

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Uma aprendizagem pela ação... Um caminho percorrido

Dulce Margarida da Fonseca Leal Ferreira dos Santos

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Dulce Margarida da Fonseca Leal Ferreira dos Santos

Uma aprendizagem pela ação...Um caminho percorrido

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré- Escolar, apresentado ao
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutor Pedro Balas

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 30 de novembro de 2015

Classificação: 18 valores

Novembro,2015

Agradecimentos

Ao dar por terminado este trabalho, que constitui simultaneamente um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, gostaria de assinalar o meu profundo agradecimento a todos quantos, de diferentes formas, me apoiaram na sua concretização. Foram muitas as pessoas que amavelmente colaboraram e cooperaram, direta e indiretamente, neste trabalho. Neste sentido, não posso deixar de expressar a minha enorme gratidão pelo empenho demonstrado, em diferentes níveis, por várias pessoas.

Ao meu marido e à minha filha, pelo carinho, paciência e palavras de incentivo. Obrigada por estarem sempre presentes e me apoiarem em cada momento durante este percurso.

Aos meus pais e ao meu irmão todo o seu apoio, atenção e disponibilidade incondicional nesta etapa tão importante da minha vida. Agradeço do fundo do coração por todo o seu amor e dedicação.

À minha família em particular e amigos(as) que contribuíram, de uma forma ou outra, para o meu sucesso ao longo deste percurso.

À minha instituição patronal o apoio, disponibilidade demonstrada e pela constante compreensão para me apoiar durante este percurso.

Às Professoras Doutoradas Vera do Vale, Ana Coelho, e Joana Chélinho e restantes docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra pelos ensinamentos que contribuíram para a minha formação académica, permitindo desenvolver em mim todo um conjunto de competências essenciais ao meu futuro pessoal e profissional.

Às educadoras cooperantes pelo acompanhamento, disponibilidade e pelos conselhos ao longo de todo o estágio.

A todos, muito obrigada.

Uma aprendizagem pela ação... Um caminho percorrido

Resumo: O presente relatório corresponde ao relato de um trabalho, desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionado, em contexto de creche e de jardim-de-infância, tendo como finalidade a obtenção de grau de mestre em educação pré-escolar.

Deste modo, o percurso apresentado é composto por uma componente descritiva e outra reflexiva acerca de momentos e experiências vivenciados tanto no estágio de creche como no de pré-escolar.

Ao longo do mesmo é feita uma breve caracterização dos centros de estágio e a descrição e análise de cinco experiências-chave que se revelaram fundamentais no desenrolar deste percurso. São elas:” Intervenção educativa – o projeto: « Uma viagem...ao mundo da escrita», “Educação e Creche”, “ A aprendizagem da escrita e a leitura na educação pré-escolar”, “As conceptualizações infantis sobre a leitura e a escrita”e “Abordagem de Mosaico: uma experiência investigativa”.

Este relatório foi concebido de forma a analisar critica e reflexivamente a iniciação à prática educativa com vista a alcançar um maior desenvolvimento de competências indispensáveis à construção da minha identidade profissional.

Palavras-chave: Creche, Educação Pré-Escolar, Trabalho de Projeto, Abordagem de Mosaico, Aprendizagens.

An action learning ... A road traveled

Abstract: This report corresponds to the account of work developed within the supervised teaching practice in the context of nursery and preschool, for children, for purposes of obtaining a masters degree in early childhood education.

Therefore, the displayed path is composed of a descriptive component and a reflective about and experiences moments experienced both in nursery stage as in preschool.

Over the same is made a brief characterization of the training centers and the description and analysis of five key experiences that have proved crucial in the unfolding of this route. They are: "Educational intervention - the project: 'A journey ... to the world of writing'", "Education and Day Care," "The learning of writing and reading in early childhood education", "The children's conceptualizations about reading and written "and" Mosaic approach: an investigative experience. "

This report was designed to analyze critically and reflectively initiation into educational practice in order to achieve greater development of skills essential for the construction of my professional identity.

Keywords: Day care, Preschool Education, Project Work, Mosaic Approach, Learning.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS	5
SECÇÃO A - CRECHE	7
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	9
1.1 Caraterização da Instituição	12
1.2. Organização e Equipamentos do Ambiente Educativo.....	15
1.3. Caraterização do Grupo	19
1.4. Caraterização do Currículo	20
Procedimentos de Monitorização e Avaliação	23
1.5 Atuação Pedagógica – Atividades Pontuais.....	24
SECÇÃO B	27
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	27
CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	29
2.1 Enquadramento do Estágio	31
2.2 Observação direta e participada	33
2.3 Caraterização da instituição	34
2.4 Caraterização do Grupo	36
2.5 Organização do Espaço Pedagógico	38
2.6 Organização do tempo pedagógico	40
2.7 Princípios educativos da prática pedagógica da educadora	44
2.8 Atuação pedagógica - Atividades pontuais.....	50
PARTE II - EXPERIÊNCIAS-CHAVE	53
CAPÍTULO III - INTERVENÇÃO EDUCATIVA – O PROJETO “UMA VIAGEM...AO MUNDO DA ESCRITA”	55
CAPÍTULO IV - “EDUCAÇÃO E CRECHE”	71
4.1 O papel do educador de infância na creche.....	77
CAPÍTULO V - A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E A LEITURA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	83

CAPÍTULO VI - AS CONCETUALIZAÇÕES INFANTIS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA	91
CAPÍTULO VII - ABORDAGEM DE MOSAICO – UMA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA	101
7.1 Enquadramento Concetual	103
7.2 Metodologia	107
7.3. Análise dos dados.....	112
7.4. Conclusões	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
APÊNDICES	133
Apêndice 1 – Notas de Campo - 24 de outubro de 2014.....	135
Apêndice 2 – Notas de Campo - 30 de outubro de 2014.....	136
Apêndice 3 – Notas de Campo – 05 de novembro de 2014	137
Apêndice 4 – Notas de Campo – 14 de novembro de 2014	138
Apêndice 5 – Notas de Campo – 19 a 28 de novembro de 2014.....	139
Apêndice 6 – Planificação diária de 05 de novembro de 2014	141
Apêndice 7 – Planificação diária de 13 de novembro de 2014	142
Apêndice 8 – Planificação diária de 19 de novembro de 2014	143
Apêndice 9 – Planificação diária de 26 de novembro de 2014	144
Apêndice 10 – Planificação diária de 11 de novembro de 2014	145
Apêndice 11 – Planificação diária de 28 de novembro de 2014	146
Apêndice 13 – Planificação das pequenas intervenções.....	148
Apêndice 14 – Construção de um pau de chuva.....	150
Apêndice 15 – Sequência do processo de construção do pau de chuva	150
Apêndice 16 –Pesquisa sobre as várias formas de escrita.....	151
Apêndice 17 –Desenhos elaborados sobre a pesquisa feita.....	151
Apêndice 18 –Construção da caverna	152
Apêndice 19 –Escrita de símbolos em barro	152
Apêndice 20 –Descobrir diferentes locais de escrita.....	153
Apêndice 21 –Visita à escola	153
Apêndice 22 – Entrevista realizada à criança M.	154
Apêndice 23 – Entrevista realizada à educadora.....	155

Apêndice 24 – Entrevista realizada a uma mãe	160
Apêndice 25 – Entrevista realizada à assistente operacional	161
Apêndice 26 – Comemorações/ Eventos/ Visitas de Estudo e Projetos.....	163
Apêndice 27 – Relatos das crianças sobre as cinco vertentes da TEIA	164
Apêndice 28 – Continuação dos relatos das crianças sobre as cinco vertentes da TEIA.....	165

Índice de Figuras

Fig.1 – Conversa informal sobre a realização do percurso/ circuito	109
Fig.2 – Desenho do percurso/ circuito	109
Fig.3 – Elaboração individual dos mapas	110
Fig.4 – Mapa	110
Fig.5 – Apresentação do mapa ao grupo	111
Fig.6 – Manta Mágica	111

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Esquema da rotina diária da instituição (Sala 1 ano)	16
Tabela 2 – Procedimento de monitorização e avaliação	23
Tabela 3 – Esquema da rotina diária da instituição (Sala 1 de pré-escolar)	40
Tabela 4 – Categorização da experiência investigativa	112

Índice de Siglas e Abreviaturas

CAF – Componente de Apoio à Família

CNE – Conselho Nacional de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, para a obtenção do grau de mestre. Este tem como principal objetivo sintetizar o meu percurso formativo, evidenciando algumas das competências profissionais aprofundadas na prática de ensino supervisionada.

Este documento apresenta-se em duas partes diferenciadas. A parte I é constituída por duas secções, A e B que dizem respeito à contextualização e itinerário formativo da prática de ensino supervisionada em Creche e em Educação Pré-Escolar, onde se pode encontrar uma caracterização das instituições em causa, os grupos de crianças que integrei, a organização do espaço e do tempo pedagógico, a descrição e análise das interações ali estabelecida e os princípios educativos da prática pedagógica da educadora.

Na parte II procuro, especialmente, apresentar cinco experiências-chave que considere fundamentais no decorrer não só da prática pedagógica supervisionada, mas também de todo o meu percurso formativo.

A primeira experiências-chave diz respeito à minha intervenção educativa, o Projeto “Uma Viagem... ao Mundo da Escrita”. A segunda está diretamente ligada ao tema “Educação e Creche” – O papel do educador de infância na creche.

A terceira e a quarta experiência-chave refletem sobre a importância dos temas “A aprendizagem da Escrita e a Leitura na Educação Pré-Escolar” e “As conceptualizações infantis sobre a Leitura e Escrita”.

Na quinta experiência-chave é apresentado um método de investigação centrado na implementação da metodologia de Abordagem de Mosaico (Clark & Moss, 2005), onde são apresentadas as perspetivas das crianças enquanto intervenientes da ação e do processo educativo.

Por último, são apresentadas as considerações finais, onde reflito sobre todo o meu percurso, no desenvolvimento de competências profissionais adquiridas, e, termino com as referências bibliográficas, referentes às obras consultadas.

**PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO DAS
PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS**

SECÇÃO A - CRECHE

**CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERVENÇÃO DA PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Para melhor podermos compreender a ação educativa promovida, importa conhecermos o contexto institucional e o ambiente educativo em que decorreu, que segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar – OCEPE (ME, 1997), deve estar organizado de forma que seja um lugar facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, constituindo, assim, o suporte do trabalho curricular do/a educador/a.

O estágio desenvolvido faseou-se da seguinte forma: 1ª fase, 22 a 31 de Outubro; 2ª fase, 5 a 28 de Novembro e 3ª fase, 3 a 5 de Dezembro, na valência da Creche, mais precisamente na Sala de 1 Ano.

Os dados que foram recolhidos dizem respeito à instituição, ao grupo de crianças, com o qual pude estar em contato e, ao currículo. Para a recolha de dados e de informação tive acesso ao Projeto Educativo, ao Projeto Pedagógico de Grupo, plano Semanal de Atividades e ao calendário do Ano letivo 2014/2015 (datas a vivenciar).

Na realização deste relatório tive em atenção o anonimato das crianças do grupo com que interagi, por isso, ao referir qualquer uma delas atribuo-lhe uma letra do alfabeto. Tendo já uma experiência de sete anos de trabalho como animadora em creche, a importância deste estágio e a colaboração da educadora cooperante foi muito enriquecedora e significativa para a minha futura atividade profissional de educadora de infância. Foi um estágio de constante troca de experiências e de muitas interações.

1.1 Caraterização da Instituição

A instituição onde tive a oportunidade de realizar estágio em creche é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pessoa coletiva de utilidade pública, sem fins lucrativos, que tem como principal objetivo: proporcionar a melhoria das condições de vida dos indivíduos, através da sua promoção social e integração comunitária.

Esta Instituição situa-se a cerca de 5 km a sul da cidade de Coimbra, estando estatutária e protocolarmente vocacionada para a prestação de serviços, no âmbito da Solidariedade Social, através das respostas sociais de Creche, Pré - Escolar, Centro de Dia e Serviço de Apoio Domiciliário. A Instituição visa privilegiar no seu modo de atuação, a Promoção da Solidariedade e a Justiça entre os Indivíduos.

Tem por objetivos estatutários:

- A Assistência à 1ª e 2ª Infância
- O Apoio aos jovens na organização de Tempos livres
- O Apoio à Terceira Idade
- A Assistência na doença e invalidez
- O Apoio à Família

A creche é composta por quatro salas, mas que estão divididas por dois edifícios. Assim, para dar início a uma breve descrição de como é o edifício onde estagiei, posso dizer que a este é constituído por rés-do-chão, onde se encontram duas salas de atividades (berçário/sala parque e sala de 1 ano).

O berçário é composto por um grupo de 10 bebés. É um espaço dividido em quatro zonas totalmente distintas: copa de leites, fraldário, zona de repouso e sala-parque. É na sala-parque que ocorrem a maioria das primeiras "experiências-chave" dos bebés. Como estes passam bastante tempo junto ao chão, é a este nível que se

procura estabelecer um espaço caloroso e interessante, com áreas livres de movimentação e materiais convidativos a explorações infinitas.

Na sala de 1 ano tem um grupo de 13 crianças. Esta sala é dividida em duas zonas distintas: refeitório e fraldário. A copa fica na parte exterior da sala e o dormitório é disposto todos os dias na própria sala de atividades.

No exterior da instituição há um espaço, constituído por escorregas e casas para as crianças brincarem livremente.

Relativamente aos recursos humanos no total em Creche existem duas educadoras e nove auxiliares. Mais concretamente no berçário e sala de um ano há uma educadora, uma animadora e cinco auxiliares.

A Creche da Instituição visa:

- Proporcionar bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado;
- Colaborar estreitamente com a família, numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;
- Colaborar, de forma eficaz, no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado.

O principal objetivo da Creche é desenvolver um projeto de excelência na área da 1ª Infância (creche - 3 meses e meio aos 3 anos), inovador e diferenciador, que satisfaça as exigentes necessidades diárias de crianças e pais. Existirá uma preocupação constante em garantir um papel participativo de todos, salvaguardando o bem-estar da criança e fomentando uma proximidade e preocupação dos pais na educação diária dos seus filhos.

A resposta social da Creche assegura a prestação dos seguintes serviços:

- Cuidado pessoal (alimentação e higiene pessoal, assistência medicamentosa);
- Apoio educativo; atividades lúdicas e socioculturais; outros.

A resposta social da Creche realiza ainda as seguintes atividades:

- Sociopedagógicas (atividades estruturadas e espontâneas, nas quais se encontram subjacentes intenções educativas promotoras do desenvolvimento global de cada criança);
- De formação/informação;
- De animação socioeducativa.

Os espaços da Creche foram preparados por forma a assegurar o conforto e a segurança das crianças. A estruturação destas salas, ordenada e flexível, visa essencialmente apoiar a abordagem sensoriomotora e estimular as escolhas individuais das crianças.

Esta instituição possui um Projeto Educativo que será desenvolvido nos anos letivos 2014/2017 em que as diversas valências pretendem em conjunto fazer uma “viagem” onde se pretende que cada criança encontre desafios novos que lhe permitam ser cada vez mais capaz de conhecer o mundo, tornando-se assim, mais autónoma e confiante.

No primeiro ano, o tema a trabalhar vai ser: “SEMEAR E NASCER”, trabalhando o desenvolvimento afetivo e social.

No segundo ano: “CUIDAR E PODAR”, desenvolvendo o aspeto social.

No terceiro ano: “REGAR E COLHER”, continuando o desenvolvimento do aspeto social.

A Equipa Educativa com este projeto “ Do Semear ao Colher, nós vamos Crescer”, pretende que seja uma aventura educativa conjunta, para Pais, Filhos e Instituição, na construção de um mundo melhor.

1.2. Organização e Equipamentos do Ambiente Educativo

A minha intervenção desenvolveu-se num grupo de treze crianças, entre os doze e os vinte meses.

Um aspeto importante observado tem a ver com responsividade do ambiente, isto é, o modo como o espaço está adequado à criança que nele interage. Existe uma preocupação em criar uma dinâmica constante no ambiente educativo, nomeadamente nas áreas distintas de cuidados e de brincadeiras.

A organização da sala de 1 ano tem em conta as necessidades específicas das idades das crianças, e tenta seguir um critério totalmente flexível para acomodar o espaço para as diversas atividades diárias.

É um espaço amplo e livre, apenas com dois móveis, onde as crianças podem desenvolver as suas capacidades motoras e sua ilusão por explorar, manipular, descobrir e estabelecer uma relação com os objetos.

Esta sala foi criada com o objetivo de proporcionar uma panóplia de cenários convidativos à exploração ativa, tendo em atenção que algumas crianças acabaram de começar a andar, a aprender a movimentar-se e a controlar o seu corpo. Assim, esta sala integra diversas áreas específicas, nomeadamente a área da piscina com bolas, livros, casinha, construções, artes, ao mesmo tempo que disponibilizam espaços livres e materiais que apoiam as tarefas de movimentação, nunca perdendo de vista a evocação dum sentimento de bem-estar.

Relativamente à relação entre escola e família, existe um bom acolhimento aos pais e crianças que acredito que é a chave para obter uma boa relação e colaboração durante o ano letivo.

É objetivo primordial da instituição fornecer cuidados de qualidade e esta equipa de trabalho estável e responsiva diariamente prima as relações parentais. Existe uma preocupação constante em fazer um relato do dia da criança na instituição, tendo sempre como apoio, o registo feito pela educadora na tabela de plano de cuidados pessoais.

Ao longo do ano, os pais são personagens ativas deste processo. São convidados a estarem presentes e a partilharem todos os saberes e aprendizagens de uma forma positiva.

Tabela 1 – Esquema da rotina diária da instituição.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

Horário	Rotina
Período da Manhã 7h30 – 12h30m	Receção e acolhimento das crianças Atividades / Brincadeiras; Direcionadas/ Individualizadas / Coletivas Hora do Conto (<i>iniciação</i>) Higiene Pessoal (<i>lavar as mãos antes e depois de comer</i>) Refeição (<i>incentivar o uso da colher, do copo</i>) Higiene Pessoal Música de relaxamento - Repouso
Período da Tarde 15h00m – 18h30m	Higiene Pessoal Lanche Higiene Pessoal Atividades / Brincadeiras Entrega da Criança à Família

A sala 1 ano tem um espaço facilitador para gatinhar, explorar e brincar, que é coberto por um pavimento quente e de fácil limpeza. Este espaço está livre de obstáculos que possam impedir o movimento espontâneo, tendo variados materiais que favorecem o desenvolvimento de múltiplas capacidades psicomotoras. Existe um espaço concreto com um colchão grande azul e amarelo onde se realiza o ritual das presenças e da Hora do Conto (iniciação), mas que funciona também como espaço para o jogo simbólico. Há uma mesa de madeira com cadeiras de plástico onde se estabelece o primeiro contato com a expressão plástica: a descoberta da pintura com os dedos, mão e pé, as garatujas ou grafismo livre.

As paredes estão bastante coloridas junto à base das mesmas e foi criado um jardim com motivos específicos em papel autocolante, o que torna o espaço alegre e confortável.

A iluminação natural suave está sempre presente na sala. Na parede existe um quadro de cortiça onde são expostos os trabalhos realizados pelas crianças.

No topo das paredes, à altura do adulto, existem prateleiras que têm diversas caixas de plástico onde se colocam os materiais didáticos, os materiais de jogo e materiais descartáveis (uteis para a manipulação livre). Ao longo de uma parede, há um espelho grande onde a criança poderá contemplar a sua própria imagem e desenvolver pequenos jogos gestuais.

O dormitório é disposto todos os dias na própria sala de atividades. As crianças dormem em catres. As janelas têm persianas, de maneira a que se possa escurecer a sala para favorecer o descanso. Oito das crianças ainda estão dependentes da chupeta para dormir e de um objeto de apego.

O espaço conta ainda com o refeitório, limitado por uma cancela em madeira com onze cadeiras de alimentação onde se serve o almoço e o lanche.

Faz parte do fraldário uma superfície coberta por um colchão impermeável onde se podem despistar, mudar e vestir as crianças, seguida por uma pequena banheira do tamanho das crianças. Debaxo da plataforma e da banheira existem armários

onde se guardam fraldas, toalhas de banho, lençóis, cobertores, sacos de plástico e num canto mais afastado um cesto de lixo específico para pôr as fraldas descartáveis.

Ainda neste espaço existe um armário dividido em pequenos cubos, que tem como objetivo guardar os produtos/ pertences de cada criança diariamente.

Na parte exterior da sala (corredor) existem cabides individuais identificados com o nome das crianças, que servem para guardar os seus casacos e as suas mochilas. A zona de entrada é muito simples e acolhedora, com uma decoração alusiva ao projeto educativo. A comunicação e divulgação do Projeto Pedagógico, junto das famílias mostra-se através de um painel informativo intitulado “ Queremos Partilhar” situado neste hall de entrada.

No corredor que liga as duas salas são expostos constantemente trabalhos realizados, quer individuais, quer coletivos, com o objetivo de decoração de um espaço comum e para as famílias poderem observar o trabalho diário que se vai fazendo com as crianças.

O acesso da sala ao exterior é bastante acessível para todas as crianças presentes na mesma. Existe uma área coberta e mais resguardada destinada ao grupo do berçário e da sala de 1 ano. A zona de recreio é um espaço com dimensões razoáveis e adequadas, onde se podem desenvolver atividades motoras, jogos de fantasia e possibilitar o contato com a natureza (plantas e árvores). Existe uma preocupação ao longo do ano e sempre que as condições climatéricas assim o permitirem, de promover momentos de contato com o ar livre e a luz solar. Podem os mais pequenos estar sentados ou deitados nas espreguiçadeiras ou sobre tapetes com alguns brinquedos à sua disposição. Os que já adquiriram a marcha começam a explorar as casinhas e os escorregas adaptados à sua idade.

1.3. Caraterização do Grupo

O grupo da sala de 1 ano é construído por treze crianças, sendo cinco do sexo feminino e oito do sexo masculino. Neste grupo de crianças a faixa etária está entre um ano de idade e os dois anos. O nível socioeconómico dos pais das crianças que constituem este grupo, é na sua grande maioria médio.

Este grupo de crianças, apesar da sua tenra idade é um grupo muito curioso, participativo, ativo, extrovertido e recetivo às propostas de interação, quer seja entre os pares quer seja entre adulto/criança.

Foi inspirador criar todo um trabalho de observação do contexto educativo, bem como, definir propostas de intervenção sempre acompanhadas de uma avaliação reflexiva. Tenho consciência que estas crianças requerem muita atenção e, para o conseguir estabelecer, tentei criar sempre uma relação de proximidade com elas, sendo necessário demonstrar constantemente sinais de sociabilidade, sorriso, contato visual e acima de tudo confortá-las com muito colo e carinho. Dou muito valor ao contato individual, e às necessidades afetivas em geral.

São crianças que criam conflitos entre elas, mas que se pode observar que são disputas características das suas idades e que após uma breve alteração do seu comportamento tudo volta, novamente, ao mesmo. Apenas disputam algum brinquedo que depois esquecem, pois o seu interesse já está voltado para outra atividade ou outro brinquedo.

1.4. Caracterização do Currículo

Na sala onde estagiei, a sala de 1 ano, com crianças entre um e os dois anos de idade, há uma educadora e duas auxiliares e sempre que necessário, a colaboração de outra auxiliar.

O projeto pedagógico da instituição intitula-se “Do Semear ao Colher, nós vamos Crescer” e pretende promover uma aventura educativa conjunta, para Pais, Filhos e Instituição, na construção de um mundo melhor. E, embora seja pouco usado o termo currículo em creche, este está sempre presente como associado às rotinas; às interações com os pares, com os adultos e com o conjunto do ambiente; às experiências de aprendizagem planeadas e/ou espontâneas. O currículo integrado constrói-se na creche a partir de algumas ações ou atividades planeadas pela educadora, mas sobretudo das inúmeras interações e experiências espontâneas entre as crianças, os adultos, os materiais e o conjunto do ambiente educativo. Por isso, o educador tem como principais objetivos, nestes primeiros anos de vida, assegurar às crianças as suas necessidades físicas, afetivas e cognitivas.

Neste grupo de crianças, as atividades são vivenciadas de diferentes formas. Para a educadora o mais importante não é contextualizar as atividades num projeto, mas sim promover atividades que vão ao encontro dos interesses das crianças e que acompanham o seu ritmo de desenvolvimento. Por isso, a educadora considera que o mais importante não é planificar atividades, mas sim envolver as crianças em trabalhos e/ou atividades mais dirigidas de forma progressiva. A educadora nas suas estratégias de intervenção promove atividades que se inserem nestes diferentes blocos: conhecimento do corpo e da própria imagem, linguagem oral e a abordagem à escrita, a expressão plástica, a expressão musical, a expressão motora e também o domínio da matemática.

O Plano de Atividades de Sala apresenta uma abordagem pedagógica centrada em três grandes áreas de conteúdo: Área de Identidade e Autonomia Pessoal; Comunicação e Representação e Meio Físico e Social, avaliadas nos perfis de desenvolvimento na fase de diagnóstico e de avaliação dos planos individuais.

Inerente ao trabalho das áreas de conteúdos são abordadas, de uma forma transversal, também três áreas de desenvolvimento (pessoal e social, cognitivo e motor).

Semanalmente, através do Plano Semanal de Atividades, planificam-se atividades que vão estimular a criança a progredir no seu desenvolvimento global. Estas atividades decorrem da elaboração de objetivos, que progressivamente vão respondendo às necessidades de cada criança e do grupo.

