi o “Mercadinho dos Finalistas” que era realizado às quintas-feiras, de quinze em quinze dias. Neste pequeno mercado, os pais podiam vender bens e alimentos, confeccionados pelos próprios (por exemplo, bolos, gelatinas, enfeites de feltro, sementes, vegetais, frutos, etc.), em que os lucros tinham como finalidade financiar a festa dos finalistas. Este mercado teve grande sucesso e adesão dos pais, em que estes se revezavam pela organização e gestão do mesmo.

John Dewey afirma que “ A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidas no contexto da família.” (1897, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 99).

Algo que pude constatar na experiência de estágio é que as crianças transpõem a sua vida quotidiana e experiências vividas para as suas brincadeiras diárias. É a partir da observação e reflexão das suas brincadeiras que a educadora pode compreender melhor o ambiente familiar, vivências experienciadas, escolhas, gostos, medos, vontades e necessidades.

A aprendizagem ativa estimula o envolvimento das famílias e é composta por vários elementos, tais como, materiais, manipulação, escolha, linguagem das crianças e apoio dos adultos, que não só guiam o uso da abordagem High/Scope junto das crianças, como também junto das famílias.

A educadora cooperante, seguidora do currículo High/Scope, estabeleceu e acordou com as crianças que uma vez por semana podiam

levar um brinquedo de casa para a sala de atividades para brincar, podendo partilhá-lo com os colegas e até explicar em grande grupo o porquê daquele brinquedo. As crianças ao levarem materiais de casa para a instituição, podem demonstrar mais facilmente o contexto familiar, dando mais informações à educadora para que esta estimule a criança a manipular materiais a que está habituada.

Incentivar as crianças a tomarem as suas próprias decisões e a fazerem escolhas “é uma forma de apoiar e nutrir a imagem que têm delas enquanto pessoas que conseguem fazer coisas autonomamente e que são capazes de fazer coisas para os outros. Quando as crianças escolhem aquilo com que vão brincar decidem a forma como vão utilizar os materiais, fazem frequentemente escolhas que refletem experiências tidas em casa.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 101). Algo que a educadora valorizava e incentivava nas crianças era a sua autonomia, liberdade de expressão e escolha, dando regularmente tarefas (ex.: ir dar um recado à sala ao lado), conversar com as crianças em grande e pequeno grupo por forma a ouvir as suas opiniões, e dando espaço para as crianças escolherem atividades e experiências que quisessem realizar.

Nos dias de hoje começa a tornar-se comum haver crianças estrangeiras nas salas de atividades, que ainda não sabem falar português, conhecendo unicamente o seu dialeto. Isto por vezes constitui um obstáculo entre educadora-criança pois ao não compreender a criança não consegue dar resposta aos seus interesses, vontades e necessidades.

Para que este obstáculo desapareça existem diferentes estratégias, tais como, contratar uma pessoa que fale o dialeto da criança, facilitando os meios de comunicação, a educadora pode envolver os pais e família pedindo-lhes cooperação, pode também aprender palavras e frases

básicas e essências, e consecutivamente ensinar à própria criança o mesmo.

O apoio e respeito por parte dos adultos é igualmente importante, pois “famílias diferentes têm estilos de interação diferentes.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 102). Quando os adultos se respeitam, independentemente dos seus hábitos ou culturas, o diálogo favorece a compreensão e a adequação das práticas tomadas pela educadora.

Segundo Hohmann & Weikart (2011), “Quando, no contexto da educação pré-escolar, os profissionais de educação a trabalhar com a primeira infância valorizam os diferentes estilos e tradições familiares, todos beneficiam.” (p. 108).

Estes benefícios traduzem-se nas crianças e nos adultos, em que as crianças passam a falar sobre as suas famílias, pois “os adultos respondem positivamente às experiências familiares das crianças e às suas formas de comunicar sobre as famílias.”; as crianças exploram e apreciam as diferenças entre as famílias”, como por exemplo as tradições familiares; “as crianças e os adultos vêem-se uns aos outros de forma positiva”, valorizando forças e talentos das crianças e das pessoas; e “as crianças são livres para poder utilizar as suas energias no crescimento e no desenvolvimento” em que o adulto se concentra naquilo que as crianças são capazes de fazer e não no oposto. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 108).

Concluindo, a participação ativa e o envolvimento dos pais no ambiente educativo dos seus filhos contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças e para o bem-estar das relações entre família-instituição, criança-adulto e criança-criança.

5. Projeto “As borboletas”

Durante a experiência de estágio pude observar a prática da educadora cooperante, em que esta ao longo do ano letivo foi implementando miniprojectos na sala de atividades. Visto ter tido a oportunidade de implementar um projeto⁹ com a minha colega de estágio, achei pertinente explaná-lo nesta experiência-chave.

A Pedagogia de Projeto é um dos modelos curriculares mais frequentes na Educação Pré-Escolar Portuguesa e enquadra-se nos modelos curriculares centrados na criança. As características fundamentais deste modelo são a intencionalidade, a flexibilidade e a originalidade. Este modelo defende que as crianças desenvolvem-se e efetuam aprendizagens através da realização de projetos, ou seja, “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p.3). Este estudo, por sua vez, pode prolongar-se durante dias ou semanas, em que a idade das crianças e a natureza do tema influenciam a sua duração.

Desta forma, “os projetos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas” (Katz & Chard, 1997, pp. 3-4). A metodologia de projeto permite, então, que a criança aprenda a ser, a fazer, a aprender e a viver em comunidade.

Esta metodologia permite que as crianças desenvolvam valores como a responsabilidade, a colaboração, o respeito, a tolerância; promove o intercâmbio entre a escola; implica esforço e persistência por parte da criança e estimula o seu espírito crítico.

⁹ As planificações semanais do projeto encontram-se no apêndice 5.

O projeto levado a cabo neste estágio surgiu inteiramente do interesse das crianças, em que uma criança questionou-nos “Onde é que as borboletas têm os olhos? Na cabeça ou nas antenas?”. Despertado o interesse por parte de todo o grupo, decidiu-se em conjunto irmos até ao computador pesquisar sobre a dúvida levantada.

