



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DO MODELO CURRICULAR DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Departamento de Formação de Professores e Educadores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Cátia Ferreira Ruivo, 2023



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Cátia Ferreira Ruivo

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DO MODELO CURRICULAR DO
MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Formação de Professores e Educadores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Luis Carlos Martins D'Almeida
Mota

abril, 2023

Agradecimentos

A realização do presente relatório teve um percurso íngreme que me concedeu diversas aprendizagens, que teve sempre como suporte as pessoas que me são mais próximas e às quais dedico este relatório final de mestrado.

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador o Professor Doutor Luis Mota, pela paciência e compreensão nas minhas ausências e aparições. Todo o apoio e partilha de conhecimentos que foram fulcrais para a realização deste relatório.

Aos meus pais, ao meu irmão e ao João que sempre me incentivaram e apoiaram mesmo quando tive vontade de desistir. Suportarem e acolheram sempre que foi necessário.

Aos amigos, que mesmo longe, ouviram os meus desabafos, sempre!

À equipa educativa, em especial à Educadora Cristina que me deu total liberdade para investigar e implementar o projeto no grupo das crianças da sala vermelha.

Ao meu filho, Isaac, que sem saber foi a força e motivação para terminar este percurso!

A todos, o meu muito obrigada!

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DO MODELO CURRICULAR DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Resumo: O presente relatório final resulta da investigação realizada no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa I, integrada no mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, centrada na participação das crianças.

Com destinatários de quarto anos, estabeleceu-se a questão de partida “Como posso melhorar a participação das crianças no contexto do modelo curricular do MEM?”, tendo como objetivos específicos: compreender qual o significado de participação para as crianças, clarificar a ideia de projetos e comunicações, incutir nas crianças a utilização de delineadores de trabalho na realização de projetos, promover o respeito pelas decisões tomadas nas reuniões de conselho, estimular o envolvimento e o empenhamento das crianças nos projetos a realizar.

Esta investigação enquadra-se na investigação qualitativa adotando a investigação-ação como estratégia primordial. Para esta investigação foram utilizadas duas técnicas de recolha de dados, como a entrevista semidiretiva e a de grupo designada de grupo focal, e dois instrumentos de recolha de dados como o diário de bordo e os guiões de entrevista.

Da avaliação do contexto resultou a intervenção pedagógica que promoveu o aperfeiçoamento da participação das crianças, individuais e em grupo, provando que as mesmas são capazes de realizar projetos e comunicações de forma clara transmitindo o que pretende, despertando o interesse do grande grupo para o tema, abrindo caminho para diferentes explorações.

Palavras-chave: Jardim de Infância, Movimento da Escola Moderna, Educação de Infância

THE PARTICIPATION OF CHILDREN IN THE CONTEXT OF THE CURRICULAR MODEL OF THE MODERN SCHOOL MOVEMENT

Abstract: The following report is the result of the investigation carried out within the scope of the curricular unit of educational practice i, embedded in the master's degree of Pre School-Education and Teaching in the First Cycle of education, focused on the participation of children.

With recipients of age 4, the initial question “how can I improve the participation of children in the context of the modern curricular model?” Was established, with the following specific goals: understanding what participation means for children, clarifying the idea of projects and communication, to instill in children the use of work delineators in the realization of projects, promoting respect for decisions made at board meetings, encouraging the involvement and commitment of children in the projects to be carried out.

This research is part of qualitative investigation adopting action-research as a primary strategy. For this research, two data collecting techniques were used, such as the semi directive interview and the group referred to as the focus group, as well as two data collecting instruments such as the logbook and the interview scripts.

The evaluation of the context resulted in the pedagogical intervention that promoted the improvement of participation of children, individual and group alike, proving that they are able of carrying out projects and communications in a clear way transmitting what they want, arousing the interest of the large group for the theme, paving the way for different explorations.