Todos os dias e de acordo com a rotina diária, as crianças têm oportunidade de brincar nas áreas da sala (ex. Construções, Leitura...) e/ou no recreio. A educadora e auxiliares acompanham estas atividades participando ativamente nas suas brincadeiras, tentando sempre apoiar a criança a ultrapassar mais desafios.

Há duas metodologias que a equipa educativa privilegia no seu trabalho com as crianças: a Metodologia de Projeto e a Metodologia *High-Scope*. A metodologia *High-Scope* tem como objetivo “reduzir o papel do adulto e a conceber à criança maior ação, maior iniciativa e maior decisão” (Formozinho, 1998, p.60). Esta equipa recorre também à metodologia de projeto, proporcionando às criança meios e experiências que lhe permitam aprender fazendo e aprender experimentando/explorando. Vão acompanhando todo o Projeto e colocando sempre mais desafios, partilhando papéis de liderança e de poder. “O trabalho de Projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje”(Formosinho, 2011, p.49).

A componente pedagógica da sala está orientada para ter início às 10h, prolongando-se até às 11h e no período da tarde das 16h às 17h. No período da manhã e após a receção das crianças (conversa individualizada com os pais sobre a criança, tendo em conta aspetos relacionados com o seu comportamento, alimentação e higiene) desenvolvem-se atividades que envolve as expressões, sejam coletivas ou individuais, e da parte da tarde atividades mais espontâneas e livres. Para avaliar o seu grupo de crianças a educadora recorre, particularmente, à observação direta e à reflexão pessoal. No período de acolhimento e adaptação (mês de setembro) é feito o

preenchimento do Plano de Acolhimento Inicial.

Neste plano são avaliados vários processos na adaptação da criança, tais como: Relacionamento com os pares, relacionamento com a equipa de sala, relacionamento com outros adultos, adaptação ao espaço, comportamento á chegada da instituição e comportamento á saída da instituição. Nos meses de outubro e Novembro a educadora e eu realizámos atendimentos com os pais com o objetivo de apresentar o plano de acolhimento e falarmos de todo este processo.

Durante todo este processo educativo existem determinados procedimentos de monitorização e de avaliação que orientam a dinâmica da instituição (Tabela 3). A avaliação é um dos instrumentos mais fulcrais para uma boa prática pedagógica. A avaliação da verificação da correspondência entre planeamentos e realizações ou efeitos atingidos é um instrumento que permite refletir sobre a prática pedagógica, o que há a melhorar e a modificar, o que correu bem e o que podia correr melhor. Esta avaliação possibilita à educadora uma reflexão sobre o seu trabalho e dos seus companheiros de trabalho, como também possa refletir e anotar o desenvolvimento realizado pelo grupo de crianças. Neste sentido e , “a Avaliação dos efeitos possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos.” (Ministério da Educação, 1997, p.94).

Tabela 2 – Procedimentos de Monitorização e Avaliação.

Procedimentos de Monitorização e Avaliação			
Dos Processos e dos Efeitos	Com as crianças	Com a Equipa	Com a Família
<ul style="list-style-type: none"> - Observações e registos diários; - Da contextualização dos conhecimentos adquiridos- demonstração/mobilização de competências adquiridas; - Da verificação da correspondência entre planeamentos e realizações ou efeitos atingidos; -Do preenchimento das grelhas de avaliação adotadas na instituição; 	<ul style="list-style-type: none"> - Das conversas e registos das crianças, em grande grupo, em pequenos grupos ou individualmente; - Em momentos da revisão do dia, através de conversas intencionais. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reuniões informais com a equipa da sala, de forma a refletir, avaliar e se necessário reajustar o processo educativo dentro da sala; - Reuniões formais com a equipa pedagógica docente no sentido de planear e rever as atividades realizadas ou a desenvolver; - Também é realizado, por toda a equipa, o preenchimento de grelhas de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> -Contactos diários e informais nas horas de chegada e partida das crianças; -Períodos de atendimento da educadora em horário semanal fixo (quando previamente solicitado pelos pais); - Reuniões de Encarregados de Educação.

Entendo que o planeamento só será eficaz se a avaliação também o for. Em todos os contextos da Educação de Infância, os educadores têm de continuar a desenvolver e a aperfeiçoar as suas práticas de planeamento e avaliação, para serem realmente eficazes no apoio às crianças pequenas nos seus processos de aprendizagem.

1.5 Atuação Pedagógica – Atividades Pontuais

As propostas/ experiências ativas que planifiquei para desenvolver em ambiente educativo, decorreram de uma forma positiva e muito estimulante. A relação que já tenho com este grupo facilitou bastante as interações. Com estas atividades proporcionei momentos privilegiados para as relações afetivas e de convivência, para o conhecimento de si mesmas e dos outros.

As propostas/ experiências ativas, foram sempre criadas de acordo com as características do grupo, e assentes nas três áreas de desenvolvimento: Área de Identidade e Autonomia Pessoal, Área de Meio Físico e Social e Área de Comunicação e Representação.

Após uma observação intencional do grupo, delineei todo um conjunto de notas de campo/práticas que potenciasses e favorecessem o desenvolvimento máximo de capacidades, respeitando em todos os momentos, a diversidade e as possibilidades das diferentes crianças (Apêndice 1, 2, 3, 4 e 5). Esta observação do grupo levou-me a refletir sobre temas como: “A individualidade nas brincadeiras”, “Os livros”, “A agressão” e o “Jogo simbólico”.

No final de cada atividade realizada, foi sempre feita uma avaliação reflexiva com a educadora cooperante de todo o processo. Foi minha intenção proporcionar a mesma atividade para todos no mesmo espaço de tempo. A creche é um espaço destinado ao desenvolvimento de múltiplas aprendizagens e não um local de vigia.

Dei especial relevo trabalhar constantemente a atividade motora que tem uma grande importância durante a primeira infância. Nesta fase de ensino-aprendizagem tentei que a criança descobrisse, conhecesse e controlasse progressivamente o seu próprio corpo. Notei pequenas dificuldades referentes às capacidades de concentração que sabemos que é mínima, atendendo a crianças de tão tenra idade ou porque se encontravam adoentadas.

Os objetivos a que me propus desenvolver nas propostas apresentadas foram atingidos, ficando mais sensível perante aspetos relacionados com a coordenação,

postura e experimentação de situações de equilíbrio, manipulação livre, relação nos primeiros grupos sociais e expressão oral (Apêndice 6, 7, 8, 9).

Tendo já experiência de trabalho em creche, este estágio, guiou-me para um patamar de maior responsabilidade, de maior consciência sobre a importante função que desempenho ao trabalhar com crianças tão pequenas. Foi minha intenção criar sempre uma combinação de elos de relação estáveis com as crianças, educadora cooperante e auxiliares. Durante este estágio primei por uma prática de comunicação aberta com a minha educadora cooperante, direção desta instituição e com restante equipa educativa.

Com a educadora cooperante houve sempre uma planificação diária e semanal conjunta, onde eram analisados, interpretados e partilhadas observações que serviam de posição para a criação da intencionalidade educativa. Senti que durante as minhas intervenções funcionámos muito bem como equipa de trabalho, apoiámo-nos sempre, estando sempre em sintonia no trabalho desenvolvido.

Neste processo de intervenção farei uma avaliação mais reflexiva de algumas atividades que passo a expor:

No dia 11 de Novembro (Apêndice 10), comemorámos na instituição o Dia de S.Martinho em que no período da manhã realizei a atividade “Vamos descobrir as castanhas ”e da parte da tarde ouvimos uma apresentação de uma história contada por uma avó do centro de dia. Nesta instituição prima-se pelo encontro de gerações e promovem-se atividades com as diversas valências. A experiência ativa que orientei foi muito interessante de desenvolver com o grupo de crianças. Inicialmente, preparei o grupo para a tarefa, no decorrer da ação o grupo mostrou-se bastante motivado, com uma alegria constante ao observar algo diferente. Deixei-os observar e tocar individualmente nas castanhas. Sempre que uma criança estava no processo de observação, os restantes olhavam admirados e sorriam para mim. Sinto que pela manipulação e exploração as aprendizagens tornam-se mais facilitadoras da relação de contato.

A atividades do dia 28 de Novembro (Apêndice 11) teria como objetivo a criança numa folha de papel branco (grande) iniciar a sua garatuja. A reação das crianças foi de surpresa e curiosidade sobre o que se iria passar. Esta atividade foi realizada com marcadores grossos de várias cores que se encontravam num copo e que as crianças teriam a hipótese de escolher o marcador que queriam. Foi muito interessante observar que a maior parte das crianças gostaram de pegar nos marcadores e começaram a fazer sua garatuja. Estas crianças já tinham estabelecido um primeiro contato com a expressão plástica somente pela descoberta da pintura com a mão e dedos, mas com uma técnica nova- garatuja - esta seria a sua primeira experiência.

Decidi já fora do período da atuação prática definido pelo estágio, ainda realizar mais uma atividade ligada ao Natal. Esta atividade decorreu nos dias 3 e 4 de Dezembro (Apêndice 12). Foi uma experiência ativa muito interessante de realizar com as crianças. A introdução da técnica do rolo seria algo de novo para estas crianças, mas que como novidade, favoreceu todo este processo construtivo.

SECÇÃO B
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

**CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERVENÇÃO DA PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**

2.1 Enquadramento do Estágio

De acordo com a Lei-Quadro (Lei 5/97, de 10 de fevereiro), a EPE é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família. Deste modo, devem ter-se em conta os seguintes aspetos: 1) A EPE refere-se às crianças dos 3 anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória e é ministrada em estabelecimentos de EPE; 2) A frequência da EPE é facultativa, reconhecendo à família o primeiro papel na educação dos filhos, consagrando-se contudo, a sua universalidade para as crianças que perfazem 5 anos de idade; 3) Por estabelecimento de EPE entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas e atividades de apoio à família.

É possível compreender que durante esta etapa sejam criadas as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, que aprendam a aprender (Ministério da Educação, 1997). Não se pretende que a EPE se organize para a escolaridade obrigatória, mas que ocorra no sentido da educação ao longo da vida, sendo preparadas as condições necessárias para que a etapa seguinte seja abordada com sucesso.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) contribuem para uma maior igualdade de oportunidades realçando a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997).

Adoptando uma pedagogia organizada e estruturada, a educação pré-escolar gera condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, promovendo nas crianças auto-estima e auto-confiança, desenvolvendo competências que levam a que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.

Cada contexto de educação pré-escolar deverá ser um espaço onde as crianças construam as suas aprendizagens, de forma a favorecer a sua formação e um

desenvolvimento equilibrado. A resposta que a educação pré-escolar deve dar a todas as crianças organiza-se, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário.

A intervenção profissional do educador e toda a sua intencionalidade educativa orientam-se por diferentes etapas que passam pelo observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto) diz-nos que na EPE, o educador de infância cria e desenvolve o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Para se obter um pleno conhecimento da criança e do grupo e adequar todo o processo educativo é necessário conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolhendo as informações relevantes sobre o contexto familiar e o meio onde as crianças vivem.

Este conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que assenta no que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Para que todo este conhecimento resulte, seguramente terá de existir uma observação contínua, composta por diferentes formas de registo e de produtos criados pelas crianças, que permitam ser analisados periodicamente e que tenham como objetivo compreender todo o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem da criança.

A observação é a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade de todo o processo educativo.

Planear todo o processo educativo implica que o educador tenha consciência sobre as suas intenções perante a realidade do seu grupo. Este planeamento deve permitir às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à disposição, permitindo deste modo interações diversificadas com todo o grupo e com os adultos. Deverá estar presente neste planeamento as áreas de conteúdo e a sua

articulação, bem como, a previsão de diferentes situações e propostas das crianças, tirando partido das situações e oportunidades inesperadas.

A avaliação deve conter os processos e efeitos, envolvendo as próprias crianças e legitimando o planeamento futuro a realizar; a comunicação e a articulação devem ser feitas com o maior número possível de pessoas não só da instituição, como também todas as outras que integram a comunidade, apostando assim no trabalho em equipa e promovendo a continuidade educativa e transição para a escolaridade obrigatória (Portugal & Leavers, 2010).

A existência de um estágio (componente de prática de ensino supervisionada) no Mestrado em EPE, associado à unidade curricular de Prática Educativa, torna-se, claramente, numa distinta oportunidade de contacto com a realidade da EPE. Com a duração de 12 semanas não consecutivas, este estágio dividiu-se nas seguintes fases: 1) observação do contexto educativo, 2) entrada progressiva na atuação prática, 3) desenvolvimento das práticas pedagógicas, 4) implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico. Falarei sobre cada uma delas mais detalhadamente.

2.2 Observação direta e participada

A observação direta e participada foi a técnica mais utilizada durante a primeira fase de estágio em contexto educativo. A observação garantiu que adquirisse uma informação rica e profunda das estratégias utilizadas pela educadora. Serviu para esclarecer os objetivos e complementar dados recolhidos em sala.

A observação facultou a possibilidade de perceber, em contexto, a funcionalidade e as perceções das crianças na etapa pré-escolar relativas à linguagem escrita e serviu como elemento regulador da própria prática pedagógica.

No que diz respeito às observações, inicialmente, elas permitiram uma análise global do contexto de intervenção, nomeadamente de aspetos relacionados com a prática pedagógica da educadora e de aspetos presentes no JI que se revelassem

promotores de experiências de aprendizagem no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Gómez, Flores e Jiménez (1999, p.165), no estudo *Metodología de la investigación cualitativa*, referem que a observação participante é um dos procedimentos de observação utilizados na pesquisa qualitativa e um dos traços mais característicos deste tipo de pesquisa. Certamente, para muitos investigadores, a simples presença de um estudo de observação participante qualitativa confere status. Pode-se considerar a observação participante como um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do observador nos acontecimentos e fenómenos que está observando. Resulta, portanto, de uma prática sensível que requer uma certa aprendizagem, que permite ao investigador desempenhar o duplo papel de observador e participante. Após identificar os mais variados instrumentos que orientam a prática pedagógica da educadora e que me serviram como fonte e registo do meu processo de observação: análise documental, trabalhos individuais das crianças, portefólios, Projeto educativo, Plano Curricular do Departamento e Plano de Estudos, foi possível estabelecer uma primeira distinção entre formas de observação, tomando como critério principal a situação e a atitude que deveria ter enquanto observadora para, posteriormente, integrar-me gradualmente no grupo de crianças. Considero que esta fase de observação participante foi muito positiva, no sentido de ter existido uma observação direta de comportamentos em situações específicas. Durante a prática pedagógica da educadora eu era incentivada a observar e a estar em contato na atividade observada, ajudando ocasionalmente, não deixando de representar o meu papel de observadora.

2.3 Caracterização da instituição

O Jardim de Infância tem capacidade para 50 crianças, distribuídas por dois grupos/turmas, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. As atividades educativas são desenvolvidas, das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30, sendo estas asseguradas pelas educadoras, e atividades de animação e de apoio à família (CAF),

a funcionar no período da manhã, no horário das 8h às 9h e no período da tarde, das 15h30 às 18h30. Estas atividades são estruturadas pelos órgãos competentes do Agrupamento, cabendo às educadoras titulares de grupo a responsabilidade de assegurar a sua supervisão pedagógica e o acompanhamento da sua execução¹.

A equipa educativa permanente deste estabelecimento de educação é composta por duas educadoras de infância e duas assistentes operacionais. A educadora cooperante que orienta o meu estágio é coordenadora de agrupamento e a outra educadora exerce as funções de diretora pedagógica. Também estão presentes ao longo do ano docentes de educação especial que dão apoio pedagógico a crianças com NEE, uma professora de educação especial, uma professora dos serviços especializados de Apoio Educativo e uma terapeuta da fala.

O jardim-de-infância funciona num edifício construído de raiz, inaugurado a 16 de setembro de 2004. Trata-se de um edifício contíguo à escola EB1 que pertence a um agrupamento de escolas. É composto por duas salas de atividades, um salão polivalente onde é feito o acolhimento das crianças e atividades da CAF, um gabinete, instalações sanitárias para crianças e adultos e uma pequena arrecadação. O refeitório e a cozinha são espaços comuns à Escola EB1. A parte exterior à instituição dispõe de um telheiro, zona cimentada e um parque infantil. Existe um campo de jogos que é partilhado entre a EB e o jardim de infância.

O espaço exterior é bastante amplo e está delimitado por muros de forma a reforçar a segurança das crianças. O pavimento que circunda o edifício é de cimento tem também uma zona de areia e pedra. O escorrega e os baloiços (em forma de foca e de um camelo) existentes encontram-se muito degradados, tornando-se perigosos pois não oferecem segurança.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, é pretendido promover a igualdade de oportunidades e contribuir de forma intencional e sistemática para as metas do Projeto Educativo, procurando as estratégias educativas mais ajustadas às suas necessidades, disponibilizando respostas, tendo em conta, as necessidades dos

¹ Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento Coimbra Sul

alunos e os recursos disponíveis. Assim, através da gestão da diversidade de modalidades, integra e ajusta, na sua prática educativa inclusiva, as respostas implementadas, de modo a permitir a cada aluno o desenvolvimento do seu potencial, visando a integração e o sucesso educativo.

2.4 Caracterização do Grupo

A organização do grupo deve potenciar momentos para que as crianças possam trabalhar em pares, em grupos de pares e/ou em grande grupo, para que seja possível construir novos entendimentos sobre os outros e sobre si próprio. “Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças que constitui a base do processo educativo” (Silva, 1997, p. 34).

A sala onde me encontrei a estagiar (sala1), tendo um grupo heterógeneo, composto por vinte e quatro crianças (13 meninas e 11 meninos), abrangendo crianças de 4, 5 e 6 anos de idade. Apenas oito crianças frequentam pela primeira vez este jardim de infância, evidenciando uma boa adaptação ao universo da escola, nomeadamente ao nível do relacionamento interpessoal, espaço, rotinas e materiais. Este processo foi realizado com sucesso, atendendo a que as crianças que já integravam no ano anterior a turma dessem o seu contributo nas atividades de inserção aos novos elementos. Este grupo encontra-se bem inserido no espaço e na rotina educativa evidenciando já alguma autonomia nas atividades do dia a dia. É possível observar crianças com muito boas capacidades de comunicação, intervenção e recetividade, mostrando um forte interesse e empenho nas atividades desenvolvidas no âmbito das diferentes áreas curriculares.

Tendo em conta a heteogeneidade do grupo, os elementos que o compõem apresentam competências muito diferenciadas que resultam da diferença de idades e dos diferentes percursos individuais realizados.

As crianças que compõem este grupo apresentam níveis médios ou elevados de bem-estar e implicação nas atividades educativas, mostrando um forte agrado pela permanência neste jardim de infância.

É um grupo ativo, curioso e com fortes relações afetivas intensificadas pelas vivências do dia a dia. Constata-se a presença de muita vivacidade e de um espírito de cooperação e de inter-ajuda entre todas, evidente nas rotinas diárias. É de realçar que a “interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem” (Silva, 1997, p. 35).

Pela observação feita, verifico que o grupo é muito recetivo a novas experiências de atividades diversificadas e dinâmicas estando predisposto a novas experiências, entusiasmando-se sempre com as propostas que a educadora faz, ou vindas delas próprias. Observei que se destacam algumas crianças com uma extraordinária capacidade de comunicarem aos adultos, pais, pessoas, recurso, as suas experiências, o que viveram. É contante a atitude de questionamento face ao mundo que as rodeia.

A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes e experiências diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem individual (Ministério da Educação, 1997). Desta forma, o/a educador/a alarga as oportunidades educativas, favorecendo uma aprendizagem cooperada em que a criança desenvolve e aprende, contribuindo também para o desenvolvimento e aprendizagem dos restantes colegas (Ministério da Educação, 1997).

Falando de características emocionais e comportamentais, são crianças alegres, meigas, com uma grande vivacidade, participativas, cooperantes, aderindo facilmente às atividades que lhes são propostas, mas demonstrando alguns elementos, dificuldades de concentração em determinadas tarefas propostas ao nível de cumprimento de regras.

Do grupo faz parte uma criança com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente que desde novembro tem apoio de educação especial. É prestado também a uma outra criança, intervenção de apoio semanal ao nível da terapia da fala.

2.5 Organização do Espaço Pedagógico

A organização da sala constitui um papel fundamental na qualidade da EPE, na medida em que o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam em larga escala as oportunidades educativas que proporcionam a estas crianças (Ministério da Educação, 1997).

Na Pedagogia em Participação é dada muita importância à organização dos espaço (s) pedagógicos (s). Segundo refere Oliveira Formosinho (2007,2008), “pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (p.11).

A sala de pré-escolar onde estagiei está organizada por áreas de atividades diferenciadas distribuídas à volta da sala e que pretendem ser centros de aprendizagem associados a diferentes domínios curriculares (cf apêndice 1). As áreas desenvolvem-se: num espaço para a biblioteca; numa área de ciências e experiências; num espaço de jogos; num outro de espaço de brinquedos e “faz de conta”; num espaço com computadores, numa área de escrita e reprodução; numa área de atividades plásticas e ainda num espaço de pista/ construções. Existe uma tabela de registo de trabalho autónomo afixada na sala e que cada criança logo após o acolhimento da manhã, escolhe a área respetiva para onde quer ir brincar.

Estas áreas estão devidamente marcadas (tem assinalado o número de elementos que podem estar na respetiva área) e estruturadas para que a movimentação das crianças de uma para área para a outra, seja feita,

naturalmente. Considero que estão ajustadas às exigências das práticas decorrentes das atividades que ocorrem diariamente, no entanto considero que a área da sala é pequena para um grupo de 24 crianças, o que limita a transformação de áreas de atividades maiores, acrescentando materiais novos e diferentes em sala.

Existe um quadro de cortiça que tem afixado o número de elementos que compõe a turma, o calendário semanal de atividades, uma tabela com os chefes de sala e as regras da sala escritas e numa luva de cor preta estão afixadas imagens referentes a cada regra. As restantes paredes da sala têm também quadros.

O material existente na sala é suficiente, de fácil acesso às crianças. É feita uma troca de alguns jogos com a sala 2, para que as duas salas tenham a oportunidade de conhecerem diferentes jogos. Essa troca é realizada semestralmente e os materiais encontram-se em bom estado de conservação.

Aspetos como diversidade, qualidade, renovação e arrumação funcional dos materiais existentes, merecem a devida atenção ao longo do ano letivo, estando um pouco condicionados pelos recursos disponíveis.

Houve a necessidade de alternar momentos que exigem uma maior concentração por parte das crianças, com momentos de atividade espontânea e de trabalho autónomo a alternando-se atividades de grande grupo com trabalho individual ou trabalho em pequeno grupo.

A educadora tem um importante papel de supervisão e orientação, pois é dado às crianças a oportunidade de escolherem uma determinada área, tendo sempre consciência de que quando terminarem de brincar o espaço terá de ficar arrumado. Sempre que é necessário a educadora relembra o momento para arrumar dando uma ordem de forma clara “é hora de arrumar”, ou “vai arrumar”.

2.6 Organização do tempo pedagógico

A organização do dia desenrola-se, portanto, em momentos distintos que apresento numa tabela.

Tabela 3 – Esquema da rotina diária da instituição.

TEMPO/ATIVIDADES
8:00 - 9:00 - Atividades de acolhimento (CAF)
9:00 - 9:30 - Reunião de Grupo e rotinas associadas (canção do Bom Dia, partilha de novidades, marcação em tabelas, planificação do trabalho individual e de grupo)
10:15 - 10:30 - Leituras individuais
10:30 - 11:00 - Distribuição do leite escolar seguida de atividade livre no espaço exterior
11:00 – 11:30 - Atividade de grande grupo (sessões de música e movimento, debates, jogos coletivos)
11:30 - 12:00 - Trabalho autónomo/ trabalho individual ou em pequeno grupo
12:00 - 13:30 - Almoço e atividade lúdica no exterior ou salão (CAF)
13:30 – 14:00 - Hora do Conto
14:00 – 15:15 - Trabalho autónomo/ trabalho individual ou em pequeno grupo
15:15 – 15:30 – Reunião de Grupo com comunicações e saudação de despedida
A partir das 15:30 – Atividades de animação (CAF)

Segundo Santos (2007), “para que os recursos materiais existentes dentro e fora da sala de jardim-de-infância possam ter uma utilização tão rica quanto possível, é essencial que o educador de infância organize o tempo disponível por forma a

oferecer às crianças um leque de possibilidades de interação que se sucedam com alguma regularidade e que multipliquem as hipóteses de utilização da escrita e da leitura em situações diversificadas, contextualizadas e significativas. É necessário criar aquilo que Lawhon e Cobb (2002) chamam de *literacyroutine*, isto é, que na conceção e gestão da rotina diária, o educador crie espaços para que a criança tenha a oportunidade de ouvir, observar, imitar e desenvolver a sua linguagem e, concretamente, as suas competências enquanto leitor e escritor. Como assinalam estes investigadores, “as competências de literacia das crianças crescem quando elas têm oportunidades de ver, partilhar, agir, cantar, classificar, observar, tomar decisões, desenvolver competências de sequenciação, reconhecer e compreender relações, ler e contar histórias, interagir, falar, escutar e jogar” (p.113).

A rotina diária é uma sequência de atividades que visa a organização do tempo que a criança permanece na escola. Apoia-se na reprodução diária de momentos e nos indícios e sinais que remetem para as situações do quotidiano. A sala onde foi implementada a prática pedagógica rege-se por uma rotina semanal.