Assim, o tema escolhido para o projeto a implementar foi “As borboletas” estando este enquadrado com o Projeto Educativo do Jardim-de-Infância “Biodiversidade – Um palminho de terra”. Visto serem muitas as questões, construiu-se uma teia conceptual (Figura 1), em que as crianças disseram o que já sabiam sobre as borboletas e o que gostavam de saber sobre as mesmas. Nem todas as questões foram anotadas, pois eram demasiadas para se conseguir abordar tudo em apenas 3 semanas (tempo previsto para a duração do projeto), assim foram anotadas as que seriam mais interessantes de explorar, e as restantes foram aproveitadas para pesquisa a realizar pelas crianças.

Para que o projeto tivesse todo um seguimento lógico, decidimos dividir este projeto em 3 fases, em que cada fase abordou o ciclo da borboleta, mais especificamente, lagarta – casulo- borboleta.



Figura 1 – Fotografia da teia (12 de Abril de 2013)

Na fase lagarta, iniciámos com o conto da história “ A viagem das borboletas” de Paula Carbonell & Chené, retratando o que era pretendido para este projeto, isto é, o ciclo de vida da borboleta, seguidamente pedimos às crianças que fizessem o registo gráfico da história que tinham ouvido. Os resultados fascinaram-me pois os seus registos eram bastante pormenorizados, sendo bastante parecidos às ilustrações do livro. Para mim isto revela a grande capacidade de concentração e observação das crianças, assim, tendo em conta os registos, penso que todos gostaram da história.

Na semana anterior a iniciarmos o projeto, foi pedido às crianças que, em casa com os pais, realizassem pesquisa sobre as borboletas, mais especificamente, sobre a questão “Onde nascem e onde vivem as borboletas?”. Tendo a maioria das crianças trazido o que foi pedido decidimos, posteriormente ao conto e registo gráfico da história, analisar as pesquisas realizadas pelas crianças.

Feita a análise das pesquisas, fizemos uma surpresa às crianças, apresentámos ao grupo dois novos elementos (bichos-da-seda), os quais teriam de ser criados e cuidados. O entusiasmo foi visível por parte das crianças, querendo todas ver de perto e até tocar nos bichos-da-seda. De forma a tornar toda esta experiência mais divertida, propusemos às crianças que dessem um nome aos novos companheiros, pedimos opiniões, anotámos e por fim realizámos uma votação. Assim, o bicho-da-seda maior foi designado de Carlota, com 11 votos e o mais pequeno de Fofinha, com 12 votos. Segundo as OCEPE, “A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social. Esta participação permite construir uma autonomia coletiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las (...). Estas são vivências de

valores democráticos, tais como a participação, a justiça, a responsabilização, a cooperação,...” (ME, 1997, pp.53-54).

No dia seguinte, o grupo reparou que os dois bichos-da-seda já tinham comido todas as folhas que tinham na caixa, assim tomou-se a decisão de se ir em grupo apanhar folhas de amoreira para os seus novos companheiros. Esta experiência de apanhar folhas de amoreira permitiu-lhes conhecer a árvore portadora da folha de amoreira, e incentivou-se a necessidade de cuidar dos bichos-da-seda, pois tal como elas (crianças), a Carlota e a Fofinha também necessitam de se alimentar.

Visto estarmos na Fase Lagarta, foi proposto ao grupo fazer um bicho-da-seda individual, em que cada criança pintou com uma ou várias cores o seu bicho-da-seda e colocaram-se olhos e antenas, pormenor identificado nas pesquisas e na observação da Carlota e da Fofinha.

Esta atividade foi realizada ao ar livre, pois a vontade de estar na rua por parte das crianças é enorme, dando-lhes um sentimento de liberdade, tornando toda esta experiência diferente, pois foi realizada fora da sala de atividades, local onde passam maior parte do dia.

Segundo o Ministério da Educação (1998), “O espaço, em pedagogia de projeto, não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de atividades. Deve transcende-las, tornando todo o espaço escolar e extraescolar (bairro, aldeia, cidade, etc.) como espaço educativo. A sala de atividades transforma-se no local onde se organiza e regista o saber. Assim, a sala passa necessariamente a ser um sistema flexível, vivo e em mudança.” (p.147).

Após a realização dos bichos-da-seda, decidiu-se em grupo que deveria ser feita uma folha de amoreira em papel de cenário, para que os bichos-da-seda realizados tivessem um local para serem guardados.

Como achamos importante as crianças fazerem registos gráficos das experiências/atividades que realizam, mais uma vez, pedimos que desenhassem numa folha de papel a Carlota e a Fofinha, dando liberdade em termos de escolha de cores e material a usar.

A segunda fase do projeto não podia ter começado de melhor forma, pois ao chegar à sala de atividades, as crianças repararam que um dos bichos-da-seda já tinha começado a construir o seu casulo. Esta observação por parte das crianças levou a um diálogo em grupo sobre o porquê dos bichos-da-seda fazerem casulo. Ao observarem a Carlota a fazer o seu casulo a curiosidade instalou-se, surgindo perguntas por parte das crianças, tais como “Como é que elas fazem o casulo?”, “Porque é que elas fazem o casulo?”, “Que fiozinhos são aqueles?”, etc.

Após o diálogo em que as dúvidas e curiosidades foram esclarecidas, propôs-se mais uma vez a realização do registo gráfico sobre o casulo construído pela Carlota.

Visto estarmos na Fase Casulo, uma vez que cada criança fez um bicho-da-seda, achou-se pertinente fazer nesta fase um casulo, também individual, em que cada criança decorou com algodão um ovo de esferovite, tentando fazer com que o casulo se assemelhasse o mais possível da realidade, em termos de forma. Foi dado algodão de várias cores às crianças, ficando a decoração do casulo ao critério de cada um.