Keywords: Kindergarten, Modern School Movement, Early Childhood Education

INDICE

INTRODUÇÃO	2
PARTE I- TEXTO E CONTEXTO	7
CAPÍTULO 1 – O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA	9
O MODELO CURRICULAR DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA	11
CAPÍTULO 2- DA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL (IPSS) À SALA DOS 4 ANOS	19
A Instituição	21
A sala vermelha	22
O grupo	24
PARTE II- PARTE EMPÍRICA	26
CAPÍTULO 3- METODOLOGIA	28
CAPÍTULO 4- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	37
Planificação da Intervenção	39
A Intervenção	41
1. Porque aparece o arco-íris?	41
2. Textos diários	43
3. Do guião das comunicações. Os indutores do discurso	44
4. Jogo- “O telefone estragado”	48
CAPÍTULO 5- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS. DOS GRUPOS FOCAIS ÀS ENTREVISTAS DA ASSISTENTE OPERACIONAL E DA EDUCADORA	51
5. 1 Apresentação e análise dos grupos focais realizados com as crianças	53
5. 2 Apresentação e análise da entrevista com a assistente operacional	66
5.3. Apresentação e análise da entrevista com a educadora de infância	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	113

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 FOLHA DE REGISTO PARA PROJETOS	42
FIGURA 2 TEXTOS DIÁRIOS.....	43
FIGURA 3 TEXTO FINAL	44
FIGURA 4 CRIAÇÃO DO A.....	46
FIGURA 5 EXPOSIÇÃO DO GUIÃO.....	47
FIGURA 6 GRÁFICO DE PERCENTAGEM DA ÁREA FAVORITA.....	60

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 MAPA CONCEPTUAL DAS ENTREVISTAS AOS GRUPOS FOCAIS	53
TABELA 2 RECORTE DA CATEGORIA PREPARAÇÃO E RESPECTIVAS UNIDADES DE REGISTO.....	54
TABELA 3 RECORTE DA SUBCATEGORIA “QUERER”	55
TABELA 4 RECORTE DA SUBCATEGORIA “GOSTAR”	56
TABELA 5 RECORTE DA SUBCATEGORIA “MOSTRAR”	56
TABELA 6 RECORTE DA SUBCATEGORIA “FREQUÊNCIA”	57
TABELA 7 RECORTE DA SUBCATEGORIA “DIFICULDADES”	58
TABELA 8 RECORTE DA SUBCATEGORIA “SEM AJUDA”	59
TABELA 9 RECORTE DA SUBCATEGORIA “COM AJUDA”	59
TABELA 10 RECORTE DA SUBCATEGORIA “ÁREA FAVORITA”	60
TABELA 11 RECORTE DA SUBCATEGORIA “GUIÃO PARA AS COMUNICAÇÕES”	62
TABELA 12 RECORTE DA SUBCATEGORIA “FOLHAS DE REGISTO”	63
TABELA 13 RECORTE DA SUBCATEGORIA “TELEFONE ESTRAGADO”	64
TABELA 14 RECORTE DA SUBCATEGORIA “COMPORTAMENTO”	65
TABELA 15 MAPA CONCEPTUAL ASSISTENTE OPERACIONAL.....	67
TABELA 16 RECORTE DA CATEGORIA “MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA” E DA SUBCATEGORIA “MODELO CURRICULAR”	68
TABELA 17 RECORTE DA SUBCATEGORIA DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	69
TABELA 18 RECORTE DA SUBCATEGORIA “LIBERDADE”	69
TABELA 19 RECORTE DA SUBCATEGORIA INTERAÇÃO SOCIAL	70
TABELA 20 RECORTE DA SUBCATEGORIA DIFICULDADES.....	71
TABELA 21 RECORTE DA CATEGORIA COMUNICAÇÕES E DA SUBCATEGORIA TIPOLOGIA	72
TABELA 22 RECORTE DA SUBCATEGORIA AUTONOMIA.....	72
TABELA 23 RECORTE DA SUBCATEGORIA ESPONTANEIDADE.....	73
TABELA 24 RECORTE DA SUBCATEGORIA IMPORTÂNCIA	74

