

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Aprender a Aprender pela Experiência

Maria Ana Santos Cruz Soares

Novembro 2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Aprender a Aprender pela Experiência

Maria Ana Santos Cruz Soares

Orientadora: Professora Doutora Vera do Vale

Novembro de 2013

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Vera do Vale, por toda a disponibilidade e ajuda durante este ano para esclarecer dúvidas, ajudar a resolver problemas e pelos conselhos que me deu que irão ser muito importantes no futuro.

À Professora Doutora Ana Coelho, pelos ensinamentos e conhecimentos essenciais que me transmitiu ao longo deste ano de Mestrado que vão ser uma mais-valia no meu futuro.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Coimbra que me acompanharam ao longo deste percurso.

À educadora cooperante por todo o apoio, ajuda e conselhos.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e tornaram possível a realização do meu sonho. Por todo o apoio, força, conselhos e ajuda neste meu longo percurso.

À minha família, irmãos, avó, tios e primos, por todo o apoio, força e carinho que me deram.

À minha companheira de estágio, amiga e confidente Raquel Pimentel que me acompanhou lado a lado este ano com muito apoio, força, sorrisos, lágrimas partilhados e que tornaram possível esta longa caminhada.

Ao meu amigo e professor de yoga Nuno Freitas pela força, apoio e conselhos sábios que me deu durante este percurso, ajudando-me nas situações mais difíceis a acreditar em mim, a gerir o *stress* e a analisar as situações de outro ponto de vista para que a sua resolução fosse mais simples.

À minha colega de mestrado e amiga confidente Joana Pinto por todas as partilhas de momentos, sorrisos, lágrimas, conversas e conselhos que trocámos este ano, o que o tornou muito mais fácil.

A todas as minhas amigas que estiveram sempre a meu lado demonstrando o seu apoio e força para que o meu caminho se tornasse mais simples e acreditasse sempre em mim, mesmo quando parecia muito difícil.

Às vinte e cinco crianças com quem estagiei na instituição que tornaram as minhas aprendizagens muito mais desafiantes e que me receberam de braços abertos, o que tornou a minha prática pedagógica inesquecível.

Aprender a Aprender pela Experiência

Resumo:

Este relatório foi elaborado com base na minha experiência como estagiária desenvolvida numa instituição de jardim-de-infância que decorreu durante vinte semanas, estando esta prática pedagógica integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Tem como objetivo descrever e refletir sobre o meu percurso de estágio. Inicia-se com uma pequena perspetiva histórica da educação pré-escolar, prosseguindo com a caracterização da instituição, do grupo, do tempo, do espaço, das interações e da rotina diária. Refere sucintamente as fases do estágio e o projeto que foi desenvolvido com o grupo de crianças com que estagiei. Aprofunda também algum conhecimento através das experiências-chave que se mostraram fundamentais neste percurso, sendo estas o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, a importância das áreas neste modelo pedagógico, a importância da leitura e da escrita na educação pré-escolar e o envolvimento parental na educação pré-escolar.

Tem também, por fim, uma componente de investigação feita através de dados recolhidos no terreno, resultantes de entrevistas feitas às crianças sobre a importância da frequência do jardim-de-infância visto na sua perspetiva.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Movimento da Escola Moderna; Jardim-de-Infância

Abstract:

This report was prepared based on my experience as a trainee teacher in a kindergarten, which took place during twenty weeks; this pedagogical practice was integrated in the Masters in Preschool Education. The report aims to describe and reflect on my traineeship. It begins with a short historical perspective of preschool education, continuing with the characterization of the institution, group, time, space, interactions and daily routine. It also states briefly the different phases of the traineeship, and the project developed with the group of children with whom I have worked. This report also deepens some knowledge, through some of the experiences that were fundamental during this journey, namely: the pedagogical model of the Modern School Movement, the importance of the areas of the Modern School Movement, the importance of read and writing in preschool education, and parental involvement in preschool education.

Finally, this report also includes a research component, which was based in field data collected through interviews with children, and was focused on the children's perspective about the importance of attending the kindergarten.

Keywords: Preschool Education, Modern School Movement, Kindergarten.

Sumário

Introdução	1
Parte I. Descobertas através da observação e da reflexão.....	3
Capítulo 1- Perspetiva Histórica da Educação de Infância em Portugal.....	5
1.1. Período da Monarquia.....	6
1.2.Período da 1ª República e Início do Estado Novo.....	7
1.3.Período após o 25 de Abril de 1974.....	7
Capítulo 2- Caraterização do contexto.....	9
2.1. Caraterização do Jardim-de-infância.....	9
2.2. Caraterização do grupo.....	10
2.3.Caraterização das Interações e Relações.....	11
2.4. Caraterização do espaço e do tempo.....	12
2.5. Rotina Diária.....	16
2.6. Experiência de Estágio.....	17
Parte II- Aprofundar para Aprender.....	21
Capítulo 3: Experiências-chave.....	23
3.1. Movimento da Escola Moderna.....	23
3.2. A importância das áreas no Movimento da Escola Moderna.....	31
3.3. Importância da escrita na educação pré-escolar.....	37
3.3.1 Abordagem sociocultural da escrita no MEM.....	43
3.4. Envolvimento Parental no Pré-Escolar.....	46
3.5. Investigação - Ouvir as Crianças para Investigar.....	53

Capítulo 4: Considerações Finais.....	69
Bibliografia.....	75
Apêndices.....	79

Abreviaturas

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

GT - Grounded Theory

CAF - Componente de Apoio à Família

Tabelas

Quadro 1 - “Razões para frequentar o jardim-de-infância”	58
Quadro 2 - “Necessidade de ir ao jardim-de-infância”	60
Quadro 3 - “Preferências nos espaços do jardim-de-infância”	61
Quadro 4 - “A preferência da criança pelas áreas”	64
Quadro 5 - “Opiniões sobre as atividades desenvolvidas no jardim-de-infância”	66

Figuras

Figura 1 - “Razões para frequentar o jardim-de-infância”	59
Figura 2 - “Necessidade de ir ao jardim-de-infância”	60
Figura 3- “Preferências nos espaços do jardim-de-infância”	62
Figura 4- “A preferência da criança pelas áreas”	65
Figura 5- “Opiniões sobre as atividades desenvolvidas no jardim-de-infância”	67

Introdução

Este relatório final foi orientado pela Professora Doutora Vera do Vale, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Tem como objetivo relatar sucintamente a minha experiência de estágio que foi supervisionado também pela mesma professora em cooperação com a Educadora Cooperante.

Na primeira parte estão presentes as caracterizações da instituição onde estagiei, do grupo com que tive contacto e desenvolvi o meu trabalho como estagiária, do espaço e do tempo, das interações e da rotina diária. Está também presente uma descrição sucinta das várias fases do estágio e uma descrição do projeto que desenvolvi com o grupo na última fase.

A segunda parte é referente às experiências-chave que achei fundamentais no meu percurso de estágio, sendo estas: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, pois era o modelo que a educadora cooperante tinha implementado na sala e achei importante ter um maior conhecimento sobre o mesmo; a importância das áreas no Movimento da Escola Moderna, porque as crianças brincavam autonomamente todas as manhãs nas áreas da sala e achei interessante saber mais sobre o papel que as áreas têm no desenvolvimento das aprendizagens das crianças; a importância da leitura e da escrita na educação pré-escolar, pois era um tema que me suscitava curiosidade aprofundar e como na sala de estágio existia a área da escrita, achei que era necessário conhecer a sua importância nesta fase de aprendizagem das crianças; o envolvimento parental no pré-escolar, porque é fundamental que exista uma ligação entre o jardim-de-infância e a família/comunidade, e durante o percurso de estágio observei que os pais tinham um grande envolvimento e

presença na instituição; por fim, está presente a parte de investigação, que pretende estudar a opinião das crianças relativamente à importância da frequência do jardim-de-infância, tendo os dados sido recolhidos através de entrevistas feitas às crianças, prosseguindo-se com o tratamento dos mesmos finalizando com algumas conclusões.

O título “Aprender a Aprender pela Experiência” surgiu através de algumas leituras que fiz e que me levaram a concluir que se adequava, pois com esta experiência de estágio tive a oportunidade de fazer imensas aprendizagens através da observação e participação num contexto real de prática.

Esta experiência permitiu-me aprender muito e compreender ainda melhor a importância quer da educação pré-escolar na vida das crianças, quer do papel do educador na vida quotidiana do seu grupo.

É nesta fase da vida das crianças que se devem encontrar estratégias de aprendizagem que permitam que elas se desenvolvam de forma global para se tornarem pessoas competentes no futuro. Para isso o educador deve ter sempre a preocupação de proporcionar à criança situações de aprendizagem desafiantes e que respondam aos seus interesses e necessidades, vendo-as sempre como seres competentes e participativos nas suas aprendizagens quotidianas.

Parte I- Descobertas através da observação e da reflexão

Capítulo 1: Perspetiva Histórica da Educação de Infância em Portugal

A Educação de Infância em Portugal teve uma grande evolução desde que foi implementada até aos dias de hoje. Para uma melhor compreensão desta evolução é importante analisar com atenção o “discurso oficial”, que é o “discurso dos ministros e dos seus representantes” (Cardona, 1997). A análise deste discurso “permite identificar um conjunto de normas pedagógicas que são reveladoras de uma certa atitude perante a criança, atitude que por sua vez tem subjacente uma certa forma de conceber a educação de infância” (Cardona, 1997). O “discurso oficial” é então um importante ponto de partida para a compreensão das características da educação de infância dos dias de hoje e, através deste, existe uma maior perceção dos problemas existentes no seu funcionamento.

No século XIX começaram a ser definidas as primeiras medidas legislativas relativamente à educação de infância, e que Cardona (1997) agrupou em quatro grandes períodos:

- “o período da monarquia (1834-1909);
- o período da 1ª República (1910-1932);
- o período inicial do Estado Novo, que começa em 1933, com a publicação da Constituição, apesar de este período se começar a delinear a partir de 1926 com o golpe de Estado de 28 de Maio (1933-1973);
- o período após a revolução do 25 de Abril de 1974.”

Os primeiros conceitos a serem abordados ao longo da evolução foram o de “educação pré-escolar” e o de “educação de infância”, sendo vistos como ambíguos.

Enquanto que a primeira expressão reforça o papel deste ensino como forma de preparar as crianças para a escola, a segunda expressão geralmente é utilizada no sentido de reforçar a sua finalidade de dar uma resposta específica às necessidades e capacidades das crianças desta idade (Cardona, 1997). Segundo a mesma autora, em Portugal, mesmo quando se utiliza a primeira expressão há normalmente uma tendência para lhe atribuir o sentido da segunda.

1.1.Período da Monarquia:

Neste período, nas famílias de níveis socioeconómicos mais elevados as mães tomavam conta dos seus filhos e estes ficavam em casa, enquanto que nas classes mais desfavorecidas as crianças tinham de ser entregues a estranhos nos períodos em que as mães trabalhavam. Em face dessa necessidade, foi criada em 1834 a primeira instituição para crianças, que tinha como finalidade, segundo os seus estatutos:

Dar protecção, educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando dos meninos até à idade de 7 anos e das meninas até à de 9 anos, habilitando assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem os filhos ao abandono (Decreto de 3/11/1852, citado por Cardona, 1997).

Nesta altura ainda não se tinha conhecimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, nem as condições adequadas para estimular as potencialidades das crianças, pelo que o objetivo das instituições que foram surgindo era apenas o de guardar as crianças.

Em 1882 foi criado em Lisboa um jardim-de-infância público e existe a possibilidade de em 1880 ter sido criado um no Porto com base no método de Froebel.

Em 1891 foi decretada a obrigatoriedade de as fábricas com mais de 50 trabalhadoras criarem creches para os filhos destas, com definição de condições de higiene e saúde para poderem funcionar.

1.2.Período da 1ª República e Início do Estado Novo:

“ O ideal republicano via na educação uma das vias para atingir a igualdade (...) defendendo, entre outros aspectos, o direito à educação bem como os direitos da mulher e a protecção legal dos seus filhos” (Cardona, 1997).

Em Março de 1911 foi publicado um decreto-lei que referia a finalidade do ensino infantil. Contudo, neste período da 1ª República, com toda a instabilidade política e as crises económicas, não se concretizaram grandes iniciativas para a estruturação do ensino infantil mas, apesar de tudo, foram dados alguns passos em instituições públicas e privadas.

No início do Estado Novo, deu-se um retrocesso com a publicação de uma lei que dispensava as fábricas de terem creches para os filhos das trabalhadoras.

Durante os anos 60 foi bastante valorizada a importância da educação de infância e sublinhados os seus benefícios na preparação da vida futura.

Em 1973 a reforma do sistema educativo português veio reintegrar a educação pré-escolar no sistema educativo e definiu que aquela se destinava a crianças dos 3 aos 6 anos, mas que a sua frequência não era obrigatória.

1.3.Período após o 25 de Abril de 1974:

Em 1975 foi implementada a rede pública de educação pré-escolar em consequência da primeira proposta legislativa. Foram

definidos objetivos como “a promoção do desenvolvimento harmonioso e equilibrado da criança e também contribuir, simultaneamente, para a resolução de outros problemas de ordem familiar e social” (Cardona, 1997).

Em 1979 foram publicados os estatutos das escolas públicas de formação de professores, com cursos com a duração de três anos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo foi publicada em 1986. Diz que “a educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita colaboração”

No começo dos anos 90 existiam três tipos de instituições: as dependentes do Ministério da Educação, as dependentes da Segurança Social e as dependentes de outros ministérios.

Nos anos 90 o Ministério da Educação definiu Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que entraram em fase de experimentação durante o ano letivo de 1996-97 e estão em vigor até ao presente.

Concluo assim que a educação de infância teve uma grande evolução com alguns avanços e recuos, dependendo das políticas dos governos e do entendimento que foi sendo construído sobre a infância, mas com o principal objetivo de ajudar as crianças a desenvolverem-se globalmente, o que se mantém até aos dias de hoje.

Capítulo 2: Caracterização do contexto

2.1. Caracterização do jardim-de-infância

A instituição em que estagiei é da rede pública e localiza-se no concelho de Coimbra.

O jardim-de-infância é um edifício com apenas um piso, sendo constituído por duas salas de atividades, uma sala polivalente (refeitório e componente de apoio à família), um gabinete de educadores, uma pequena copa, instalações sanitárias, tanto para adultos como para crianças, e uma despensa.

A sala de atividades é um espaço amplo e com iluminação natural, pois possui janelas e portas com comunicação com o exterior. O mobiliário existente é adequado à idade e estatura das crianças, e o material lúdico e didático-pedagógico é perfeitamente apropriado às necessidades e preferência das crianças.