Posteriormente à construção dos casulos, realizou-se um diálogo com o grupo sobre a seguinte fase do projeto, a borboleta, onde foi

explicado que após os bichos-da-seda fazerem o seu casulo, estes permanecem no interior durante alguns dias ou semanas, e posteriormente nascerá uma borboleta, tal como já tinha sido falado durante a análise das pesquisas onde as crianças puderam ver fotos sobre o ciclo de vida da borboleta. Aproveitando o diálogo, mais uma vez pediu-se às crianças que em casa fizessem uma nova pesquisa sobre as características e necessidades das borboletas, e trouxessem na semana seguinte de modo a se analisar em grupo.

Estando o projeto a decorrer bem, decidimos (estagiárias) em conjunto construir um portefólio de projeto, onde as crianças pudessem colocar todos os trabalhos e pesquisas realizadas, e registos fotográficos complementares.

Segundo Meisels e Steele (citado por Sousa, M.) um portefólio “É uma coleção de trabalhos das crianças, que demonstram os progressos, os esforços e as aquisições realizadas ao longo do tempo. A acumulação de trabalhos no portefólio envolve as crianças e os educadores a compilarem os materiais, a discuti-los e a tomar decisões educacionais. (2008, p.18).

Terminada a Fase Casulo, demos início à Fase Borboleta com a leitura de um poema de Vinícius de Moraes “As Borboletas”, e posteriormente transcreveu-se o poema para uma cartolina onde as crianças puderam decorar com o que achassem pertinente, neste caso, desenharam borboletas com as cores do poema e ainda umas flores de jardim.

Visto ter sido pedido, anteriormente, às crianças que em casa realizassem pesquisa sobre as características e necessidades das borboletas, ao serem analisadas todas as pesquisas, surgiu a ideia de se

construir um bebedouro para as borboletas, pois havia a possibilidade de conseguir fazer com que se visse as borboletas mais facilmente.

Esta experiência foi realizada em grupo, mas por distribuição de funções, isto é, cada criança fez uma parte do bebedouro que, tudo junto, deu origem ao resultado final. A mistura realizada para colocar no bebedouro consistiu simplesmente em juntar água com açúcar, pois é o “suco” que mais se assemelha ao pólen que as borboletas bebem. Posteriormente à construção do bebedouro, as crianças realizaram o registo gráfico do que observaram e realizaram.

De forma a trabalhar a área da matemática neste projeto, propusemos às crianças que desenhassem uma borboleta simétrica, em que explicámos que o corpo, ao ser dividido ao meio, um lado era igual ao outro, usando-se o mocho como referência. Assim, cada criança, imaginou a sua borboleta com a forma e as cores que quisesse. Esta atividade correu no seu pleno, pois o resultado final demonstra que eles conseguiram perceber o conceito de simetria.

Como forma de finalizar este projeto, decidiu-se que se devia realizar uma borboleta grande de grupo, em que as crianças decoraram a borboleta com recortes de revistas, papel de lustro simples ou com padrões. Esta tarefa foi realizada em paralelo com a atividade do desenho da borboleta simétrica, em que o grupo foi dividido a meio, e metade realizou primeiro a borboleta simétrica e outra metade foi decorando a borboleta, e posteriormente trocaram de lugares. Depois de os desenhos estarem todos concluídos, enquanto algumas crianças colavam recortes na borboleta, outros brincavam nos cantinhos que quisessem, indo assim trocando.

Com o terminar do projeto chegou a fase de divulgação do projeto à comunidade educativa e pais, esta realizou-se no dia 17 de Maio pelas 16h, onde foi produzida uma exposição dos trabalhos realizados, juntamente com o portfólio de projeto e a projeção de fotografias.

Refletindo acredito que o projeto correu na sua plenitude, em que as crianças tiveram toda a liberdade de escolha desde o tema até ao que gostavam de realizar ao longo deste. Foi com pesar que não houve mais tempo para implementar o projeto, pois as curiosidades das crianças eram inúmeras, havendo vastas ideias para explorar este tema das borboletas, que despertou tanto o interesse das crianças, que demonstraram gostar imenso do que foi feito, falando sempre connosco do que fizeram e do que gostariam ainda de fazer.

Com a implementação deste projeto aprendi a escutar as necessidades/vontades de cada criança, incitando-a na busca das respostas às suas dúvidas; que a partir de uma pequena curiosidade se pode implementar e concretizar um projeto gerido pelas próprias crianças, pois estas têm a capacidade de “conduzir” um projeto, tomando as decisões necessárias para que o projeto se desenvolva segundo aquilo que pretendem descobrir.

As crianças são seres bastante competentes, dando-lhes a autonomia necessária estas conseguem construir o seu próprio conhecimento, em que o adulto tem como função apoiar esse mesmo crescimento.

Considerações finais

Educar é viajar pelo mundo do outro sem nunca penetrar nele. É usar o que passamos para nos transformarmos no que somos.

(Augusto Cury, 2007)

O estágio que experienciei ao longo de quase sete meses engloba toda uma panóplia de experiências, que a meu ver, todas elas com grande significado e sobre as quais pude refletir e tirar conclusões importantes.

O que aprendi neste percurso reflete-se em todo o título deste relatório, pois com esta experiência reconheci que um educador precisa de observar para conhecer, escutar para responder e finalmente refletir para agir. Esta sequência de ações foi levada a cabo em todo o estágio e determinou o meu crescimento pessoal e social.

Tentei ao longo deste relatório relatar reflexivamente todo o meu percurso, evidenciando alguns momentos mais relevantes para a minha aprendizagem, e refletindo sobre cinco experiências-chave que fomentaram a minha vontade de conhecer e aprender.

Relativamente às pesquisas realizadas sobre o currículo do High/Scope, estas ajudaram-me a compreender e a perceber que este modelo é aquele que pretendo seguir no futuro, pois este defende que as crianças são os construtores do seu próprio conhecimento, em que o adulto tem como função apoiar o seu desenvolvimento, dando-lhes liberdade de experimentar, errar e aprender.