“ O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade”(OCEPE, 1997, p. 40).

Segundo o Projeto Curricular de Agrupamento, as rotinas proporcionam à criança uma grande liberdade de atuação e permitem ao/à educador/a interpretar a mensagem formativa da sua intervenção educativa. A criança aprende a existência de fases e o seu encadeamento sequencial por meio de referências temporais que “são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

Para que as crianças consigam perceber e interiorizar estas referências temporais, torna-se elementar criar rituais de transição. As rotinas têm assim como objetivo ajudar a marcar o dia da criança, ou seja, a criança pode saber o que fazer nos vários momentos e prever o que se segue.

O acolhimento destina-se a concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa, participada por todos e animada pela educadora, depois é feito o registo de presenças, a contagem do número de crianças que estão presentes na sala, é observado e registado o tempo, são mostrados trabalhos realizados de articulação entre escola e família. É a partir desta primeira conversa de acolhimento que se inicia às 9h05 e termina pelas 9h30 que se passa à planificação das atividades e dos projetos que se pretendem desenvolver durante o dia. Além da música do “ Bom dia” existem dois recursos utilizados também pela educadora para motivar e captar atenção das crianças que é a presença de dois fantoches em sala (o rei Tobias e o palhaço Bias). A ação direta da educadora para com as crianças com a utilização destes dois fantoches é notória no sentido de promover uma forte concentração e espetativa no que vai acontecer.

Terminada esta fase, as 9h30 é tempo de trabalho autónomo em que as crianças escolhem uma área de atividades para explorar. Segue-se o leite escolar e atividades livres no exterior. Às onze horas, realiza-se atividade em grupo sendo dirigida pela educadora, seguido do almoço.

O almoço inicia-se às 12h e a grande maioria das crianças desta sala almoçam na instituição. As assistentes operacionais organizam e orientam o grupo no refeitório.

Segundo Cordeiro (2010), o almoço serve não só para alimentar, mas também para criar uma maior autonomia, passar implícitas noções de higiene e de saber estar, respeito pelo ritmo do grupo, e noções de alimentação e nutrição. A verdade é que a autonomia tem, sem sombra de dúvida, um papel de destaque nesta rotina diária. É fomentada a importância da utilização dos talheres e é, sempre que possível, incentivada a tarefa de comer autonomamente e sem ajuda.

Depois deste momento, as crianças fazem a sua higiene e descansam um pouco no salão visionando um filme ou ouvindo uma história, seguindo para o exterior para brincarem livremente. Caso as condições meteorológicas se mostrem desfavoráveis, as crianças permanecem no salão e brincam nas diferentes áreas.

A partir das 13h30 inicia-se a hora do conto, seguida do trabalho autónomo (individual ou em pequeno grupo), terminando com as comunicações, onde as crianças mostram trabalhos que realizaram, dizem o que gostaram mais ou menos e o que gostavam de fazer, seguido das saudações de despedida, a partir das 15h30.

Observei que durante a sequência do tempo educativo a educadora utiliza dois gestos diferenciados para invocar a atenção das crianças.

Quando estão em reunião de grande grupo ou a educadora pretende alertar para algum elemento que surja, toca um sino e as crianças param e olham para a educadora em silêncio. Atendendo à diferenciação de idades, por vezes uma ou outra criança tem de ser chamada pelo seu nome. Foi possível observar que um gesto característico utilizado pela educadora quando estão no exterior ou mesmo em trabalho autónomo e que pretenda chamar a atenção das crianças bate as palmas e é visível a compreensão deste gesto por parte destas.

Raramente a educadora usa o tom de voz elevado, pois com estes dois recursos de transição a que as crianças já estão familiarizadas sabem como têm de agir ao seu som.

As regras da sala têm um papel importante em todo o processo pedagógico. Constantemente e perante situações de gestão de sala e de conflito do grupo, a educadora evidencia as regras da sala que foram criadas com as crianças no início do ano letivo e cria um ciclo de pensamento com as crianças salientando a importância da ação ocorrente e fazendo posteriormente uma reflexão com o grupo sobre como alterar e modificar estes comportamentos visíveis.

“As regras vão auxiliar a criança na compreensão de como agir em diferentes situações do seu dia a dia. È portanto, da responsabilidade do educador explicar e aplicar algumas regras em momentos de conversa com todo o grupo. Após a discussão e a conclusão do grupo, é interessante que essas regras sejam registradas e que fiquem disponibilizadas para todos” (Sebastiani, 2003, p.171).

Observei que quando uma criança bate a um colega é colocado a pensar sobre o que fez (refletir sobre o seu ato). Em reunião, se depois de advertido continua com

o mesmo comportamento é retirado do lugar da reunião e senta-se numa cadeira ou no chão. Este tipo de regras para comportamento inadequado não estão afixadas, mas as crianças têm conhecimento das mesmas e a educadora não atua em determinadas situações ficando somente pelo aviso. Saliento que a educadora valoriza quem tem comportamentos positivos mencionando-o à frente dos colegas que estão a desrespeitar as regras. É por isso importante responsabilizar as crianças pelo bem estar coletivo, valorizando o cumprimento de regras previamente estabelecidas.” Toda a moral consiste num sistema de regras e a essência de qualquer moralidade está no respeito que o individuo adquire face a estas regras. Piaget esclarece, não se tratam de estádios morais, mas, de fases que definem um processo que se repete para cada novo conjunto de regras ou cada novo plano de consciência ou reflexão sobre as mesmas” (Formosinho, 2007,p.199).

2.7 Princípios educativos da prática pedagógica da educadora

Diferentes autores do campo da investigação em educação de infância defendem a existência de diversas formas de “trabalhar” assim como diferentes modelos curriculares. Conscientes que adoptar um modelo pedagógico na educação pré-escolar contribui para uma prática educativa de qualidade, pois “é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34).

Reconheço, ainda, que a ação educativa que se desenvolve em determinado contexto, terá de ter subjacentes princípios teóricos que lhe dêem credibilidade.

No entanto, e com suporte nas teorias e contributos de Piaget (1986), Vygotsky (1991) e Bruner (2000), autores relevantes para o desenvolvimento da visão socioconstrutivista, assenta a prática pedagógica da educadora, desenvolvendo projectos que visem a promoção de formação em contexto de modo a criar melhores condições ao desenvolvimento da criança.

É utilizada uma metodologia centrada na aprendizagem pela experimentação e descoberta, pela resolução de problemas e pela investigação. O objetivo primordial desta prática pedagógica é dar significado à experiência da criança, estruturando experiências significativas e promovendo, assim, o seu desenvolvimento.

A ação educativa, referente ao contexto observado, baseia-se nos princípios pedagógicos e conceções estratégicas enunciadas no modelo curricular de Educação Escolar da Escola Moderna Portuguesa, na perspetiva educativa “A Pedagogia-em-Participação” bem como nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Nas Orientações Curriculares porque são um quadro de referência para todos os educadores. Assim, partindo das áreas de conteúdo, a educadora organiza o seu currículo de forma transversal e globalizante.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) a escola MEM define-se “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (p. 144).

No processo ensino-aprendizagem, as atividades praticadas são dirigidas, variadas, adequadas e diferenciadas. A educadora realiza-as individualmente ou em pequeno grupo, procurando que todas participem de uma forma ativa e intervindo só quando necessário. Perante as atividades que pode observar, a educadora orienta-as, de modo a que todas as crianças participem, dividindo a turma e atribuindo tarefas segundo as suas competências e ou capacidades.

A expressão plástica é outro domínio bastante apreciado e valorizado pela educadora. A exploração de diferentes materiais de desenho e pintura fazem parte do quotidiano desta sala.

Relativamente ao domínio da linguagem oral, a educadora desenvolve frequentemente atividades em que as crianças contactam diretamente com o mesmo,

através da leitura de histórias, contos e canções. É importante criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997).

A vivência das atividades apresentadas em sala centram-se muito ao nível da escrita. Há uma instrução efetiva que contempla estratégias assentes quer em abordagens mais direcionadas para a compreensão, quer para o ensino das letras e palavras. Verifica-se e observa-se um processo constante de escolarização em contexto pedagógico.

Proporciona também de forma regular a exploração e reconhecimento de noções matemáticas, como a contagem oral, contagem de objetos e demonstração de figuras geométricas diversas, permitindo a compreensão da utilidade e funcionalidade da matemática no seu quotidiano. Segundo o Ministério da Educação (1997), cabe ao/a educador/a partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento o pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas. É, de facto, através de momentos como a marcação de presenças e do calendário que a educadora aproveita para encorajar e apoiar as crianças menos desenvolvidas no âmbito deste domínio.

Faz parte integrante do Plano Anual de Estudos um conjunto de Comemorações/Eventos, de Visitas de Estudo e de Projetos. Neste momento encontram-se a organizar a Festa Final de Ano Letivo.

Ao longo do dia, durante a rotina diária, há diversos modos de participação e envolvimento das crianças na coconstrução da aprendizagem experiencial-individualmente, em pares, em pequenos grupos e em grande grupo.

O trabalho autónomo é um ótimo exemplo de oportunidade da criança agir e explorar a sua imaginação, como refere Piaget:” o modo de aprendizagem dominante no estágio pré operatório é o pensamento intuitivo: a criança está sempre a afirmar, mas nunca demonstra... as estratégias deste estágio são amplamente intuitivas, livres e altamente intuitivas” (Formosinho,2007, p. 208).

A forma como a educadora gere os tempos pedagógicos do dia e da semana assentam num ritmo que considero bastante intenso, respeitando as motivações das crianças, mas na maior parte das vezes é evidente a valorização constante das suas preferências. No âmbito da sua pedagogia de planificação deveria ser dada mais importância à voz das crianças, na planificação e construção de diferentes propostas de atividades a desenvolver em contexto sala.

Existe uma preocupação evidente na organização e preparação dos materiais necessários para as atividades a desenvolver.

Relativamente às relações do adulto – criança, visível e sentidas durante este estágio, foi possível observar que é dada importância às relações e interações neste processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007) “As interações adulto – criança são uma importante dimensão pedagógica que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa (p.46)”. Salienta ainda que “A Pedagogia-de-Participação é uma proposta que honra as identidades relacionais e as relações identárias como condição prévia de aprendizagem experiencial. É uma proposta que incorpora a coconstrução da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas” (p.47).

Na prática da educadora é dada relevância à documentação pedagógica como registo da aprendizagem das crianças nas diferentes áreas curriculares: Área de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. Em torno desta prática pedagógica são produzidos como documentos de trabalho a pasta/ dossiê que está dividida (o) por áreas e onde são arquivados trabalhos que a criança foi criando e elaborando durante o tempo pedagógico e que é entregue no final do ano letivo.

O designado portfólio é um instrumento que acompanha a criança desde a sua entrada na instituição. Está estruturado da seguinte forma:

- Amostras de Trabalhos por ordem cronológica (Desenhos/ Pinturas; Colagens; Registos de Expressão Oral; Tentativas de Escrita; Registo de Atividades

Matemáticas; Registo de Atividades de pesquisa experimentais e de observação do mundo)

- Fotografias por ordem cronológica;

- Registos de Avaliação (auto avaliação realizada pelas crianças; avaliação da educadora e pais).

Este instrumento de avaliação engloba os trabalhos realizados e os registos orais, ilustrados e escritos das crianças. Também contém uma seleção feita pela criança e pela educadora dos trabalhos, entre outros temas, conceitos e atividades. Ou seja, no portfólio é possível documentar, arquivar e guardar tudo o que de mais importante as crianças fizeram, aprenderam a fazer, já podem fazer e já sabem fazer, de acordo com as suas idades, crescimento e desenvolvimento.

Os portfólios como instrumentos de aprendizagens realizadas pelas crianças e de avaliação surgem em resposta aos métodos de avaliação tradicional, ou seja, são um caminho “alternativo das formas tradicionais de avaliação, as quais se baseiam exclusivamente nos resultados dos testes e provas – muitas vezes descontextualizadas da aprendizagem – ou de instrumentos que só servem para medir a capacidade de memória utilizada para reter conhecimentos” (Frison, 2008, p. 213).

Na perspetiva de Azevedo e Oliveira-Formosinho, (2008) “uma tarefa constituinte das educadoras que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação é a de documentar, em colaboração, para que as crianças possam exercer sobre a documentação os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos e compreensivos. Refletir, usando a documentação, enraíza e estabiliza as aprendizagens, descobre erros, motiva para os ultrapassar, identifica conquistas e celebra-as, identifica dificuldades e compreende-as, motiva para uma dinâmica de resolução de problemas, promove relações e promove metacognição”.

Referindo-me às finalidades da avaliação em contexto de estágio, entendo que avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes. Sabemos que as competências das crianças são dependentes da situação ou contexto. Conforme pude

constatar e observar, a educadora apresenta uma avaliação contínua no decurso da sua prática diária, assente em três diferentes formas de avaliação que são: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e Auto Avaliação, caracterizando e respeitando o desenvolvimento e aprendizagens da criança. Esta avaliação incide sobre as metas definidas no Plano de Estudos, nas áreas curriculares, na assiduidade e na pontualidade. A educadora utiliza técnicas e instrumentos de observação e registos diversificados: Observação da criança em ação, entrevistas, abordagens narrativas, fotografias, registos de auto avaliação, análise de trabalhos produzidos pelas crianças, portfólios das aprendizagens construídos pelas crianças e questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos.

O modelo da Escola Moderna dá destaque à função reguladora formativa que o sistema de avaliação integrado tem no processo de desenvolvimento da educação.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p158) “Cultiva-se, na interação entre crianças e as educadoras, a que Perrenoud (1991) chamou de observação formativa. Por isso se destacam habitualmente como informantes da regulação formativa, para além da observação espontânea, a que pode orientar-se para os registos coletivos e individuais de produção (...); as comunicações várias das crianças à classe; acompanhamento dos processos de produção; as ocorrências significativas registadas no Diário de grupo de o debate e a reflexão em conselho”. Como nos refere (Niza, 1993) “A consideração de tais informantes permite uma verdadeira avaliação cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens”.

Como suporte nos modelos de trabalho com que rege a sua prática pedagógica, é notória a forte articulação/ comunicação entre escola e as famílias. São promovidos encontros com as famílias para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante.

Conforme Oliveira-Formosinho (2007,p.159) ”Conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim de infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve”.

2.8 Atuação pedagógica - Atividades pontuais

Esta fase de desenvolvimento de atividades pontuais, com o grupo de crianças, revelou-se bastante importante e essencial, porque permitiu entender que na perspetiva da prática de educação escolar, a ação educativa dirigida para alcançar objetivos da Educação Infantil, pode estruturar-se em âmbitos e áreas de experiências diferentes.

A educadora incentivou-nos a integrarmo-nos na gestão diária do tempo pedagógico, ou seja, participar já no acolhimento, no registo de trabalho autónomo, hora do conto e na dinâmica geral da sala.

Com a entrada progressiva na atuação pedagógica e sempre com a colaboração e orientação por parte da educadora cooperante, planificámos atividades diferenciadas, tendo consciência do sentido da globalidade e da interdependência que existe entre as diferentes áreas curriculares. Com estas planificações validamos a importância da articulação dos diferentes conteúdos, que, segundo as OCEPE, representa um fator determinante na prática educativa, pois a construção do saber processa de uma forma integrada e complementar e existe uma relação entre os diferentes conteúdos e existem aspetos formativos comuns aos diferentes conteúdos (ME, 1997, p. 48).

Saliento algumas das atividades pontuais:

Na semana de 19 e 20 de fevereiro iniciámos o processo de construção de dois instrumentos musicais “Paus de chuva” com material reciclável. Foi feito um registo fotográfico intencional das várias fases do processo de construção dos instrumentos. Mostramos em grande grupo as diversas fotografias da atividade e posteriormente foram criados dois grupos de trabalho. Um grupo de quatro crianças ordenou as fotografias de forma lógica e outro grupo de seis crianças na área da escrita transcreveu para pequenas folhas as palavras que estavam relacionadas com as imagens. Este foi um primeiro trabalho coletivo que decorreu sem qualquer dificuldade, foi notório o grau de implicação das crianças na atividade. (Apêndice 14

e 15). Aprenderam a letra da música “A Chuva é um ping ping”, acompanhando com o som do pau de chuva.

Organizámos também um jogo de expressão dramática em que o objetivo era tentar imitar diferentes animais (domésticos ou selvagens). Dentro de uma caixa encontravam-se diversas imagens de animais. O grupo encontrava-se orientado em semicírculo. Individualmente cada criança retira uma imagem do animal e vai tentar imitar para os colegas poderem adivinhar.

Realizámos também um jogo rítmico e corporal, que consistia em as crianças imitarem as sequências corporais que eu e a minha colega fazíamos. É visível que atividades realizadas ao ar livre são mais estimulantes e promovem uma capacidade mais motivadora e agradável para a criança. Pretendemos trabalhar a influência do movimento, da ação na organização psicológica da criança.

Desenvolvemos uma atividade ao nível do raciocínio lógico matemático. No preenchimento de uma ficha criada por nós “Reconhecer formas geométricas”, as crianças teriam de observar as figuras desenhadas e assinalar no quadro de dupla entrada as formas utilizadas que formavam essa figura. Também colocamos ao dispor das crianças formas geométricas feitas em eva e que individualmente teriam a possibilidade de criar a sua própria figura.

Durante esta fase de atividades pontuais, valorizamos bastante a hora do conto, promovendo a audição de histórias.

PARTE II - EXPERIÊNCIAS-CHAVE

**CAPÍTULO III - INTERVENÇÃO EDUCATIVA – O PROJETO “UMA
VIAGEM...AO MUNDO DA ESCRITA”**

“O trabalho de projeto pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1997, p.2) ou, melhor ainda, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p.140).

Importa salientar que o trabalho por projeto deve envolver quatro fases: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação/divulgação (Vasconcelos, 1998).

A perspetiva socioconstrutivista mostra que o saber é gerado na prática social e que é enquadrado cultural e historicamente.

Segundo Vygotsky, (1978) o projeto, pela sua complexidade, pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança” e “que através do trabalho de projeto, a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento”.

De acordo com a publicação de Santos (2009), a UNESCO define projeto como uma atividade prática significativa, de valor educativo com um ou vários objetivos. Este implica pesquisas e resolução de problemas. Ao permitir que fossem as crianças a escolher o que queriam trabalhar, por exemplo, permitiu-me perceber o que realmente é uma abordagem de projeto, perceber principais dificuldades e ultrapassá-las.

Como referi anteriormente, nas atividades pontuais existiu uma abordagem prévia com a educadora sobre o desenvolvimento de um trabalho de projeto a iniciar em abril e com com o grupo dos finalistas, como sendo uma viável estratégia de lançamento para uma reflexão seguinte, a realizar em grande grupo. Toda esta abordagem prévia foi reflexo de uma tarefa proposta pela educadora às crianças quando lhes fez a seguinte pergunta “O que é que ainda gostarias de aprender no JI?”, e pediu que desenhassem aquilo que gostassem de ainda fazer e de aprender. Perante a análise que fizemos desses trabalhos e que revelaram pontos importantes

para desenvolver um trabalho de projeto, a educadora achou importante fazermos uma abordagem inicial só com o grupo de finalistas.

Com este grupo e durante cerca de 15 minutos conversámos e registámos as principais questões e ideias que foram surgindo das diversas partilhas.

O projeto “Uma viagem... Ao Mundo da Escrita” partiu do interesse que muitas crianças demonstraram em aprender a ler e a escrever. A partir daqui conversámos com as crianças e explicámos que aprender a ler e a escrever era um processo que demoraria algum tempo e que realizariam essa aprendizagem quando fossem para a Escola EB1. No entanto, podíamos juntos realizar muitas descobertas sobre o mundo da escrita.

Começámos por incentivar as crianças a falar acerca do que julgavam saber sobre a escrita, pretendendo que as suas conceções fossem o ponto de partida da nossa viagem. Este pequeno quadro exprime e demonstra as percepções das crianças sobre a escrita nesta primeira fase da nossa abordagem e que serviria de ponto de partida para o início da estrutura da Teia do Projeto.

Iniciámos a construção da Teia que serviu de base de sustento para este nosso projeto, estaria aqui centrado o contexto do mesmo. Fizémos uma breve explicação do que seria fazer uma “Teia”.

A teia foi dividida em cinco vertentes e completada ao longo do desenvolvimento do projeto. Através deste esquema apresento já como resultado final a construção da nossa teia.

- **O que sabemos e já conseguimos fazer...**
- **Onde vamos pesquisar...**
- **O que queremos descobrir...**
- **O que queremos fazer...**
- **O que aprendemos...**

Pretendemos realizar atividades que permitissem aprendizagens nos diferentes domínios. Face às características do grupo e do tema a investigar, todas as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar foram abordadas tendo, no entanto, sido privilegiadas as áreas da Formação Pessoal e Social, do Conhecimento do Mundo e na área da Expressão e Comunicação, os domínios da Expressão Plástica e da Expressão Dramática. Após entendermos que o tema interessava ao grande grupo, estava adequado ao contexto e oferecia um potencial para envolver as famílias, delineamos toda uma estrutura de trabalho de projeto que é apresentado em atividades sequenciadas.

Como já foi referido anteriormente, a criança quando chega à escola já vivenciou experiências a propósito da linguagem escrita e oral. Essas experiências anteriores têm uma importância decisiva no sentido que vão atribuir à aprendizagem da leitura e da escrita. Essas noções que as crianças trazem quando chegam à escola, devem servir como ponto de partida para a prática do educador. Ele deverá ir ao encontro das necessidades e interesses de cada criança.

“Cabe, assim, ao educador planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima” (ME, 2004, p. 26).

De acordo com Martins e Niza (1998), o educador deverá:

- ✓ Desenvolver o trabalho na sala de aula a partir de experiências significativas das crianças de modo a que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem;
- ✓ Respeitar a linguagem das crianças utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita;
- ✓ Valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e a linguagem escrita;

- ✓ Encorajar tentativas de leitura e de escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;
- ✓ Apresentar-se como modelo, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças;
- ✓ Diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos;
- ✓ Planificar o tempo e as actividades de modo a que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita, individuais, em pequeno grupo e colectivas;
- ✓ Envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças.” (p.82).

Estes autores defendem que o educador deverá explorar alguma experiência que a criança vivenciou e trouxe para a sala de aula. A voz da criança é para ser ouvida e transposta para a linguagem escrita, pois todas as descobertas que a criança vivencia deverão ser destacadas e, referenciadas, exploradas e trabalhadas junto da criança e do restante grupo, só assim ela se tornará segura de si mesma, do seu trabalho.

O educador também deverá incentivar a criança a ler e a escrever como sabe, reforçando que o erro faz parte da sua evolução. A criança acreditará no seu trabalho, porque foi depositado nela, a confiança do modelo, ou seja, a criança vê o educador como modelo a seguir, e faz tudo à sua imagem e semelhança.

Para que as crianças se sintam motivadas para aprender é necessário o educador diversificar o tipo de material escolhido, de acordo com as necessidades de cada criança, para que o trabalho não se torne monótono e desmotivante. Além do trabalho diversificado que o educador deverá proporcionar à criança, também terá de ter em atenção o tempo. Este deverá ser planificado do modo a que as crianças possam ter experiências diversificadas, tais como: leitura, escrita, em pequeno e grande grupo, etc. Todas estas experiências deverão ser comunicadas à família e comunidade, pois esta comunicação favorecerá a própria adaptação da criança.

De acordo com a perspectiva construtivista de Teberosky e Colomer (2003): “a eficácia das aprendizagens alcançadas pela criança depende da sistematicidade de implementação de estratégias pedagogicamente orientadas”.

Segundo Santos (2007) “entre a forma como se posicionam face à linguagem escrita e o tipo de estratégias que implementam, onde as perspectivas de intervenção têm como alvo as necessidades e os interesses das crianças e a implementação de uma intervenção direta com as crianças se encontra muito centrada no fazer do educador; entre uma perspectiva de literacia emergente defendida e a concretização de atividades que se enquadram numa perspectiva de permitir valorizar também sobre a disposição das áreas, nomeadamente a área da escrita, a adesão das crianças a esta área, os materiais lá colocados e o que poderia ser melhorado, reparação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita” (p. 674).

Ana Teberosky (1998, p. 33) equaciona quatro princípios fundamentais para ajudar a desenvolver, harmoniosamente, as ideias intuitivas das crianças sobre o escrito: fazer, desde cedo, interagir as crianças com os livros, favorecer a escrita de nomes e de textos, encarar as relações entre oral e escrito e entre leitura e escrita, prevendo tarefas que permitam à criança aceder a procedimentos e conceitos implícitos na aprendizagem da linguagem escrita.