Nesta instituição trabalham duas educadoras e quatro assistentes operacionais, que desenvolvem trabalho nas salas de atividades, no refeitório e no centro de apoio à família.

Frequentam a instituição cinquenta crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, distribuídas pelas duas salas existentes.

A instituição funciona de segunda a sexta-feira, das 8h15 até às 19h00. Neste horário está presente a componente letiva e a componente de apoio à família (CAF). O horário da componente letiva é das 9h00 às 12h30 e das 14h00 às 15h30. O restante horário integra-se na componente de apoio à família sendo na parte da manhã das 8h15 às 9h00, ao almoço entre as 12h30 e as 14h00 e na parte da tarde das 15h30 às 18h30.

2.2. Caraterização do grupo

O grupo de crianças é heterogéneo, com vinte cinco crianças, das quais catorze são rapazes e onze são raparigas, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos distribuídas do seguinte modo: doze crianças têm cinco anos, sete têm quatro anos e seis têm três anos de idade. No grupo não existe nenhuma criança com necessidades educativas especiais.

Relativamente à adaptação do grupo ao jardim-de-infância todas as crianças se mostram bem adaptadas. As que já frequentavam a instituição já estão familiarizadas com o seu funcionamento, já conhecem as rotinas, a educadora e as suas práticas. As crianças que entraram neste ano letivo já estão integradas no grupo e já estão familiarizadas com as rotinas, mas por vezes ainda surgem alguns problemas de relação com os colegas, geralmente relacionadas com a partilha de brinquedos.

As crianças, de um modo geral, mostram-se bem-dispostas, interessadas e participativas; demonstram interesse nas atividades que lhes são propostas; têm prazer em brincar individualmente e em grupos; gostam do livro e de atividades de leitura. As crianças mais velhas já apresentam alguma autonomia e capacidade de decisão para resolver situações em que isso se proporcione. As mais pequenas ainda demonstram algumas dificuldades de autonomia mas durante a minha observação essas dificuldades foram-se esbatendo.

Existem, ainda assim, alguns problemas que necessitam de resolução: ao nível da linguagem, algumas crianças apresentam dificuldade na articulação; o pouco tempo dedicado a determinadas tarefas por algumas crianças mais velhas; a capacidade de gerir conflitos, pois verifica-se que as crianças ainda recorrem bastante à ajuda do

adulto; e o “respeitar o tempo do outro”, principalmente nos tempos de conversa em grupo.

2.3. Caracterização das Interações e Relações

Nas relações e interações que se estabelecem o “dar e receber experiências directas, o indivíduo ou o grupo pequeno, com contactos imediatos com outros, mantém a mais preciosa das possibilidades educativas, base de todo o progresso” (Kilpatrick, 1971 citado por Oliveira-Formosinho, 2011).

Relativamente às interações e relações entre as crianças e criança-adulto, estas são harmoniosas e bem-sucedidas. As crianças entre si mostram atitudes de interajuda e ajuda, quando existem situações propícias a que isso se demonstre. As crianças mais velhas estão sempre prontas a ajudar as mais novas, quer seja em situações de brincadeira autónoma, quer em atividades orientadas pela educadora. Têm uma boa coesão no grupo e existe relação de confiança entre todas as crianças.

A relação e as interações entre a educadora e as crianças são harmoniosas e de confiança. A educadora tem um conhecimento aprofundado de cada uma das crianças e do grupo, pois observou atentamente a criança individualmente e o grupo para “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades” (Ministério da Educação, 1997, pág. 25). Com as assistentes operacionais as interações são, também, harmoniosas e de confiança, as crianças recorrem às mesmas sempre que necessário e sentem o seu apoio. Na minha sala, inclusivamente, quando as crianças brincam autonomamente pelas áreas, pedem, por vezes, que a assistente operacional brinque com elas e as ajude quando têm dificuldades nalgum jogo ou brincadeira.

A relação da educadora com os pais é de confiança recíproca e de ajuda. Sempre que é necessário a educadora conversa com os pais sobre

os seus filhos/as, ou, se existe algum comportamento ou atitude que não é habitual por parte de alguma criança, é perguntado aos pais se aconteceu alguma coisa em casa ou se existe algum problema; os pais recorrem à educadora se houver alguma alteração na criança. São, na sua maioria, pais interessados e participativos nas atividades do jardim.

Estas relações e interações “são a base de um envolvimento pessoal e social e ajudam na compreensão de conceitos morais como a justiça, a reciprocidade, o sentido dos direitos ou os deveres” (Oliveira Formosinho, 2011).

2.4. Caracterização do espaço e do tempo

O espaço deve estar organizado de forma a dar resposta aos interesses e necessidades das crianças. Segundo as OCEPE, “os espaços podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, pág. 37). Deve ser um sítio apelativo, interativo e que crie bem-estar e alegria. O educador tem um papel fundamental na organização do espaço e na escolha e adequação dos materiais para criar o máximo de oportunidades e interações das crianças. Segundo as OCEPE o educador deve ter em conta os seguintes critérios aquando da escolha dos materiais: “a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Ministério da Educação, 1997, pág. 38).

Os materiais pedagógicos têm como principal objetivo “promover o jogar e o brincar e promover o brincar com bem-estar” (Oliveira-Formosinho, 2011). Visto isto, os materiais pedagógicos que estão na sala devem ser adequados e apropriados às necessidades e aprendizagens das crianças para que estas possam ter o maior número de experiências plurais dentro das suas identidades próprias. Estes têm um

importante papel de ajuda na pedagogia do educador, sendo considerados “um segundo educador porque medeiam a mediação da profissional, fazem parte integrante do método” (Oliveira-Formosinho, 2011).

A sala está dividida em áreas diversificadas onde as crianças podem brincar individualmente ou em pequenos grupos e fazer aprendizagens de várias temáticas. Segundo Oliveira-Formosinho (2011), “a criação de áreas diferenciadas com materiais próprios permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas”.

Os espaços estão devidamente identificados, sendo estes:

- A área da conversa, local onde existem trocas de ideias e vivências, conto de histórias, conversa do grupo com a educadora, onde são desenvolvidas as rotinas diárias, a planificação e troca de ideias sobre as atividades que se irão desenvolver durante o dia, e onde, no fim da semana, se reflete sobre a semana e se faz a avaliação semanal do que as crianças fizeram e do que gostaram mais ou menos de fazer.
- A área do faz de conta, onde as crianças têm ao seu dispor material semelhante a um quarto e a uma cozinha, estando assim inerente, nesta área, a vida familiar. Esta área possui também uma mala de médico, com a qual as crianças brincam aos médicos, sendo uma o médico, outras as enfermeiras e outras ainda os pacientes, e dramatizam a ida ao médico, baseando-se no que conhecem das vezes em que elas próprias lá foram. Também há fantoches nesta área mas, na observação que fiz, não vi as crianças a brincarem com os mesmos. Esta área só pode ser utilizada por quatro crianças de cada vez.
- A área de jogos de chão/construções, onde as crianças realizam construções a 3 dimensões, desenvolvem conceitos matemáticos que implicam comparações e seriação, sequências, alternâncias, tamanho,

peso, forma e cor. Promovem também a noção de lateralidade e noções espaciais. Esta área só deve ser utilizada por cinco/seis crianças.

- A área de jogos de mesa possui jogos tais como puzzles, lotos, dominós, enfiamentos, encaixes, sequências lógicas e são jogados sobre uma mesa. Desenvolvem a concentração, o tempo de tarefa e a organização.
- A área da biblioteca: aqui existe uma estante com livros, é um espaço bem iluminado e sossegado, onde as crianças podem promover o interesse e a iniciação ao código escrito e contar histórias. A criança manuseia livros, mas como não sabe ler, inventa as histórias desenvolvendo competências como a imaginação e a criatividade. Só pode ser utilizado por quatro crianças.
- A área da informática: aqui a criança utiliza o computador para jogos didáticos. Tem como objetivo a aprendizagem e manipulação do computador pelas crianças numa perspetiva de ensino/aprendizagem. Nesta área podem estar apenas duas crianças;
- A área das ciências, onde existem livros e jogos com temáticas diversificadas dentro das ciências da natureza, podendo as crianças aprofundar os seus conhecimentos sobre os vários temas; nesta área pode estar apenas uma criança de cada vez. Existem também alguns animais que as crianças apanham no espaço exterior e que são explorados, em grande grupo e com a educadora, a nível de características e curiosidades sobre aquela espécie.
- A área da modelagem, onde as crianças podem pintar e trabalhar com plasticina; aqui desenvolvem o sentido estético e a motricidade fina, a trabalhar com diferentes técnicas e materiais. Podem estar nesta área duas crianças.
- A área da escrita, onde estão jogos, livros e um quadro com letras para as crianças se começarem a familiarizar com as letras e algumas palavras simples. Podem estar nesta área duas crianças.

- E, por fim, a área da matemática, com jogos, livros e um quadro com números, espaço onde as crianças podem conhecer os números e as operações matemáticas e desenvolver algum raciocínio lógico-matemático. Aqui podem estar duas crianças de cada vez.

Exteriormente existem as áreas da água e da areia, onde as crianças poderão contactar com a água e com a areia e onde são desenvolvidos conceitos como a capacidade, o volume e a flutuação.

“O espaço exterior é igualmente um espaço educativo e sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, pp. 28-29).

Na instituição, o espaço exterior é um pátio contornado por grades, situado à frente do edifício, com um piso adequado, adaptado às necessidades das crianças e com material lúdico para que estas se sintam confortáveis e retirem o melhor partido do espaço. Aqui as crianças passam algum tempo de recreio e de atividades orientadas, como por exemplo, as de expressão motora.

Relativamente à organização do tempo, a educadora tem em conta que “O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Ministério da Educação, 1997, pág. 40). Assim, este está organizado semanalmente, isto é: à segunda-feira desenvolve-se uma atividade orientada de Expressão físico-motora; à terça-feira está presente a Hora do Conto, de manhã, e uma atividade orientada de Matemática, da parte da tarde; à quarta-feira elabora-se, de manhã, uma atividade orientada de Ciências Experimentais, e, da parte da tarde, existe a ida à Biblioteca da escola, situada num anexo, no espaço exterior; à quinta-feira desenvolve-se uma atividade orientada de

Expressão Musical; e à sexta-feira, de manhã decorre uma atividade orientada de Expressão Plástica, e, de tarde, procede-se à avaliação da semana e à organização dos trabalhos nas pastas. Esta planificação é flexível e não é estanque, visto que é usada uma perspetiva construtivista e pode incluir sempre propostas das crianças e de temáticas que estas mostrem mais interesse em trabalhar.

2.5. Rotina Diária

“O tempo pedagógico organiza o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, 2011).

Existe também uma rotina diária, que proporciona às crianças uma sensação de segurança e conforto, pois estas já conhecem a organização do tempo e da sequência de acontecimentos o que as leva a tornarem-se mais independentes e autónomas, ou seja, “as crianças sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo liberdade de propor modificações” (Ministério da Educação, 1997, pág. 40); promove também uma melhor integração na sala e a uma maior estabilidade afetiva no grupo. Na rotina diária estão presentes: o acolhimento, as atividades do dia, a canção do bom dia, a marcação das presenças, a contagem das crianças, o preenchimento da tabela do tempo, o preenchimento do calendário, a escolha do ajudante e a escolha das áreas para onde cada criança quer ir, tendo sempre atenção ao número de crianças que podem estar a brincar em cada uma das áreas.

2.6. Experiência de Estágio

Comecei o estágio por uma fase de observação onde tive em atenção o contexto da instituição, o grupo, a educadora e as suas práticas. Nesta fase familiarizei-me com o funcionamento da instituição, do grupo e da maneira de trabalhar da educadora. Tive uma grande preocupação em fazer uma observação cuidada e pormenorizada para tentar reter o máximo de informação quer da educadora, quer do grupo e de cada criança individualmente. Esta fase foi a minha integração e começo para a minha prática pedagógica.

Em seguida, começou uma fase em que cooperava nas atividades orientadas pela educadora. Nesta altura já estava bem integrada nas rotinas e na instituição. Durante essas semanas comecei a ter um maior conhecimento da programação semanal da educadora e das suas atividades orientadas. Eu participava em tudo o que me era solicitado e auxiliava as crianças nas atividades orientadas pela educadora. Esta fase permitiu-me ter um maior conhecimento dos gostos e interesses das crianças e de algumas dificuldades que elas apresentavam no desenvolver das tarefas.

Por fim, veio a fase de implementação e execução de um projeto, para o qual fui desenvolvendo, em parceria com a minha colega de estágio, algumas atividades com as crianças, com o objetivo de, nas últimas semanas, fazer um trabalho de projeto com o grupo.

“O Trabalho de Projeto é 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 de hoje” (Oliveira-Formosinho, 2011). Por isso com o trabalho de projeto pretende-se desenvolver não só comportamentos mas também atitude e valores.

Este surgiu no seguimento do tema do Projeto Anual de Atividades, a “Importância da Água”. Para o tratamento deste tema, uma gotinha de água, a “Cristalina”, andou a percorrer os vários jardins-de-infância do agrupamento, durante o ano letivo. Essa visita tinha o objetivo de criar um livro sobre as vivências da gota de água nos jardins-de-infância que percorreu. Com a visita da Cristalina ao nosso jardim, surgiu um diálogo enriquecedor sobre vários aspetos ligados à água. Brotaram muitos temas, alguns foram sobressaindo e, depois de toda esta abordagem, as crianças acabaram por escolher o tema da “poluição marinha e os seus riscos para os animais marinhos”. De sugestão em sugestão, acabou por se construir uma tartaruga com um saco de plástico na boca. Foi a concretização material de todo o percurso, em grupo. Algumas crianças, nos dias a seguir, trouxeram de casa pequenos textos e imagens em resultado de pesquisas sobre a poluição referida e levantaram-se muitas questões sobre o tema. A partir daí, surgiu o nosso projeto.