“O luto na infância” foi um tema inspirador, o contato com crianças enlutadas incitou-me a pesquisar mais de maneira a compreender o que

estas sentem, quais as fases por que passam e, principalmente, como devemos falar sobre o assunto com elas. Falar sobre o luto é muito importante para as crianças, pois é ao falar e ao explicar corretamente o que se passou que elas poderão compreender e “seguir em frente”. Sem o apoio da Prof.^a Dr.^a Fátima Albuquerque, não teria conseguido as informações necessárias pois, infelizmente, ainda não existem muitos estudos realizados em Portugal.

O trabalho investigativo sobre as vozes das crianças foi fundamental, é de extrema importância ouvirmos as crianças, elas têm uma voz que deve ser ouvida e tida em conta. As crianças constroem os seus próprios saberes, tudo porque têm a capacidade e autonomia de transpor o quotidiano para o imaginário e, assim, aumentar os seus conhecimentos.

Outra experiência-chave retratada neste relatório foi “O envolvimento das famílias no ambiente educativo”, o contexto de estágio em que estive inserida tinha como pilar da sua instituição envolver o melhor que podiam as famílias, este envolvimento contribuía para o bem-estar social e emocional de todos os intervenientes neste contexto.

Por fim, a apresentação do projeto “As borboletas”, que foi implementado com a minha colega de estágio. Este foi desenvolvido em função das crianças, em que pudemos aplicar tudo o que aprendemos ao longo do mestrado, tendo como objetivo fundamental, responder às curiosidades das crianças. Elas foram o motor principal deste projeto do qual me orgulho.

Esta experiência de estágio foi fulcral para o meu desenvolvimento e crescimento como futura educadora que espero ser. Com esta oportunidade pude observar a prática da educadora cooperante, transformando-se ao longo desta jornada um modelo a seguir, que me

orientou da melhor maneira que pôde, aconselhou-me sempre sobre o que é certo fazer, e chamando-me a atenção sobre ações menos corretas que tenha tido.

É de salientar o companheirismo da minha colega de estágio, sem ela esta experiência não teria sido a mesma, o espírito de equipa e entreajuda juntamente com uma grande amizade contribuíram para a realização de experiências, atividades e tarefas que corresponderam às vozes das crianças.

Com a educadora cooperante, com a minha colega de estágio e, sem dúvida alguma, com o grupo de crianças com quem vivi esta experiência, aprendi imenso e levo deste estágio uma enorme bagagem cheia de novas aprendizagens e experiências que irão contribuir para o meu futuro.

Este estágio foi vivido com grande emoção, nem sempre me senti confiante, mas ao longo dos meses comecei a integrar-me e a sentir-me cada vez mais uma educadora competente; sem dúvida que ser educadora de infância é o caminho a seguir.

Sei que não estou preparada no meu todo para ser educadora, mas sinto-me muito mais confiante para partir para o terreno, onde poderei aplicar todos os conhecimentos e técnicas aprendidas ao longo da formação e do estágio.

Como já afirmei, a confiança aumentou, com a realização deste estágio, mas as dúvidas e as incertezas ainda são muitas, sendo para mim o mais assustador, a capacidade de gerir um grupo que seja implicado nas atividades. Sei que se os escutar conseguirei responder em sua

função, e se refletir sobre as minhas ações crescerei como educadora, melhorando sempre mais as minhas práticas.

A minha formação para a docência não termina aqui, ao longo de toda a minha futura carreira irei sempre enriquecer os meus conhecimentos, aprendendo novos saberes, novas competências, estratégias e valores.

É com grande tristeza que deixo para trás meses de experiências e vivências indescritíveis, mas é com grande alegria que parto para uma nova etapa, em que me vejo obrigada a parar e a refletir sobre tudo em que este estágio me marcou e me ajudou a evoluir como futura educadora que espero ser.

O melhor educador não é o que controla, mas o que liberta. Não é o que aponta os erros, mas o que os previne. Não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a refletir. Não é o que observa o que é tangível, mas o que é invisível. Não é o que desiste facilmente, mas o que estimula sempre a começar de novo.

(Augusto Cury, 2007)

Referências Bibliográficas

Andrade, T., & Barbosa, A. (2010). Luto infantil. In A. Barbosa, & I.G. Neto (Eds.), *Manual de Cuidados Paliativos* (pp. 533-561). Lisboa: Núcleo de Cuidados Paliativos/Centro de Bioética/Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. – acedido em 1 de Agosto de 2013 em: <http://olp.speil.pt/index.php/lutoteca/seccoes/livros>

Bowlby, J. (1985). *Perda, tristeza e depressão*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bowlby, J. (1990). *Formação e Rompimento dos Laços Afetivos*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Campos, J. (2011). *Recolha e organização da terminologia das Ciências do Luto*. Projeto apresentado à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Mestre em Tradução Especializada. Aveiro. – acedido em 1 de Agosto de 2013 em: <http://olp.speil.pt/index.php/lutoteca/seccoes/dissertacoes-de-mestrado>

Circular nº17/DGIDC/DSDC/2011 de 10 de outubro. *Gestão do Currículo em Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado de Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cury, A., (2007). *Maria, a maior educadora da História. Dez princípios que Maria utilizou para educar o menino Jesus*. Lisboa: Livros d’Hoje.

Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, *Diário da República* nº201 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 46/86, de 14 de outubro, *Diário da República* nº 237 – Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Hohmann, M. & Weikart, P.D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Lei-Quadro 5/97 de 10 de Fevereiro, *Diário da República*, nº 34 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME (DEB/NEP).

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projetos na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME (DEB/NEP).

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: ME/DGIDC.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Construindo uma prática de participação*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Rebelo, J. E. (2003). *Contributos para o estudo do processo de luto*. Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Saúde e Intervenção Comunitária. Porto. – acedido em 1 de Agosto de 2013 em: <http://olp.speil.pt/index.php/lutoteca/seccoes/dissertacoes-de-mestrado>

Rebelo, J. E. (2007). *Desatar o nó do luto: receios, silêncios e tabus*. Lisboa: Editora Casa das Letras.

Rebelo, J. E. (2009). *Amor, Luto e Solidão*. Lisboa: Editora Casa das Letras.