TABELA 25 RECORTE DO INDICADOR “GUIÃO PARA AS COMUNICAÇÕES”	75
TABELA 26 RECORTE DO INDICADOR FOLHAS DE REGISTO	76
TABELA 27 RECORTE DO INDICADOR “TELEFONE ESTRAGADO”	77
TABELA 28 RECORTE DA CATEGORIA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	78
TABELA 29 MAPA CONCETUAL DA EDUCADORA.....	80
TABELA 30 RECORTE DA CATEGORIA INSTITUIÇÃO	81
TABELA 31 RECORTE DA SUBCATEGORIA MODELO CURRICULAR E DO INDICADOR PLANIFICAÇÃO	82
TABELA 32 RECORTE DO INDICADOR TRABALHO.....	83
TABELA 33 RECORTE DO INDICADOR “TEMPO”	84
TABELA 34 RECORTE DO INDICADOR ESPAÇO	85
TABELA 35 RECORTE DA SUBCATEGORIA PAPEL DA EDUCADORA	86
TABELA 36 RECORTE DA SUBCATEGORIA PAPEL DAS CRIANÇAS	87
TABELA 37 RECORTE DA CATEGORIA CARACTERÍSTICAS DO GRUPO E DA SUBCATEGORIA INTERAÇÕES SOCIAIS	88
TABELA 38 RECORTE DA SUBCATEGORIA DESENVOLVIMENTO	89
TABELA 39 RECORTE DA SUBCATEGORIA TEMPO	90
TABELA 40 RECORTE DA SUBCATEGORIA PREPARAÇÃO	91
TABELA 41 RECORTE DA SUBCATEGORIA OBJETIVOS	92
TABELA 42 RECORTE DA SUBCATEGORIA LIBERDADE	92
TABELA 43 RECORTE DA SUBCATEGORIA DIFICULDADES.....	93
TABELA 44 RECORTE DO INDICADOR GUIÃO PARA AS COMUNICAÇÕES	94
TABELA 45 RECORTE DO INDICADOR FOLHAS DE REGISTO.....	95
TABELA 46 RECORTE DO INDICADOR TELEFONE ESTRAGADO	96
TABELA 47 RECORTE DO INDICADOR IMPORTÂNCIA	97
TABELA 48 RECORTE DA CATEGORIA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICAS E DAS SUBCATEGORIAS POSITIVO E NEGATIVO....	98

INTRODUÇÃO

Este relatório final resulta de uma investigação realizada no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa I, integrada no mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A problemática emergiu da observação realizada durante a apresentação de projetos e do tempo das comunicações das crianças no contexto do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM). Durante as apresentações de projetos e do tempo das comunicações foi-me possível perceber que as crianças tinham dificuldades, não só nas preparações, mas apresentavam também dificuldade em transmitir de forma clara e coesa as suas ideias.

Ao longo do presente relatório serão apresentadas as diferentes fases do projeto de investigação-ação implementado no ano letivo 2017/2018, numa sala de jardim de infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, com um grupo homogéneo já que a faixa etária se situava nos quatro anos.

Partindo da pergunta de partida, “Como posso melhorar a participação das crianças no contexto do modelo curricular do MEM?”, a presente investigação visa aperfeiçoar as comunicações das crianças abordando estratégias que lhes confirmam maior coesão. Formularam-se, desta forma, cinco objetivos: compreender qual o significado de participação para as crianças, clarificar a ideia de projetos e comunicações, incutir nas crianças a utilização de delineadores de trabalho na realização de projetos, promover o respeito pelas decisões tomadas nas reuniões de conselho, estimular o envolvimento e o empenhamento das crianças nos projetos a realizar.