Em conversa com o grupo, para iniciar o projeto, decidimos qual a melhor maneira para começar a trabalhar a problemática “Qual o mal que a poluição provoca nos seres vivos que vivem no Mar?”, pois o Trabalho de Projeto deve começar por um problema e não por um tema. Surgiu então a ideia de, primeiro, reproduzirmos o fundo do mar na nossa sala, aproveitando o placar de parede; nele representámos várias espécies de animais marinhos que as crianças sugeriram. O grupo foi dizendo animais e nós fizemos o registo para, a partir daí, iniciarmos o trabalho. Como as atividades foram para a construção do fundo do mar, o domínio presente foi essencialmente o da expressão plástica. Tentámos utilizar um número de técnicas variadas para as atividades serem diversificadas e motivadoras e tivemos a preocupação de incluir também outros elementos, como as nuvens e as ondas. Como motivação para o trabalho de cada semana era sempre lida uma história protagonizada

pelos animais a trabalhar naquela semana, e em seguida fazíamos a exploração da mesma e conversávamos com as crianças sobre as características mais relevantes dos animais, para depois então se elaborarem estes e se colocarem no “fundo do mar”. A construção foi progressiva, pois todos os dias eram feitos os animais e existia sempre uma consolidação do que tinha sido conversado anteriormente e eram introduzidos outro/s elemento/s. Tivemos sempre em atenção a heterogeneidade do grupo relativamente à idade das crianças, tentando adequar sempre a atividade à faixa etária, para que houvesse por parte do grupo uma maior implicação. A meu ver, o facto de ter partido do interesse das crianças, de ser construído progressivamente e de as técnicas serem variadas, fez com que o envolvimento do grupo fosse grande e correspondesse sempre com empenho às atividades propostas por nós. Depois do fundo do mar estar completo, conversámos com o grupo para então introduzir a problemática da poluição do mar e os riscos associados à mesma (Apêndice 1). Nesta conversa falámos com as crianças para percebermos também a sua implicação e compreensão do que tínhamos desenvolvido até àquele momento e percebemos que o grupo, no geral, estava interessado e tinha um conhecimento grande das atividades que tinham sido desenvolvidas até à fase em que se estava. Sabiam os animais trabalhados e as suas características, e penso que, como se sentiram sempre incluídos no processo e na planificação, esta assimilação decorreu naturalmente. Como diz Kilpatrick (1971, citado por Oliveira-Formosinho, 2011) o empenho e vontade “atingem o seu mais alto grau quando os alunos, ativamente, intentam em projetos que sintam como seus e dos quais assumam a responsabilidade”. Para introduzir a questão da poluição, inicialmente houve o visionamento do filme “O Gang do Pi”, onde estava presente a poluição do fundo do mar, os prejuízos da mesma e todos os animais que foram tratados e elaborados anteriormente para o “fundo do mar”. A partir daí surgiu a

ideia de colocar dois barcos no placar a derramarem petróleo, redes de pesca e lixo a boiar na água, como o que se encontra na água quando vamos à praia: sacos de plástico, garrafas de iogurte, tampas de plástico... O culminar do nosso projeto foi uma visita de estudo, no último dia, ao *Sea Life* em Matosinhos, com o objetivo das crianças verem os seres vivos que foram trabalhados na sala, o habitat de cada um deles e o fundo do mar mais parecido com o real.

No desenvolver do nosso projeto, o grupo foi sempre muito ativo e empenhado em todas as atividades que desenvolvemos. Mesmo as crianças mais pequenas foram uma agradável surpresa, pois também se mostraram muito empenhadas nas atividades. As outras idades mantiveram sempre um nível de implicação alto. Das conversas que tivemos com o grupo, constatei que, na sua maioria, as crianças apreenderam bem as características dos diversos animais e gostaram dos trabalhos que desenvolveram connosco. As crianças foram sempre o centro do projeto, ou seja, o “ponto de partida, o centro e o fim” (Dewey citado por Oliveira-Formosinho, 2011). Por tudo o que referi anteriormente concluí que o nosso projeto foi realizado com sucesso, pois como diz Kilpatrick “o que deve ser avaliado é em que medida a criança, ou grupo, é ativo, dinâmico, reflexivo, empreendedor” (Kilpatrick, 1936:51, citado por Oliveira-Formosinho, 2011). As crianças do nosso centro de estágio expressaram sem dúvida todas estas características no desenvolver do trabalho.

A avaliação que fizemos progressivamente, desde o início até ao final, foi muito positiva e foi concretizada com o registo escrito da opinião das crianças e registo fotográfico. Foi realizada em grande grupo e em conversa com as crianças. Foi utilizada também uma tabela para registar aquilo de que as crianças gostaram e do que não gostaram, dos aspetos positivos e negativos da visita de estudo (Apêndice 2).

Parte II- Aprofundar para Aprender

Capítulo 3: Experiências-chave

Neste capítulo vou abordar vários temas relacionados com a prática pedagógica que fiz durante este ano e que achei relevante aprofundar, pois queria conhecer melhor o Movimento da Escola Moderna, a importância das áreas neste modelo pedagógico, a importância da leitura e da escrita na educação pré-escolar e o papel do educador.

3.1. Movimento da Escola Moderna

O MEM tem a sua base na pedagogia de Freinet e na Pedagogia Institucional. Em 1966 este movimento passou a integrar a Federação Internacional de Movimentos de Escolas Modernas, o que foi um marco fundamental. Nos anos 70 o método consolidou-se e foi divulgado através de “ações de animação pedagógica” e de “encontros de sensibilização” (Henrique, 1992). Na década de 80 deu-se uma grande expansão; os sócios daquela federação estavam espalhados por vários pontos do país, tendo como objetivo dinamizar a formação e a animação pedagógica nas suas regiões, criando uma autoformação e tentando recrutar novos sócios.

A autoformação cooperada é feita essencialmente através da reflexão e da partilha das experiências pedagógicas. Essa reflexão deve ser feita com base nas estratégias, nas técnicas e nos instrumentos de organização que são utilizados e nos materiais pedagógicos que são criados.

A pedagogia subjacente ao modelo dá destaque às “abordagens globais e genéticas, às estratégias de investigação através de problemas e de projetos e à criatividade” (González, 2002).

A qualidade pedagógica é garantida pela construção de modos de organizar o trabalho na aula que permitam a progressão de todos os alunos no seu percurso de aprendizagem e a apropriação dos saberes. “Essa organização depende de estratégias de diferenciação pedagógica em que existam tempos de trabalho coletivo-turmas que funcionem em autonomia, com trabalho individual ou em pequeno grupo” (Pires, 1995 pág. 43 citado por González, 2002). Os professores devem auxiliar individualmente e de forma direta os alunos que necessitam de apoio com o objetivo de promover interações e interajuda entre os alunos.

Segundo Oliveira-Formosinho (1998) existem três finalidades formativas, correspondendo a três domínios interdependentes que dão sentido ao ato educativo:

1. “a iniciação às práticas democráticas”;
2. “a reinstituição dos valores e das significações sociais”;
3. “a reconstrução cooperada da Cultura”.

Alguns dos profissionais que trabalham com este modelo consideram-no:

complexo, alternativo, actual, inovador, terapêutico, é uma construção colectiva, representa a síntese de alguns princípios básicos, provoca algum medo noutros professores, exerce influência no sistema educativo, a dimensão política está presente, conotado com a esquerda política, assenta em princípios estáveis, tem sofrido uma evolução qualitativa positiva, com características próprias, é reconhecido por instâncias académicas e políticas” (González, 2002).

No MEM a organização dos grupos não deve ser feita por níveis etários, mas sim incluindo crianças de idades variadas, para que possa existir uma heterogeneidade geracional e cultural por forma a garantir uma aceitação das diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas, enriquecendo assim as crianças a nível cognitivo e sociocultural.

O grupo deve sentir-se bem no ambiente podendo confiar e sentir que pertence ao ambiente em que está inserido, e isto consegue-se através da afetividade.

O educador deve criar um ambiente de expressão livre das crianças através do elogio público das suas experiências vividas, das suas opiniões e ideias. Para criar este ambiente deve mostrar total disponibilidade para registar mensagens das crianças e ajudar no desenvolvimento da fala.

É também fundamental que o educador permita que as crianças tenham tempos lúdicos de atividades que explorem ideias, materiais ou documentos e que, a partir destas, se levantem questões que servirão de problemática para os trabalhos de projeto, pois neste modelo desenvolvem-se projetos variados no trabalho educativo.

Neste modelo devem existir seis áreas básicas de atividades, distribuídas pela sala, e uma área polivalente para o trabalho em grande grupo.

Segundo Oliveira-Formosinho (1998), as áreas devem ser: um espaço para a biblioteca e documentação; uma oficina de escrita e reprodução; um espaço de laboratório de ciências e experiências; um espaço de carpintaria e construções; um outro espaço de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda um espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”.

No ambiente as paredes devem ser utilizadas para expor os trabalhos realizados pelas crianças nas diversas áreas, servindo de expositor permanente, como por exemplo trabalhos de desenho, pintura, texto ou tapeçaria. Devem estar presentes todos os mapas de registo para ajudarem a planificação, a gestão e avaliação da atividade educativa em que elas são participantes.

Existem alguns instrumentos para ajudar a monitorizar a ação educativa; são eles: “o plano de atividades; a lista semanal dos projetos;

o quadro semanal de distribuição de tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas; o mapa de presenças e o diário de grupo.” (Oliveira-Formosinho, 1998).

Este modelo tem como base o trabalho de projeto que pode surgir nas situações mais simples, como, por exemplo, uma conversa no acolhimento de manhã, ou notícias que as crianças trazem para a sala, entre outros. Isto permite também integrar o trabalho na vida da comunidade.

Relativamente à distribuição das atividades no tempo letivo, este modelo refere que a etapa da manhã deve ser essencialmente de trabalho ou atividades escolhidas pelas crianças, estando estas distribuídas pelas várias áreas e com um apoio moderado e itinerante do educador. “Na parte da tarde devem ser principalmente sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores” (Oliveira-Formosinho, 1998, pág. 150).

A organização do dia, ainda segundo a mesma autora, possui nove momentos diferenciados:

- “Acolhimento;
- Planificação de conselho;
- Actividades e projectos;
- Pausa;
- Comunicações (de aprendizagens feitas);
- Almoço;
- Actividades de recreio;
- Actividade cultural colectiva;
- Balanço em conselho.”

Em relação à família e à comunidade, existe uma grande preocupação em que estejam presentes como fonte de conhecimento e de formação para o jardim-de-infância.

A avaliação, neste modelo, está integrada no próprio desenvolver da educação. Para se proceder à avaliação recorre-se à observação formativa. Esta observação pode ser feita espontaneamente, orientando-se por registos coletivos e individuais de produção; pode também fazer-se através de “comunicações várias das crianças à classe; do acompanhamento dos processos de produção; das ocorrências significativas registadas no Diário do grupo e o debate e a reflexão em conselho” (Oliveira-Formosinho, 1998).

Na minha prática pedagógica a educadora iniciou neste ano letivo a implementação do MEM, estando este em fase inicial e, portanto, não estando ainda a funcionar em todas as suas dimensões.

O modelo está presente essencialmente na organização do espaço e do tempo e nos instrumentos de monitorização. As áreas que já existiam na sala antes da implementação do MEM eram as seguintes: a área da conversa, a área do faz de conta, a área de jogos de chão/construções, a área da biblioteca, a área de jogos de mesa, a área da informática e a área da modelagem. Com o início do modelo a educadora cooperante criou as áreas da escrita, da matemática e das ciências. Conversou-se com as crianças sobre a necessidade de implementar novas áreas na sala e nessa situação foi posto à consideração das mesmas quais seriam os materiais que deveriam estar nas várias áreas que iam ser criadas e se seria necessário completar com alguns materiais as que já estavam presentes na sala. As crianças do grupo aceitaram bem as novas áreas mostrando sempre interesse em ir brincar autonomamente para lá. Observei que as crianças mais velhas mostravam maior interesse em ir para as novas áreas da sala.

Segundo o projeto curricular as áreas existentes na sala permitem às crianças experiências de aprendizagem diversas. Na área da conversa trocam-se vivências individuais, contam-se histórias, desenvolvendo assim a comunicação e a linguagem e o gosto pela leitura e audição de

histórias; na área dos jogos de chão/construções as crianças têm experiências em que fazem construções em 3D que desenvolvem capacidades matemáticas como comparações e seriações, sequências, alternâncias e também noções de lateralidade e noções espaciais; na área da biblioteca as crianças têm possibilidade de manusear livros e “contar histórias”, desenvolvendo a linguagem oral, a criatividade e a imaginação; na área da modelagem as crianças desenvolvem o sentido estético através da execução de várias técnicas como pintar, desenhar, modelar; na área dos jogos de mesa desenvolve-se a concentração fazendo puzzles e encaixes, entre outros; na área da matemática podem conhecer os números e as operações matemáticas e desenvolver algum raciocínio lógico-matemático; na área da escrita as crianças familiarizam-se com as letras e algumas palavras simples; na área das ciências, experienciam-se atividades relacionadas com as ciências da natureza; na área do “faz de conta” as crianças realizam dramatização de situações do dia-a-dia seja no âmbito familiar ou no âmbito profissional, imitando as rotinas dos adultos, desenvolvendo capacidades como a imaginação; por fim, na área da informática, as crianças utilizam o computador para jogos didáticos, “desenhar” e “escrever”, numa perspetiva de ensino/aprendizagem.

O modelo está presente também nas rotinas diárias e de sala através dos instrumentos de monitorização, sendo estes o Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o Mapa de Presenças Mensal e o Diário de Grupo.

O Quadro de Tarefas é constituído por “um quadro de pregas encabeçado pelos nomes das tarefas de manutenção e apoio às rotinas, alinhados horizontalmente. Nas pregas, sob a designação de cada tarefa, são inseridas linguetas de cartolina com o nome dos alunos responsáveis pelas tarefas respetivas” (Oliveira-Formosinho, 1998). Com este quadro

as crianças desenvolvem o sentido de responsabilidade por terem uma tarefa atribuída.

O Mapa de Presenças Mensal “serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com coluna do dia respectivo do mês e da semana” (Oliveira-Formosinho, 1998). Este permite às crianças ganharem consciência do tempo através das vivências. A observação, feita no fim do mês, das presenças e das faltas do grupo permite às crianças verem as oscilações das presenças. O mapa permite também desenvolver competências lógico-matemáticas, linguísticas e sociais.

O Diário é:

uma folha de dimensões variáveis dividida em quatro colunas. As duas primeiras recolhem os juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana, sob os títulos “não gostei” e “gostei”. A terceira coluna destina-se ao registo das realizações também consideradas mais significativas e é encabeçada normalmente pela palavra “fizemos”. A quarta coluna, destinada ao registo de sugestões, aspirações e projectos a realizar, é iniciada por “queremos” ou “desejamos” (Oliveira-Formosinho, 1998).

No estágio, quando esta tabela foi implementada, as crianças inicialmente demonstraram algumas dificuldades em compreender que se aplicava apenas à escola, referindo por vezes situações que aconteciam em casa. Mas com tempo e sempre explicando-lhe que era apenas referente aos acontecimentos no jardim-de-infância o grupo conseguiu compreender e preencher a tabela corretamente. O preenchimento desta tabela era sempre efetuado na reunião de conselho à sexta-feira da parte da tarde.