Sousa, M. (2008). Práticas de avaliação alternativa em educação de infância – Uma abordagem pessoal a um percurso de aprendizagem sobre a utilização de portfolios em contexto pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, nº. 84: 18-21

Unicef (1989) *A Convenção sobre os Direitos da Criança*.- acedido em 20 de Agosto de 2013 em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Anexos

Anexo 1 – Quadro com fases do Luto

Tabela II - As fases do luto normal, segundo diferentes autores.

<i>Bowlby</i>	<i>Parkes</i>	<i>Kübler-Ross</i>
Entorpecimento Dura algumas horas a uma semana e pode ser interrompida por explosões de aflição e/ou raiva extremamente intensas.	Alarme Um forte estado de tensão, caracterizado por mudanças fisiológicas, como, por exemplo, aumento da pressão arterial e do ritmo cardíaco; semelhante ao primeiro estágio de Bowlby.	Choque e Negação A reacção inicial dos pacientes é de choque, seguida da recusa de que algo está mal. Alguns não passam desta fase e percorrem vários médicos tentando encontrar um que negue o veredicto.
Anseio e busca da figura perdida O mundo parece vazio e desprovido de sentido, embora a auto-estima permaneça intacta. Caracterizada pela preocupação com a pessoa perdida, agitação física, choro e raiva. Pode demorar vários meses ou anos.	Entorpecimento A pessoa parece afectada apenas superficialmente pela perda, mas está, na realidade, protegendo-se de um estado agudo de sofrimento.	Raiva Os pacientes ficam frustrados, irritados e enraivecidos por se encontrarem doentes. A sua ira é dirigida para o pessoal de saúde e para a família. Por vezes é dirigida contra si próprio, acreditando que a doença vem punir algo que fez de errado.
Desorganização e desespero Agitação e desorientação. Aumento de preocupação somática, retraimento, introversão e irritabilidade. Frequente reavivar de memórias.	Anseio (procura) A pessoa procura ou rememora a pessoa perdida; semelhante ao segundo estágio de Bowlby.	Regateio O paciente tenta negociar com o pessoal de saúde, a família ou Deus a sua cura, a troca de uma alteração futura de comportamento.
Reorganização Com estabelecimento de novos companheiros, objectos e objectivos, o luto retrocede e é substituído por memórias comprazidas. Ocorre a identificação saudável com o falecido.	Depressão A pessoa sente-se desesperançada em relação ao futuro, não pode viver nem isolar-se da família e dos amigos.	Depressão O paciente exhibe sinais clínicos de depressão; retraimento, retardamento psicomotor, distúrbios de sono, desalento e eventual ideação suicida. Pode ser uma reacção a alterações na sua vida.
	Recuperação e reorganização A pessoa assimila que a sua vida continuará com novos ajustes e diferentes objectivos.	Aceitação O paciente assume a inevitabilidade da morte e aceita a sua universalidade.

Retirado de Rebelo, J.E. (2003)

Apêndices

Apêndice 1 – Ficha 1G do Sistema de Acompanhamento de Crianças

Grupo: 5 anos N.º de adultos: 3		N.º total de Crianças: 8 Semana de: 13 a 15 de março		
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	B.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Reservada.
2	G.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Interessado, aplicado
3	L. L.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Interessada, motivada.
4	M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Aplicada, motivada.
5	M. M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Dependente, desatenta, desinteressada
6	M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Concentrada
7	P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Instável, desmotivado.
8	V.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Interessada, motivada.

Apêndice 2 – Ficha 2G do Sistema de Acompanhamento de Crianças

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
O que está a correr bem? Que aspetos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.	O que é preocupante? Que aspetos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.
• Existe uma grande união de grupo; • O grupo tem grande capacidade de resolução de problemas; • O grupo demonstra grande vitalidade no dia-a-dia; • O grupo tem capacidade para propor novos desafios.	• Existe uma criança que demonstra agressividade para com os outros; • Uma criança demonstra-se líder para com o grupo, fazendo exigências do mesmo; • Algumas crianças demonstram falta de concentração e interesse por atividades; • Uma criança isola-se do grupo com bastante frequência, temendo conversas de grupo.

ANÁLISE DO CONTEXTO			
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO		FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	
1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc): A infraestrutura é bem equipada, com variedade de materiais. É apelativa e o espaço é amplo.		1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc): Alguns dos livros e jogos presentes na sala encontram-se danificados.	
2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc): O grupo é bastante unido, com interações positivas. Demonstram grande vitalidade.		2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):	
3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc): A educadora dá liberdade de escolha às crianças, incentivando-as a lançar novos desafios.		3. Falta de oportunidade para iniciativa (actividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)	
4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos " vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...): A rotina é bastante flexível e o grupo faz uma boa gestão do tempo e do espaço.		4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo optimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)	
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc): A educadora procura conhecer bem o seu grupo, atendendo aos sentimentos e necessidades das necessidades das crianças. É promovida e estimulada a iniciativa da criança.		5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)	
Factores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)	Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excepcional , etc)	Factores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)	Circunstâncias excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)

Apêndice 3 – Transcrição das entrevistas realizadas às crianças

→ Entrevista 1

E - Porque é que acham que vêm à escolinha?

S – Para aprendermos coisas

D – Para nós aprendermos

E – Vêm só para aprender?

D – para dormir

C – para nos portarmos bem

E – E não fazem mais nada?

C – brincamos

E – Muito bem, então e vocês acham que é importante vir à escolinha?

S e C – Sim

E – Porquê?

C – Porque aprendemos coisas

E – Que coisas?

S – a desenhar

C – letras

D – a portarmo-nos bem

E – Muito bem, mas porque é que vocês têm de aprender a portar-se bem?

C – Para não bater aos outros

S – para não arranhar e porque vamos para a escola primária

E – como vão para a escola primária tem de aprender a portar bem

E – então e o que é vocês fazem aqui na escolinha?

S – fazemos ginástica

D – fazemos natação

S – temos música

C – brincamos, lemos livros

E – então e o que é vocês gostam mais de fazer?