Ainda neste ponto, e de acordo com a perspectiva construtivista de Teberosky e Colomer (2003) espera-se que o educador:

- Deverá ler histórias, poesias, dar instruções em voz alta. Ao escutar a criança aprenderá a ler e a escrever;
- A participação em leituras partilhadas (a criança acede ao mundo da linguagem escrita e apropria-se de suas funções, formas e expressões);
- Leitura em voz alta: Incorporar a leitura em voz alta no calendário semanal;
- Incluir a leitura como parte das rotinas escolares, de modo que as crianças saibam onde se sentar, o que fazer, como se comportar e em que momento vai acontecer a leitura;

- Escolher as histórias segundo critérios de extensão, ritmo, nível de vocabulário e de conceitos;
- Repetir as leituras de um mesmo livro. A repetição facilita a compreensão, a memorização de palavras e a reconstrução da história pela criança;
- Preparar a leitura com apresentações sobre o conteúdo, título e o autor;
- Envolver as crianças em perguntas e discussões;
- Promover as condutas de simulação de leitura;
- Oferecer-se como modelo de leitor para as crianças;
- Promover a possibilidade de escolha de livros, para que as crianças desenvolvam suas preferências;
- Estimular o empréstimo e a regular circulação de livros de títulos diversos;
- Colocar os livros ao alcance da criança, deixando-os na estante ao alcance da visão e não a um canto escondido (p. 179-181)

Partindo das conceções das crianças, iniciámos o nosso projeto “Uma viagem... Ao Mundo da Escrita”. Achámos interessante desenvolver este projeto recorrendo à utilização de dois bonecos de trapos (menino e menina) como meio de expressão e comunicação para o decurso da nossa viagem.

O livro Educação pela Arte e Artes na Educação (2003) refere que “Desde os tempos mais remotos e desde a mais tenra idade que a criança está em contacto com o boneco, formando muitas vezes um binómio inseparável em que a realidade e fantasia se unem, para proporcionar um mundo mágico onde tudo é possível, onde tudo é belo, onde tudo pode ser criado e onde as emoções podem ser expressas”. Centradas nesta fundamentação, sentimos que foi uma vantagem a escolha destes bonecos como instrumento de dramatização.

E, assim, no dia 8 de abril iniciámos a apresentação do nosso projeto. Foi com entusiasmo que as crianças escutaram a conversa entre os dois bonecos, ficando a perceber que todos juntos poderíamos realizar muitas descobertas sobre o mundo da escrita. Como os bonecos não tinham nome foi feita uma votação em grupo para a escolha do nome a dar ao menino e á menina. Das votações surgiu o nome de Manuel e de Rita.

Fomos definindo quais as formas de recolha de mais informação com as crianças.

Ao iniciar a fase de execução, onde “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas” (ME, 1998, p. 142) na primeira atividade do projeto, dividimos as crianças em grupos e iniciou-se todo um processo de pesquisa em enciclopédias, livros, fotografias. Após a pesquisa e registo de algumas descobertas foi pedido um pequeno trabalho que representasse o que tinham estado a fazer em grupo. Durante a pesquisa foi notório o entusiasmo e a atenção que focalizavam na atividade que realizavam. Senti que as crianças se auto organizavam para poderem observar individualmente os diferentes materiais que estavam ao seu alcance. Duas crianças pediram lupas para conseguirem observar melhor diversos símbolos representados numa enciclopédia e numa fotografia (Apêndice 16).

Intitulámos esta atividade como” Do que pesquisámos e observámos, assim desenhámos...”O resultado final seria para ser exposto na parede da sala (Apêndice 17).

Como segunda atividade e reconhecendo a sugestão que tinham feito em construir uma caverna, em pequenos grupos, iniciamos a criação da mesma em papel cenário, usando carvão vegetal e tintas. Desenharam homens e mulheres das cavernas e criaram com tecidos os seus fatos.

Com esta atividade iniciámos o tema “A Escrita. Onde começou...”. Como não sabiam escrever usavam desenhos para contar o que pensavam, o que sentiam e o que faziam. Esta frase foi colocada junto à caverna (Apêndice 18).

O papel do adulto é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e fazer propostas de atividades para que tenha possibilidades de concretizar experiências de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). O adulto ajuda assim a projetar, a fazer pontos de situação, a disponibilizar materiais e a eleger caminhos e experiências mais viáveis (Abreu, Sequeira & Escoval, 1990).

Chegou a altura de abordar as diferentes formas de escrita antiga. Esta passou a ser a nossa terceira atividade que incidiu na observação de diferentes fotografias e imagens de escrita: a escrita pictográfica, a escrita cuneiforme e a escrita hieroglífica ou egípcia. Através de um powerpoint, as crianças puderam observar o que caracterizava cada forma de escrita.

Desenvolvemos em pequenos grupos a escrita de símbolos em barro. Cada criança num pedaço de barro, desenhou os símbolos que queria ou que estava a observar em fotografias ou imagens. Todos estes trabalhos feitos em barros fariam posteriormente parte integrante de uma exposição final do projeto (Apêndice 19).

A quarta atividade centrou-se nos diferentes locais onde se pode encontrar escrita. Em conversa em grande grupo descobrimos que o espaço escolar, a casa, o meio envolvente, a bibliomóvel são locais muito interessantes de encontrar escrita. Partimos para a descoberta do espaço exterior como local de escrita. Tenho consciência que a atividade lúdica surge como manifestação frequente e espontânea do comportamento infantil, sendo uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento.

Segundo Sutton-Smith (1991), “ A criança deseja-a, pratica-a com alegria e sem esforço e mesmo que o adulto o não compreenda, contínua a brincar porque é a coisa que lhe dá mais prazer”.

A minha colega de estágio ficou com um grupo na sala a observar as diferentes formas de escritas existentes nesse espaço. Neste dia escolhemos fazer a leitura na hora do conto do livro “O livro das Letras”.

Tiveram a oportunidade de ir à bibliomóvel e de poder observar dentro e fora da carrinha as diferentes formas de escrita. Cada criança levou uma folha de papel e um lápis para registarem o que observaram. Seria posteriormente desenvolvido um trabalho como resultado desta observação. Em papel cenário foi desenhada e pintada uma carrinha que representava a bibliomóvel e onde foram coladas algumas fotografias tiradas no decorrer da ida à bibliomóvel. Essas fotografias identificavam as descobertas que se fizeram dentro e fora da carrinha.

Enviamos uma proposta de trabalho de casa que referia o seguinte: Na sequência das atividades de estágio, estamos a desenvolver com o(a) filho(a), o **Projeto “Uma viagem... ao Mundo da Escrita”**. Partimos da reflexão em conjunto sobre a origem e evolução da escrita para a investigação, observação e registo das várias formas e suportes de escrita existentes no mundo que nos rodeia.

Todo o meio envolvente que a criança encontra quando chega ao pré-escolar vai permitir-lhe, ou não, ter um bom desempenho ao nível da aprendizagem da linguagem escrita e oral (Apêndice 20).

Segundo Martins e Niza (1998), “as práticas familiares não são as únicas que podem influenciar o desenvolvimento dos sentidos e das razões para aprender a ler e a escrever e as conceções sobre aspetos figurativos e concetuais da linguagem escrita” (p. 80). Sendo assim, propusemos que em família observassem e registassem com os seus filhos onde se pode encontrar escrita (casa e ambiente envolvente).

A maioria dos pais realizou este trabalho com os seus filhos e depois de uma análise em contexto sala com as crianças, construímos dois cartazes que sintetizavam o resultado destas descobertas.

A quinta atividade foi desenvolvida no Dia Mundial do Livro, com as duas salas foi realizada uma hora do conto diferente a partir das 13h30. Juntamente com as colegas que estão a desenvolver estágio na sala 2 fizémos leitura da obra “O Livro que voa” do escritor Pierre Laury e da ilustradora Rébecca Dautremer. No final hora do conto organizámos uma atividade no exterior da sala (pátio) para o nosso grupo. Criamos um percurso que os levou à descoberta desta atividade. Demos-lhes

oportunidade de recontar a história com objetos estendidos ao vento, estes criados por mim e pela minha colega. As crianças assimilaram e compreenderam muito bem o sentido da história.

Outra intervenção que fizemos, centrou-se em perguntar às crianças o que entendiam por “Ler...”. Fizemos um registo individual do que cada criança referiu. Cada criança construiu um pequeno livro intitulado “Ler...” e lá escreveu o que referido sobre o que é ler para ela.

Com a sexta atividade trabalhamos as letras, exploração dos elementos que compõe o abecedário. Esta atividade tinha como objetivo identificarem as várias letras que compõem o abecedário e desenvolverem posteriormente a capacidade de formarem conjuntos a partir das letras. Pretendemos trabalhar o raciocínio lógico, bem como, o desenvolvimento do conceito do número. Esta atividade foi organizada por grupos de trabalho, sentindo-se um forte interesse e uma compreensão visível do que estava a ser feito. A interação entre o grupo foi constante, verificando uma interajuda na elaboração dos diferentes conjuntos de letras, surgindo a ideia de também ordenarem e seriarem por cores as várias letras.

Segundo Piaget (1969) “ O Jogo é assimilação pura e exprime tudo o que na experiência vivida não poderia ser formulado e assimilado pelo único meio da linguagem”. Piaget divide os jogos das crianças em três categorias: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras.

Sentindo que os jogos de que as crianças mais gostam são aqueles em que o seu corpo está em constante movimento, as atividades seguintes emergem em duas propostas de jogos inseridas nas sessões de expressão físico-motora.

O Jogo “O abecedário escondido”, foi da autoria das crianças. As regras do jogo foram criadas também pelas próprias crianças.

Regras do Jogo:

- ✓ Esconder os cartões das letras no recreio.
- ✓ Cada menino(a) só procura uma letra.

- ✓ Não se podem enterrar as letras.
- ✓ Podemos ir para dentro dos arcos quando o menino(a) encontrar uma letra.
- ✓ No fim, cada menino(a) diz o nome da letra que encontrou.

As crianças construíram em sala pequenos cartões, cada um com uma letra do abecedário. A pedido das crianças escondi os diversos cartões pelo espaço exterior do JI, na área do parque. Partiram em grande grupo à descoberta das letras pelo espaço e quando as encontrassem teriam de se colocar dentro de um arco. No final em conjunto apresentavam a letra que tinham descoberto.

Outro dos jogos feitos em espaço exterior, designámos por “Letras e Números em movimento”. A intenção deste jogo estava centrada na aprendizagem de que os números também se escrevem. Existiam grupos de crianças que tinham colocado ao peito letras, quando eu deixasse de tocar a pandeireta, a minha colega, dizia o nome de uma letra e as restantes crianças teriam de fazer um círculo à volta da letra referida. Repetiu-se o mesmo jogo mas com os números.

Foram dois jogos com grande intencionalidade, no sentido, de percebermos o grau de implicação das crianças na execução dos mesmos. A análise do que aconteceu realmente nos dois jogos, permitiu perceber que diferentes atividades apresentam um potencial de desenvolvimento de aprendizagens significativas, em diferentes áreas do desenvolvimento da criança.

Como atividade seguinte do projeto e direcionada para a comemoração do Dia da Mãe, trabalhamos as Palavras. Construíram uma moldura com letras e números e com a plasticina cada elemento do grupo modelou as letras para compôr o nome da sua mãe.

Trabalhámos o tema “A Imprensa”. Foi feita uma apresentação dramatizada da história da imprensa seguida da exploração de instrumentos de escrita. As crianças tiveram a oportunidade de fazer um trabalho com carimbos construídos através de tampas e com letras em eva e madeira. Individualmente foram observando e escrevendo na máquina de escrever que estava posicionada na área da escrita. Esta foi uma das atividades mais compensadoras que tivemos ao longo do projeto, porque

sentimos que o objetivo proposto foi alcançado com sucesso e mais uma vez realçamos que atividades dirigidas para fora do contexto sala, também podem ser estimulantes e reflexo de aprendizagem ativas.

Para finalizar esta viagem do nosso projeto, organizámos uma visita à Escola EB com o grupo dos finalistas. Em sala preparamos todo um conjunto de perguntas que as crianças iriam colocar à professora nesse dia.

As perguntas a serem feitas foram as seguintes:

- ✓ Onde é que a professora escreve para ensinar os meninos?
- ✓ Como é que os meninos escrevem?
- ✓ Há brinquedos na escola primária?
- ✓ A professora também nos vai contar histórias?
- ✓ Esta vai ser a nossa sala?
- ✓ O que é que precisamos de levar para a escola para aprender a escrever?
- ✓ O que vamos aprender primeiro, as letras ou os números?

O grupo de finalistas realizou um pequeno presente que posteriormente foi oferecido à professora, pedindo-lhe que se possível o trabalho permanecesse na sala, para quando se iniciasse o novo ano letivo recordassem esta visita.

A reflexão feita com o grupo de finalistas foi muito importante, no sentido de perceber o que aprenderam, perante as perguntas feitas à professora.

- ✓ A professora escreve no quadro com o giz para ensinar os meninos a ler e a escrever.
- ✓ A professora também escreve no calendário e nos cadernos dos meninos.
- ✓ Os meninos corrigem a caneta verde os trabalhos que fazem.
- ✓ A professora disse que em vez de ser ela a contar as histórias são os meninos a contar.

- ✓ Precisamos de levar para a escola uma mochila com livros e também cadernos.
- ✓ As letras são a primeira coisa que vamos aprender.
- ✓ No estojo levamos lápis, borracha e canetas.
- ✓ Quando os meninos se portam bem, a professora pinta uma bola verde no caderno deles.

(Apêndice 21).

A avaliação do projeto foi sendo realizada com as crianças no decurso do mesmo e, no final, foi feito um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido.

Todas as produções (individuais, de pequeno e de grande grupo (bem como o envolvimento e participação foram consideradas na avaliação e fizeram parte integrante da exposição final.

Para envolver os pais nesta última fase do projeto, lançámos um último desafio que seria o de concretizar em família, a criação de uma letra do abecedário em 3D, utilizando diferentes materiais recicláveis, ou outros. Dentro de um saco encontravam-se as letras do abecedário e cada criança retirava uma letra que depois iria ser trabalhada com os pais. A finalidade será integrar este trabalho numa exposição organizada por nós, e relacionada com o projeto, na escola dos seus filhos. Surgiram trabalhos muito interessante, elaborados com diferentes materiais recicláveis. Notou-se um forte envolvimento da família nesta atividade.

Como forma de divulgação e avaliação dos resultados e produtos da nossa intervenção através do Projeto “Uma Viagem...ao Mundo da Escrita”, organizámos uma exposição que representasse toda a sequência das atividades realizadas. Criou-se um convite feito por nós e com o apoio contributo das crianças, que referia que no dia 8 de maio, das 15:30h às 18:30h, as estagiárias e os meninos da sala 1 convidam os pais e a restante família, a visitar a exposição com todas as atividades que realizaram no projeto **“Uma viagem... ao mundo da escrita”**.

Toda a exposição foi organizada om o apoio das crianças, participando na construção de diferentes painéis. Para uma melhor gestão, entendemos que este trabalho de preparação prévia fosse orientado em pequenos grupos, promovendo-se

momentos de diálogo e de partilha, refletindo sobre como poderíamos apresentar aos pais o que foram aprendendo durante esta viagem.

No decorrer desta divulgação, tivemos o reconhecimento por parte dos pais, sobre a importância do nosso projeto. Os pais evidenciaram que os filhos em casa referiam as atividades que desenvolveram no JI, sentindo que estavam a compreender e a assimilar o que se estava a transmitir. Referiram que o tema escolhido, tornou-se muito interessante, porque através da atividade lúdica associámos e trabalhámos a literacia. Como forma de agradecimento pelo apoio prestado durante o projeto, criámos um marcador de livros que apresentava um pequeno texto sobre a importância da Literacia Emergente.

CAPÍTULO IV - “EDUCAÇÃO E CRECHE”

O enquadramento do serviço de creches é caracterizado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), como uma:

Resposta social, desenvolvida em equipamento, de natureza socioeducativa, para acolher crianças até aos três anos de idade, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de fato, vocacionado para o apoio à criança e à família (Despacho Normativo nº 99/89, de 11 de Setembro).

Os objetivos consignados a estes serviços são:

- Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado;
- Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;
- Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado;
- Prevenir e compensar défices sociais e culturais do meio familiar (Despacho Normativo nº 99/89, de 11 de Setembro).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) (2008) referiu que as creches devem, para além de uma intenção assistencial, passar a ter uma intenção educativa e criar as condições para as crianças realizarem atividades que as desenvolvam. A creche deve ter, assim, a função de cuidar e educar a criança. O estudo realizado pelo CNE (2009, referido no Conselho Nacional de Educação, 2011) veio reafirmar que, em relação à educação dos 0 aos 3 anos existem carências graves que é necessário colmatar, uma delas é a necessidade de promover a intencionalidade educativa.

Para Gabriela Portugal (2011) a creche trata-se “de um contexto sensível, estimulante e promotor de autonomia; de um contexto onde os níveis de bem-estar e

de implicação/envolvimento das crianças são elevados; onde é dada atenção à experiência da criança”.

Desta forma, enquanto estagiária tive a oportunidade de adquirir um conjunto de experiências e de conhecimentos sobre as formas de cuidados infantis em contexto de grupo.

Segundo o CNE (2011) é indispensável que o Ministério da Educação (em concertação com o MTSS) elabore um documento sobre Linhas Pedagógicas Orientadoras para o Trabalho dos 0 aos 3 anos. Estas linhas pedagógicas devem:

- Assegurar uma transição suave entre a casa e a creche, incorporar experiências familiares, uma atitude sensível e calorosa por parte dos adultos;
- Garantir o direito a “brincar” e as várias oportunidades de exploração, experimentação, experiências de aprendizagem diversificadas que desafiam e ampliam o mundo da criança;
- Proporcionar estabilidade e segurança emocional, relação social e autonomia são prioridades (...) da creche (Gabriela Portugal, Seminário do CNE sobre Educação dos 0 aos 3 anos, 18 de Novembro de 2010, citado no CNE, 2011, p.28).

Para Gouvêa (2002) a creche deve propiciar condições adequadas para um desenvolvimento integral e sadio das crianças, do ponto de vista social e emocional. A creche deverá dar continuidade ao ambiente do seio familiar da criança, para que esta continue a sentir-se segura. Para aprenderem e crescerem, as crianças precisam de um ambiente emocionalmente rico que Erikson (1950, referido por Post & Hohmann, 2007) descreve como ambiente apoiante de confiança.

Batista e Silva (1998) refere que “sabemos hoje que a creche é uma resposta única; não um simples local de guarda, substituto da casa, nem um jardim-de-infância dos pequenos”(p.49).

Um dos objetivos da creche é promover a socialização, pois:

É extremamente importante para as crianças desenvolverem interações sociais positivas em seus primeiros anos de vida, pois dependendo das formas de relações que elas desenvolverem durante este período vai afetar seu desempenho acadêmico posterior, seus sentimentos sobre si mesmas, suas atitudes com relação aos outros e os padrões sociais que elas vão adotar (Spodek & Saracho, 1998, p.144).

Segundo Abramowiz e Wagkop (1995): “ A creche é um espaço de socialização de vivências e interações” (p.39). Neste espaço, as interações traduzem-se por atividades diárias que as crianças realizam com a companhia de outras sob a orientação do educador. “ A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 1997, p.35).

Durante o período de estágio em creche, tive consciência de que a creche em si, é o local por excelência para favorecer as interações em grupo, pois são ambientes que recebem, constantemente, influências no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Smith et al. (2001) salientam que “no período compreendido entre os 2 e os 4 anos se assistem a um grande desenvolvimento das capacidades que as crianças têm para interagir com colegas da mesma idade” (p.150). Assim sendo, deve-se proporcionar à criança a interação com outras.

Perante a realidade diária que pude observar, o espaço da creche deverá, então, preconizar propostas de estimulação que deem à criança a oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir e aprender através da sua atividade pessoal, para além da satisfação das necessidades básicas, promotoras de bem-estar. As interações na creche são extremamente importantes, pois só com estas é que ocorre um desenvolvimento na criança. Esta ideia é defendida por vários autores. Segundo Oliveira-Formosinho (2007) o desenvolvimento “não é automático nem unilateral, faz-se na interação com o ambiente” (p.61).

Oliveira-Formosinho (1999) refere que a rotina diária permite à criança construir a competência social. Através de cumprimentos, despedidas e interações com os outros, as crianças vão aprendendo competências sociais de grande importância. Estas experiências também permitem desenvolver as competências comunicacionais e linguísticas.

Dou especial relevo às rotinas porque são momentos que proporcionam, ainda, oportunidades para que as crianças participem em interações sociais mais complexas. Por exemplo, durante o recreio, a criança aprende a fazer turnos, partilhar brinquedos, esperar, e ajudar os outros. Observar as crianças mais velhas e os adultos a praticarem estas mesmas competências é também um meio de aprendizagem muito eficaz.

As rotinas diárias são extremamente importantes ao longo de todo o percurso de desenvolvimento da criança. Para Oliveira-Formosinho (2007) “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas” (p.69). Elas são a primeira forma de interação da criança com os educadores, proporcionando continuidade, estabilidade e previsibilidade, que são características essenciais para um desenvolvimento saudável.

Uma das grandes vantagens da rotina diária é que “permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças. Sem rotinas, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças” (Oliveira-Formosinho, 2007,p.70).

Ao estar participar nas rotinas diárias,foi possível conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação, interação física e verbal.

Existem alguns estudos que concluem que a permanência numa creche de boa qualidade, além de não influenciar negativamente a relação de ligação à mãe, promove o desenvolvimento social da criança. As crianças que permaneceram mais tempo na creche tem comportamentos diferentes, como por exemplo, desenvolvem mais jogos interativos e cooperativos, tem mais afetos e interações verbais mais positivas, do que as que permanecem pouco tempo nesse contexto (Portugal, 1998).

Em estudos realizados por Clarke-Stewart, em 1989 e 1992, citados por Papalia e Olds (2000), verificamos que as crianças que frequentaram a creche, no

pré-escolar “ tendem a sentir-se mais à vontade em novas situações e a ser mais extrovertidos, menos tímidos e receosos, mais diligentes e cooperativos” (p.178).

Segundo Portugal (1998), em estudos realizados “ As crianças que usufruíram da creche parecem adaptar-se melhor: estão mais à vontade em grupo, estão mais habituadas a regras coletivas e não são tão dependentes do adulto” (p.177).

Depois de analisar vários estudos, Portugal (1998) refere que “ a creche poderá fazer com que a criança seja mais assertiva e socialmente mais interativa, mas as consequências dependem da qualidade e consistência dos cuidados substitutos fornecidos à criança” (p.178).

Pude constatar nesta prática educativa em creche que em pequenas atividades cada bebé ou criança tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo. Exemplificando, sobre a individualidade nas brincadeiras, foi fácil observar, desde logo, que as crianças que se encontravam na sala não partilhavam os brinquedos nem as brincadeiras. Centravam-se apenas na sua atividade. Compreendo que os bebés e as crianças mais pequenas, apreciam a repetição, frequentemente passam algum do seu tempo em brincadeiras individuais e a repetirem uma ação que lhes é agradável.

Papalia & Olds (2000), referem que, de um modo geral, as crianças que frequentaram creche tendem a ser tão ou mais sociáveis, confiantes, persistentes, realizadoras e habilidosas na resolução de problemas do que as que permanecem em casa.

4.1 O papel do educador de infância na creche

O papel do educador de infância assume particular importância educativa numa época marcada por profundas alterações sociais, que levam a família e a comunidade a esperar das instituições educativas e, em particular dos educadores, o desempenho de diversas funções.

Roldão (2008) refere a importância de formar educadores cada vez mais competentes e “capazes de ensinar”. Pois como diz Vasconcelos (2004) é fundamental tomar a educação de infância, também, como uma “ocupação ética”.

Entendo que a creche é o primeiro ambiente social onde a criança, ainda pequenina, se insere e é neste primeiro momento de separação da mãe, que o educador tem um papel fundamental no seu acolhimento, pois é o substituto da mãe nesse momento. Senti e vivenciei extrema importância do papel do educador, no sentido de que nos períodos de angústia o que se oferece à criança será conforto e tranquilidade perante a ausência dos pais.

Portugal (1998) menciona que o papel dos adultos na creche não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe transmitam segurança emocional e encorajamento, sendo fundamental para aprender ao longo da sua vida. O papel do educador da creche é fundamental, este é um auxiliar do desenvolvimento e o seu objetivo principal é promover a aprendizagem ativa por parte da criança (Hohmann, Banet & Weikart, 1984, Rizzo, 2000).

Segundo Hohmann e Weikart (2007) “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” (p.22). A aprendizagem pela ação depende do uso de objetos que, no mundo da criança, são essencialmente brinquedos e jogos. Tal como diz Piaget (1969, citado por Hohmann e Weikart, 2007) “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (p.19).

Enquanto estagiária tentei procurar dar aos bebés e crianças de tenra idade uma atenção contínua em cada interação. O grupo de crianças era muito sociável e demonstrava constantemente a necessidade da presença do adulto de referência, bem como grande satisfação apenas com o contato visual. Realizei ações mais diretas como pegar ao colo, baloiçar, abraçar ou tocar. Foi importante partilhar muitos tipos de interação.

Os educadores que trabalham em creche necessitam de qualidades muito especiais e de conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento. O bem-estar e desenvolvimento das crianças da creche requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural (Portugal, 2000).

Reconhecendo que as crianças pequenas passam muito do seu tempo no ou próximo do chão, achei pertinente observá-las perante a presença de livros. As crianças tiveram acesso a variados livros existentes na sala (tecido, esponja, etc). Observa-se nas crianças, entusiasmo em observar e folhear os livros e de reconhecer algumas imagens que lhe são familiares.

Perante estas pequenas aprendizagens ativas das crianças, tive de estar particularmente atenta às comunicações não verbais das crianças, ou seja, a minha atenção passou a ser mais cuidada, para compreender que as crianças comunicam os seus interesses, prazeres, através do olhar, do sorrir, etc.

Na opinião de Portugal (2000) o educador deve permitir o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através dos seguintes comportamentos:

- Atenção, gestos, palavras e atitudes;
- Estabelecer limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem maturidade suficiente;
- Permitir o desenvolvimento de autonomia e autoconfiança sempre que possível;
- Ser verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsabilidade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional;

- Oferecer atividades interessantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória;

- Ser capaz de articular o jogo e as necessidades das crianças.