A rotina diária também está enquadrada no MEM, ou seja, da parte da manhã as crianças brincam autonomamente distribuídas pelas

várias áreas da sala e da parte da tarde estão presentes as atividades orientadas pela educadora.

3.2. A importância das áreas no Movimento da Escola Moderna

Freinet¹ tem como base da sua pedagogia três princípios: o da cooperação, o da comunicação e da expressão livre e o do tateamento experimental.

O princípio da cooperação permite desenvolver entre as crianças, e entre estas e o educador, uma relação que leva à organização de diversas modalidades de trabalho como, por exemplo, a reunião de conselho de grupo e a conversa livre.

A reunião de conselho é impulsionadora de todas as decisões, sejam relativas às práticas pedagógicas do ensino-aprendizagem, sejam no âmbito do desenvolvimento de atitudes e habilidades, que, no seu conjunto, constituem a formação social do ser humano. A vida em cooperação altera o funcionamento da sala, criando novas relações que têm como prioridade desenvolver a responsabilidade e dar competência ao trabalho valorizando o sucesso, querendo criar ainda mais sucesso, e adequar o caminho compreendendo os erros que levam ao fracasso.

A comunicação e a expressão livre devem propiciar uma aprendizagem viva e real, desde que a criança tenha liberdade de expressar o seu pensamento em todas as circunstâncias que lhe são permitidas, como, por exemplo, através do desenho, de construções, etc. A criança deve ser livre de escolher, organizar e planear, individual ou coletivamente, um trabalho que seja do seu interesse, pois o seu empenho e implicação vão ser maiores do que se a atividade for imposta, tornando-se assim uma tarefa desmotivante em vez de geradora de prazer. Isto é a educação de trabalho que vai permitir à criança construir as suas próprias aprendizagens.

¹ “Base de apoio da pedagogia de Freinet”

Freinet ² refere que as áreas no MEM podem ser da “cozinha, da biblioteca, da água, do jornal, da pintura, da construção, do recorte, da colagem, da marcenaria, da tapeçaria, das bonecas, museus, etc.” Refere também que estas devem ser construídas de forma a responder às necessidades e interesses das crianças.

Com base em Oliveira-Formosinho (1998) nos parágrafos que se seguem faço uma análise comparativa dos materiais que a autora diz que devem existir em cada uma das áreas e aqueles que efetivamente existem nas áreas da sala onde estagiei.

A biblioteca deve possuir um tapete com almofadas que promova a consulta dos documentos que estão à disposição; para além de livros e revistas, devem também existir trabalhos de várias atividades e projetos elaborados pelas crianças. Na sala onde estagiei, na área da biblioteca as crianças têm possibilidade de manusear livros e “contar histórias”, desenvolvendo a linguagem oral, a criatividade e a imaginação num tapete com almofadas. Apenas estão à disposição das crianças livros de histórias, não existindo revistas ou trabalhos elaborados pelo grupo.

A oficina de escrita deve ter máquina de escrever e, sempre que exista essa possibilidade, a prensa de Freinet ou um computador com impressora; deve dar-se preferência aos textos enunciados pelas crianças e que a educadora passe a papel e às várias tentativas de pré-escrita e escrita por elas efetuadas. Na área da escrita da sala onde estagiei as crianças têm à sua disposição material e suporte de escrita como papel, lápis, canetas, e também jogos e quadros de letras com o objetivo de se familiarizarem com as letras e algumas palavras simples; nesta área as crianças copiam palavras e ilustram-nas, escrevem os seus nomes e estão expostas algumas frases que as crianças ditaram à educadora e esta escreveu.

² “Atelier/cantinhos temáticos na sala de aula”

“O atelier de actividades plásticas e outras expressões artísticas integra os dispositivos para a pintura, desenho, modelagem e tapeçaria” (Oliveira-Formosinho, 1998). Na área da modelagem as crianças desenvolvem o sentido estético através da execução de várias técnicas como pintar, desenhar, modelar.

O laboratório de ciências deve facultar atividades de medições e de pesagens livres ou aplicadas, possibilitar a criação e observação de animais, guias de experiências ilustrados, registos das variações do clima e outros materiais que proporcionem apoio aos registos, observações e resolução de problemas dentro das ciências. Na área das ciências da sala onde estagiei experienciam-se atividades com temáticas relacionadas com as ciências da natureza; todas as semanas é realizada uma experiência que foi sempre sobre a temática da água neste ano letivo, que fica exposta nesta área e sobre a qual é elaborado pelas crianças um registo ilustrado. O grupo tem à sua disposição livros e jogos sobre diversos temas científicos.

O canto dos brinquedos destina-se a atividades como o de “faz de conta” e os jogos tradicionais de sala. Aqui as crianças devem ter à sua disposição uma arca onde estejam guardadas roupas e acessórios para melhorar a criação de personagens para atividades de “faz de conta” e projetos que tenham dramatizações. Por vezes existe também uma casa de bonecas. Na área do “faz de conta” da sala que conheci durante o meu estágio, as crianças fazem dramatizações do quotidiano e desenvolvem a capacidade de partilha e a imaginação; dispõem efetivamente de uma arca com roupas variadas e também muitos acessórios para que possam criar as suas personagens.

A área polivalente deve ter mesas e cadeiras necessárias para o grande grupo, e também para apoiar atividades de pequeno grupo ou individuais, tarefas de escrita ou de leitura que a educadora faça, ou ajuda a projetos e atividades elaboradas nas diversas áreas. Na sala onde

desenvolvi o meu estágio existe uma área polivalente com uma mesa para o grande grupo, onde se realizam as reuniões de conselho e as atividades orientadas pela educadora; funciona também como área dos jogos de mesa, onde as crianças desenvolvem a concentração e a responsabilidade de terminar as tarefas, fazendo puzzles e encaixes, entre outros.

A cozinha, ou espaço de substituição, deve promover atividades culturais e de educação alimentar, pelo que deve possuir livros de receitas e ter como objetivo as crianças ali confeccionarem alimentos simples com utensílios básicos; devem também aprender regras de higiene alimentar e algumas normas sociais de estar à mesa.

A oficina de carpintaria deve servir para fazer várias construções de improviso ou elaboradas para outros projetos que se desenvolvam com o grupo.

Estas duas últimas áreas não existem na sala onde estive a estagiar, mas, para além das áreas que referi anteriormente, existem também: a área da conversa onde se trocam vivências individuais e se contam histórias, desenvolvendo assim a comunicação e a linguagem e o gosto pela leitura e audição de histórias; a área dos jogos de chão/construções onde as crianças têm experiências em que fazem construções em 3D que desenvolvem capacidades matemáticas, como comparações e seriações, sequências, alternâncias e também noções de lateralidade e noções espaciais; a área da matemática onde podem conhecer os números e as operações matemáticas e desenvolver raciocínio lógico-matemático; e, por fim, a área da informática onde as crianças utilizam o computador para jogos didáticos, tendo como objetivo aprenderem a manipular o computador numa perspetiva de ensino/aprendizagem.

Existem ainda, exteriormente, as áreas da água e da areia, onde as crianças podem desenvolver conhecimentos relacionados com o volume, a capacidade e a flutuação.

“Cada uma destas áreas de actividades deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos com excepção, naturalmente, do centro de brinquedos como área de jogo e de “faz de conta””(Oliveira-Formosinho, 1998).

As crianças da sala onde estagiei mostravam sempre muito interesse em ir brincar para as várias áreas da sala. Nas observações que fui efetuando apercebi-me que existia uma grande tendência de os meninos optarem normalmente pela área dos jogos de chão/construções e as meninas pela área da casinha. As crianças mais pequenas preferiam a área da modelagem, onde gostavam tanto da pintura como da plasticina. Existiam também algumas crianças que percorriam todas as áreas consoante o seu gosto e a disponibilidade das áreas nesse dia.

Para existir alguma rotatividade das crianças nas áreas e todas brincarem nos espaços disponíveis, a educadora implementou uma tabela de distribuição das áreas, onde diariamente era assinalado para onde a criança ia brincar nesse dia. A ordem de escolha era aleatória, pois era consoante a disposição das crianças na rotina do bom dia. A tabela permitia também que a criança tivesse a noção de quantas vezes já tinha estado numa determinada área, através da leitura da tabela que a educadora fazia mensalmente com o grupo. Inicialmente as crianças estranharam esta rotina e tinham alguma dificuldade em lidar com a frustração de não poderem ir brincar para uma determinada área, visto que o número de crianças por área era limitado, mesmo tendo sido este combinado em grupo com a educadora. Mostravam por vezes alguma irritação e, por parte das crianças mais pequenas, algumas birras pela contrariedade, mas com o decorrer do tempo entraram na rotina e aprenderam a aceitar o facto de terem de escolher uma outra área. Para

resolução do problema de lidar com a frustração a educadora recorreu por diversas vezes à conversa em grande grupo para explicar as regras e fazer com que as crianças compreendessem o objetivo da implementação das mesmas.

3.3.Importância da leitura e da escrita na educação pré-escolar

A escrita surge naturalmente, desde muito cedo, na vida da criança, estando ainda liberta da punição do erro e dos modelos pré-fabricados habitualmente impostos. Surge, segundo Vigotsky, como “desenho da fala” ou “álgebra da linguagem”, para gradualmente estruturar uma maneira de representar diretamente o mundo sem necessitar da fala para mediar.

Sendo uma função do código escrito dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas (Ministério da Educação, 1997, pág. 70).

“A linguagem é o sistema de signos por excelência que opera no desenvolvimento humano através da sua utilização funcional na comunicação, conduzindo a criança a uma progressiva atribuição de significado para os diferentes signos” (Santana, 2007).

No desenvolvimento da criança a fala é utilizada como forma de agir sobre o mundo, acompanhando esta a ação, inicialmente seguindo-a e seguidamente antecipando-a, ocorrendo assim a internalização da linguagem, que interage na estruturação das funções psicológicas superiores do indivíduo (Vigotsky, 1978/1988 citado por Santana, 2007).

Segundo Gilly, (1995) e Vigotsky, (1978/1988), citados por Santana, (2007, pág.27), “a linguagem permite simultaneamente agir e interagir socialmente e integra progressivamente as designações e significações dos objetos e atos sociais, conduzindo igualmente a uma forma estruturada de autorregulação.” A criança, “agindo sobre os outros e o mundo que a rodeia, pela interiorização do discurso social” aprende a agir sobre si própria, controlando assim os seus impulsos.

Segundo Vigner (1982, citado por Cassany in Santana, 2007, pág.42), “a escrita evolui de uma concepção normativa clássica em que a língua se constitui como modelo rígido e universal, para um papel e segundo plano, na linguística moderna, onde a escrita tem como função principal a representação do oral”.

A perspetiva comunicativa veio dar ênfase, novamente, ao papel da linguagem como elemento regulador indispensável da atividade social e cognitiva da pessoa, onde o oral e o escrito, sendo estes sistemas independentes e com características individuais, passaram a ser questionados no mesmo plano da construção da comunicação e das significações.

Existem algumas perspetivas atuais sobre a linguagem escrita que foram influenciadas por Piaget e Vigotsky, sendo estas:

- Perspetivas cognitivistas - formuladas por Downing e Leong (1982), que referem que a criança adquire progressivamente uma clareza da linguagem escrita.
- Perspetivas psicogenéticas – Ferreira e Teberosky (1999), afirmam que o sujeito tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, ou seja, a criança vai levantando hipóteses sobre a linguagem escrita, inteligentes mas algumas vezes inapropriadas, sendo estas os erros construtivos, e refletindo e interagindo com outros, através dos conflitos cognitivos, vão-se confirmando e eliminando as hipóteses gradualmente.
- Raízes de linguagem escrita – proposta por Goodman (1989), segundo o qual o começo da leitura e da escrita dá-se quando a criança reconhece que a linguagem escrita tem um sentido e, a partir daí, vai fazer uma procura ativa do sentido da escrita e procurar o sentido pela escrita, arquitetando as raízes da linguagem escrita.

- Perspetivas culturais - Chauveau (1997) e Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994) referem que a aquisição da leitura e da escrita tem três dimensões: o nível cultural; o nível conceptual e cognitivo; e o nível social. Na aprendizagem da leitura e da escrita as crianças precisam de se “apropriar das funções da linguagem escrita e a construção de um projecto pessoal de leitor/escritor será determinante no trabalho cognitivo da criança sobre a linguagem escrita.” Fernandes, J. (2004).22:6.
- Interações sociais - trabalhos dos autores Mata (1995), Teberosky (1987) e Ramos (1989) citados por Silva (1994) e Silva (1994), referem que o fato de as crianças trocarem pontos de vista umas com as outras no início da aprendizagem pode ter como consequência a elucidação de algumas questões conceptuais relacionadas com a natureza da linguagem escrita.
- Smolka (1993) levanta questões sobre a “dimensão discursiva, dialógica, da linguagem escrita, defende que a construção do conhecimento se processa na interdiscursividade, e que na génese da alfabetização está a procura de sentido.” Fernandes, J. (2004). 22:6.

Segundo Chauveau e Rogovas-Chauveau, (1989, citado por Alves Martins in, Fernandes, J. (2004). 22:7) “o interesse e o sentido que a criança dá à linguagem escrita, ou seja, o projecto pessoal de leitora/escritora que constrói, depende das práticas culturais a que a criança tem acesso e aos seus utilizadores.” Em consequência, quanto mais possibilidades as crianças tiverem de contactar com situações de escrita de qualidade, mais desejo vão ter de aprender. Uma das mais-valias que existe no contato precoce com a linguagem escrita é que a

criança vai criando hipóteses e vai percebendo que a cada tipo de suporte corresponde um tipo de conteúdo.

Alves Martins e Niza (1998) referem que existem seis funções da leitura e da escrita:

- ler/escrever para adquirir/avisar uma informação de carácter geral, como por exemplo, *textos informativos*;
- ler/escrever para adquirir uma informação precisa e escrever para decorar e comunicar dados concretos, como por exemplo, *textos enumerativos*;
- ler/escrever para seguir/transmitir instruções, como por exemplo, *textos prescritivos*;
- ler/escrever por gosto e sensibilidade estética, como por exemplo, *textos literários*;
- ler para adquirir novos conhecimentos e escrever para estudar e partilhar conhecimentos, como por exemplo, *textos expositivos*;
- ler para rever um texto escrito pelo próprio.

Trabalhos feitos por vários autores estabeleceram quatro tipos de escrita:

- escrita pré-silábica - a criança usa letras, pseudo-letras ou números na própria escrita. Pode aparecer a hipótese quantitativa do referente, em que a escrita mostre algumas semelhanças com o objeto representado. A escrita de frases não tem espaços e o número de grafemas utilizados na escrita de palavras e de frases é muito próxima. A criança não fala antes ou durante a escrita, a leitura que realiza é global. Quando é pedido à criança para indicar as palavras de uma frase, esta pode dizer que não o faz ou indicar sem precisão. Não demonstra respeito pela ordem

das palavras na frase e pode até mostrar palavras diferentes no mesmo lugar.