D – brincar na cozinha

C – brincar no cantinho das bonecas

S – brincar no cantinho das bonecas

E – então o que gostam menos de fazer?

D – Eu gosto menos de estar a fazer trabalhos

S – eu gosto menos de estar lá fora

E – Porquê?

S – porque tá frio

E – E tu C. ?

C – eu gosto menos de estar quieta

E – A C. gosta mais de andar a correr e a saltar

E – Então e digam-me lá quem é que decide o que vocês fazem?

S – A isabel

D – e as senhoras

E – Quem são as senhoras?

C e D – A joana, a mariana, a cristina e a dina

→ Entrevista 2

E – Porque é que vocês acham que vêm à escolinha?

D – Porque nós precisamos de vir à escola, porque se não viermos depois vamos para a escola primária e não sabemos fazer nada

E – então achas que vens cá para aprender?

D – Sim

E – E tu M. porque é que achas que vens à escolinha?

M – para aprender

E - Então e vocês acham que é importante vir?

D – Sim, porque cada vez que vimos à escola aprendemos outras coisas

E – Que coisas?

D – tipo, alguns dias fizemos atividades nos cadernos e outros dias não

E – e tu M., porque achas importante?

M – não sei

E – não sabes, então porque é que achas que à escola?

M – para fazer trabalhos

E – então e o que é que vocês fazem aqui na escolinha?

D – fazemos jogos giros

M – e trabalhos

D – e brincamos com legos

M – e brincamos na rua

E – então e dessas coisas todas, o que é que vocês gostam mais de fazer?

D – eu gosto mais de brincar aos legos

M – e eu gosto mais de brincar à bola

E - então e o que vocês gostam menos de fazer?

D – eu não gosto muito de estar na sala

M – e eu não gosto muito de estar na rua

E – porque?

M – porque cansa

E – Entao e digam-me lá, quem é que decide o que vocês fazem aqui no Caracol?

D – A Isabel

M – e a Dina

D – a Cristina, tu (Joana) e a Mariana

→ Entrevista 3

E - Porque é que vocês acham que vêm à escolinha?

M/L – Para aprender

E – Mas para aprender o quê?

M – Letras, palavras.

L – a desenhar

E – E vocês vêm aqui só para aprender?

M/L – Não

L – também vimos brincar

E – e o que é que vocês gostam de brincar?

L – Eu gosto de brincar ao lencinho

M - e eu gosto de brincar aos maus com os rapazes

E – Aos maus? Eles têm de vos apanhar?

M – Sim, eles têm de nos apanhar e nós temos de fugir

E – e vocês gostam de brincar nos cantinhos?

M/L – Sim

E – Qual é o vosso cantinho favorito?

L – o cantinho da leitura

E – então e vocês acham que é importante vir à escolinha?

M/L – Sim

E – Porquê?

M - Porque é uma escola

E – Só por que é uma escola?

M – Não.

E – Então?

M – Para aprendermos

E - então e acham que é importante virem à escolinha por causa de irem para a escola primária?

M/L – Sim

E – Porquê?

M/L – porque aprendemos as letras, os números, as palavras, soletrar

E - então e o que é que vocês fazem aqui?

M – Trabalhamos

L – Recortamos

M – Colamos

L – Brincamos

M – e pomos tintas nas borboletas

E – muito bem, e o que é que vocês gostam mais de fazer?

M – gosto mais de fazer um desenho com as tintas

L – aprender

E - o que gostas mais de aprender?

L - as letras

E – e vocês não gostam de brincar nos cantinhos?

M/L - Sim

E – e qual é o vosso favorito?

L – o cantinho da leitura

M - e o meu é o cantinho das bonecas

E – e a que é que vocês brincam no cantinho das bonecas?

L – Aos cabeleireiros

M – a L. é a cabeleireira e eu sou a cliente

L – e depois brincamos aos hotéis que têm um cabeleireiro e eu sou a menina do hotel e tenho de vestir os bebés

E – então e o que é que vocês gostam menos de fazer?

M – eu não gosto de dormir

L – eu também não

E – Não gostam de dormir? Porquê?

L – porque temos de ficar lá deitadas muito tempo e temos de ficar sossegadas

M – e assim não podemos mexer o corpo

E – ah, então vocês gostam é de se mexerem

M – Sim

L – e ficar em pé

E – muito bem, então e aqui na sala, o que é que vocês gostam menos de fazer?

L – brincar com os legos

E – porquê?

L – porque é um bocadinho chato por que temos muitas peças que não podemos usar e isso é chato, porque algumas peças quando nós precisamos de algumas peças, elas estão estragadas

M – e isso é um bocadinho chato

E – realmente, vocês têm razão. E digam-me lá uma coisa, quem é que decide o que vocês fazem?

L – A Isabel

E – Só a Isabel?

M – A Joana, a Mariana, a Dina e a Cristina

→ Entrevista 4

E – por que é que acham que vocês vêm à escolinha?

MJ – Para aprender a se portar bem e fazer trabalhos

E – Só?

MJ/V – Não

E – então?

V – para aprender as coisas novas

E – E vocês acham que só vêm aqui para aprender?

MJ/V – Não

E – Então?

MJ – para fazer trabalhos e também para brincar

E – então e que coisas vêm aprender?

MJ – a portar bem

V – a não fazer disparates, a não pisar os livros

E – e não aprendem mais nada?

MJ – aprendemos a escrever o nome

E – e vocês acham que é importante vir à escolinha?

V – eu acho

MJ - e eu também

E – Porquê?

MJ – porque cada vez que vimos cá aprendermos mais coisas novas

V – porque gosto de aprender as coisas

E – que coisas?

V – aprendemos a escrever

E – e vocês vêm cá só para aprender?

MJ/V – Não

V – também vimos brincar

E – então e o que é que vocês gostam mais de fazer?

V – eu gosto mais de brincar e trabalhar

E – brincar a quê?

V – brincar na cozinha e no cantinho das bonecas

MJ – eu prefiro o cantinho das bonecas

E – e o que é que vocês gostam menos de fazer?