Para ser um bom profissional “Temos de estudar tudo, refletir, adequar, respeitar o espaço, o ritmo, a individualidade de cada pessoa inserida no grupo da sala de creche” (Batista da Silva, 1998, p.50). Cabe ao educador planificar, orientar e avaliar as atividades. É muito importante o educador saber observar, falar e atuar de acordo com os objetivos de desenvolvimento global da criança.

Katz e McClellan (1991), referidos por Lino, (1999) mencionam que as crianças pequenas passam cada vez mais tempo fora da família, tendo os educadores um papel cada vez mais importante no seu desenvolvimento social.

O educador tem o papel de promover o desenvolvimento de uma autoestima positiva/saúde emocional, desenvolvimento físico e motor, estimular o desenvolvimento do raciocínio e pensamento conceptual, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social, valorizar a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade e, sobretudo, ajudar a construir a atitude básica de ligação ao mundo, crucial ao desenvolvimento de um cidadão emancipado (Laevers, 2004).

Qualquer educador deve usar diferentes formas de relacionamento com as crianças.

Didonet (2004) refere que o educador deve interagir de uma forma lúdica, onde a interação é bidirecional ou multidirecional. Neste sentido, existe o carácter lúdico que transmite o prazer, o envolvimento, a exploração e a descoberta do mundo exterior que a rodeia. O educador não é pai nem mãe da criança, ele tem um papel distinto, caracterizado pelo saber profissional, pela experiência, pelo conhecimento da situação e pelas possibilidades de desenvolvimento do jogo que irá abrir novas perspectivas para a criança.

Existem atividades mais suscetíveis de originar interações com os colegas do que outras. “A forma como os professores planificam e dispõem o ambiente e as atividades lúdicas influencia as oportunidades das crianças de adquirir e praticar competências sociais” (Oliveira-Formosinho, 1999, p.43). A mesma autora (1999) refere ainda que os educadores devem procurar um equilíbrio entre atividades dirigidas ao esforço individual e atividades que exigem esforços de cooperação de grupo, uma vez que as crianças adquirem e reforçam a sua compreensão e competências sociais nos contextos em que se envolvem em atividades mútuas e válidas.

Por outro lado, o educador deverá criar situações que favoreçam as descobertas autónomas das crianças, tentando ser fisicamente acessível e não ser intrusivo e, em vez disso, permitir à criança ser ela própria a controlar o ambiente físico e social. Para tal, elas necessitam de tempo e liberdade para o fazer. Assim, através das suas descobertas, elas interagem com as outras crianças (Figueira, 1998; Portugal, 2000). Partindo desta opinião, foi minha intenção deixar as crianças brincar livremente, explorando o seu ambiente imediato. As crianças como aprendizes ativos, precisam de uma variedade de materiais/objetos versáteis e flexíveis que apoiem a sua abordagem sensório-motora à aprendizagem. Saliento uma atividade que desenvolvi da comemoração o Dia de S.Martinho em que no período da manhã realizei a atividade “Vamos descobrir as castanhas ”e da parte da tarde ouvimos uma apresentação de uma história contada por uma avó do centro de dia. A instituição prima muito o encontro de gerações e promove atividades com as diversas valências. A experiência ativa que orientei foi muito interessante de desenvolver com o grupo de crianças. Inicialmente preparei o grupo para a tarefa, no decorrer da ação o grupo mostrou-se bastante motivado, com uma alegria constante ao observar algo diferente. Deixei-os observar e tocar individualmente nas castanhas. Sempre que uma criança estava no processo de observação, os restantes olhavam admirados e sorriam para mim. Sinto que pela manipulação e exploração as aprendizagens tornam-se mais facilitadoras da relação de contato.

Katz e Chard (1997) referem que o educador deve incentivar “as crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas” (p.5).

Tomando como ponto de reflexão o que estes autores dizem, foi evidente sentir que a educadora valoriza um ambiente bem pensado que promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais. Este ambiente permite que as crianças façam aquilo que naquele momento conseguem fazer, mas que, no entanto, cresce com elas.

Quando as crianças pequenas passam muito tempo em contexto de grupo, “os adultos têm uma oportunidade única para contribuir para os processos de construção de uma sólida base para a aprendizagem social das crianças” (Oliveira-Formosinho, 1999, p.47).

Realço mais uma vez que o papel do educador é o de proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades.

Durkheim (1972) considera a educação como imagem e reflexo da sociedade, como um facto fundamentalmente social. É neste sentido que os educadores devem trabalhar, tendo sempre em conta a individualidade de cada criança, respeitando sempre o seu tempo e o seu espaço, preparando-as para a vida futura em sociedade. Reforçamos a ideia que os primeiros anos são fundamentais para a formação da personalidade do bebé. Será papel do educador ajudá-lo a seguir em frente e caminhar com ele na apaixonante aventura de crescer. Perante esta reflexão e segundo Oliveira-Formosinho (1998), “a forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida atual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã” (p.8). Neste sentido é fundamental que o educador faça uma boa organização e gestão do espaço sala e dos materiais, pois um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.

**CAPÍTULO V - A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E A LEITURA NA
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Num sistema alfabético, ler implica ter o conhecimento da estrutura fonética da fala. A criança deve ter consciência de que a linguagem oral é constituída por palavras, sílabas e fonemas em sequência. A análise das sílabas e dos fonemas não se adquire em espontaneamente, vai-se construindo com a maturação (condição necessária mas não suficiente) e o treino adequado antes do momento da aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Rebelo (1990) “As experiências vividas pelas crianças em idade pré-escolar, designadamente as oportunidades, quantidade e variedade de leitura e de exploração da linguagem escrita, bem como o sentimento de eficácia pessoal nestas mesmas atividades, influenciam o desenvolvimento de competências de literacia emergente, bem como as atitudes e sentimentos face à leitura e escrita. É, portanto, um processo desenvolvimental, que pressupõe a criança como ser ativo, capaz de elaborar juízos críticos acerca da linguagem oral e escrita” (p.101).

Ora, se ninguém pode negar que a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, também parece ser inegável que a escrita é um poderoso contributo para a aprendizagem da compreensão leitora.

Segundo Pereira (2008) “Ler e escrever não é só uma questão de forma, mas também de significado e de função – a função específica para a leitura ou para a escrita funciona como elemento controlador do próprio ato. Da mesma maneira que “ler para fazer uma exposição sobre determinado assunto, ler para recitar um poema e ler para verificar determinados dados não é a mesma coisa e há necessidade de haver um trabalho específico para cada uma dessas formas de ler, também escrever um poema, uma ata ou um texto para explicar um fenómeno da natureza não requer os mesmos gestos de escrita, exigindo aprendizagens específicas. Por outro lado, desde as primeiras aprendizagens, resulta eficazmente um movimento de articulação entre as aprendizagens sobre a forma do escrito e a sua função, entre as habilidades mobilizadas e o sentido da leitura para os leitores” (p.30).

Daí que se destaque, atualmente, a importância de se ler textos com significado e de se levar em linha de conta outras habilidades básicas (perceção, memória...) envolvidas na aprendizagem, para além da simples decifração. Aprender a ler e a

escrever, lendo e escrevendo, e aprender a ler e a escrever, através da programação de exercícios próprios para a deteção de determinados mecanismos localizados, de determinadas habilidades específicas.

Enfim, usar a leitura e a escrita com objetivos precisos, associando-lhe modos de ensinar para a compreensão e a produção de todo o tipo de textos. Uma das intervenções que fizemos, centrou-se em perguntar às crianças o que entendiam por “Ler...”. Fizemos um registo individual do que cada criança referiu. Cada criança construiu um pequeno livro intitulado “Ler...” e lá escreveu o que referiu sobre o que é ler para ela.

Segundo o *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, de Rebelo (1990), “as capacidades de aprendizagem de uma criança não se podem reduzir à influência do meio e não se podem explicar sempre pela hereditariedade. Seria demasiado simples. Toda a aprendizagem resulta da interação que se desenvolve entre os fatores genéticos e os fatores de maturação, relacionados com a experiência vivida pela criança em cada dia. Por isso a escola tem um papel a desempenhar, o qual se reveste da maior importância” (p.71).

Escrever significa que o indivíduo é capaz de comunicar pensamentos ou sentimentos com o auxílio de signos visíveis, compreendidos pelos outros. Mas até chegar a este ponto será preciso percorrer um longo caminho.

A linguagem escrita é densa de símbolos e de poder. É ela que domina a sociedade. A ortografia é o aspeto mais elementar e menos importante, na medida em que ela é a produção de alguém que sabe utilizar este instrumento para comunicar, para transmitir o pensamento.

Linguistas e psicólogos concordam que a aprendizagem da língua falada facilita a aprendizagem da escrita, mas a mensagem escrita não corresponde exatamente às formas da fala. Os aspetos que diferenciam a escrita da fala resultam de um conjunto complexo de fatores que implicam situações diferentes durante a emissão, e ainda condições psicológicas, condições sociais, condições intelectuais igualmente diferentes. Além de tudo isto, note-se que na criança a fala liga-se

diretamente à ação, enquanto a escrita, pelo contrário, gera uma distanciação entre o sujeito e o objeto real da escrita (Rebelo, 1990).

Ao ler, o indivíduo apropria-se da linguagem, mas ler não é de modo nenhum a transformação de símbolos escritos em sons. Não se pode conceber leitura como simples meio de receber uma mensagem (Pereira, 2008).

O ato de ler é um processo mental que se realiza a vários níveis, contribuindo para o desenvolvimento do intelecto. A leitura, fenómeno complexo, compreende diferentes fases. No início é um processo preceptivo durante o qual o aluno reconhece símbolos. Depois processa-se a transferência para os conceitos intelectuais. A transformação dos símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige um grande esforço do cérebro. Todo o trabalho mental se alarga num processo de pensamento, à medida que as ideias se combinam em frases e em unidades mais amplas da linguagem. O processo de pensamento implica compreender as ideias e interpretá-las. Os dois processos fundem-se no ato de ler (Pereira, 2008).

Segundo Rebelo (1990), “A escrita e a fala são duas estruturas superficiais da linguagem ligadas à estrutura profunda composta por sistemas hierarquizados de regras. Mas há diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita ao nível da superfície. Na escrita distinguem-se palavras que não é possível distinguir oralmente fora do contexto, as homófonas (ex. passo/paço com a mesma sonoridade)”. Também na “escrita se detetam facilmente as palavras mal ortografadas numa dada frase. Assim, as palavras da frase “secanevas faziase caski” são a má transcrição gráfica de “se cá nevasse fazia-se ski”. O sentido da frase liga-se às características visuais das palavras, muito embora a sonoridade das palavras possa ajudar igualmente à descoberta do sentido, pelo menos em alguns casos” (p.95).

Na educação pré-escolar, a forma de entender a aprendizagem da leitura e da escrita pauta-se pelo princípio da literacia emergente. Segundo Pereira (2008), “a literacia emergente engloba o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que se assumem como percursos do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e escrita” (p.96). A literacia emergente está, assim, relacionada com os primeiros passos que as crianças percorrem até à aquisição do mundo da escrita e da leitura

(Mata, 2008). Os estudos sobre literacia emergente valorizam o papel de fatores até ao momento negligenciados, como as experiências de escrita, a consciência fonológica e a acessibilidade ao impresso nos diferentes ambientes em que as crianças se inserem. A literacia não é apenas uma capacidade cognitiva, mas também como uma atividade socio-psico-linguística. Esta perspetiva encara também as crianças como construtoras ativas do conhecimento da linguagem escrita. (Mata, 2008). Neste sentido, tomou sentido a criação de um projeto ligado às diferentes formas de escrita e que partiu do interesse que muitas crianças demonstravam em aprender a ler e a escrever. Foram muitas as atividades realizadas centradas em descobertas sobre o mundo da escrita.

Existem três conjuntos de competências fortemente associadas ao sucesso nas tarefas da leitura/ escritas posteriores: competências de linguagem oral, conhecimentos acerca do impresso e competências de conhecimento fonológico. Como sabemos, a leitura e a escrita, apesar de poderem ser considerados atos individuais, devem, em termos pedagógicos, ser partilhados e, por isso, ser vividos em “comunidades de leitores e de escritores”. Terá de haver, pois, lugar a diálogos, trocas e discussões, visto que a motivação e o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura-escrita é condição para a emergência de sentido (Pereira, 2008). Assim, o professor tem mais este papel determinante na definição dos lugares essenciais de intervenção escrita capazes de levar os alunos a reconstruírem o próprio processo de produção dos textos que leem (Pereira, 2008).

Em suma, recorda Colomer (2003), que devem modelar os seguintes princípios na aprendizagem da leitura e da escrita:

- Aprender ao longo da vida – a leitura/escrita não se confina às primeiras aprendizagens. O processo é um “continuum” que começa antes da escolarização, pois, pela presença social do escrito, as crianças chegam à escola com muitos conhecimentos sobre a questão. Vários estudos alertam para a necessidade de não se fazer tábua rasa de tais conhecimentos. O processo de aprendizagem leitora estende-se a toda a escolarização e vai,

inclusive, para além dela, se a entendermos como uma habilidade interpretativa.

- Aprender a ler e a escrever no decurso do estudo de diferentes matérias – o ensino da leitura e da escrita passou, assim, a estar associado a todas as áreas do conhecimento. Na escola, os alunos recebem informação sobre a forma como a sociedade interpreta a realidade física e social por meio dos conteúdos de todas as matérias curriculares. Estas interpretações são indissociáveis da maneira de falar sobre elas, do modo como a linguagem diz o mundo.

Ferreiro (1987) e Teberosky (1987) referem que precisamos de superar uma visão que considera os pré-requisitos como uma série de destrezas que permitam que a criança se aproprie da linguagem escrita.

Ainda nessa direção estes dois autores assinalam que a escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes, sendo que a maneira como a consideramos modificam drasticamente as consequências pedagógicas. Assim, “a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”. A sua diferenciação consiste: no caso da codificação tanto os elementos como as relações já estão pré-determinados; o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente entre os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso da criação de uma representação nem os elementos nem as relações estão pré-determinadas.

No entanto, esta perspetiva assenta no conceito de escrita enquanto representação da linguagem/literacia emergente, como nos mostram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997), “aquisição da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1ºCiclo do Ensino Básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte integrante da educação pré-escolar” (p.65). Contudo, “não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (p.65), isto é, de entender a abordagem à escrita “numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no seu sentido de interpretação e

tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (p.66).

Hoje em dia, a aprendizagem da leitura e da escrita em idade pré-escolar tem um papel relevante para o desenvolvimento das crianças. Todas as experiências antes do início do ensino formal são valorizadas e têm uma importância decisiva no sentido que as crianças atribuem à aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à escola. Desta forma, pode observar que a prática da educadora cooperante centra-se muito na escolarização.

Segundo Alves Martins e Niza (1998), algumas crianças chegam à escola depois de um conjunto de vivências que lhes permitiram interiorizar o sentido da linguagem escrita: “os pais em casa costumam ler, interessam-se pelo que leem, falam das suas leituras, leem aos filhos histórias, frequentam espaços culturais, têm livros em casa, utilizam a escrita no seu quotidiano.” No entanto, outras crianças chegam à escola sem terem tido ocasião de participar em situações em que a linguagem escrita tem um papel de relevo: “em casa não há ninguém que utilize a leitura para se recrear ou para se informar, não há livros bonitos de histórias, não há conversas sobre o que se leu e, muitas vezes, o contato com situações de leitura e escrita é, no essencial, penoso” (p.51).

**CAPÍTULO VI - AS CONCEPÇÕES INFANTIS SOBRE A
LEITURA E A ESCRITA**

Mesmo antes da entrada na escola, as crianças já começam a formar a hipóteses acerca da natureza da linguagem escrita, mais concretamente sobre aquilo que a escrita representa. Na realidade, o que as crianças formulam são concepções relativamente aos denominados aspetos concetuais da linguagem escrita.

O nosso papel enquanto estagiárias foi o de gerar oportunidades que possibilitem à criança iniciar experiências de aprendizagem. Como primeira atividade do nosso projeto as crianças iniciaram um processo de pesquisa em enciclopédias, livros e fotografias sobre como começou a escrita. Feitas as pesquisas e registo de algumas descobertas as crianças realizaram a seguinte atividade “Do que pesquisámos e observámos, assim desenhámos...”

Entende-se por aspetos concetuais, figurativos e funcionais da linguagem “as ideias que as crianças vão construindo sobre o que representa a linguagem escrita e os modos como vão colocando hipóteses sobre as relações entre a fala e a escrita”, isto é, a forma como concebem a leitura e a escrita e a forma como as utilizam (Alves Martins & Niza, 1998, p.48).

Segundo Alves Martins e Niza (1998), a “descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para o processo de alfabetização”. É nesta descoberta da funcionalidade que assenta a “construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da leitura e da escrita”.

“Tais sentidos e razões são a base do que se designa por projeto pessoal de leitor/ escritor” (p.48).

Saliento que as diferentes propostas do nosso projeto foram entendidas porque partiram de uma aprendizagem da leitura e escrita de uma forma lúdica e experienciada. Como exemplo disto, refiro a oportunidade que as crianças tiveram em ir à bibliomóvel e de poder observar dentro e fora da carrinha as diferentes formas de escrita. Cada criança levou uma folha de papel e um lápis para registar o que observaram e descobriram. Nesta atividade foram variadas as descobertas de formas de escrita (nos livros, na matrícula da carrinha, na porta da carrinha, etc.)

“Aprender a ler e a escrever implica a apreensão do sentido dessas práticas, o que só pode ser conseguido quando utilizam a leitura e a escrita em contextos de comunicação. Todas as crianças antes da iniciação escolar participaram, ainda que, de formas diferenciadas em situações em que a linguagem escrita está presente” (p.48).

Como diz Ferreiro (1990) “Hoje sabemos que nenhuma criança urbana de 6 anos começa a escola de 1º grau na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita” (p.100).

Em suma para que todos os aspetos da linguagem escrita possam ser desenvolvidos nas crianças é essencial, e de acordo com as palavras de Santos (2007), que, ao longo do pré-escolar, “sejam criadas oportunidades onde as crianças possam construir conhecimentos sobre aquilo que aignifica ler e escrever e sobre a forma como estas tarefas se executam por forma a ir, progressivamente, (re) configurando as suas conceções. É neste sentido que se concebe trabalho neste domínio como um processo de abordagem à leitura e à escrita, onde as situações de aproximação à linguagem escrita decorrem de forma contextualizada e significativa.” (p.50).

Segundo investigadores como Ferreiro (1985) e Freire (1996) a aprendizagem é um processo de evolução, onde escrever e ler são duas atividades da alfabetização e onde a leitura do mundo antecede a da escrita.

Entretanto, sabemos que a aprendizagem da linguagem escrita acontece muito antes da criança entrar na escola, visto que ela já coloca problemas a serem resolvidos a partir das suas vivências e dos seus significados que constrói a partir de objetos com os quais contata. A educadora cooperante realiza atividades que realçam valor à leitura e escrita, desenvolvendo o projeto “Famílias Leitoras” que pretende proporcionar leituras partilhadas entre pais e filhos com a utilização de livros do Báu existente na sala. Com especial importância, refiro também o cuidado que a educadora revela na escolha de livros para realizar a hora do conto diariamente com as crianças.

Mesmo a criança estando imersa numa sociedade letrada, o processo não acontece de maneira espontânea, e a apropriação desse objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos de ensino através da interação entre os sujeitos, processos esses que carregam dentro de si uma concepção de homem e de sociedade. A esse respeito Ferreiro (1993, p.56) menciona que “ quando falamos do ingresso na cultura escrita, pensamos imediatamente na aprendizagem escolar e, frequentemente, pensa-se na leitura como descodificação e na escrita como cópis repetitiva de sinais gráficos”. Contudo através dos estudos da psicogênese da escrita realizados por Ferreiro e Teberosky (1999) sabemos que a aprendizagem do sistema de escrita não se restringe ao domínio da codificação e descodificação, mas caracteriza-se por um processo ativo, no qual a criança, desde os primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, constrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita como um sistema de representação. Ou seja, ela começa a aprender o que é a escrita, para que serve e como se organiza muito antes de entrar para a escola.

As crianças quando chegam ao ensino Pré-Escolar fizeram já, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem e onde intervêm, e construíram já ideias acerca da escrita e da leitura, ou seja, já possuem u, notável conhecimento da sua língua (Ferreiro & Teberosky, 1987). Contudo, e se, praticamente desde o nascimento, a criança tem oportunidade de experimentar cada uma dessas funções ao nível da oralidade, o mesmo não se passa na escrita, onde algumas crianças por razões individuais, familiares ou sociais se encontram limitadas e não tiveram a possibilidade de explorara a escrita nas suas diferentes vertentes.´

Numa fase precoce do processo desta apropriação a criança ainda não tem em conta as características da escrita, tais como a sua: literalidade (codificação da fala pela escrita), a sua linearidade (a separação das palavras por espaços), e a sua função referencial (a palavra não é o desenho das coisas). À medida que vai evoluindo nas suas conceitualizações estas características começam a surgir.

Historicamente, a escrita surge como um pitograma estilizado, dando depois lugar à logografia (escrita de imagens, símbolos), para evoluir depois, no sentido das

escritas silábicas e culmina num sistema alfabético (Ferreiro & Teberosky, 1987). Uma evolução semelhante irá acontecer relativamente à aquisição da escrita pela criança.

Partindo desta fundamentação, uma das atividades desenvolvidas no nosso projeto pretendeu que as crianças abordassem as diferentes formas de escrita antiga. As crianças observaram diferentes fotografias e imagens de escrita: a escrita pictográfica, a escrita cuneiforme e a escrita hieroglífica ou egípcia. Como conclusão destas observações cada criança num pedaço de barro, desenhava os símbolos que queria. A particularidade desta atividade centrou-se em as crianças quererem representar ao pormenor os símbolos que observavam nas fotografias ou imagens.

Para a teoria da Psicogénese, toda a criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até se apropriar da complexidade do sistema alfabético. São eles: o pré-silábico, o silábico e o alfabético. Tais níveis são caracterizados por esquemas conceituais que não são simples reproduções das informações recebidas do meio, ao contrário, são processos construtivos onde a criança leva em conta parte da informação recebida e introduz sempre algo subjetivo. É importante salientar que a passagem de um nível para o outro é gradual e depende muito das intervenções feitas pelo educador e pelo contexto familiar, cultural e social.

Quando a criança rabisca, desenha, e nesse ato representa situações e personagens do mundo do adulto, ela apreende o mundo, manifestando-se simbolicamente. Quando ultrapassa o ato de rabiscar, desenha, substituindo-o por outros grafismos que ampliam significados, culminando na comunicação com outras pessoas, aqui a criança começa a escrever (Ferreiro & Teberosky, 1987).

Por vivenciar um mundo gráfico com diferentes símbolos, as crianças inicialmente começam a diferenciar desenhos de outros signos: letras e números, por exemplo. Foi exemplo disto a atividade que desenvolvemos com a exploração dos elementos que compõem o abecedário. Teriam de identificar as várias letras do abecedário e de desenvolverem depois a capacidade de formarem conjuntos a partir das letras. A intenção era trabalhar o raciocínio lógico bem como o desenvolvimento do conceito do número.

Tendo compreendido que escrever não é desenhar, as crianças iniciam uma fase de tentar imitar as letras, os símbolos que conhecem. Essas primeiras grafias apesar de não serem mais do que desenhos, também não são letras convencionais, são escritas que tentam parecer-se com a escrita adulta. À medida que a criança evolui na construção da escrita, ela percebe que para escrever utilizam-se apenas letras, passam a deixar de representar números. As letras aproximam-se cada vez mais das formas convencionais.

Várias investigações têm sido realizadas, no âmbito da evolução da escrita, desde as primeiras experiências à escrita alfabética correta, como podemos verificar nas investigações que se seguem, baseadas nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky.

Santos, na investigação que desenvolveu em 2007, enumera-nos os resultados obtidos na prova de ditado ou escrita sem ajuda, realizada por Ferreiro e Teberosky (1979), com crianças de 4, 5 e 6 anos, que classificaram as respostas das crianças em cinco níveis sucessivos:

Nível 1 – “escrever é reproduzir rasgos típicos do tipo de escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.241), ou seja, a escrita é semelhante ao referente que a criança conhece: assim, se o referente é letra de imprensa, observar-se-ão”... grafismos , mas se o referente separados entre si, compostos por linhas curvas e retas ou por combinações de ambas”, mas se o referente é letra cursiva, observar-se-ão”... grafismos ligados entre si, com uma linha ondulada como forma de base...” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.242). Este nível é determinado por uma intenção subjetiva de quem escreve, pois, todas as escritas são semelhantes entre si, mas a criança considera-as distintas em função da sua intenção inicial. Existe, uma correspondência figurativa entre a escrita e o objeto, ou seja, a escrita da palavra será proporcional ao tamanho do objeto – *Hipótese Quantitativa do Referente*. Nalguns casos, existe uma indeferenciação entre escrita e desenho, o desenho apenas apoia a escrita.