- escrita silábica - a criança usa uma letra para apresentar cada sílaba. Faz variações de letras na mesma palavra, e nas diferentes palavras. Às vezes, uma palavra pode ser escrita de variadas maneiras, dependendo do momento em que aparece na frase. Ela fala antes ou durante a elaboração da escrita. A leitura que a criança faz é silábica, relativamente às palavras e às frases.
- escrita com fonetização - a criança pode ainda possuir uma escrita silábica mas aqui a opção pelas letras não é aleatória. Pode, também, escrever um maior número de sílabas, apesar de ainda não representar todos os sons, ou pode já existir uma escrita alfabética.
- escrita alfabética- aqui existem outros problemas, como a falta de regularidade relativamente ao número de letras por sílaba e um problema da ortografia.

Existem também trabalhos que refletem sobre a maneira como a criança relaciona o texto com a imagem, os quais estabelecem três níveis de leitura:

- leitura icónica – quando a criança faz a referência ao texto igual à referência da imagem.
- hipótese do nome - o texto é considerado como uma etiqueta da imagem. Texto e imagem são tratados de diferentes formas.
- tratamento linguístico da mensagem escrita - quando estabelece uma relação termo a termo entre a imagem e o som.

Na aprendizagem da leitura num sistema alfabético é preciso fazer uma análise da língua até às unidades fonéticas. Para Alves Martins (1996), “a consciência fonológica constitui-se como elemento facilitador da aprendizagem da leitura e desenvolve-se a partir deste.” A autora refere ainda que “este tipo de competência não se desenvolve espontaneamente. É necessário trabalhá-la porque a criança não está interessada ou preocupada em analisar o oral quando fala. Ela preocupa-se, sim, com o significado do que diz ou ouve dizer.” Fernandes, J. (2004).22:8.

O papel que o jardim-de-infância deve ter no desenvolvimento da leitura e da escrita é o de criar oportunidades para que as crianças tenham contato com os sinais escritos, e disponibilizar-lhe um ambiente rico, com variados tipos de suportes e de textos. Devem também existir momentos em que as crianças tenham a oportunidade de ouvir ler em voz alta; de ver escrever, de escreverem elas próprias e que o tentem fazer sem copiar de um modelo, para que possam ler usando dados contextuais, para que assim reconheçam diferenças e semelhanças entre as letras, e para que brinquem com a linguagem compreendendo as diferenças e semelhanças entre os sons.

O livro é um instrumento fundamental para o contato com a escrita. Manipulando e explorando vários tipos de suporte e de texto as crianças vão-se familiarizando com as diversas funções da linguagem escrita.

De acordo com Formosinho e Lino (1996) o educador deve ter um papel ativo e “deverá criar situações que provoquem o conflito cognitivo, ou, seja, situações que desafiem o pensamento actual da criança. Deverá ajudar a criança a centrar-se em problemas ou dificuldades específicas, colocar hipóteses e encontrar soluções/respostas Fernandes, J. (2004).22:9.

A escrita deve ter um carácter pessoal, dando prazer, de forma a ser feita uma reflexão sobre ou através da linguagem escrita.

Relativamente às atividades de leitura e escrita, estas não devem ser isoladas e sem qualquer contexto, mas sempre integradas com outros tipos de atividades ou situações que se vão desenvolvendo na sala.

O educador deve demonstrar apoio quando a criança tenta escrever e, em seguida, escrever a maneira correta ao lado ou por baixo. Ou, noutras situações, a criança pode ditar-lhe e seguidamente ilustrar o texto. Estas várias possibilidades de escrita podem ser realizadas de forma coletiva, em pequenos grupos, em pares ou individualmente.

3.3.1. Abordagem sociocultural da escrita no MEM

O modelo do MEM é completamente contra a concepção castradora da escrita como uma competência meramente motora, ou seja, mecânica, assumindo que a sua complexidade aposta na inteligência das crianças e no seu potencial comunicativo. A produção da escrita pelas crianças recorre às suas experiências vivenciadas e aos seus conhecimentos, para ir estruturando gradualmente níveis mais elevados de conhecimento da língua.

Para Sérgio Niza (2003 pág. 118) citado por Santana, I. (2009. 33:26) a produção escrita constrói a compreensão da escrita, a leitura. É por isso mesmo que as estratégias de alfabetização assentes em processos de escrita-leitura são mais eficazes na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita e da leitura do que as estratégias apoiadas nos métodos tradicionais de ensino fonético ou global da leitura.

Deve valorizar-se a escrita enquanto modelo de conhecimento que faculta a revelação aos que começam a sua produção da lógica do princípio alfabético; desenvolver e aprofundar o modo oral da língua;

aperfeiçoar a lisibilidade dos textos escritos; fixar a fala atribuindo nome aos seus sons, registando-os graficamente, o que permite através da escrita tomar consciência da própria fala.

A fala e a escrita numa interação comunicativa são essenciais para o desenvolvimento humano, existindo uma interação direta com a linguagem interior, sendo que, da visão da sua origem, a linguagem oral inicia-se e auxilia a construção da linguagem interior, enquanto a linguagem escrita prevê a existência de uma linguagem interior já consolidada.

Na minha prática pedagógica existiam várias oportunidades para as crianças contatarem com a leitura e a escrita, como por exemplo, na audição de histórias lidas pela educadora, e na brincadeira autónoma na área da biblioteca e da escrita.

A educadora todas as semanas tinha a hora do conto, onde lia uma história selecionada por ela ou lia algum livro que as crianças tivessem levado para o jardim-de-infância e tivessem gosto que o grupo ouvisse. Nos momentos em que as crianças estavam a brincar autonomamente na área da biblioteca tinham a oportunidade de manusear e “ler” os livros disponíveis. Tive a oportunidade de observar por variadas vezes uma das crianças a “contar” uma história às restantes que estavam nesta área, imitando os adultos, por exemplo imitando as suas expressões e formas de contar as histórias ao grande grupo.

Relativamente à escrita, as crianças tinham a oportunidade de contatar com ela quando brincavam autonomamente na área da escrita, onde tinham à sua disposição vários jogos relacionados com a escrita, um quadro com peças que tinham todas as letras do abecedário, papel, canetas e os cartões com os nomes de cada criança. Ali as crianças realizavam vários jogos, como, por exemplo, copiando uma palavra que estava escrita num cartão e ilustrando a mesma. Em todos os trabalhos que as crianças realizavam tinham de escrever o seu nome para o

identificar. As crianças mais velhas já conseguiam escrevê-lo sem recorrer ao cartão com os nomes, mas os mais novos tinham sempre de o escrever copiando; as mais pequenas de todas ainda não escreviam o seu nome, nem copiando. Observei, em várias situações, que algumas das crianças escreviam o seu nome com algumas letras desenhadas ao contrário ou omitiam alguma das letras do nome.

3.4. Envolvimento Parental no Pré-Escolar

Jardim-de-infância e família são considerados como dois subsistemas do sistema educativo: são encarados de forma global, autorreguladores, com regras de transação próprias, que interagem por meio de mecanismos e processos comunicacionais.

Como elementos do mesmo sistema, é importante que ambos encontrem um grau de “simetria institucional”, isto é, que as estratégias educativas adotadas pela escola e pela família sejam convergentes, concorrendo para uma mesma finalidade.

Há que clarificar que ambos os sistemas – jardim-de-infância e família - exercem funções educativas sobre a criança, havendo interpenetração e sobreposição dos mesmos.

A socialização, concretamente em relação a valores, princípios e pessoas, assume na escola um carácter mais generalizado do que na família, onde o contexto é mais carregado emocionalmente. A prestação de cuidados assume um papel muito importante nas relações pais/filhos, cabendo aos pais os cuidados com a saúde, a alimentação e o suporte afetivo-emocional.

O jardim-de-infância fornece um contexto vivencial de maior independência, autonomia e relacionamento com os outros sistemas pessoais, enquanto a família providencia maior segurança, proteção, cuidados e apoio. Neste equilíbrio de forças, os dois sistemas contribuem ao mesmo tempo para o objetivo comum, que é o desenvolvimento individual e social adequado.

Cabe assim aos dois sistemas o exercício das funções educativas, cria-se entre eles uma estrutura de interdependência e comunicação: pais e professores sabem que os seus esforços educativos podem ser reforçados ou invalidados consoante a cooperação da outra parte. Assim

podemos dizer que o jardim-de-infância e a família “se vigiam” mutuamente, ainda que as suas interações se processem, a maior parte das vezes, indireta e não- intencionalmente, através da criança.

Existem três tipos de modalidades de relações entre pais e educadores, cada um dos quais é definido por um grupo diferente de objetivos, pressupostos, atitudes, comportamentos e formas de trabalho:

- Modalidade Tutorial;
- Modalidade Colaborativa;
- Modalidade Coparticipativa (Correia, 2000).

Modalidade Tutorial

A modalidade tutorial baseia-se em três pressupostos:

- Os pais delegam no jardim-de-infância a responsabilidade de educar os seus filhos;
- Os educadores aceitam esta delegação de responsabilidades;
- Os pais preocupam-se com os resultados escolares (Correia, 2000).

Ambos os coletivos aparecem separados e sem qualquer relação, formando assim compartimentos estanques e gerando situações muito complexas, disfuncionais e sem informação. Neste sentido, pode dar-se a circunstância de uma grande parte dos pais não ter conhecimento do projeto pedagógico da instituição, dos programas de trabalho em curso, ou mesmo qual o regulamento do regime interno e a que obrigações estão sujeitos, nem que direitos têm tanto eles como os seus filhos ou os educadores.

A intervenção dos pais na tomada de decisões, quando se trata de resolver problemas de forma colaborante, parece inapropriada e pareceria ser uma interferência com o trabalho do educador. Não se

espera participação/envolvimento por parte dos pais nem dos educadores; de facto, a consideração das famílias pela educação manifesta-se através de uma falta de participação. O impacto de uma intervenção na tomada de decisões sobre o ensino é mínimo e pode mesmo ser considerado inexistente.

Em geral, os pais aderem às normas e confiam que os educadores fazem o que é correto no que respeita aos seus filhos na escola, ainda que possam ter um envolvimento ativo com os seus filhos em casa, terminando aí a sua responsabilidade. Os educadores são os responsáveis pelo ensino na escola.

Modalidade Colaborativa

A modalidade colaborativa reconhece o intercâmbio contínuo entre os pais e o jardim-de-infância, assim como o importante papel por eles desempenhado ao assegurar e melhorar os êxitos educativos dos seus filhos. De facto, os pais são os responsáveis máximos na ajuda para que os seus filhos tenham êxito. O seu papel inclui a preparação dos seus filhos para o início da escola, pela transmissão de valores, atitudes e aptidões que facilitem o seu desenvolvimento pessoal.

Dentro desta modalidade são os profissionais da escola quem estabelece os projetos e, portanto, os objetivos a desenvolver. Não se procura uma comunicação plena em ambos os sentidos, porque a finalidade é que os pais entendam e apoiem os objetivos do jardim-de-infância e que desempenhem um papel de apoio mas subordinado. A participação dos pais circunscreve-se a determinados momentos ao longo do ano, permitindo aprofundar diversos aspetos curriculares e de informação.

O objetivo da modalidade colaborativa é enriquecer o projeto educativo, incorporando a contribuição das famílias. Parte-se do princípio de que os pais têm alguns conhecimentos e uma importante

experiência que pode contribuir e ser positiva no âmbito da instituição, pelo que a interação entre os pais e os educadores permite alcançar de um modo mais eficaz os objetivos ao desenvolver o projeto educativo.

Esta forma de participação dos pais é o sistema mais comum e mais vasto, permitindo, também, o envolvimento de um grande número de pais.

Resumindo, esta modalidade é constituída sobre condições particulares e experiências específicas e como tal, não implica um projeto predeterminado ou um grupo de práticas e atividades. O processo de desenvolvimento do projeto é de natureza colaborativa e os pais podem trabalhar diretamente com as crianças e educadores ou diretamente com educadores para complementar e desenvolver o projeto de forma integrada.

Modalidade Coparticipativa

A modalidade co participativa baseia-se no facto dos pais e educadores serem membros de uma parceria que tem um objetivo comum: apoiar a integração e o êxito de todas as crianças no jardim-de-infância. Isto constitui uma visão unificadora que associa a cultura familiar e escolar, incluindo pais e educadores em parcerias de aprendizagem. Entre todos desenvolve-se e enriquece-se o projeto e trata-se, desta forma, a solução dos problemas num modelo de colaboração.

Esta modalidade dá ênfase à comunicação bidirecional, à força e apoio dos pais e à resolução de problemas conjuntamente com os educadores.

O desenvolvimento de uma participação eficaz requer uma análise, por ambas as partes, da orientação educativa para a cooperação e a ação adequadas. Em princípio, a ideia é que os educadores possam aprender tanto com os pais, como os pais com os educadores. O sentido

que deve presidir a esta relação deverá ser a convergência de objetivos superando qualquer tentativa de luta pelo predomínio.

A modalidade co participativa é a forma mais intensa de participação dos pais no trabalho educativo que se pode desenvolver na educação pré-escolar. Entende-se a participação dos pais como parte fundamental da metodologia da instituição, com uma presença dos pais regular, planificada e organizada. A presença de mais adultos no grupo possibilita maiores interações adulto-crianças e permite um desenvolvimento mais adequado das metodologias individuais, ou outras, baseadas em pequenos grupos, fundamentais nesta etapa.

Esta modalidade oferece aos pais a oportunidade de terem outra visão da criança, permite-lhes observar no educador diversas formas de se relacionarem com ela e, além disso, contribui para uma interessante continuidade jardim-de-infância - família, que de outro modo seria mais difícil de conseguir. Este tipo de participação também é positiva para os profissionais que, assim, encontram uma forma direta de expressar aos pais o seu projeto de trabalho, os seus estilos de relação e estimulação. É favorecedora também para a criança, que se sente mais segura, beneficiando de uma maior coordenação.

Uma das formas mais comuns de integrar os pais no jardim-de-infância é com a realização reuniões de pais, com as quais se pretende:

- Levar os pais a tomarem consciência do seu papel como agentes educativos, modificando ou desenvolvendo atitudes, aspirações e expectativas em relação ao jardim-de-infância.
- Chamar a atenção dos pais para as dificuldades que os seus filhos poderão encontrar no jardim-de-infância e, daí, a necessidade de apoio em casa, melhorando a relação entre o jardim-de-infância e a família.