V – eu gosto menos de brincar na cozinha pequena, porque tem poucas coisas

MJ – eu também não gosto

E – preferem a maior que tem mais peças não é?

MJ/V – sim

E – Muito bem. E quem é que decide o que vocês fazem?

V – a educadora

MJ – e as estagiárias

Apêndice 4 – Categorização das entrevistas

Quadro1- “Porque é que vocês acham que os meninos vêm à escolinha¹⁰?”

<i>Categorias</i>	<i>Respostas das crianças</i>
<i>Brincar</i>	<i>7</i>
<i>Aprender (as letras, números, palavras ...)</i>	<i>12</i>
<i>Porque é importante</i>	<i>1</i>
<i>Dormir</i>	<i>2</i>
<i>Fazer trabalhos</i>	<i>7</i>
<i>Regras de Comportamento</i>	<i>6</i>
<i>Preparar para a escola primária</i>	<i>3</i>
<i>Estar com os amigos</i>	<i>2</i>
<i>Porque é uma escola</i>	<i>1</i>
<i>Não sei</i>	<i>1</i>
<i>Número de Crianças</i>	<i>17</i>
<i>Número de respostas (algumas crianças dão mais de uma resposta)</i>	<i>42</i>

¹⁰ As duas primeiras questões do guião de entrevista foram agrupadas para categorização

Quadro 2- “o que fazem na escolinha?”

<i>Categorias</i>	<i>Respostas das crianças</i>
<i>Brincar (cantinhos...)</i>	<i>8</i>
<i>Fazer trabalhos (pintar, recortar, colar...)</i>	<i>10</i>
<i>Regras de Comportamento</i>	<i>1</i>
<i>Jogos (legos, lencinho...)</i>	<i>1</i>
<i>Atividades (ginástica, natação, música...)</i>	<i>3</i>
<i>Número de crianças</i>	<i>17</i>
<i>Número de respostas (algumas crianças dão mais de uma resposta)</i>	<i>23</i>

Quadro 3- “*O que gostam mais de fazer?*”

<i>Categorias</i>	<i>Respostas das crianças</i>
<i>Brincar (cantinhos...)</i>	<i>9</i>
<i>Fazer trabalhos (desenhar ...)</i>	<i>1</i>
<i>Aprender</i>	<i>1</i>
<i>Cantar</i>	<i>2</i>
<i>Andar de baloiço</i>	<i>1</i>
<i>Ir á rua</i>	<i>1</i>
<i>Número de crianças</i>	<i>17</i>
<i>Número de respostas (algumas crianças dão mais de uma resposta)</i>	<i>19</i>

Quadro 4- “O que gostam menos de fazer?”

<i>Categorias</i>	<i>Respostas das crianças</i>
<i>Brincar (com legos, na rua...)</i>	9
<i>Fazer trabalhos</i>	3
<i>Estar quieta</i>	1
<i>Estar na sala</i>	1
<i>Dormir</i>	2
<i>Estar na rua</i>	2
<i>Número de crianças</i>	17
<i>Número de respostas (algumas crianças dão mais de uma resposta)</i>	19

Quadro 5 – “ Quem é que decide as coisas que vocês fazem aqui na escolinha?”

<i>Categorias</i>	<i>Respostas das crianças</i>
<i>Educadora</i>	14
<i>Auxiliares</i>	12
<i>Estagiárias</i>	10
<i>Número de crianças</i>	17
<i>Número de respostas (algumas crianças dão mais de uma resposta)</i>	36

Apêndice 5 – Planificações do Projeto “As Borboletas”

Tempo	Objetivos	Atividades	Recursos	Estratégias	Avaliação
04 de abril de 2013	▪ Desenvolver a escuta e a concentração; ▪ Fomentar o diálogo; ▪ Compreender a simetria através da técnica espelhada.	✓ Leitura da História “ Dona Terra”; ✓ Diálogo acerca dos benefícios da terra e da água; ✓ Construção de um painel com as curiosidades das crianças acerca da terra e da água; ✓ Pintura espelhada de uma borboleta.	✓ Livro “ A Dona Terra”; ✓ Papel de Cenário; ✓ Canetas de feltro; ✓ Pioneses; ✓ Molde borboleta; ✓ Tintas; ✓ Pincéis.	✓ Grande grupo; ✓ Individual.	✓ Observação direta; ✓ Reflexão.

5 de abril de 2013	▪ Desenvolver a motricidade fina.	✓ Picotagem do corpo da borboleta e colagem dos olhos.	✓ Papel de Lustro; ✓ Pico; ✓ Esponja; ✓ Olhos; ✓ Cola liquida.	✓ Individual	✓ Observação direta.
6 de abril de 2013	▪ Desenvolver a motricidade fina.	✓ Colagem do corpo da borboleta; ✓ Inicio da construção de uma teia sobre o projecto” as borboletas”.	✓ Cola liquida; ✓ Papel de cenário; ✓ Canetas de feltro.	✓ Individual; ✓ Grande grupo.	✓ Observação direta

Tempo	Objetivos	Atividades	Recursos	Estratégias	Avaliação
17 de abril de 2013	▪ Desenvolver a escuta e a concentração; ▪ Fomentar o diálogo; ▪ Fomentar a participação democrática.	✓ Leitura da História “ A viagem das borboletas”; ✓ Diálogo sobre a história e registo gráfico; ✓ Análise das pesquisas realizadas pelas crianças; ✓ Apresentação de bichos-da-seda ao grupo; ✓ Votação sobre os nomes a dar aos bichos-da-seda.	✓ Livro “A viagem das borboletas”; ✓ Caixa transparente; ✓ Bichos-da-seda; ✓ Folhas de papel A4; ✓ Lápis de cor; ✓ Canetas de feltro.	✓ Grande grupo; ✓ Individual.	✓ Observação direta; ✓ Registo gráfico; ✓ Reflexão em grupo.