Nível 2 – “este nível caracteriza-se pelo fato de, para se poderem ler coisas diferentes, ser necessário escrever-se também de formas diferente.” Assim, como a variedade de formas gráficas que a criança conhece é muito limitada, a diferença de

significação das palavras é explicada pelas variações de posição na ordem linear das letras; isto porque”...para ler (ou escrever) coisas diferentes a criança exige que haja diferenças objetivas nas escritas...” (Alves Martins & Quintas Mendes, 1987, p. 500). Nesta fase a forma das grafias é mais definida e começa a constatar-se uma aproximação às letras convencionais. Neste nível é possível observar a utilização de *formas fixas*, que constituem “modelos estáveis de escrita”, como por exemplo: o nome próprio da criança. À semelhança do que acontece no nível 1, também aqui na escrita são respeitados os critérios de quantidade e variabilidade e na leitura “... cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 251), pelo que a mesma é feita globalmente. Neste nível observa-se uma predominância na utilização de letras de imprensa maiúsculas na escrita.

Nível 3 – ou hipótese silábica: “ este nível caracteriza-se pela tentativa da criança de atribuir valor sonoro silábico a cada uma das letras que compõem a palavra escrita, isto significa que cada letra tem o valor de uma sílaba.” A termos desenvolvimentais é representada pelo começo de uma relação entre a expressão oral e a escrita da palavra, ou seja, a escrita passa a ter ligação com a expressão oral: a uma parte da palavra escrita (letra) corresponde uma parte da expressão oral da palavra (sílabas). Na hipótese silábica podemos encontrar dois tipos de escrita: uma primeira onde não existe qualquer correspondência entre a letras que representa a sílaba e as letras que compõem essa sílaba e uma segunda onde a letra que representa essa sílaba é parte integrante dessa sílaba. Neste nível surge uma discórdia entre o critério de quantidade mínima de caracteres e de escrita de palavras mono e bissilábicas. Perante tal discórdia, a criança tenta resolvê-lo juntando outras letras à escrita, que representam outros elementos do objeto ou que lhe estão associados.

Nível 4 ou *passagem da hipótese silábica à alfabética*: “ este nível constitui-se como uma fase de transição entre a utilização da hipótese silábica e a descoberta do princípio alfabético da escrita.” Nele surgem, dois tipos de conflitos: um pertencente à necessidade de quantidade mínima de grafias por oposição à hipótese silábica, e outro pelo confronto entre as formas gráficas existentes no meio e a

hipótese silábica. Neste nível “ as crianças passam... a representar, na escrita, várias letras para cada sílaba oral, e procuram, apoiando-se no seu conhecimento do valor sonoro convencional de algumas letras, representar os sons do oral através de letras muitas vezes corretas” (Alves Martins, 1996, p. 119).

Nível 5 ou *escrita alfabética*: ao chegar a este nível a criança já compreendeu que “... cada um dos caracteres da sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.266). A partir deste nível a criança apenas ficará restringida aos problemas pertencentes à ortografia (p. 201).

(...) poder afirmar que o percurso geral do desenvolvimento das conceitualizações infantis se dá “ de fora para dentro”, ou seja, da utilização de uma linguagem puramente exterior à escrita para uma consideração da escrita em si própria enquanto linguagem. No início, a criança dialoga com a escrita – interroga-a, interpreta-a, “fala sobre ela” (...)” (Martins & Niza, 1998).

“A linguagem é nesse primeiro momento, um instrumento para pensar e falar sobre a escrita, Num segundo momento, e após a criança ter compreendido que a escrita é linguagem, a fala passa a ser não só o instrumento mas também o objeto de análise” (Martins & Mendes, 1986, p.64).

**CAPÍTULO VII - ABORDAGEM DE MOSAICO – UMA EXPERIÊNCIA
INVESTIGATIVA**

Apresento a experiência investigativa ou estudo exploratório realizado por mim e pela minha colega de estágio, no âmbito da Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar. O principal objetivo deste estudo foi perceber qual a perspetiva das crianças acerca dos Espaços do Jardim de Infância (como é que a criança descreve e representa os espaços do JI e as suas experiências nesses contextos? Como é que a criança se sente? O que valoriza? O que gostaria de modificar?).

7.1 Enquadramento Concetual

A investigação acerca de aspetos da infância foi, durante várias décadas tendo como modelo e recorrendo à voz do adulto, sobretudo pais e professores/as, para a obtenção de informação relacionada com as experiências diárias da criança. Em termos de investigação, a criança parecia assim, ter sido colocada fora do seu próprio mundo do adulto e da possibilidade de participar do seu estudo, devido às constantes dúvidas e preocupações respeitantes às suas capacidades cognitivas e sociais para processar e responder a questões acerca de comportamentos, perceções, opiniões e crenças (Oliveira-Formosinho, 2008).

A evolução das perspetivas acerca do tipo de envolvimento e participação da criança em investigações deverá ser compreendida a partir das transformações em relação às conceções acerca da mesma e do seu desenvolvimento.

Christensen e Pront (2002) reconheceram quatro perspetivas acerca da visibilidade da criança na investigação. As perspetivas confinam na diferença entre ver as crianças como objetos, como sujeitos, como atores sociais e, finalmente, como participantes. As duas primeiras descaram a imagem da criança como ator social, evidenciando a dependência e a incompetência da criança, sendo a sua vida analisada a partir do olhar do adulto. As duas últimas perspetivas olham as crianças como atores sociais com voz e ação, integradas nos processos de investigação onde participam e colaboram os adultos.

Dahlberg, Moss e Pence (1999) consideram a criança como participante ativa co construtora de conhecimento, identidade e cultura. “A criança é, assim possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.16).

Partindo deste princípio a abordagem de mosaico de Clark e Moss (2001) tem como influencia a pedagogia de participação em que o objetivo é promover o envolvimento da criança na experiência e na construção de aprendizagens.

Esta metodologia de investigação consiste em escutar crianças pequenas, conciliando informações recolhidas através de ferramentas verbais e visuais, que permitem compreender as perspetivas das crianças em relação a determinados assuntos.

Clark e Moss (2005) estabelecem cinco características desta abordagem a saber:

- **Multimétodo:** combina diferentes métodos que, de certa forma, nos ajudam a reconhecer as diferentes linguagens e vozes das crianças. Combina o verbal com o visual, valorizando as brincadeiras, as ações e reações e as formas simbólicas, tais como desenhos e fotografias, permitindo, portanto, que se escute a criança de diferentes formas;

- **Participativa:** as crianças são encaradas como agentes sociais ativos na sua própria vida. Reconhece as competências das crianças, ouvindo-as, ou seja, privilegia o escutar as crianças;

- **Reflexiva:** permite que adultos e crianças pensem sobre um conjunto de significados, dado que, o que por vezes um adulto acha significado para uma determinada criança na realidade não o é. Incide em quatro etapas elementares – ouvir, observar, documentar e interpretar – incluindo as crianças, pais e educadores/as. É integrada na prática, uma vez que deseja que as opiniões das crianças sirvam de base para o trabalho dos/das educadores/as;

- **Adaptável:** é uma metodologia de investigação bastante flexível permitindo que os profissionais adaptem ao seu grupo de crianças e ao contexto onde estão inseridas.

- **Incorporada na prática:** este tipo de investigação não tem de ser efetuada numa dimensão paralela ao quotidiano do grupo de crianças, muito pelo contrário, pode ser integrada na sua prática educativa, ou seja, pretende que as opiniões das crianças sirvam de base para o trabalho dos/das educadores/as.

Considerando a abordagem de mosaico um multi-método, importa referir a existência de oito métodos que se podem aplicar na prática.

- **Utilização de máquinas fotográficas/ câmaras** – As fotografias são uma ferramenta importante, usada para dar oportunidade à criança de documentar as suas experiências ou algo que considere importante tendo em conta a sua intenção.

- **Circuitos/ Passeios** – consistem na exploração da instituição através de um circuito guiado pelas próprias crianças e onde efetuam diversos registos (fotografias, desenhos, etc.);

- **Mapas** – servem para efetuar registos de informações fornecidas pelas crianças nos passeios. São uma representação dos circuitos onde poderá estar incluído todo o tipo de registos desde desenhos, comentários escritos e fotografias. Esta é uma etapa onde as crianças e adultos são confrontados com os primeiros dados recolhidos.

- **Conferências/ Reuniões** – consiste numa conversa realizada em grande grupo, em que as crianças partilham as suas opiniões e o adulto escuta-as. Interessa ouvir a criança e não em procurar, seguidamente, respostas para as suas questões de investigação;

- **Dramatizações** – é utilizada particularmente em crianças de idade inferior a dois anos e apoia-se na representação com um conjunto de elementos de figuras de jogo e outros equipamentos, que permitam às crianças uma outra forma de expressão;

- **Observação e Documentação** – dizem respeito aos registos das conceções das crianças e à observação qualitativa dos acontecimentos

- **Entrevistas/ Conversas** – são realizadas não só com as crianças, mas também com os pais/encarregados de educação e alguns elementos da comunidade educativa (educadores e auxiliares), onde se pretende conhecer as perspetivas das crianças;

- **Manta Mágica/ Tapete Mágico** – é o momento de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes recolhidos durante esta investigação.

Segundo Oliveira-Formosinho (2011), esta pedagogia centra-se em quatro eixos pedagógicos importantes. Em primeiro lugar, o ser/estar, que remete para uma pedagogia onde surgem aprendizagens das semelhanças e diferenças desde o nascimento. O segundo eixo é a pertença/participação, que leva a uma pedagogia de laços em que o reconhecimento da pertença à família é alargado, progressivamente, à comunidade local e à sua cultura. O terceiro é o eixo das linguagens/comunicação, que invoca uma pedagogia cuja intencionalidade é a do fazer, ou seja, centra-se na experimentação, em constante interação, reflexão e comunicação. Por fim, o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem permite conhecer, compreender e refletir sobre o que é feito.

É notório que na pedagogia de participação o/a educador/a tem um marcante papel de encorajar, favorecer desafios e conferir autonomia às crianças. A pedagogia de participação enfatiza a ideia de que as crianças devem ser vistas, mas também ouvidas.

7.2 Metodologia

Este processo investigativo decorreu por fases, sendo que na primeira informámos a educadora e os pais acerca do objetivo do mesmo. Posteriormente e numa segunda fase, com as crianças, em grande grupo, esclarecemos em que consistia este trabalho, de uma forma simples e objetiva, a fim de ficarem elucidadas de como tudo se iria organizar e se queriam ou não participar no nosso trabalho.

Numa terceira fase, questionámos as crianças, a fim de avaliar quais queriam participar neste estudo. Aceitaram participar neste processo oito crianças.

Para acompanhar este estudo recorremos a diversos métodos, com o objetivo de estimular a participação ativa da criança no seu processo educativo, nomeadamente no que diz respeito à sua opinião acerca dos espaços que mais gostam e menos gostam no Jardim de Infância. Utilizadas como metodologias as entrevistas/conversas informais, circuitos pelo JI, desenhos, fotografias e finalizámos com os mapas. Realizámos entrevistas às oito crianças, à educadora, a dois pais e à assistente operacional num registo informal, mas perante um guião semi estruturado de questões.

No que concerne às entrevistas e conversas informais, devo salientar que as questões, seguidamente expostas foram organizadas de forma a criar um guião, ou seja, representaram linhas condutoras das entrevistas e conversas informais, sendo que os intervenientes do estudo (crianças, família, educadora e auxiliar) tiveram toda a liberdade de conduzir as conversas e abordar diferentes aspetos. Apresento as questões do guião referentes à entrevista feita às crianças e em apêndice faço referência a uma das entrevistas realizadas: (Apêndice 22)

- Gostas de estar no Jardim de Infância? Porquê?
- Que lugares ou espaços conheces no Jardim de Infância?
- Qual deles é que gostas mais? Porquê? Como te sentes nesses espaços?
- Qual deles gostas menos? Porquê?

- O que mudarias nesse(s) espaço(s) para que passasses a gostar mais dele(s)?

Saliento que a linguagem utilizada durante as entrevistas e conversas informais foi acessível, para facilitar a compreensão das crianças.

As entrevistas/ conversas informais com a educadora, pais e assistente operacional foram realizadas com recurso a uma gravação áudio. Farei a apresentação dos diferentes guiões. Apresento o guião das questões feitas à educadora e em apêndice segue a conversa transcrita: (Apêndice 23)

Também em apêndice segue um exemplar da entrevista realizada a uma mãe, que respondeu às seguintes questões orientadoras: (Apêndice 24)

- O seu filho(a) gosta do JI? Como é que ele(a) se sente neste espaço?
- Consegue perceber se o seu filho(a) tem a perceção dos espaços que existem no JI?
- Que espaços é que são da sua preferência? E os que ele(a) gosta menos?
- Seu filho(a) conversa sobre as experiências que têm no JI?

Por fim, a entrevista realizada à assistente operacional encontra-se em apêndice e aborda o seguinte: (Apêndice 25)

- Acha que o grupo gosta de vir para o JI?
- Consegue perceber que estas crianças tem a perceção dos espaços que existem no JI?
- Quais os espaços que são da preferência deles? Os que eles gostam mais e gostam menos?
- Se mudasse alguma coisa para alterar o que não está bem, o que fazia? O que mudaria no geral?

Antes de começarmos os percursos/ circuitos individualmente com as crianças, foi nossa intenção iniciar uma conversa prévia com cada uma sobre a importância do que iriam fazer.



Fig. 1 - Conversa informal sobre a realização do percurso/ circuito

Iniciaram os percursos/ circuitos, foram tirando fotografias do que mais e menos gostavam nos espaços do jardim-de-infância



Fig.2 – Desenho do percurso/ circuito

Eu e a minha colega de estágio à medida que iam tirando fotografias, íamos anotando as suas intervenções e questionando o significado das mesmas.

Esta última metodologia (construção dos mapas) foi elaborada pelas crianças, com a nossa ajuda (estagiárias) e consistiu no conjunto de fotografias selecionadas por elas, desenhos e expressões das crianças acerca do Jardim de Infância. O resultado de todas estas metodologias foi a designada “Manta Mágica”.



Fig.3 - Elaboração individual dos mapas

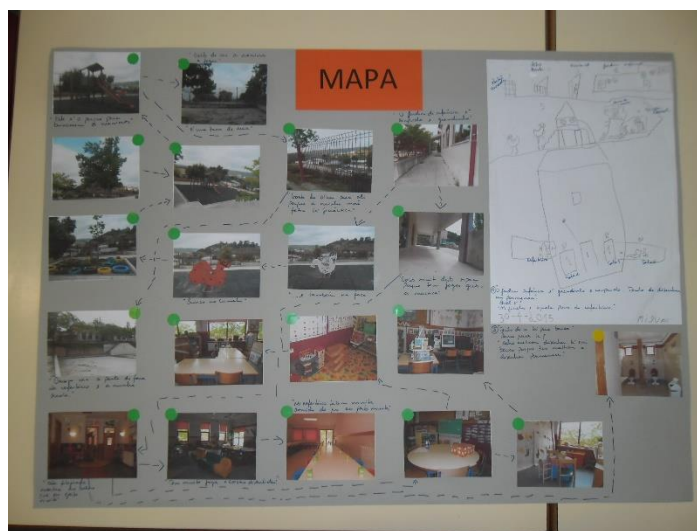


Fig. 4 – Mapa



Fig.5 –Apresentação do mapa ao grupo



Fig.6 – Manta Mágica

Primeiramente, fizemos uma análise do conteúdo das entrevistas realizadas às crianças, seguida da apreciação dos mapas criados por elas, com o objetivo de iniciar todo um processo de desenvolvimento das categorias de codificação. Pretendemos desenvolver um sistema de codificação para conseguirmos organizar os dados, tendo consciência de que não foi uma tarefa fácil. À medida que fomos lendo os dados, repetiam-se ou destacavam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas das crianças pensarem e acontecimentos variados. Nesta análise de codificação procurámos entender se existiam regularidades e marcas presentes nos dados e, em seguida, procurámos agrupar em categorias, como meio de classificar os dados descritos. Na tabela seguinte apresento a categorização que se produziu da análise feita ao longo desta experiência investigativa.

Tabela 4 – Categorização da experiência investigativa.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Espaço escolar (Interior)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diferenciação das diferentes áreas (onde passam grande parte do tempo) ➤ Atividades dirigidas – com a Educadora e do Projeto “Uma Viagem... ao Mundo da Escrita”
Interação com pares	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Brincar com os amigos
Jogo Simbólico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Brincar ao faz de conta
Brincar Livre	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Salão ➤ Recreio/parque ➤ Tabela de registo de trabalho autónomo
Área da Escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Jogos difíceis para jogar autonomamente ➤ Mobiliário – não é apelativo

7.3. Análise dos dados

Através dos dados recolhidos da experiência investigativa feita com as crianças, apresentarei uma análise qualitativa dos mesmos. Ao longo das entrevistas, circuitos e realização de mapas, surgiram cinco assuntos predominantes que designei por categorias. Farei uma breve síntese de cada uma.

Na categoria 1: Espaço Escolar (Interior)

Tendo consciência do cariz subjetivo que os dados qualitativos nos apresentam, conseguimos perceber as crianças gostam do espaço interior que se refere à sua sala.

As crianças conseguem fazer uma diferenciação das diferentes áreas existentes, mas sente-se que a sala é o local onde passam grande parte do seu tempo diário. Pensam o espaço “sala” como o seu território organizado para determinadas aprendizagens. É com naturalidade que referem as atividades dirigidas pela educadora, salientando também o nosso projeto “Uma viagem...ao Mundo da Escrita”. Considero bastante relevante o fato das crianças dizerem que a função da educadora é dar-lhes trabalhos para fazer.

Categoria 2: Interação com pares

Em relação a esta categoria evidencia-se as constantes interações entre pares. Este estudo revelou que as relações com os pares e com os adultos tem um importante significado na vida das crianças no JI. Foi perceptível que cada criança tem o/s seu/s amigo/s com quem mais gosta de brincar.

Categoria 3: Jogo simbólico

Um outro resultado deste estudo foi o de perceber que a área do faz de conta assume grande importância. O brincar é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitam. Foi notório compreender que as crianças preferem brincadeiras com os seus pares em vez de brincadeiras em grande escala e em grande grupo.

Categoria 4: Brincar livre

Relativamente a esta categoria é possível constatar que este grupo de crianças que participaram na experiência investigativa, são crianças muito ativas e dinâmicas o que se comprova através da sua preferência pelo espaço exterior da instituição. Manifestam interesse por áreas onde se pode correr, saltar, gritar e, por isso, gastar mais energia, como o recreio/parque.

As crianças revelaram gostar deste espaço exterior onde se pode, também, brincar com os amigos e realizar atividades de motricidade grossa, como andar de baloiço e no escorrega. É visível e clara por todas as crianças a preferência pelo espaço exterior.

O salão polivalente também é salientado, como sendo um espaço de atividade mais livres e não tão direcionadas. Existem muito jogos que despertam mais a atenção das crianças.

Foi referido por uma criança que não gostava da tabela de trabalho autónomo que está presente na sala, porque não podia escolher todos os dias no período da manhã o que gostaria de fazer/ brincar.

Categoria 5: Área da Escrita

Um outro resultado deste estudo, foi perceber que as crianças não demonstram muito interesse por esta área, referindo-se aos jogos existentes e à forma como está estruturada (referindo o mobiliário existente). Esta realidade foi observada e sentida nas crianças não só durante o decorrer deste estudo, mas também em contexto de estágio.

7.4. Conclusões

Concluindo, este estudo foi bastante importante, na medida em que permitiu uma maior perceção dos gostos e interesses das crianças. Com esta experiência procurámos dar voz às crianças em relação ao seu contexto educativo.

Com esta abordagem, aprende-se a valorizar a competência das crianças e a possibilidade de serem ouvidas em primeira mão acerca dos temas que lhes dizem respeito (Oliveira-Formosinho, 2008).

Através da nossa investigação, as crianças evidenciaram uma grande competência para comunicar sobre o seu quotidiano e sobre a forma como observam o espaço do JI. O grupo de crianças que participou neste estudo, manifestou ter conhecimento da importância dos diferentes espaços do JI, da importância das aprendizagens e da componente lúdica, do brincar que acompanha essa aprendizagem e que caracteriza a sua infância.

Relativamente às entrevistas feitas aos pais, à educadora e à assistente operacional, verificou-se que estas reportam para uma evidência constante do espaço sala e do espaço exterior, como sendo espaços de grandes aprendizagens, quer a nível individual quer a nível coletivo. O JI representa um facilitador do desenvolvimento consistente das crianças, nomeadamente, no que respeita ao brincar e aprender.

As crianças revelaram que as áreas em que brincavam livremente, onde trabalhavam o jogo simbólico e o espaço exterior são muito significativas para si, pois, as crianças ao brincar, podem também aprender e relacionar-se entre si, podem perceber a importância de viver em sociedade e de fazer amigos. É importante perceber a importância que o desenvolvimento cognitivo representa na vida, bem como o ato de brincar.

É possível constatar que a área da escrita não representa para as crianças um espaço de grande interesse, de entusiasmo e de grandes aprendizagens. As crianças referem-no como um espaço não cativante, com jogos difíceis de realizar. Sentimos que o nosso projeto” Uma viagem...ao mundo da escrita” teve um forte impacto neste estudo

Fazendo uma reflexão final, concluo que o JI representa para as crianças um local de trabalho, pois fornece excelência ao bem-estar da criança, estimulando a sua criatividade, valorizando o seu esforço e garantindo todos os cuidados para que se desenvolva nos diferentes domínios (social, cognitivo e físico).

Este tipo de abordagem é uma forma possível de perceber a importância que a participação das crianças tem na avaliação de um contexto que lhe diz todo o respeito e sobre o qual têm, certamente algo a dizer. Considero este tipo de experiência como uma prática reflexiva que me permitiu prontamente fazer uma avaliação, reformulação e fundamentação da prática que estava a trabalhar e a observar. Foi sem dúvida um processo de reconstrução do saber em que tive de dialogar, tomar decisões e que permitiu fortalecer o meu desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele (Roldão, 2000, p.17).

Desempenhando a função de animadora socioeducativa há sete anos na valência de Creche, esta prática pedagógica contribuiu em muito para a aquisição de novas aprendizagens ativas em contexto educativo.

Pretendi relacionar potencialidades e desafios, o ideal para que as minhas propostas de intervenção com crianças tão pequenas pudessem funcionar. Estas minhas intervenções foram sempre concebidas tendo a plena consciência das características evolutivas das crianças de 1 a 2 anos no seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo, da linguagem e pessoal e social.

A construção de um ambiente de aprendizagem ativa para bebés e crianças até aos 3 anos significa ter em conta as necessidades sociais e emocionais de seguranças e companhia, necessidades físicas, cuidados corporais, descanso e movimento e proteção, necessidades cognitivas. E foi neste sentido que as minhas práticas educativas se centraram, reconhecendo que estas crianças pequenas aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos, que aprendem porque querem, comunicam aquilo que sabem e aprendem num contexto de relações de confiança. Atendendo às suas idades, este grupo de crianças, foram muito participativo e recetivo nas experiências ativas apresentadas.

Perante as atividades diárias tentei valorizar o modo natural de conhecer a criança, deixá-la captar a realidade como um todo, pondo em funcionamento os aspetos afetivos, psicomotores, comunicativos, cognitivos, da fantasia, criativos, de atenção, etc. A reflexão que faço é de que nem sempre é fácil estar atento a estes princípios com um grupo de crianças. Este tempo de observação em contexto educativo e posteriormente da atuação prática, veio consciencializar-me para a

importância do conhecimento individual de cada criança. Perante a minha reflexão fundamento com a seguinte transcrição “O projeto do educador é um projeto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projeto adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projetos individuais, de pequeno grupo ou de todo o grupo” (Ministério da Educação, 1997: p.44).

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” In Orientações Curriculares, p.38)

A Educadora tem que olhar para a criança como um todo, em todas as suas dimensões, residindo, pois a multidimensionalidade da educação na infância. Para aprenderem e crescerem, as crianças, precisam de um ambiente emocionalmente rico, estável e estimulante e defino o contexto educativo onde estou, como tendo estas características.

Dou especial importância à rotina que desempenha também um papel fundamental na captação do tempo e dos processos temporais.

A criança começa a ter maior perceção das fases pelas quais passa e dessa forma consegue também um encadeamento de todas as sequências. A rotina é, sem dúvida, um suporte para o educador pois, assim torna-se muito mais fácil gerir o seu tempo da forma mais apropriada.

“A sucessão da cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pela educadora e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do Educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.” (OCEPE, p.40)

Pude constatar que as relações afetivas são essenciais no desenvolvimento social da criança. É importante exercer, na prática profissional, um papel de mediador e incentivador, além de propiciar um acolhimento afetivo das crianças. O vínculo afetivo com o educador é o principal suporte para se sentirem seguras em qualquer ambiente, de forma a poderem brincar, explorar e interagir com outras pessoas, adultos ou crianças.

A educação das crianças exige uma ligação entre família e a escola, e essa ligação tenta manter-se de forma positiva, tendo como ponto fulcral a educação.

O sentido autêntico da relação família/escola reside no facto de a educação e da realidade existencial se reportem ao mesmo sujeito – o educando.

Aprendi a gerir a capacidade de observar, analisar, interpretar, registar e refletir sobre o grande mundo da criança.

No estágio em educação pré-escolar, perante as atividades diárias tentei valorizar o modo natural de conhecer a criança, deixá-la captar a realidade como um todo, pondo em funcionamento os aspetos afetivos, psicomotores, comunicativos, cognitivos, da fantasia, criativos, de atenção, etc. A reflexão que faço é de que nem sempre é fácil estar atento a estes princípios com um grupo de crianças. O tempo observação participativa em contexto educativo e posteriormente da atuação prática, veio consciencializar-me para a importância do conhecimento individual de cada criança. Perante a minha reflexão fundamento com a seguinte transcrição “O projeto do educador é um projeto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projeto adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projetos individuais, de pequeno grupo ou de todo o grupo” (ME, 1997, p.44).