- Desenvolver a capacidade de intervenção e apoio dos pais nas atividades implementadas na instituição, fomentando as atitudes parentais que facilitem a aprendizagem e envolvendo os pais em situações de aprendizagem fora do contexto educativo.

Estas sessões deverão realizar-se de dois em dois meses, nas instalações do jardim-de-infância e sempre em horário mais conveniente para os pais.

Concluindo, a função educativa dos centros de educação pré-escolar deve ser entendida como complementar da que é desenvolvida na família, oferecendo à criança a possibilidade de interagir não só com adultos mas também com outras crianças. O papel do educador nesta etapa - como profissional especializado - é insubstituível, tanto na programação como no desenvolvimento curricular, que corresponde não só a cada educador, mas também a toda a equipa educativa. Assim, a etapa atinge o seu pleno sentido num quadro de coordenação e colaboração entre os protagonistas do progresso educativo: a equipa educativa e a família.

Família e jardim-de-infância são dois contextos de desenvolvimento onde se aprendem coisas distintas mas que se influenciam mutuamente de tal forma que o que se aprende numa delas se repercute na outra. Portanto, não é possível contrapor família - jardim-de-infância como realidades independentes e desconexas; pelo contrário, é possível envolver os pais sob diversas formas de trabalho, mantendo uma relação relativamente constante. É por isso que os educadores devem delinear o seu trabalho num esquema aberto a conceções que os conduzam ao relacionamento com os pais, não unicamente em aspetos instrutivos, mas também em aspetos educativos. A eficácia da educação tem de se basear numa atuação coerente e responsável, de tal forma que oriente as crianças numa mesma direção.

A participação exerce-se envolvendo pais e educadores não somente de forma episódica e isolada, mas contínua e sistematicamente; isto é, os pais podem participar na vida da instituição de uma forma contínua, devendo os educadores contribuir para que esta participação se realize e mantenha, pois a criança constitui a sua própria personalidade a partir de várias perspetivas que o mundo dos adultos lhe oferece.

Na instituição onde decorreu o meu estágio o modelo parental presente é o modelo colaborativo. Os pais têm um envolvimento grande no quotidiano do jardim-de-infância. Recorrem à educadora sempre que é necessário, principalmente no acolhimento matinal, conversando sobre algum acontecimento que tenha ocorrido em casa, ou dando alguma informação útil, ou falando sobre algum assunto que pensem ser relevante.

3.5. Investigação - Ouvir as Crianças para Investigar

Esta experiência-chave refere-se à investigação que foi desenvolvida durante o tempo de estágio.

A nossa investigação teve como objetivo responder à seguinte questão: “O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no jardim-de-infância?”. Especificamente, pretendeu-se conhecer a perspetiva das crianças acerca da sua experiência no jardim-de-infância.

Para a concretização deste objetivo, conduzimos um estudo qualitativo, recorrendo à entrevista como instrumento de recolha de dados. Esta opção tem subjacente o facto de as entrevistas constituírem um meio privilegiado para que as crianças se expressem livremente e com espontaneidade, permitindo assim aceder e compreender as suas perspetivas (Oliveira-Formosinho, 2008). A entrevista elaborada para recolha de dados incluiu as seguintes questões: “Porque é que achas que os meninos e meninas vêm à escola?”; “Achas que é preciso vir à escola?”; “Onde gostas mais de brincar?”; “Qual a área onde gostas mais de brincar?”; “O que gostas mais de fazer na escola?”; e “O que menos gostas de fazer?” (Apêndice 5).

A metodologia utilizada para analisar os dados recolhidos foi a Grounded Theory (GT), uma metodologia que se enquadra numa tendência humanista que tem como objetivo gerar teorias que possibilitem a orientação dos profissionais para os problemas da prática, através da ligação entre as crenças e preocupações dos participantes e a ciência social (Kinach, 1995, citado por Coelho, 2004). A GT permite, assim, o desenvolvimento de uma teoria sustentada, a partir de dados que são recolhidos e analisados sistematicamente (Coelho, 2004).

Uma investigação utilizando a GT tem como objetivo principal “construir teorias, esquemas conceptuais, que permitam a compreensão de um determinado fenómeno” (Coelho, 2004, p. 229), bem como identificar uma situação que se pretende estudar tendo em mente o objetivo de perceber o que os intervenientes pensam acerca de uma situação e como lidam com ela (Coelho, 2004). Em síntese, a GT assenta, segundo Strauss e Corbin (1998, citados por Coelho, 2004), nas seguintes preocupações principais: a) a importância de descobrir o que realmente se passa no terreno (imersão no terreno); b) a importância da sustentação da teoria nos dados, para o desenvolvimento de uma disciplina e como base para a acção social; c) a complexidade e variabilidade dos fenómenos e da acção humana; d) o foco nas pessoas enquanto actores com um papel activo na resposta aos problemas sociais; e) a compreensão de que as pessoas agem em função de significados, e de que os significados são definidos e redefinidos através da interacção; f) a sensibilidade à natureza evolutiva dos acontecimentos (processo); e g) o foco na inter-relação entre condições (estrutura), acção (processo) e consequências.

Num primeiro momento, antes de procedermos às entrevistas, foi necessário elaborar pedidos de autorização para entrevistar as crianças, destinados a serem entregues por nós à instituição e aos encarregados de educação; estes pedidos tinham também como objetivo explicar-lhes sucintamente o projeto de investigação. Relativamente à instituição, o pedido foi entregue à nossa educadora cooperante, uma vez que é coordenadora, tendo-se ela prontificado a autorizar (Apêndice 3). Aos encarregados de educação, os pedidos foram enviados através da caderneta que cada criança possui, com uma breve explicação dos procedimentos e do objetivo das entrevistas, para que tomassem conhecimento do processo de investigação e dessem a sua autorização, se assim o entendessem (Apêndice 4).

Aquando da elaboração do guião, tivemos como principal preocupação a situação que iríamos investigar e o grupo a que se destinava a investigação. Houve também preocupação em elaborar as questões com uma linguagem acessível e de fácil compreensão para as crianças, visto ser um grupo heterogéneo com crianças de três, quatro e cinco anos.

No dia em que realizámos as entrevistas, primeiramente conversámos com as crianças para lhes explicar o que iríamos fazer e saber se elas estavam dispostas a colaborar connosco, pois é fundamental o respeito pela criança e “o consentimento da criança faz parte de um conjunto de cuidados éticos que expressam sensibilidade e respeito para com a criança” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2007; Oliveira-Formosinho, 2008). As crianças mostraram-se bastante recetivas e não demonstraram receio, porque a educadora cooperante já tinha utilizado várias vezes um gravador para registar algumas conversas das crianças.

As entrevistas foram realizadas na CAF, pois é um sítio familiar para as crianças; este aspeto é particularmente importante, dado que o contexto se revela, frequentemente, um fator com influência na expressão da personalidade (aspectos comportamentais e atitudinais) da criança (Scott, 2000, citado por Oliveira-Formosinho, 2008). Escolhemos um dos cantos da sala, pois era um sítio com menos ruídos e, assim, as crianças podiam estar mais concentradas. Um ambiente tranquilo e familiar favorece o conforto e a atenção das crianças às perguntas formuladas, fomentando a sua participação na entrevista (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008). As crianças mostraram-se à vontade e empenhadas na resposta às questões que lhes foram feitas e conseguiram abstrair-se do que se passava ao seu redor, mostrando que estavam concentradas.

Tal como sugerido pela literatura (Mayall, 2000; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004, todos citados por Oliveira-Formosinho,

2008) as entrevistas foram realizadas a pares; o contexto social de pares é percebido como bastante apoiante e capacitante, o que pode contribuir para diminuir a inibição e intimidação/receio das crianças, que sentem no par um apoio, perante as entrevistadoras, neste caso as estagiárias. A escolha dos pares foi feita pelas próprias crianças, para que pudessem optar por um amigo/a, sentindo-se assim mais confortáveis.

Foram feitas entrevistas a vinte e uma crianças, sendo três delas de três anos. Quisemos experimentar fazer uma entrevista às crianças mais pequenas para ver a reação delas, mas como não conversaram muito, optámos por não utilizar essas para a investigação.

Para a gravação das entrevistas foi usado um gravador de voz, pois era um requisito não existir gravação de imagem para a preservação da integridade de cada uma das crianças.

As perguntas foram sendo feitas uma a uma, existindo sempre pergunta-resposta, para que a entrevista se desenrolasse como uma conversa informal e as crianças não se sentissem interrogadas. Foi-lhes pedido que falassem alto e de forma clara para que a gravação áudio ficasse perceptível.

Durante as entrevistas, por vezes, as crianças deixaram-se influenciar pela opinião do outro, dando respostas iguais às questões. O ideal seria isso não acontecer e elas verbalizarem apenas as suas próprias opiniões.

Para permitir o tratamento e análise dos dados, as entrevistas realizadas foram transcritas. Como já referi, a metodologia utilizada para analisar os dados foi a GT. As categorias surgiram, assim, das perguntas realizadas e as subcategorias das respostas dadas pelas crianças. As respostas das crianças foram sendo agrupadas em propriedades iguais que foram sendo sempre analisadas. A categorização e subcategorização foram feitas em conjunto pelas investigadoras (todo este processo é um trabalho conjunto meu e da minha colega); no entanto, a

interpretação/inferência acerca da categorização foi feita individualmente, pois cada uma tem a sua leitura pessoal.

Categorização resultante da análise de dados e sua interpretação

As categorias que surgiram, partindo das questões foram: “Razões para frequentar o jardim-de-infância”; “Necessidade de ir ao jardim-de-infância”; “Preferências nos espaços do jardim-de-infância”; “A preferência da criança pelas áreas”; “Opiniões sobre as atividades desenvolvidas no jardim-de-infância”. Passamos de seguida a apresentá-las.

A. Razões para frequentar o jardim-de-infância

A categoria “Razões para frequentar o jardim-de-infância” foi elaborada a partir da pergunta “Porque é que achas que os meninos e meninas vêm à escola?”. As subcategorias resultantes das repostas das crianças são: “Motivos familiares”, “Aprendizagens”, “Razões lúdicas” e “Opinião”. Existiram também crianças que não responderam à pergunta e uma que disse que não sabia.

Nas respostas das crianças às razões para frequentar o jardim-de-infância, foram referidos vários motivos, como o demonstram o Quadro 1 e a Figura 1 mas, maioritariamente as crianças referiram as razões lúdicas e as aprendizagens. Este resultado demonstra que as crianças brincam bastante e gostam de o fazer quando estão no jardim-de-infância, e que fazem aprendizagens significativas durante a sua frequência. Segundo as OCEPE não se deve “menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (Ministério da Educação,

1997, pág. 18). A criança deve ser vista como competente e desempenhando um papel ativo na construção da sua aprendizagem bem como do seu desenvolvimento.

Quadro 1- “Razões para frequentar o jardim-de-infância”

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Razões para frequentar o jardim-de-infância	Motivos familiares	“Porque os pais têm de ir trabalhar” (Entrevista 4) “A mãe traz-me” (Entrevista 7) “Porque os pais deixam” (Entrevista 8)
	Aprendizagens	“Porque aprendemos muita coisa, letras, abecedário” (Entrevista 5) “Para aprender” (Entrevista 6) “Para trabalhar” (Entrevista 8)
	Atividades	“Para desenhar” (Entrevista 7)
	Razões lúdicas	“Porque tem brinquedos” (Entrevista 4) “Porque podemos brincar na rua” (Entrevista 4) “Porque tem muitos baloiços” (Entrevista 8)
	Opinião	“A escola é gira e tem muitos amigos” (Entrevista 9)



Figura 1 - “Razões para frequentar o jardim-de-infância”

B. Necessidade de ir ao jardim-de-infância

A partir da pergunta “Achas que é preciso vir à escola?” surgiu a categoria “Necessidade de ir ao jardim-de-infância”. A resposta esperada a esta questão era apenas positiva ou negativa, o que aconteceu. Embora fosse solicitada uma explicação as crianças não o fizeram, havendo outras que não responderam quando a pergunta lhes foi feita (ver Quadro 2 e na Figura 2).

Na sua maioria, as crianças responderam positivamente afirmando a necessidade de ir ao jardim-de-infância. Apenas uma respondeu negativamente. Penso que a importância dada pelas crianças à necessidade de frequentarem o jardim-de-infância se pode encontrar na Lei-Quadro quando esta refere que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Dec. Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro) logo é o primeiro contato que a criança tem com um sistema educativo que se pretende que crie “condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve

competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Ministério da Educação, 1997, pág. 18).

Quadro 2- “Necessidade de ir ao jardim-de-infância”

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Necessidade de ir ao jardim-de-infância	Positiva	“Sim”
	Negativa	“Não”

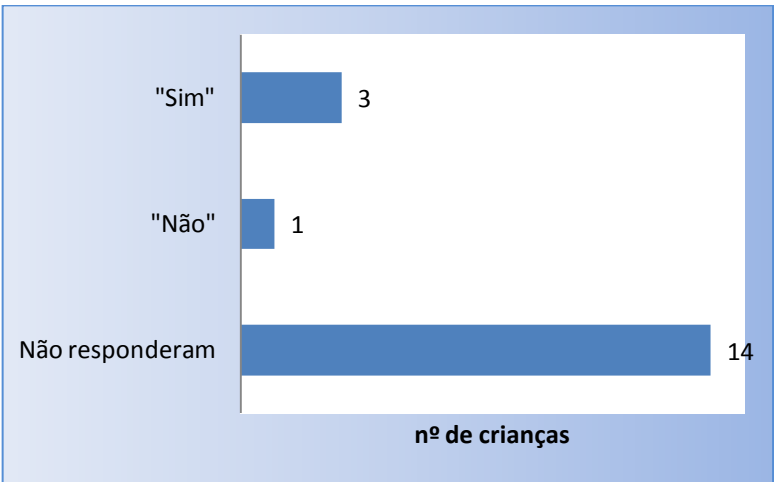


Figura 2 - “Necessidade de ir ao jardim-de-infância”

C. “Preferências nos espaços do jardim-de-infância”

A questão que levou à categoria “Preferências nos espaços do jardim-de-infância” foi “Onde gostas mais de brincar?”. As respostas das crianças foram essencialmente “o brincar na rua” sendo que apenas um par referiu áreas da sala (ver Quadro 3 e na Figura 3).

A resposta da maioria das crianças sugere que estas passam bastante tempo no espaço exterior e que é prazeroso para elas brincar lá. Como se refere nas OCEPE, o espaço exterior é também um espaço educativo “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” e “permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, págs. 38-39). O par que referiu uma das áreas da sala mostra que tem gosto em brincar dentro da sala e nas aprendizagens que faz nesses espaços.