18 de abril de 2013	▪ Desenvolver a motricidade fina; ▪ Explorar e utilizar diferentes cores.	✓ Apanha de folhas de amoreira para alimentar os bichos-da-seda; ✓ Registo gráfico da apanha das folhas de amoreira; ✓ Construção de uma lagarta (pintura da caixa de ovos).	✓ Caixas de ovos; ✓ Tintas; ✓ Pinceis; ✓ Tesoura; ✓ Folhas de papel A4; ✓ Lápis de cor; ✓ Canetas de feltro;	✓ Grande grupo; ✓ Individual.	✓ Observação direta; ✓ Registo gráfico.
19 de abril de 2013	▪ Desenvolver a motricidade fina	✓ Continuação da construção da lagarta. (colagem de duas palhinhas e dois olhos na caixa de ovos); ✓ Pintura de uma folha de amoreira, em papel de	✓ Palhinhas; ✓ Cola líquida; ✓ Olhos; ✓ Folhas de papel A4; ✓ Lápis de cor; ✓ Canetas de feltro. ✓ Papel de cenário;	✓ Individual	✓ Observação direta; ✓ Registo gráfico.

		cenário; ✓ Registo gráfico dos bichos-da-seda.	✓ Tintas verdes.		
--	--	--	------------------	--	--

Tempo	Objetivos	Atividades	Recursos	Estratégias	Avaliação
24 de abril de 2013	▪ Fomentar o diálogo; ▪ Estimular a capacidade de observação; ▪ Desenvolver a motricidade fina.	✓ Observação do casulo, construído por um dos bichos-da-seda; ✓ Diálogo sobre o porquê dos bichos-da-seda construírem um casulo; ✓ Registo gráfico do casulo construído pelo bicho-da-seda; ✓ Construção de casulos.	✓ Folhas de papel A4; ✓ Lápis de cor; ✓ Canetas de feltro; ✓ Ovos de esferovite; ✓ Algodão; ✓ Cola líquida.	✓ Grande grupo; ✓ Individual.	✓ Observação direta; ✓ Registo gráfico; ✓ Reflexão em grupo.

26 de abril de 2013	▪ Estimular a criatividade; ▪ Desenvolver a motricidade fina e global; ▪ Desenvolver a memorização.	✓ Apresentação de uma música sobre o bicho-da-seda; ✓ Dramatização da música; ✓ Apresentação e decoração de um portefólio de projeto.	✓ Brilhantes ✓ Cola líquida; ✓ Tesoura; ✓ Papel EVA; ✓ Canetas de feltro.	✓ Grande grupo; ✓ Individual.	✓ Observação direta.
---------------------------	---	---	---	--	--

Tempo	Objetivos	Atividades	Recursos	Estratégias	Avaliação
02 de Maio de 2013	▪ Fomentar o diálogo; ▪ Desenvolver a escuta; ▪ Potenciar a criatividade; ▪ Desenvolver a motricidade fina e global.	✓ Leitura do poema “ As borboletas” de Vinicius de Moraes; ✓ Conversa introdutória sobre a fase seguinte: a borboleta; ✓ Análise de pesquisa sobre as características e necessidades da borboleta; ✓ Transcrição do poema e ilustração do mesmo.	✓ Poema “ As borboletas “ de Vinicius de Moraes; ✓ Cartolina; ✓ Lápis de cor.	✓ Grande grupo; ✓ Individual.	✓ Observação direta; ✓ Registo gráfico; ✓ Reflexão em grupo.

03 de Maio de 2013	▪ Estimular a criatividade; ▪ Desenvolver a motricidade fina.	✓ Construção de um bebedouro para borboletas; ✓ Registo gráfico da construção do bebedouro.	✓ Copo de plástico; ✓ Linha; ✓ Esferográfica; ✓ Algodão; ✓ Água; ✓ Açúcar; ✓ Papel de lustró; ✓ Cola líquida.	✓ Grande grupo; ✓ Individual.	✓ Observação direta; ✓ Registo gráfico
--------------------------	--	--	--	--	---

Tempo	Objetivos	Atividades	Recursos	Estratégias	Avaliação
08 de Maio de 2013	▪ Fomentar o diálogo; ▪ Desenvolver a escuta; ▪ Estimular a criatividade; ▪ Desenvolver a motricidade fina.	✓ Diálogo sobre o que o grupo observou em relação ao bebedouro; ✓ Início da construção de uma borboleta de grupo.	✓ Papel de cenário; ✓ Canetas de feltro; ✓ Tesoura; ✓ Papel de lustro; ✓ Cola líquida.	✓ Grande grupo; ✓ Individual.	✓ Observação direta; ✓ Reflexão em grupo.
09 de Maio de 2013	▪ Estimular a criatividade; ▪ Desenvolver a motricidade fina; ▪ Desenvolver o conceito de simetria.	✓ Continuação da construção da borboleta de grupo; ✓ Delineação de uma borboleta simétrica.	✓ Papel de cenário; ✓ Canetas de feltro; ✓ Tesoura; ✓ Papel de lustro; ✓ Cola líquida; ✓ Folha de papel A4; ✓ Lápis de cor.	✓ Grande grupo; ✓ Individual.	✓ Observação direta.

Tempo	Objetivos	Atividades	Recursos	Estratégias	Avaliação
15 de maio de 2013	▪ Estimular a criatividade; ▪ Desenvolver a motricidade fina.	✓ Realização dos convites da divulgação do Projeto “As Borboletas”, para os pais e comunidade educativa.	✓ Folha de papel A5; ✓ Molde Borboleta; ✓ Tintas; ✓ Ráfia; ✓ Furador.	✓ Individual.	✓ Observação direta
16 de maio de 2013	▪ Desenvolver a motricidade fina e global; ▪ Desenvolver a noção de contagem e medida.	✓ Confeção de bolachas em forma de borboleta.	✓ Farinha de Trigo com fermento; ✓ Açúcar; ✓ Ovos; ✓ Margarina; ✓ Formas de borboleta.	✓ Grande Grupo	✓ Observação direta.

17 de maio de 2013	_____	✓ Divulgação do Projeto aos pais e comunidade educativa, na sala de atividades.	_____	_____	_____
--------------------	-------	---	-------	-------	-------