Tomei consciência de que o educador tem que olhar para a criança como um todo, em todas as suas dimensões, residindo, pois a multidimensionalidade da educação na infância. Para aprenderem e crescerem, as crianças, precisam de um ambiente emocionalmente rico, estável e estimulante e defino o contexto educativo onde estou, como apresentando algumas destas características. A rotina desempenha

também um papel fundamental na captação do tempo e dos processos temporais, porque a criança começa a ter maior perceção da sequência das diferentes rotinas. Foi possível observar que a rotina é, sem dúvida, um suporte para o educador pois, assim torna-se muito mais fácil gerir o seu tempo da forma mais apropriada.

“A sucessão da cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pela educadora e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do Educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual (OCEPE, p.40)

Durante este processo formativo e prático, aprendi a gerir a capacidade de observar, analisar, interpretar, registar e refletir sobre o grande mundo da criança.

Tive a oportunidade de desenvolver este estágio sob a orientação de uma educadora que considero ser de uma grande exigência, com um ritmo intenso de prática educativa.

A primeira dificuldade sentida foi referente à criação de planificações como forma de trabalho. Percebemos que uma boa planificação é a essência de toda a gestão pedagógica. A educadora foi acompanhando, corrigindo e refletindo sobre o que poderemos alterar e melhorar.

Durante o desenvolvimento do projeto foram surgindo algumas preocupações, que se vieram a refletir na prática de trabalho. Eu e a minha colega, diariamente sentíamos uma pressão constante que não veio a tornar-se saudável no decorrer do projeto.

Entendo que o trabalho de projeto enquanto ação deve ser concebida e desenvolvida por um grupo, deste modo estamos a trabalhar o conceito de agência da criança. Foi neste sentido que entendemos que da parte da educadora cooperante, nos deveria ter dado mais “liberdade”, para desenvolver um trabalho de projeto e ter em conta a perspectiva das crianças em todo o processo. Contudo e após uma reflexão feita com a educadora, manifestámos o que estávamos as nossas preocupações e o

que estávamos a sentir. Notámos que a partir dessa reflexão, o comportamento da educadora alterou-se no sentido de nos dar mais “liberdade” e confiança para realizar as seguintes propostas. Acreditámos nas nossas potencialidades e o projeto prosseguiu de uma forma ainda mais estimulante.

Foi visível o processo de articulação entre escola/ família. Existe uma ligação forte entre família e a escola, e essa ligação tenta manter-se de forma positiva, tendo como ponto fulcral a educação. O sentido autêntico da relação família/escola só tem sentido quando reside no facto de a educação e da realidade existencial se reportem ao mesmo sujeito – o educando.

Percebi que a educadora é a interveniente principal de todo o processo educativo da EPE, principalmente no que diz respeito à elaboração, planificação e desenvolvimento do currículo. Também é o responsável direto e indireto de formar crianças ativas e participativas no processo ensino aprendizagem. Logo, estas terão e poderão formular hipóteses, dar ideias e sugestões, partilhar experiências, medos, angústias, vivências entre muitos outros aspetos.

Ao longo das intervenções realizadas na sala do jardim-de-infância, pude constatar que as crianças entendem a linguagem escrita e oral numa perspetiva de interesse e necessidade. Manifestam essa necessidade ao serem capazes de atribuírem as diversas funções aos atos de ler e escrever, nomeadamente: ler para aprender, para adquirir informação, como auxiliar de memória, para a comunicação e expressão de sentimentos.

Deste modo, desenvolveu-se um trabalho em sala do jardim-de-infância, a partir de experiências significativas das crianças, de modo a que estas pudessem comunicar o que sabiam, pensavam e sentiam; respeitou-se a linguagem das crianças, utilizando-a como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita. A um nível mais concreto, as crianças foram motivadas a expressarem-se por meio das diferentes linguagens existentes: a modelagem; o desenho; a pintura; a escrita lúdica, etc.

Todo o percurso deste estudo foi repleto de aprendizagens. Com desenvolvimento das práticas de ensino supervisionadas, adquiri , uma maior atitude crítica perante a minha profissão, isto é não posso lidar com os conteúdos escolares de um modo simplesmente passivo, pelo contrário, tenho que lidar com eles de modo crítico, reconhecendo que este trabalho realizado vai na direção de um saber diretamente ligado à prática, mais adequado e eficiente no que respeita às respostas a dar às situações concretas – às situações que surgem no dia-a-dia escolar. A construção deste relatório permitiu que desenvolvesse competências de investigação, que assentam, fundamentalmente, na observação, no questionamento e na reflexão. Trata-se, no essencial de um processo duplo: não se pode restringir apenas a investigar ao que se passa fora de nós, nem ao que conseguimos discernir (um processo dentro de nós) Esta situação vai ao encontro da ideia de Bogdan e Biklen (1984) quando referem que os educadores/professores, que agem como investigadores, realizam o seu trabalho mas, além disso, também se observam a si próprios. Ou seja, param e distanciam-se dos conflitos imediatos, são capazes de alargar as suas perpectivas sobre o que acontece.

Penso que investigar na e para a prática pedagógica deve ser compreendido como um processo que procura produzir ou melhorar formas de conhecimento profissional. Nesse sentido, precisa de ser vista como um recurso qualitativo do trabalho pedagógico, podendo garantir, assim, uma aprendizagem significativa que promoverá uma intervenção mais adequada junto das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowiz, A. e Wagkop, G. (1995). *Creche: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna.
- Abreu, I., Sequeira, A. e Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias: Contributos para uma educação participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves Martins, M.e Santos, A. (2005). *Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância. Infância e Educação. Investigação e práticas*.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Azevedo, A., e Oliveira- Formosinho. (2008). *A documentação da aprendizagem: a voz das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Batista da Silva, A. (1998). *Crescer na creche – uma reflexão sobre um espaço de educação. Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Clark, A. e Moss, P. (2001) *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children’s Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A. e Moss, P. (2005) *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children’s Bureau.
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2008): Relatório de Estudo: A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Consultado no dia 29 de Julho de 2015, disponível em <http://www.scribd.com/doc/3030282/Conselho-Nacional-de-Educacao-Relatorio-de-Estudo-A-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011). Recomendação – A Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Consultado no dia 29 de Julho de 2015, disponível em <http://www.cnedu.pt/>
- Christensen, P. e Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.

- Didonet, V. (2004). *As implicações das competências do bebé para a pedagogia da infância*. In R. Aragão (Org.), “O Bebê, O Corpo e a Linguagem”. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Durkheim, E. (1972). *Educação e Sociologia*. (8ª ed.). São Paulo: Melhoramentos
- Felipe, J. (2001). *O Desenvolvimento Infantil na Perspetiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon*. In C. Craidy & G. Kaercher (Orgs.), *Educação de Infância: p’ra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1987). *Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño*, (8ª edição). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Figueira, M. (1998). *Ser Educadora na Creche*. Cadernos de Educação de Infância, Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Fontes, P. (1998). *Breves considerações acerca da situação das creches em Portugal*. Cadernos de Educação de Infância. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Gómez, G.R, Flores, J. G, e Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, (2.ª edição). Málaga: Ediciones Aljibe
- Gouvêa, M. (2002). *Infância, Sociedade e Cultura*. In A. Carvalho, F. Salles & M. Guimarães (Orgs.), *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1984). *Criança em ação*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Laevers, F. (2004). *Competences in teacher education. Implications of a process-oriented approach*. In Conferência realizada em Internacional Conference Improving quality of education, Working on basic competences in teacher education, a process oriented approach (Socrates Project 2003-0200 001-002 502 610BGE) Leuven, Belgium, 18-20 November 2004. Consultado no dia 29 de Julho 2015, disponível em <http://books.google.com.br/>
- Lino, D. (1999). *A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais: Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa*.

- In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar – A construção da Moralidade* (2ªed.). Lisboa: Texto Editora.
- Lipp, M. (2002). *O Stress do Professor*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Livro Guia 0-2 anos “*Projeto Creche: Educação para a 1ª Infância*”. Grupo Rafa
- Lua Cheia 1-2 anos “Material de Apoio Didático”. Mundicultura
- Marchão, A. (1998). “*Do contexto da creche aos contextos pré-escolares – Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e articulação*”, Cadernos de Educação de Infância.
- Martins M, e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Niza, S. (1993). *Um modelo de formação cooperada*. Lisboa: Ed. Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares pra a Educação de Infância* (2ºed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1999). *A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena – O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar – A Construção da Moralidade* (2ºed.). Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito do Projecto Infância*. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (3ºed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. e Gambôa, R. (orgs.) (2011). *O Trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D.E.e Olds, S.P. (2000). *Desenvolvimento Humano*.(7ªed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Papalia, D.; Olds, S. e Feldman, R. (2001). “*O Mundo da Criança*”. McGraw Hill. Lisboa.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, ph. (1991). “*Pour une approche pragmatique de l’évaluation formative*” in *Mesure et évaluation emn éducation*, vol.13, nº4, Québec.
- Portugal, G. (1998). *Crianças Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. (7ªed.). Colecção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas*. *Infância e Educação*, Revista do GEDEI. Porto: Porto Editora.
- Portugal, Gabriela. (2003). *Crianças, Família e creches*, Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. e Hohmann, M (2000). “*Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*”. 2ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Post, J. e Hohmann, M. (2007). *Educação De Bebés Em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rizzo, G. (2000). *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Roldão, M.(2000) *Formar Professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.

- Roldão, M. (2008, 13 de fevereiro,). *Saber Ensinar: A competência do professor*.
Jornal de Letras – Educação.
- Santos, A. d. (2000). *Educação pela Arte*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, A. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Concepções e Práticas dos Educadores de Infância* (Tese de Doutoramento não publicada). Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Sebastiani, Marcia Teixeira. (2003-2009). *Fundamentos Teóricos e Metodologias da Educação Infantil*. IESDE Brasil SA.
- Spodek, B. e Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Smith, P., Cowie, H., e Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teberosky, A. e Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever: Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- UNICEF (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância: Uma tabela classificativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos. Report Card 8*. Florença: UNICEF/Centro de Pesquisa Innocenti.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster... In Katz, L., Ruivo, J., Silva, I. e Vasconcelos, T., *Qualidade e Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (S/ data). *Trabalhar por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2004). *A Educação de Infância é uma Ocupação Ética*. Revista Portuguesa de Pedagogia (Número Temático “Família, Comunidade e Educação”).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zabaia, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto alegre: Artimed.

Legislação Consultada

Lei-Quadro 5/97 de 10 de fevereiro, Diário da República n.º 34/97 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Diário da República n.º 201 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho normativo n.º 99/89, de 11 de setembro

Documentos consultados

Projeto Educativo 2014/ 2017

Projeto Pedagógico de Grupo

Projeto Curricular de Agrupamento 2014/2015

APÊNDICES

Apêndice 1 – Notas de Campo - 24 de outubro de 2014

<p>Número: 1</p> <p>Data: 24 de Outubro de 2014</p> <p>Local: Sala 1 Ano</p> <p>Observador: Dulce Santos</p>	<p>Título:</p> <p>1." A individualidade nas brincadeiras"</p>
<p>Descrição:</p> <p>1.Estou na primeira semana de observação do contexto educativo.</p> <p>Foi muito fácil de observar, desde logo, que todas as crianças que se encontravam na sala não partilhavam os brinquedos nem as brincadeiras. Centravam-se apenas na sua atividade e ali se mantinham até mudarem para outra atividade diferente.</p>	<p>Palavras-chave:</p> <p>1.Eu próprio</p>
<p>Comentário do Observador:</p> <p>1.Perante esta realidade que observei, achei pertinente refletir sobre ela. Tenho consciência de que as crianças desta idade, muitas vezes escolhem envolverem-se em atividades mais solitárias, também aproveitam a oportunidade para observarem, brincarem ao lado de outras crianças ou imitarem os seus pares. Conscientemente apoio estas atitudes, sempre com o objetivo de formar relações positivas entre os pares e a verem-se a si próprias e aos outros como fazendo parte de um grupo. Ao observar situações destas, penso muitas vezes sobre a pertinência de desenvolver atividades de grupo ou se o mais correto será fazer sempre atividades individualizadas. Como é citado em "Educação de Bebés em Infantários": "...as crianças destas idades estão demasiado centradas em si próprias para poderem ser consideradas como um grupo"...". (In. "Educação para Bebés em Infantários", pág.69-70).</p>	

Apêndice 2 – Notas de Campo - 30 de outubro de 2014

<p>Número: 2</p> <p>Data: 30 de Outubro de 2014</p> <p>Local: Sala 1 Ano</p> <p>Observador: Dulce Santos</p>	<p>Título:</p> <p>1. "Os livros"</p>
<p>Descrição:</p> <p>1. Uma das atividades de que a maioria das crianças gosta é de estar em contato com os livros. As crianças têm acesso a variados livros existentes na sala (tecido, esponja, etc.)</p> <p>Observa-se nas crianças, entusiasmo em observar e folhear os livros e de reconhecer algumas imagens que lhe são familiares.</p>	<p>Palavras-chave:</p> <p>1. O folhear</p>
<p>Comentário do Observador:</p> <p>1. No acolhimento, a educadora e eu iniciamos a nossa rotina com a canção do "Bom Dia", seguida da audição de uma história simples, mas que apresente imagens que lhe sejam conhecidas.</p> <p>Nota-se já uma maturidade no interesse, na atenção e escuta das histórias.</p> <p>Assim, "à medida que os bebés crescem, criar um ambiente que promova a aprendizagem – que inclua livros, objetos interessantes..." (In: "Brinquedo e Infância", pág.65).</p> <p>"A área dos livros deverá ser um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros, andar com eles de um lado para o outro...É importante proporcionar uma boa variedade de livros infantis que as crianças possam manipular e observar." (In: "Educação de Bebés em Infantários", pág.114).</p> <p>Com estas fundamentações e com a observação que realizei, realço o especial valor destes materiais que promovem competências ao nível do interesse e gosto pela audição de histórias, estimulam e desenvolvem a expressão oral e a coordenação óculo-manual.</p>	

Apêndice 3 – Notas de Campo – 05 de novembro de 2014

<p>Número: 3</p> <p>Data: 05 de Novembro de 2014</p> <p>Local: Sala 1 Ano</p> <p>Observador: Dulce Santos</p>	<p>Título:</p> <p>1."A agressão"</p>
<p>Descrição:</p> <p>1.Nestas idades e neste grupo é muito frequente observar pequenos conflitos. Há dias em que algumas das crianças batem ou mordem, uma nas outras, quando disputam um brinquedo que a outra tem ou sentem ciúme.</p> <p>Habitualmente, essa disputa pelo brinquedo ou por qualquer outra coisa acaba sempre pela agressão física, que estas exercem umas nas outras. Por isso, na maioria das vezes é necessária a intervenção da educadora na resolução destes conflitos.</p>	<p>Palavras-chave:</p> <p>1.Batem umas nas outras</p>
<p>Comentário do Observador:</p> <p>1.Muitas são as vezes em que observo e me deparo com estas situações no dia-a-dia. A disputa por um brinquedo ou por qualquer outro objeto, acaba sempre em agressão física e, quase sempre é necessária a nossa intervenção ou da auxiliar para ajudar na resolução desse conflito. Tal como é citado a seguir: "Quando as disputas infantis levam ao choro, ao bater ou ao morder, os educadores calmamente abordam as crianças envolvidas no conflito, param as ações que magoam, reconhecem os sentimentos das crianças, recolhem informação, envolvem as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução e oferecem uma continuidade para esse apoio." (In: "Educação para Bebés em Infantários", pág.89).</p> <p>As crianças pequenas tem um forte sentido de si próprias e dos seus bens. Muitas das vezes algumas já verbalizam "É meu!".</p> <p>Julgo que esta forma de comportamento se deve ao fato da maioria destas crianças ainda não saberem verbalizar o que pretendem e então para mostrarem a sua intenção de querer escolher e ficar com o brinquedo que pretendem comportam-se desta forma. Pois, "através da tentativa e erro, elas experimentam novos comportamentos até terem encontrado a melhor maneira de atingir um objetivo." (In: "O Mundo da Criança", pág.200).</p>	

Apêndice 4 – Notas de Campo – 14 de novembro de 2014

<p>Número: 4</p> <p>Data: 14 de Novembro de 2014</p> <p>Local: Sala 1 Ano</p> <p>Observador: Dulce Santos</p>	<p>Título:</p> <p>1. "Jogo simbólico"</p>
<p>Descrição:</p> <p>1. Neste dia observei que a criança E, F e H, estavam sentadas perto umas das outras e a brincarem com jogos muito idênticos. A criança H criava uma torre com cubos empilháveis já com uma coordenação muito bem orientada. A criança E e F observavam este colega e também faziam os seus encaixes com alguma rapidez.</p> <p>Entre eles notava-se uma relação de cumplicidade nas atividades que estavam a realizar, porque olhavam uns para os outros, sorriam e no final da construção batiam palmas de alegria por conseguirem terminar as suas tarefas.</p>	<p>Palavras-chave:</p> <p>1. Cubos empilháveis e encaixáveis</p>
<p>Comentário do Observador:</p> <p>1. No momento da observação feita, eu estava bem perto do grupo. Senti que cada uma daquelas crianças estavam a participar no seu jogo com satisfação e gosto. Mesmo que não conseguissem á primeira, não desistiam da tarefa.</p> <p>A reflexão que faço desta situação observada é que a criança necessita de ser estimulada através de diferentes materiais que potencializem a sua inteligência lógico-matemática. Necessitam constantemente de observar, manipular corpos geométricos de diferentes formas e tamanhos, estimular para a ordenação.</p> <p>Como fundamento ao tema "Jogo e o Desenvolvimento Motor" citado em "Lua Cheia – Material e Apoio Didático": "Dado que o jogo é a atividade por excelência, será através dele e do movimento que, com mais facilidade, a criança irá adquirindo tanto o conhecimento e o controlo do seu corpo como os restantes aspetos da sua personalidade que se incluem nos diferentes âmbitos de experiencia do currículo destas fases e que, evidentemente, se trabalham através de jogos." (In: "Lua Cheia – Material e Apoio Didático", pág.77).</p>	

Apêndice 5 – Notas de Campo – 19 a 28 de novembro de 2014

<p>Número: 5</p> <p>Data: 19 a 28 de Novembro de 2014</p> <p>Local: Sala 1 Ano</p> <p>Observador: Dulce Santos</p>	<p>Título:</p> <p>1."O Espelho"</p>
<p>Descrição:</p> <p>1.Ao longo de uma parede da sala foi colocado um espelho grande. Foi notória a forma como as crianças observavam algo que lhes era novo e diferente na sua sala. Durante os dias muitas das crianças se dirigiam para o espelho, contemplavam a sua imagem, sorriam, mas em pequenos minutos estas ações eram realizadas e logo partiam para outras brincadeiras.</p> <p>Durante duas semanas observei o comportamento individual das crianças e chamou-me á atenção a criança D e E, que constantemente observavam a sua própria imagem e desenvolviam pequenos jogos gestuais. Muitas das vezes pegavam em bonecas e levavam-nas até ao espelho.</p> <p>Observei também que se destacavam também a crianças J, M e N por se dirigem individualmente ao espelho, darem beijos e passarem a mão no mesmo.</p>	<p>Palavras-chave:</p> <p>1.Reconhecer-se...</p> <p>O meu corpo...</p>
<p>Comentário do Observador:</p> <p>1.Senti que a presença de um espelho como equipamento integrante do contexto educativo, estimula bastante as aprendizagens ativas das crianças.</p> <p>Tal como é citado a seguir: “Nas suas atividades diárias de aprendizagem ativa, bebés e crianças mais novas ganham consciência corporal direta no espaço. Os bebés apropriam-se imediatamente do espaço à sua volta. Com crescente atividade e mobilidade, começam a expandir o seu sentido de espaço à medida que aprendem a “navegar” sozinhos de um local interessante para o outro.” (In: “Educação de Bebés em Infantários”, pág.49).</p> <p>É importante dar às crianças tempo para interagirem e responderem à sua maneira.</p>	

Perante esta minha afirmação referencio a seguinte citação: “Cada bebé ou criança pequena tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo.”...”Os educadores também compreendem que os bebés e as crianças mais pequenas, apreciando a repetição, frequentemente passam muito tempo a repetirem uma ação agradável...” (In: “Educação de Bebés em Infantários”, pág.71).

Apêndice 6 – Planificação diária de 05 de novembro de 2014

Semana 1 – Dia 05 de Novembro de 2014						
Planificação Diária						
						Local: Sala 1 Ano
						Grupo de
Crianças 13						
Experiência Ativa: “As novas palavras”						
Objetivos Didáticos	Conteúdos	Processo Didático	Recursos Humanos e Materiais	Fundamentação	Avaliação	Tempo/Duração
- Desenvolver a linguagem verbal. -Potenciar o desenvolvimento da motricidade ampla e as potencialidades manipulativas. - Potenciar o desenvolvimento da percepção.	- Objetos de uso quotidiano: babete da própria criança, prato, colher, copo de água. - Verbalizar o nome de diferentes objetos.	As crianças estão sentadas em círculo no tapete. No centro do círculo estão vários objetos (babete, prato, colher, copo de água). Cada criança terá a oportunidade de observar e tocar nos variados objetos. O nome do objeto será sempre referido.	-Educadora; -Assistente operacional; -Grupo de crianças; -Estagiária	Ao promover a observação de objetos da vida diária proporciona-se a exploração das possibilidades motoras do corpo e desenvolvemos progressivamente o vocabulário quotidiano.	Observação direta e informal das crianças. Verificar se a criança participa com agrado. Manipular objetos de diferentes características	10 Min.

Apêndice 7 – Planificação diária de 13 de novembro de 2014

Semana 2 – Dia 13 de Novembro de 2014						
Planificação Diária						
Local: Sala 1 Ano						
Grupo de Crianças 13						
Experiência Ativa: “As Mãos”						
Objetivos Didáticos	Conteúdos	Experiências Ativas	Recursos Humanos e Materiais	Fundamentação	Avaliação	Tempo/Duração
- Conhecer o próprio corpo. - Ampliar o vocabulário referente a elementos do corpo. Desenvolver a coordenação oculo-manual.	- O corpo humano: as mãos. - Manipular objetos com as mãos. - Sentir as próprias mãos.	Canção: As minhas mãos ao alto, vão-se agora virar. Elas batem, cruzam e agora no chão. Lá,Lá. As crianças estão sentadas em círculo no tapete e começam a cantar a canção. A canção é mimada com gestos e as crianças irão tentar reproduzir esses gestos.	-Educadora; -Assistente operacional; -Grupo de crianças; -Estagiária	Prazer e gosto em explorar o próprio corpo. Levar a criança a ter uma atitude positiva face à demonstração de afeto dos adultos e das outras crianças.	Observação direta e informal das crianças. Verificar se a criança participa com agrado. Incentivar a criança a que brinque com as mãos, que toque com as mãos no colega, no chão,etc. Pronunciar a palavra “mão “corretamente.	15 Min.

Apêndice 8 – Planificação diária de 19 de novembro de 2014

Semana 3 – Dia 19 de Novembro de 2014						
Planificação Diária						
						Local: Sala 1 Ano
						Grupo de Crianças 13
Experiência Ativa: “Os meus Sapatos”						
Objetivos Didáticos	Conteúdos	Processo Didático	Recursos Humanos e Materiais	Fundamentação	Avaliação	Tempo/Duração
-Adquirir hábitos em relação ao vestir.	-Aquisição de hábitos em relação ao vestir.	A criança será colocada em frente ao espelho da sala. Retira os sapatos á criança e volta a calçá-los para que ela visualize a ação. Deve-se explicar o que se faz: “Eu calcei o sapato no teu pé”. Em seguida, retira os sapatos novamente e indica que tente calçá-los sozinha.	-Educadora; -Assistente operacional; -Grupo de crianças; -Estagiária	Não se pretende que a criança se calce sozinha, mas sim que se vá familiarizando com esta peça de vestuário e a parte do corpo em que se coloca.	Observação direta e informal das crianças. Verificar se a criança participa com agrado. Pronunciar a palavra “pé”.	15 Min.

Apêndice 9 – Planificação diária de 26 de novembro de 2014

Semana 4 – Dia 26 de Novembro de 2014						
Planificação Diária						
						Local: Sala 1 Ano
						Grupo de Crianças 13
Experiência Ativa: “Quem é quem?”						
Objetivos Didáticos	Conteúdos	Processo Didático	Recursos Humanos e Materiais	Fundamentação	Avaliação	Tempo/Duração
-Conhecer os colegas da sala	Reconhecimentos dos colegas da sala	As crianças são sentadas no chão formando uma roda. Diz-se em voz alta o nome de cada criança e aponta-se para ela. A atividade é realizada várias vezes, alternando a forma de identificar a criança.	-Educadora; -Assistente operacional; -Grupo de crianças; -Estagiária	Levar a criança a ter uma atitude positiva face à demonstração de afeto dos adultos e das outras crianças. As crianças precisam de se sentir protegidas e queridas para se adaptarem e participarem nas brincadeiras e atividades comuns.	Observação direta e informal das crianças. Verificar se a criança participa com agrado.	15 Min.