Quadro 3- “Preferências nos espaços do jardim-de-infância”

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Preferência nos espaços do jardim-de-infância	Interior (áreas)	“Gosto de brincar nos jogos de chão e na pintura” (Entrevista 4) “Gosto de brincar nos jogos de chão e na pintura” (Entrevista 4)
	Exterior	“Brincar na rua” (Entrevista 2) “Brincar na rua” (Entrevista 2) “Brincar na rua” (Entrevista 3) “Brincar na rua” (Entrevista 3) “Brincar na rua” (Entrevista 6) “Brincar na rua” (Entrevista 6) “Brincar na rua” (Entrevista 7) “Brincar no escorrega” (Entrevista 7)

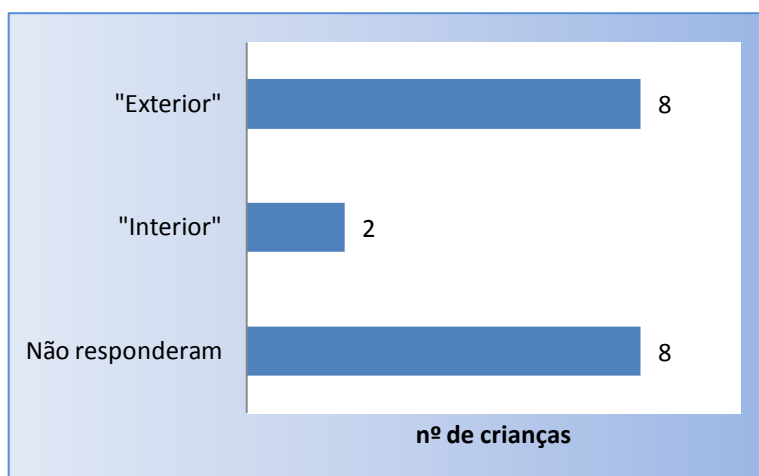


Figura 3 - “Preferências nos espaços do jardim-de-infância”

D. “A preferência da criança pelas áreas”

A pergunta em que se baseou a categoria “A preferência da criança pelas áreas” foi “Qual a área onde mais gostas de brincar?”. As crianças manifestaram a sua opinião sobre a, ou as, áreas onde mais gostavam de brincar, demonstrando com isto que estão algum tempo do seu dia a brincar distribuídas pelas áreas e que têm prazer em lá brincar com os materiais que estão disponíveis em cada uma delas, fazendo, assim, aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento. Observei que, a esta questão, todas as crianças responderam e de uma forma muito espontânea (ver Quadro 4 e a Figura 4).

A criação de áreas diferenciadas com materiais próprios (mediateca, área das expressões, área do faz de conta, área de ciências e experiências, área dos jogos e construções, etc.) permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas. “Como as áreas são territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem, a organização do espaço não é permanente: deve

adaptar-se ao desenvolvimento das actividades e dos projectos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças” (Oliveira-Formosinho, 2011).

Nas respostas podemos observar que as meninas, na sua maioria, dão como resposta a casinha (área do “faz de conta”), e os rapazes normalmente preferem a área dos jogos de chão/construções. As restantes crianças referem outras áreas que são da sua preferência: a área dos jogos de mesa, a área da pintura e da plasticina.

Quadro 4- “A preferência da criança pelas áreas”

Categoria	Subcategoria	Propriedades
A preferência da criança pelas áreas	Área do faz de conta	“Brincar na casinha” (Entrevista 1) “Brincar na casinha” (Entrevista 1) “Brincar na casinha” (Entrevista 1) “Gosto da casinha” (Entrevista 3) “Casinha” (Entrevista 7) “Casinha” (Entrevista 8) “Casinha” (Entrevista 9)
	Área dos jogos de mesa	“Jogos de mesa” (Entrevista 2) “Gosto dos jogos de mesa” (Entrevista 3) “Gosto da casinha” (Entrevista 5) “Jogos de mesa” (Entrevista 6)
	Área dos jogos de chão/construções	“Gosto dos jogos de chão” (Entrevista 3) “Gosto dos jogos de chão” (Entrevista 5) “Gosto da área das construções” (Entrevista 5) “Jogos de chão” (Entrevista 7) “Jogos de chão” (Entrevista 9)
	Área da pintura	“Gosto da pintura” (Entrevista 3) “Gosto da pintura” (Entrevista 5) “Pintura” (Entrevista 8) “Pintura” (Entrevista 9)
	Área da plasticina	“Gosto da plasticina” (Entrevista 3) “Plasticina” (Entrevista 6) “Plasticina” (Entrevista 8)

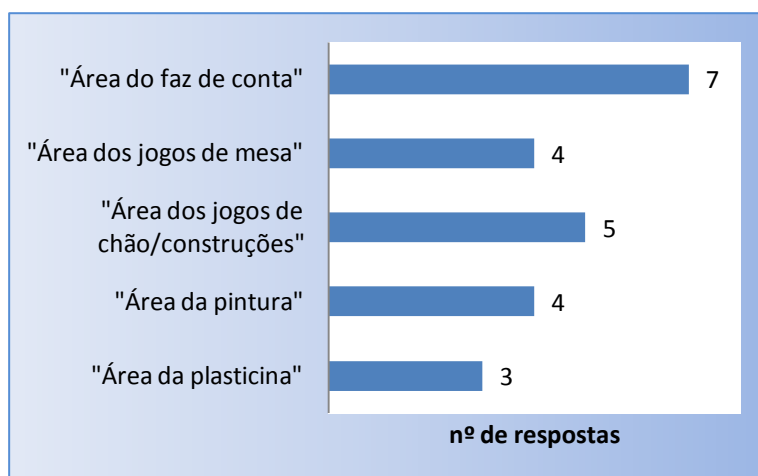


Figura 4 - “A preferência da criança pelas áreas”

E. Opiniões sobre as atividades desenvolvidas no jardim-de-infância

A categoria “Opiniões sobre as atividades desenvolvidas no jardim-de-infância” foi baseada em duas questões que foram feitas às crianças, que são “O que gostas mais de fazer na escola?” e “O que menos gostas de fazer?”. A maioria das crianças respondeu a estas duas questões exprimindo a sua opinião de forma assertiva e espontânea, apenas sete não responderam à questão “O que menos gostas de fazer?” mesmo quando foram incentivadas a fazê-lo (ver Quadro 5 e a Figura 5).

As suas respostas referem-se, essencialmente, à dimensão lúdica e às atividades que as crianças desenvolvem na sala.

Quadro 5- “Opiniões sobre as atividades desenvolvidas no jardim-de-infância”

Categoria	Subcategorias	Propriedades
Opiniões sobre as atividades do jardim-de-infância	Opinião positiva acerca do lúdico	“Brincar” (Entrevista 1) “Brincar” (Entrevista 3) “Gosto de brincar” (Entrevista 5) “Gosto de brincar” (Entrevista 7) “Gosto de brincar” (Entrevista 9) “Gosto de brincar na rua” (Entrevista 8)
	Opinião positiva acerca da realização de atividades de expressão plástica	“Gosto de colar” (Entrevista 1) “Gosto de recortar” (Entrevista 1) “Gosto de fazer recortes” (Entrevista 4) “Gosto de desenhar” (Entrevista 4) “Gosto de colar” (Entrevista 6) “Gosto de pinturas” (Entrevista 7) “Gosto de desenhar” (Entrevista 7) “Gosto de trabalhar” (Entrevista 8) “Gosto de fazer desenhos” (Entrevista 9)
	Opinião negativa acerca do lúdico	“Não gosto de brincar nos jogos de mesa” (Entrevista 1) “Não gosto dos jogos de chão” (Entrevista 8)
	Opinião negativa acerca da realização de atividades de expressão plástica	“Não gosto de pintar” (Entrevista 2) “Não gosto de pintar” (Entrevista 3) “Não gosto de brincar na área da plasticina” (Entrevista 4)
	Opinião negativa acerca de outras atividades	“Não gosto de brincar na área das ciências” (Entrevista 4) “Não gosto da biblioteca” (Entrevista 5) “Não gosto da biblioteca” (Entrevista 9)



Figura 5. “Opiniões sobre as atividades desenvolvidas no jardim-de-infância”

Com as entrevistas que realizámos posso concluir que as crianças possuem uma opinião consciente acerca da sua experiência e vivência diária no jardim-de-infância. Com a análise dos dados pude constatar que, para as crianças, frequentar o jardim-de-infância é uma experiência útil e prazerosa, onde têm oportunidades de aprender e brincar nos vários espaços existentes na instituição. As crianças dão muita importância ao brincar, seja nas áreas disponíveis dentro da sala, seja no espaço exterior. Gostam das diversas atividades relacionadas essencialmente com a expressão plástica, pois na sua maioria referiram isso nas suas respostas.

No decorrer das entrevistas existiram algumas dificuldades, pois algumas crianças hesitaram bastante nas respostas, não responderam às questões feitas ou deixaram-se influenciar pelas respostas dos parceiros de entrevista, e algumas embora poucas, demonstraram-se ligeiramente intimidadas com o gravador. Ao tomarmos consciência que isto estava a acontecer houve sempre a preocupação de explicar novamente às crianças o objetivo das entrevistas, de as fazer sentir à vontade para falar

e de procurar incentivá-las, quando as crianças se mostravam inseguras ou hesitantes; de facto, é importante que o entrevistador seja flexível com as crianças, uma vez que estas tendem a necessitar de maior orientação do que os adultos, durante a entrevista (Scott, 2000, citado por Oliveira-Formosinho, 2008). Por outro lado, existiram crianças que demonstraram grande capacidade de comunicar e responderam assertiva e espontaneamente a todas as questões, dando sempre explicação às questões colocadas. Observei também que o facto de as entrevistas terem sido feitas em pares escolhidos pelas crianças foi uma boa opção, pois deixou-as muito mais desinibidas e confortáveis.

Conhecer e compreender a percepção das crianças é fundamental para que se possam desenvolver respostas adequadas às suas necessidades e interesses (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008). As crianças são agentes ativos dos seus contextos, pelo que conhecer a percepção das crianças (escutar a sua voz) enfatiza não só a competência destas, como a possibilidade de que a sua opinião seja tida em conta, nos temas que lhes dizem respeito (Oliveira-Formosinho, 2008). A nossa investigação procurou ter sempre presente, desde a sua elaboração até à implementação, aquele que constitui o primeiro desafio ético da investigação com crianças (Oliveira-Formosinho, 2008): o respeito pelas crianças enquanto seres livres, com direito a expressarem livremente as suas opiniões e o seu pensamento.

Capítulo 4: Considerações Finais

Este estágio que realizei foi, sem dúvida, uma enorme aprendizagem e foi um prazer ter partilhado o tempo com os meninos e meninas da sala azul.

Antes de começar estava com muitos receios e medos: de não saber lidar bem com as crianças, de não saber como agir, planificar, orientar e motivar o grupo. Mas ia com uma mente aberta para tirar o melhor partido desta oportunidade.

No início foi a fase de observação, onde tive a preocupação de ver tudo o que se passava à minha volta de modo a criar as melhores condições para depois desenvolver o meu trabalho. Comecei por observar a instituição e a sua dinâmica, o grupo no geral e, depois, cada criança em particular. Em seguida, prestei atenção à educadora cooperante e às suas práticas. Depois, o contexto educativo, as famílias e tudo o que pudesse influenciar a minha prática. Quis, nesta fase, ter o maior conhecimento da organização sala, dos modelos, das atividades, das rotinas e das crianças.

Nas observações que fiz apercebi-me de que a educadora induzia os temas e as atividades ao grupo, ou seja, não partiam do interesse das crianças, nem desenvolviam projetos na sala, e isso criou-me alguns receios relativamente à forma como implementar um projeto e como iria cativar as crianças para o trabalho que tinha a desenvolver com elas, o que me fez ficar com bastantes inseguranças. Tentando ultrapassar este problema, fiz algumas leituras para aprofundar os conhecimentos que já tinha sobre o trabalho por metodologia de projeto, compreender melhor esta metodologia e, assim, tentar aplicá-la da melhor maneira na última fase desta prática. Em consequência das crianças não estarem habituadas a ter um papel ativo na planificação e escolha das atividades, não sentia

grande envolvimento por parte de algumas no desenvolver daquelas. Faziam-nas mecanicamente e com pouca vontade. Isso tornou-se uma preocupação para mim, pois quando chegasse a minha altura de intervir queria que o grupo se sentisse motivado, interessado e empenhado nas atividades desenvolvidas por mim.

Na fase seguinte cooperei com a educadora nas suas atividades, tentando aprender o máximo. Aprendi como ela orientava o grupo, como conversava com as crianças, como desenvolvia as atividades, como fazia as rotinas, como organizava o dia e todas as suas práticas do dia-a-dia. Nesta fase, como já tive algum papel ativo com o grupo na realização das atividades, comecei a tentar arranjar algumas estratégias para orientar as crianças nessas atividades e em tudo o que era necessário. Tive pena de nunca ter visto uma planificação da educadora cooperante para ter uma melhor noção do que deveria fazer quando chegasse a minha vez de planificar.

Nesta altura a educadora implementou algumas alterações na organização da sala e na metodologia, o que me fez sentir a necessidade de estudar melhor e aprofundar o Movimento da Escola Moderna, para compreender melhor como se aplicava a metodologia e como se trabalhava com a mesma. Mas, apesar de ter sido implementada, o trabalho por projeto continuou a não estar presente.

Relativamente ao trabalho nas áreas da sala, nunca vi a educadora cooperante a trabalhar lá com as crianças, era sempre trabalho autónomo. Quando as crianças lá estavam eu tentava sempre passar por todos os cantinhos e compreender ao que estavam a brincar e o que estavam a fazer, mas penso que se poderia tirar um maior partido das áreas se lá houvesse trabalho orientado. Senti, nessa altura, que ainda tinha que aprender como desenvolver o trabalho com os grupos. Mesmo em relação às novas áreas, a da matemática e a da escrita, penso que aí as crianças já poderiam desenvolver muitas capacidades, mas ainda não

aprofundei conhecimento suficiente para as trabalhar. Observei que as crianças, quando estavam nessas áreas, na maioria das vezes não faziam trabalhos relacionados com os respetivos conteúdos: por exemplo, na escrita iam fazer desenhos, mas sem escreverem nada.

Outra observação que fiz diz respeito à variedade de domínios a trabalhar, o que me fez sentir que preciso de aprender também sobre esse assunto. Nas atividades da educadora estava quase sempre presente o domínio da expressão plástica e esse facto também se revelou uma dificuldade para mim, pois há outros domínios que não sei como trabalhar com as crianças.

Nessa altura comecei a realizar sozinha as rotinas diárias com o grupo, o que me permitiu, a mim, conhecer melhor todas as crianças e cada uma em particular e a elas, ganharem mais confiança comigo. Fui sentindo uma progressão na relação que criei com as crianças, ao início limitaram-se a aceitar-me bem, mas, com o passar do tempo, começaram a solicitar a minha ajuda, a minha opinião, o meu colo, a minha companhia para brincar... Tudo isto me aproximou muito do grupo e contribuiu também para eu querer desenvolver um trabalho de que eles gostassem e onde sentissem que cada um tinha o seu contributo: um projeto de todos e com a participação de todas as crianças.

Quando chegaram as fases de intervenção e de implementação do projeto, deparei-me inicialmente com alguma dificuldade nas conversas que tinha com as crianças, no conseguir identificar os seus interesses e as suas necessidades relativamente às temáticas que gostariam de trabalhar, nas atividades que queriam desenvolver e ao que lhes suscitava mais interesse desenvolver dentro da sala. Tinham muitas ideias e eram muito participativas, mas, por vezes, eram coisas que, ou não eram exequíveis, ou eram temáticas não muito relevantes para um projeto. Mas, depois de ter chegado ao jardim-de-infância a “Cristalina”, a gotinha de água, e em conversa com as crianças surgiu a ideia da construção da tartaruga que

engoliu um saco de plástico, seguidamente foi falada, numa conversa, a poluição do mar e os vários animais que nele habitam. A partir daí surgiu o tema do projeto: "A Poluição do Mar". Nessa altura deparei-me com o desafio de adequar as atividades às diferentes idades das crianças e de as diversificar, para que elas se sentissem motivadas. Para ultrapassar essa dificuldade fui sempre conversando com elas e pesquisando em livros, revistas e na internet. Tive sempre a preocupação de que as crianças sentissem que todas as atividades que íamos desenvolvendo tinham partido delas e do que elas gostavam de trabalhar e para isso conversei muito com elas e tornei-as conhecedoras de tudo o que se passava. Com as crianças de três anos, por vezes, senti algumas dificuldades em perceber se elas estavam a compreender o que estávamos a fazer, mas, no decorrer das várias atividades, apercebi-me de que isso estava a acontecer. No geral, o grupo mostrou-se muito conhecedor do projeto e interessado no desenvolver do mesmo, e notei uma grande diferença no envolvimento de todas as crianças pelo facto de terem uma participação tão ativa e por terem acompanhado passo a passo a realização das atividades e do projeto.

As minhas aprendizagens neste percurso foram feitas principalmente pela observação que fiz do trabalho da educadora cooperante e pela reflexão sobre o mesmo, tendo sempre conversado com ela, pedido os seus feedbacks e a sua ajuda, sempre que o achei necessário. Foram ainda complementadas por leituras e pesquisas que fui fazendo sobre dúvidas, questões e temas que me iam surgindo, quer antes da intervenção, quer depois. Para além de todas as aprendizagens que já referi anteriormente, senti que o facto de ter de intervir e planificar também me fez aprender muito.

Com todo este processo apercebi-me de que tive alguns sucessos e alguns insucessos. Senti que, de um modo geral, o meu estágio foi um sucesso, pois criei uma boa relação com as crianças, a educadora e as

auxiliares, as atividades que desenvolvi com o grupo correram bem, as crianças gostaram do projeto, estiveram contentes e entusiasmados; as aprendizagens que fiz, acho que correram bem, apesar de não serem tão aprofundadas como gostaria. A nível dos insucessos, penso que um foi a falta de diversificação dos domínios que desenvolvi com as crianças; adquirir uma grande base de expressão plástica, pois foi o que mais observei, mas senti dificuldades em abordar outros. Penso que poderia também ter criado uma relação um pouco mais próxima com as famílias.

Relativamente à educadora cooperante, penso que gostou do meu estágio, pois o feedback que fui recebendo foi sempre positivo e deu-me sempre orientação, quando o achava necessário.

As crianças, como já referi anteriormente, foram um grupo afetuoso, interessado, participativo e motivado. Com as famílias, desenvolvi uma relação cordial, mas não muito profunda; houve alguns pais que já falavam comigo quando era necessário dar algum recado ou resolver alguma questão, mas era um relacionamento bastante superficial.

Sinto que ainda tenho bastantes lacunas de formação para me tornar uma boa profissional e que ainda tenho um longo caminho a percorrer. Quer a nível teórico, de fundamentação e de preparação e planificação de atividades, quer a nível de relacionamento com as auxiliares e o grupo de crianças e respetivos pais. As minhas intenções são melhorar sempre e lutar para ser uma futura profissional competente quer através de leituras, pesquisa teórica que vá realizando e aprofundando, quer com a experiência futura que espero ter, para aprender melhor a lidar com todos os fatores que influenciam e devem estar presentes para desenvolver uma prática de qualidade.

O balanço que faço deste estágio é muito positivo, mesmo com todos os altos e baixos por que passei. Penso que consegui tirar um grande partido desta experiência e que cresci como pessoa e como

profissional. Tenho a certeza que é esta profissão que quero seguir e a minha maior motivação são as crianças. A minha opção será sempre desenvolver um trabalho de qualidade e dar sempre o meu melhor. Foi, sem dúvida, uma ótima e enriquecedora experiência para mim. Gostei muito do tempo que partilhei com os meninos e meninas da sala azul e do trabalho que desenvolvi com eles/as ao longo desta prática.

Neste relatório final tive a oportunidade de descrever e refletir sobre o meu percurso de estágio, os meus receios, os meus sucessos, a minha influência e participação no grupo com que trabalhei e sobre o meu crescimento como futura profissional. Tive também possibilidade de abordar algumas temáticas do meu interesse que se relacionaram com o estágio, e aprofundar os meus conhecimentos sobre as mesmas. No meu futuro como educadora quero ter um papel ativo para ajudar as crianças, que farão parte do meu caminho profissional, a tornarem-se seres competentes desenvolvendo com elas aprendizagens e competências que darão resposta aos seus interesses e necessidades, para que possa fazer a diferença nas suas vidas.

Bibliografia

Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.

Coelho, A. (2004). Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras. Tese de Doutoramento. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro. 490 pp.

Correia, Luís; Serrano, Ana Maria. “*Envolvimento parental em intervenção precoce- das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*”. Porto. Porto Editora 2000

González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.

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

Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D. e Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância. 2.^a Edição, Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho. (2011) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.

Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.

Fernandes, J. (2004) Construindo a linguagem escrita no jardim-de-infância. *Escola Moderna*, pp. 5-26

Santana, I. (2009) Iniciação e desenvolvimento da escrita-dois percursos. *Escola Moderna*, pp. 25-40

Decreto Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República nº34/97- I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Atelier/Cantinhos Temáticos na Sala de Aula. Acedido em 15 de Julho de 2013, no Web site da Associação Brasileira de Estudo e Pesquisa da Pedagogia de Freinet:

<http://www.freinet.org.br/atelies-cantinhos-tematicos-na-sala-de-aula>

Base de apoio da Pedagogia de Freinet. Acedido em 15 de Julho de 2013, no Web site da Associação Brasileira de Estudo e Pesquisa da Pedagogia de Freinet:

<http://www.freinet.org.br/base-de-apoio-da-pedagogia-freinet>

Apêndices

Apêndice 1



Figura 6- Fundo do Mar da Sala de Atividades

Apêndice 2:

Gostamos ...	Não Gostamos ...
Gostei de fazer o tubarão (Bernardo R.) (David)	Não gostamos do lixo (todos os meninos)
Gostei de fazer o cavalo marinho (Rodrigo)	Não gostamos do petróleo (todos os meninos)
Gostei de fazer o Petrolino (Leticia)	
Gostei de fazer o cavalo marinho e o tartaruga (Inês)	O que aprendemos ...
Gostei de fazer o tubarão (Beatriz) (João Mano)	Os tubarões comem tartarugas (Bernardo R.)
Gostei de fazer a tartaruga (Francisco H.)	Os Petrolinos levam petróleo e as vezes deixam-no cair no mar (Gustavo)
Gostei de fazer as estrelas do mar (Gustavo)	As ossas das pessoas ficam pesadas com o petróleo (Rodrigo)
Gostei de fazer os peixes e os cavalos marinhos (Leonor T.)	Quando mergulham no mar ficam cheios de petróleo e não conseguem voar (Lucas)
Gostei de fazer as algas (Bernardo R.)	Não podemos deixar lixo na praia (todos os meninos)
Gostei de ver as rochas (Leticia)	Vem as ondas e levam os plásticos para o mar e depois as tartarugas como a Rosita comem os plásticos e morrem (Leonor T.)
Gostei de fazer o barco de pesca (Lucas) (Henrique)	
Gostei de fazer o porco (Rita)	
Gostei de ver o filme (todos os meninos)	
Gostei de ver o dragão no Sea Life (Inês)	

Figura 7- Tabela de avaliação

Apêndice 3. Pedido de autorização à Instituição

Autorização

As estagiárias Maria Ana Soares e Raquel Pimentel, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, vêm por este meio pedir autorização à instituição Jardim de Infância, para realizar diversas entrevistas com registo áudio, a várias crianças da sala azul, com o objetivo de recolha de dados referentes à opinião que as crianças têm acerca da sua frequência no Jardim de Infância.

Coimbra, 27 de Fevereiro de 2013

As Estagiárias

Apêndice 4- Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Autorização

As estagiárias Maria Ana Soares e Raquel Pimentel, da Escola Superior de Educação de Coimbra, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, vêm por este meio pedir autorização ao Encarregado de Educação do aluno _____, para que possamos realizar uma entrevista com registo áudio, tendo como objetivo a recolha de dados referentes à opinião que as crianças têm acerca da sua frequência no Jardim de Infância.

Coimbra, 27 de Fevereiro de 2013

As Estagiárias

, _____, Fevereiro de 2013

O Encarregado de Educação

Apêndice 5- Transcrição das Entrevistas

Entrevista 1

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora: Porque é que os meninos e as meninas vêm à escola?

A- Não sei.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer na escola?

A- Brincar e gosto de colar.

B- Brincar e gosto de recortar.

Entrevistadora- Qual é a área onde gostas mais de brincar?

A- Brincar na casinha.

B- Brincar na casinha.

Entrevistadora – O que menos gostas de fazer?

A- Não gosto de brincar nos jogos de mesa.

B- Não respondeu.

Entrevista 2

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora: Achas que é preciso vir à escola?

C- Sim.

D- Não.

Entrevistadora: Onde gostas mais de brincar?

C- Brincar na rua.

D- Brincar na rua.

Entrevistadora- Qual é a área onde gostas mais de brincar?

C- Brincar na casinha.

D- Jogos de mesa.

Entrevistadora – O que gostas menos de fazer?

C- Não gosto de pintar.

D- Não respondeu.

Entrevista 3

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora: Achas que é preciso vir à escola?

E- Sim.

F- Sim.

Entrevistadora: O que gostas mais de fazer na escola?

E- Brincar.

F- Brincar.

Entrevistadora- Onde gostas mais de brincar?

E- Brincar na rua.

F- Brincar na rua.

Entrevistadora- Qual é a área que tu gostas mais de brincar?

E- Gosto dos jogos de chão; da pintura; da plasticina; dos jogos de mesa; da casinha.

F- Gosto da pintura; da casinha; dos jogos de chão; dos jogos de mesa.

Entrevistadora- O que menos gostas de fazer?

E- Não respondeu.

F- Não gosto de pintar.

Entrevista 4

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora – Porque é que achas que os meninos e meninas vêm à escola?

G- Porque tem brinquedos e porque os pais têm de ir trabalhar.

H- Porque podemos brincar na rua.

Entrevistadora- Onde gostas mais de brincar?

G- Gosto de brincar nos jogos de chão e na pintura.

H- Gosto de brincar nos jogos de chão e na pintura.

Entrevistadora- O que gostas menos de fazer?

G- Não gosto de brincar na área das ciências.

H- Não gosto de brincar na área da plasticina.

Entrevistadora- O que gostas mais de fazer na escola?

G- Gosto de fazer recortes.

H- Gosto de desenhar.

Entrevista 5

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora- Porque é que achas que os meninos e as meninas vêm à escola?

J- Não respondeu.

I- Porque aprendemos muita coisa, letras, abecedário.

Entrevistadora- O que gostas mais de fazer na escola?

J- Gosto de brincar.

I- Gosto de brincar.

Entrevistadora- Qual é a área onde gostas mais de brincar?

J- Gosto da casinha, dos jogos de chão, da pintura.

I- Gosto da área das construções; da pintura e da casinha.

Entrevistadora- O que menos gostas de fazer?

I- Não gosto da biblioteca.

J- Não respondeu.

Entrevista 6

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora- Porque é que achas que os meninos e as meninas vêm à escola?

L- Não respondeu.

M- Para aprender.

Entrevistadora- Onde gostas mais de brincar?

L- Brincar na rua.

M- Brincar na rua.

Entrevistadora- Qual é a área onde gostas mais de brincar?

L- Jogos de mesa.

M- Plasticina.

Entrevistadora- O que gostas mais de fazer na escola?

L- Não respondeu.

M- Gosto de colar.

Entrevista 7

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora- Porque é que achas que os meninos e as meninas vêm à escola?

N- A mãe traz-me.

O- Para desenhar.

Entrevistadora- Onde gostas mais de brincar?

N- Brincar na rua.

O- Brincar no escorrega.

Entrevistadora- Qual é a área onde gostas mais de brincar?

N- Jogos de chão.

O- Casinha.

Entrevistadora- O que gostas mais de fazer na escola?

N- Gosto de pinturas e de brincar.

O- Gosto de brincar e de desenhar.

Entrevista 8

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora- Porque é que achas que os meninos e as meninas vêm à escola?

P- Para trabalhar.

Q- Porque tem muitos baloiços e os pais deixam.

Entrevistadora- Qual é a área onde gostas mais de brincar?

P- Pintura, plasticina e casinha.

Q- Pintura e casinha.

Entrevistadora- O que gostas mais de fazer na escola?

P- Gosto de trabalhar.

Q- Gosto de brincar na rua.

Entrevistadora- O que menos gostas de fazer?

P- Não respondeu.

Q- Não gosto dos jogos de chão.

Entrevista 9

Local da entrevista: Sala de acolhimento

Entrevistadora- Porque é que achas que os meninos e as meninas vêm à escola?

R- A escola é gira e tem muitos amigos.

S- Não respondeu.

Entrevistadora- Qual é a área onde gostas mais de brincar?

R- Jogos de chão.

S- Pintura e casinha.

Entrevistadora- O que gostas mais de fazer na escola?

R- Gosto de fazer desenhos.

S- Gosto de brincar.

Entrevistadora- O que menos gostas de fazer?

R- Não gosto da biblioteca.

S- Não respondeu.