Apêndice 10 – Planificação diária de 11 de novembro de 2014

Semana 2 – Dia 11 de Novembro de 2014						
Planificação Diária						
						Local: Sala 1 Ano
						Grupo de Crianças 13
Experiência Ativa: “Vamos descobrir as castanhas”						
Objetivos Didáticos	Conteúdos	Processo Didático	Recursos Humanos e Materiais	Fundamentação	Avaliação	Tempo/Duração
- Desenvolver a linguagem verbal. - Potenciar o desenvolvimento da perceção. -Desenvolver o gosto por canções.	-Verbalizar o nome “Castanha” -Gosto por canções. Manipulação de um alimento. -Interesse pela manipulação	As crianças estão sentadas em círculo no tapete. No centro do círculo uma taça com castanhas. Cada criança terá a oportunidade de observar e tocar nas castanhas A atividade será acompanhada da canção “A Castanhinha”.	-Educadora -Assistente operacional -Grupo de crianças -Estagiária	Ao promover a de atividade, proporciona-se a exploração das possibilidades motoras do corpo e desenvolve-se progressivamente o vocabulário quotidiano.	Observação direta e informal das crianças. Verificar se a criança participa com agrado.	15 Min.

Apêndice 11 – Planificação diária de 28 de novembro de 2014

Semana 4 – Dia 28 de Novembro de 2014						
Planificação Diária						
						Local: Sala 1 Ano
						Grupo de Crianças
13						
Experiência Ativa: “O meu desenho”						
Objetivos Didáticos	Conteúdos	Processo Didático	Recursos Humanos e Materiais	Fundamentação	Avaliação	Tempo/Duração
- Iniciar a garatuja.	-Realização de garatujas livres.	Sentar as crianças á mesa (grupos de duas crianças) e dar-lhes uma folha de papel branco (grande). Coloca-se num copo marcadores de várias cores e pede-se a cada criança que inicie a sua garatuja. No final cada criança mostra o seu desenho e ajudam a educadora a pendura-lo na sala.	-Educadora; -Assistente operacional; -Grupo de crianças; -Estagiária	Gosto de se expressar fazendo garatujas. Ao colocar as crianças a fazer o seu desenho está-se a desenvolver a potencialidade ou inteligência pictórica.	Observação direta e informal das crianças. Verificar se a criança participa com agrado.	20 Min.

Apêndice 12 – Planificação diária de 3 e 4 de dezembro de 2014

Semana 5 – Dia 3 e 4 de Dezembro de 2014						
Planificação Diária						
Local: Sala 1 Ano						
Grupo de Crianças						
13						
Experiência Ativa: “Árvore de Natal”						
Objetivos Didáticos	Conteúdos	Processo Didático	Recursos Humanos e Materiais	Fundamentação	Avaliação	Tempo/Duração
-Reconhecer alguns objetos e adornos relacionados com o Natal.	Reconhecimento de alguns objetos e adornos relacionados com o Natal.	Observação de uma árvore de natal acompanha do reconhecimento de alguns objetos de Natal. Início para a construção de uma árvore de natal desenhada em papel cenário e que seria pintada com rolo utilizando a cor verde para a copa e castanho para o tronco. Cada criança com apoio do adulto pintaria a árvore desenhada com o rolo.	-Educadora; -Assistente operacional; -Grupo de crianças; -Estagiária		Observação direta e informal das crianças. Verificar se a criança participa com agrado.	20 Min.

Apêndice 13 – Planificação das pequenas intervenções

Áreas Curriculares		Objetivos	Descrição da Atividade	Materiais	Data
Expressão/Comunicação	Expressão Plástica	Construir um instrumento musical com material reciclável; Explorar o som do instrumento;	Construir dois paus de chuva com 2 grupos de 6 crianças. Depois outros 2 grupos de 6 crianças vão enfeitá-los com diversos materiais a gosto das crianças. Quando os 2 instrumentos estiverem criados, em grande grupo, são recordadas as fases para a construção do instrumento. Depois cantamos a canção: “A chuva é um Ping Ping”, acompanhando com o som do pau de chuva.	<ul style="list-style-type: none"> • 8 Garrafas de 1,5l de água vazias; • Fita-cola grossa ou tiras de papel autocolante; • Arroz, Massa e Feijão q.b.. • Máquina Fotográfica 	19 e 20 de Fev.
	Expressão Musical	Cantar e aprender a letra de uma música introduzindo o som do instrumento construído.			
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Observar e identificar imagens; Ordenar a sequência das imagens; Identificar letras de algumas palavras; Transcrever palavras; Associar as palavras às imagens.	Em grande grupo são mostradas as fotografias relacionadas com a construção do instrumento do pau de chuva. Estas encontram-se identificadas com palavras relacionadas com a imagem. As crianças observam e descrevem as imagens. Depois identificam a sequência do processo de construção, ordenando as imagens de forma lógica. Na área da escrita, um grupo de 6 crianças transcrevem as palavras que estão relacionadas com as imagens em pequenas folhas. Pretendemos expor na sala o processo de construção do instrumento (as imagens da atividade já ordenadas) com as palavras que as crianças escreveram.	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografias impressas; • 2 Folhas de cartolina branca; • Lápis carvão; • Marcadores. 	25 de Fev.
Expressão/Comunicação	Expressão Dramática	Desenvolver a criatividade; Desenvolver interações corporais através da imitação, através de papéis variados;	Numa caixa previamente preparada, constam papéis com imagens de animais domésticos e selvagens. O grupo encontra-se orientado em semicírculo. Uma criança retira um papel da caixa e observa a imagem do animal que vai ter de imitar para o colegas adivinharem.	<ul style="list-style-type: none"> • Caixa de cartão pequena; • Imagens de animais. 	26 de Fev.
	Expressão Motora	Desenvolver a coordenação visual/motora;	Repete-se o processo até todas as crianças participarem.		

	Matemática	<p>Identificar formas geométricas;</p> <p>Utilizar blocos lógicos;</p> <p>Construir figuras com diferentes formas geométricas, utilizando os blocos lógicos.</p>	<p>Cada criança escolhe uma figura composta por formas geométricas.</p> <p>Depois identificam as formas geométricas utilizadas na imagem e reproduzem a mesma imagem com as peças dos blocos lógicos.</p> <p>A seguir cada criança preenche uma ficha identificando</p> <p>as formas geométricas que utilizou para construir a figura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Blocos lógicos criados em EVA; • Figuras impressas em grande; • Ficha com um quadro de dupla entrada; 	27 de Fev.
--	-------------------	--	--	---	---------------

Apêndice 14 – Construção de um pau de chuva



Apêndice 15 – Sequência do processo de construção do pau de chuva



Apêndice 16 –Pesquisa sobre as várias formas de escrita



Apêndice 17 –Desenhos elaborados sobre a pesquisa feita



Apêndice 18 – Construção da caverna



Apêndice 19 – Escrita de símbolos em barro



Apêndice 20 –Descobrir diferentes locais de escrita



Apêndice 21 –Visita à escola



Apêndice 22 – Entrevista realizada à criança M.

1. Gostas de estar no jardim-de-infância. Porquê?

Sim. Porque aqui no jardim-de-infância temos muitas coisas que eu gosto de fazer e aprender. Gosto de aprender coisas novas aqui. Gosto muito de vir à escola. Sinto-me bem e feliz.

2. Que lugares/espacos conheces no jardim-de-infância?

O parque, o salão, o refeitório, a sala 1, a 2 e a casa de banho.

Para eu entrar nesta escola tenho de passar pelos portões. Passo pela escola primária primeiro e depois vem o jardim-de-infância.

3. Qual deles é que gostas mais? Porquê?

Gosto do parque, porque lá estão muitas coisas com que eu posso brincar. Que coisas?

O escorrega, os baloiços, a foca e o camelo. São coisas divertidas. Às vezes os meus amigos inventam jogos.

Gosto da minha sala porque tem lá brinquedos. A professora conta sempre histórias. A sala tem espaços a casinha, a biblioteca, a pista. Também tem as marionetas, os jogos, a escrita e o computador.

Gosto de brincar na pista, na casinha, nos jogos, no computador e na escrita e de ver livros na biblioteca. Gosto do salão porque tem muitos jogos, a pista, a selva. As senhoras dizem para onde vamos brincar e zangam-se muitas vezes. Eu acho que é porque os meninos fazem muito barulho.

4. Qual deles é que gostas menos? Porquê?

Não há nenhum que eu goste menos.

Apêndice 23 – Entrevista realizada à educadora

O que pensa que o grupo acha do Jardim de Infância? Como se sentem neste espaço? O que é que sente que é para eles o JI?

É um local onde brincam com amigos, onde jogam, onde aprendem coisas. Penso que eles terão essa noção. Uns, se calhar, dirão isso ou não, outros não, porque não sei o que eles disseram. Mas penso que eles terão a noção de que aprendem coisas na escola. E que para além de aprenderem coisas, brincam, jogam.

Consegue perceber que estas crianças têm a perceção dos espaços existentes no JI? Conseguem diferenciar os espaços que aqui existem?

Em termos de funcionalidade penso que sim. Portanto, que eles têm a noção do que é que podem fazer em determinada área muito associado aos materiais que existem nas áreas, não é? Tanto na sala como no exterior, no campo, por exemplo, mesmo no campo desportivo, tem noção que lá podem jogar futebol, que podem jogar com bolas, podem com arcos, fazem ginástica, etc. Portanto, em termos de funcionalidade, penso que eles têm essa noção. Agora podem ter algumas dúvidas em relação às designações de alguns dos espaços, acredito, embora eu penso que os mais velhos, aqueles que já estão aqui há mais tempo, se calhar já não terão dúvidas sobre os nomes, podem haver dúvidas, não tenho a certeza se tem dúvidas ou não, mas acredito que alguns possam ter algumas dúvidas sobre os nomes de alguns espaços por esquecimento, até não acredito muito por não saberem, até porque eles tem aquela tabela em que, em que marcam a área para onde vão e nós falamos muito dos nomes, vais para a escrita, vais para a matemática, portanto, eles saber sabem, agora poderão numa abordagem, numa entrevista não se lembrarem dos nomes, de todos os espaços. **Nós só ficámos com a dúvida, era no espaço exterior, para eles é parque, é recreio, o pátio percebemos que é a parte de trás, este espaço aqui...** Aí em termos de designação nós também não utilizamos sempre a mesma designação, porque muitas vezes dizemos, vamos lá para fora, vamos brincar lá para fora e aí acredito que alguns possam chamar parque, outros, espaço de recreio. Aí é diferente dos espaços da sala e que já há uma designação, que há um nome, que até

está fixado, que está escrito e que está registado, é diferente, realmente ali no espaço exterior, vamos lá para fora, vamos para a rua, vamos para o recreio, aí pode haver alguma confusão, ou até porque rua, aquilo não é rua, mas que até acredito que muitas vezes se utilize essa expressão, eles até utilizam vamos lá para fora, lá para fora é adequado, mas vamos para a rua, pode ser... não sei, não sei o que eles dirão, qual o termo que utilizarão. Mas aí acredito que haja mais diferenças entre eles. **Connosco utilizaram os dois termos, daí termos a dúvida entre recreio e parque e pátio nunca era aquele espaço ali em baixo era sempre ali atrás.** Porque nós quando vamos para o pátio utilizamos sempre a expressão “para o pátio”, “vamos fazer isto no pátio”.

Que espaços são da preferência das crianças?

A área da casa, penso que eles gostam bastante da área da casa e a área da pista, principalmente para os rapazes. Embora as crianças é evidente que é indiferenciado, não é, tanto brincam lá meninos com meninas mas há uma preferência marcada dos rapazes pela área da pista, assim como pelos jogos de construção. **Dos meninos que nós agora entrevistámos é unânime, tanto as meninas falam da pista e das construções como os meninos falam da casinha.** E todos os meninos falam da pista

E aqueles que menos preferem?

Agora também, se calhar esta resposta está um pouco enviesada, porque já ouvimos o que eles disseram, designadamente a área da escrita. Eu acho, também tenho essa noção que a área da escrita, se calhar devia sofrer alguma remodelação. Talvez alguns, especialmente os mais novos, eu acredito que os mais velhos gostem daquela área porque já tem gozo em escrever e já apreenderam as funcionalidades e já descobriram as potencialidades plenas daquela área. Agora as crianças mais novas acredito que não apreciem tanto, porque considerem uma atividade que quando estão lá há atividades que exigem maior concentração.

Outra área menos utilizada no JI, penso que no salão haverá algumas áreas por exemplo, a biblioteca, do salão porque não é muito apelativo, porque não tem livros com a qualidade desejada e talvez, não sei, o fantocheiro. Na sala acho que é bastante utilizado. O fantocheiro acho que está a funcionar bem essa área na sala. Agora no

salão já tenho as minhas dúvidas, porque muitas vezes o fantocheiro, acho que não está muito acessível, embora esteja acessível teoricamente eles podem ir para lá se pedirem. Mas acho que dependem um pouco de pedirem aos adultos, porque tem de se abrir uma parte do fantocheiro que é preciso ajuda. Às vezes os próprios adultos também colocam lá papéis para entregar aos encarregados de educação e condiciona a entrada das crianças. Lá fora no recreio, acho que se calhar eles apreciariam ter mais materiais, temos poucos materiais de exterior.

Nós pensámos que eles pudessem referir alguma situação dessas, porque eles falam muito do exterior. Pois eles gostam muito do exterior. **A maior parte quis mostrar foi logo o exterior, começar por ali. Mas nós também ficámos à espera que e eles dissessem que realmente faltava alguma coisa...E isso não referiram. É só o que está á vista...** Eles tem poucos equipamentos, nós temos algum material que utilizamos na psicomotricidade, aí posso considerar, pronto, já um material razoável, mas em termos de materiais que já solicitamos casas para o exterior, triciclos, são equipamentos que devido ao seu custo não temos hipótese de os adquirir através da verba do ministério porque são muito caros, então solicitamos á câmara, mas não temos tido respostas positivas nesse aspeto e se realmente existissem esses materiais enriquecia bastante a atividade no exterior.

Nós temos visto algumas metodologias que tem usado noutros locais, nunca pensou trazer materiais mesmo, caixotes, outras coisas que dessem para eles recriarem alguma coisa, ou até mesmo experimentarem. Quer dizer, reparem por exemplo, os pneus que agora estão ali fixos, os pneus foram utilizados por nós. Nós trouxemos realmente os pneus e durante dois anos conseguimos que os pneus fossem utilizados, de forma móvel por eles, os pneus estavam por lá espalhados e eles utilizavam os pneus para saltarem, colocarem em fila, e isso realmente funcionou muito bem durante aqueles dois anos. E acho que foi uma mais-valia para aquele espaço exterior. Só que depois a tinta saiu, a tinta foi muito cara, e foi a associação de pais que providenciou, não voltando a estar disponível para nova pintura. Eles não se desinteressaram, só que os pneus sem a tinta começaram a sujar as roupas. Ainda se voltou a pintar os pneus com tintas normais e depois deu para mais meio ano, mas tiveram que se tornar fixos porque não era essa a nossa ideia. Entretanto com caixas de papelão já fizemos uma experiência, mas depois vem a chuva e molha e não

temos uma casa para guardar esse material de exterior. Temos um sótão que é de muito difícil acesso e por isso só dá para guardar materiais que são utilizados uma a duas vezes por ano, não tem luz e a escada é de difícil acesso. Mas eu tenho noção que era um espaço que eu gostaria de reformular mas para isso precisávamos de apoios e verbas. Aqui as pessoas não fazem donativos, mesmo a quota da associação de pais é voluntária, em termos de verbas as pessoas cada vez dão menos e a associação de pais acaba por utilizar as verbas que tem para resolver questões urgentes do JI. Isso não chega, mas já nos compraram materiais que nós pedimos, por exemplo as aparelhagens das salas, foram compradas pela associação de pais, mas há sempre uma hierarquia de prioridades.

Quais as atividades que as crianças gostam mais de realizar em sala?

Gostam de brincar ao faz de conta, ao jogo simbólico e aí inclui-se a casa, o fantocheiro, a loja, a área da casa. Estão ali a desempenhar papéis. Gostam bastante da expressão dramática, da parte dos fantoches, da utilização de adereços, que é uma área que eu também agora vou reforçar com a próxima verba do ministério. O jogo simbólico acaba por ser o que eles gostam mais de fazer, a pista, as construções e também gostam bastante dos livros, de folhear e de fazer de conta que estão a contar histórias. A questão do exterior, efetivamente desenvolver mais projetos com elementos efémeros, já fizemos o ano passado e há dois anos espantalhos para ficar no espaço do recreio. É importante e interessante porque eles personalizam o espaço exterior onde brincam. **Percebemos que eles diferenciavam os diferentes espaços do exterior.** Existe um acordo entre o espaço da escola do 1º ciclo e do JI na utilização das crianças. O campo desportivo é partilhado para nós lá poderemos desenvolver as sessões de psicomotricidade, mas no tempo de recreio o campo desportivo é dos meninos da escola e este campo daqui, esta parte é nossa. Agora é urgente a reformulação do equipamento exterior, o restauro e a aquisição de outros equipamentos de exterior. Já pedimos, já solicitámos, a questão das casas e triciclos já pedimos á câmara há três anos e no início deste ano voltaram a perguntar quais os materiais que nós precisávamos e nós priorizámos estes materiais em primeiro e não tivemos resposta. Em relação a outros JI da rede pública e do concelho de Coimbra, também tem poucos materiais. Às vezes há jardins-de-infância onde há dinâmicas

locais que as entidades conseguiram comprar, a associação de pais. Há um JI do nosso agrupamento que tem lá alguns triciclos porque as colegas optaram por utilizar a verba do ministério na aquisição de alguns triciclos. Só que efetivamente quando nós chegámos aqui, este JI tinha muita de jogos, de material didático de sala e por isso privilegiamos material a utilizar em sessões de movimento, na expressão musical e em livros. Se nós optarmos pelos triciclos, são tão caros que uma verba dá para dois ou três triciclos. E com dois ou três triciclos não se consegue fazer nada porque são 49 crianças. Porque deveria haver no mínimo 25 triciclos.

Apêndice 24 – Entrevista realizada a uma mãe

A Carolina gosta do JI? Como é que ela se sente neste espaço?

Eu penso que sim, que está satisfeita. Ela só mudou para aqui este ano. Só veio para cá este ano. Tendo em conta isto, acho que foi uma boa adaptação, que está satisfeita.

Consegue perceber se a Carolina tem a perceção dos espaços que existem no JI? Ela quando entra aqui consegue explicar o que caracteriza o JI. Ela sabe onde fica a sua sala, o salão refeitório...

Sim, percebe.

Que espaços é que são da sua preferência? E os que ela gosta menos?

A rua, a leitura e a casa das bonecas, sem dúvida.

A Carolina conversa sobre as experiências que têm no JI?

Inicialmente ela falava da Dulce e da Ângela. Falava da escrita e da caverna. Deste trabalho que estão agora a fazer (abordagem de mosaico) disse-me que tinha estado a tirar fotografias aos cantinhos, aos sítios que gostava mais. Disse que a Dulce queria falar comigo.

Apêndice 25 – Entrevista realizada à assistente operacional

Acha que o grupo gosta de vir para o JI?

Sim gostam. Percebe-se que qualquer um gosta de vir. Acho que nenhum deles não gosta de vir.

Consegue perceber que estas crianças tem a perceção dos espaços que existente no JI?

Sim reconhecem os espaços. No exterior sabem qual, é a nossa parte, aqui dentro sabem ir ao refeitório, sabem ir ao salão, sabem a casa de banho deles, sabem onde é a dos adultos, sabem onde é o gabinete.

No recreio, realmente tem um espaço limite. Até aqueles bancos eles não podem ir para lá. **Eles nunca pode ir para o campo de futebol?** Vão só nos dias de ginástica. **Eles não dizem especificamente isso, mas eles falam muito no campo de futebol, especialmente o Duarte referiu assim” pois o campo e futebol tem lá sempre os meninos da primária. Ele sabe que não pode ir para ali.** Só nos dias em que há ginástica é que nós usamos e isto porquê? Optámos por ter este espaço de cá que é o nosso, que é o mais apropriado para eles brincarem e eles já sabem. Era difícil os segurarmos se eles andassem à solta. Sempre foi assim este espaço. Em altura de ginástica é que vamos para o campo. **O espaço lá em baixo, nós tínhamos essa dúvida é o parque ou recreio?** É o recreio. **E a parte de trás, a varanda da sala?** É o pátio.

Quais os espaços que são da preferência deles? Os que eles gostam mais e gostam menos?

É sem dúvida lá em baixo, o exterior. **E a diferenciação entre sala e o polivalente, é feita em momentos distintos que são completamente diferentes?** Ali é em

atividade na sala, aqui no polivalente também tem atividades que vão fazendo, mas isto eu já não estou à tarde. Já é mais difícil responder a esta distinção. Eu já não estou na componente à família. **Percebe-se que eles gostam da sala que têm?** Eu penso que sim, que gostam. **O que é que eles gostam mais de fazer aqui?** Das atividades que se fazem provavelmente algumas que se conseguem perceber, que se destacam mais. **A E tem essa perceção, desde as saídas ao exterior, das visitas, da expressão plástica, hora do conto... O que acha que os atrai mais conhecendo o grupo?** Eles gostam mais na sala para eles fazerem das visitas de estudo, vão sempre radiantes nesses dias, quando vão sair é uma atividade diferente. **E no tempo letivo? Do grupo que conhece o que é que os atrai mais em sala para eles fazerem?** Alguns gostam de trabalhar, outros preferem estar sempre a brincar, outros davam tudo para não estarem sentados a trabalhar. Não consigo especificar melhor.

Se mudasse alguma coisa para alterar o que não está bem o que fazia? O que mudaria no geral?

Um tempinho mais livre para brincarem livremente. O tempo de recreio é muito pouco. Precisavam de mais tempo. Era benéfico se tivessem mais tempo para brincar e correr livremente.

Apêndice 26 – Comemorações/ Eventos/ Visitas de Estudo e Projetos

Comemorações/ Eventos:

Desculpa...por acaso és uma bruxa? Magusto; Feira do livro com sessão de leitura; Festa de Natal; Festa de Carnaval; Dia do Pai; Visita do autor de literatura para a infância; Dia do Livro; Dia da Mãe; Dia da Criança; Festa de Despedida.

Visitas de Estudo:

Ida ao Cinema (TAGV); Biblioteca/Ludoteca da Casa Municipal da Cultura; Biblioteca Joanina, Museu Botânico; “Osquestra dos Brinquedos (TAGV) ”; Ludoteca “Dragão Brincalhão”; Parque da Cidade ou Mata vale de Canas; Jsardim Botânico; Museu Municipal.

Projetos:

- “Famílias Leitoras” – Leituras partilhadas entre os pais e filhos com a utilização de livros do Baú e Bibliomóvel. Atribuição de “Diploma de Família Leitora” a cada família participante.

- “Lá Fora...à descoberta mundo natural” – Atividades de observação e exploração da natureza em parceria com a família.

- “Pequenos Engenheiros à descoberta do mundo construído” – Atividades de observação e exploração de ferramentas e mecanismos com a colaboração de um engenheiro.

- “É de pequenino que se aprende a tratar os animais com carinho” – Atividades de sensibilização para os cuidados a ter com os animais de estimação, em colaboração com a Biblioteca Escolar.

- “A Família vem à Escola” – Atividades a dinamizar por familiares, em colaboração com a educadora.

- “Coimbra a Brincar” – Colaboração na Maior Escultura do Mundo.

Apêndice 27 – Relatos das crianças sobre as cinco vertentes da TEIA

O que sabemos e já conseguimos fazer...

“Já sabemos escrever os nossos nomes” (A.M.)

“Pensamos que os números não são escrita (M.)

“Conhecemos o abecedário que são as letras” (T.)

“Os Homens das Cavernas escreviam nas paredes” (R.)

Onde vamos pesquisar...

“ Na nossa casa” (M.)

“ Nas bibliotecas” (L.)

“Ver no computador e até na internet” (R. M.)

“ Também nos livros e fotografias”(S.)

O que queremos descobrir...

“Como pintavam nas cavernas?” (T.)

“Como apareceu a escrita”

“Na nossa sala encontramos escrita?”

“ Vamos descobrir a escrita na bibliomóvel”

“Há escrita no nosso parque?” (M.)

“O que é a imprensa?”

“Palavras que comecem com as letras do abecedário”

“Os locais onde há escrita em casa e no ambiente envolvente”

“ Os números também são escrita?”

Apêndice 28 – Continuação dos relatos das crianças sobre as cinco vertentes da TEIA

O que queremos fazer...

“Vamos fazer uma caverna” (todos)

“Onde fazemos a caverna? Podia ser na casinha!” (M)

“Desenhar com carvão” (M.)

“Podíamos fazer um jogo “À procura do abecedário inteiro” (T.)

“Escrever no barro” (todos)

“Escrever na máquina de escrever” (I.)

“Podíamos fazer um jogo com letras e números na ginástica” (T.S.)

“O Abecedário pela sua ordem” (T.)

O que aprendemos...

“Que a escrita está em toda a parte” (M.)

“Que Gutenberg inventou a primeira máquina de escrever” (T.S.)

“Que os números também são escrita” (R.)

“Que os homens das cavernas só desenhavam” (D.)

“Que as palavras escritas evoluíram para outras palavras” (T.)

“A pôr as letras do abecedário em ordem” (M.S.)

“Que se podem fazer letras com muitos materiais diferentes”(A)

“A utilizar diferentes materiais (M.)