O primeiro objetivo pretende perceber o que é a participação e a sua importância para as crianças do grupo neste modelo curricular. De seguida, pretende-se compreender de forma clara a ideia que as crianças têm em relação aos projetos e às comunicações, ou seja, clarificar o que são projetos e comunicações para as crianças. O terceiro objetivo visa a criação de delineadores de discurso tornando claras e coesas as comunicações das crianças e, ainda, estabelecer todas as etapas que um projeto deve cumprir. Com o quarto objetivo tenciona-se promover o respeito pela opinião do outro e do grande grupo, tomando as decisões mais importantes para o grupo na reunião de conselho. Por fim, o quinto objetivo pretende despertar o interesse de todas as crianças do grupo para a realização de projetos e consequente apresentação das suas descobertas.

O presente relatório divide-se em duas partes. A primeira parte compreende os aspetos teóricos e de contexto e a segunda aborda a dimensão empírica.

No primeiro capítulo, apresenta-se o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), destacando-se o papel da criança como parte integrante do seu processo educativo, o papel do educador e o lugar do jardim de infância. Ao longo do capítulo convocam-se diversos autores que vêm refletindo e discutindo o modelo curricular do MEM, contribuindo para o seu desenvolvimento e divulgação que, por isso mesmo, se revelaram centrais para o estudo realizado.

O segundo capítulo apresenta a instituição, a sala vermelha e o grupo dos quatro anos, faz-se a caracterização da instituição particular de solidariedade social, descrevem-se os espaços interiores e exteriores, a organização da sala e caracteriza-se o grupo e os agregados familiares.

No terceiro capítulo clarifica-se a questão de partida e os objetivos do projeto de investigação-ação. Esclarece-se a estratégia de investigação qualitativa, bem como os instrumentos e as técnicas de recolha de dados – a entrevista semidiretiva e o grupo focal. Reflete, ainda, sobre a utilização da análise de conteúdo, enquanto técnica de análise de dados.

O capítulo quarto descreve a intervenção pedagógica, através de uma planificação em que são descritas, ao pormenor, todas as atividades e as estratégias concretizadas.

Por fim, o último capítulo pretende apresentar e discutir a perceção da educadora, da assistente educacional e das crianças sobre as atividades proporcionadas. Se, por um lado, a educadora e a assistente educacional vão avaliar a importância que atribuem a este projeto, por outro, as crianças vão expressar-se sobre as estratégias desenvolvidas e as que mais corresponderam aos seus interesses.

Nas considerações finais reflete-se sobre os objetivos definidos, avaliando o percurso percorrido. No que concerne ao estudo procura-se destacar limitações e potencialidades, bem como equacionar novos caminhos a percorrer na investigação desta problemática.

PARTE I- TEXTO E CONTEXTO

CAPÍTULO 1 – O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

O MODELO CURRICULAR DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

No presente capítulo apresenta-se o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), destacando-se o papel da criança como parte integrante do seu processo educativo, o papel do educador e o lugar do jardim de infância. Assim, ao longo do capítulo convocam-se diversos autores que vêm refletindo e discutindo o modelo curricular do MEM, contribuindo, de igual modo, para o seu desenvolvimento e divulgação, que, por isso mesmo, se revelaram centrais para o estudo realizado.

Associado à “transformação do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica” no Sindicato Nacional dos Professores (Ferreira & Mota, 2019, p.128) e baseado nas “práticas inovadoras, inspiradas pelo pedagogo francês Freinet” (Folque, 2018, p.51) é criado em Portugal o Movimento da Escola Moderna (1966), baseado numa educação inclusiva e princípios democráticos (Folque, 2018), passando a integrar a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM) no ano em morre Célestin Freinet.

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa é um movimento de professores que iniciou a sua atividade, na década de 60 assumindo-se como um “Projeto Democrático de Autoformação cooperada de docentes” (Niza, 2013, p.142), inspirado em reflexões sobre a “prática escolar numa série de princípios definidos como invariantes pedagógicas” (Ferreira & Mota, 2019, p.126) que se sintetizam em três dimensões identificadas por Célestin Freinet: a natureza da criança, as reações das crianças e as técnicas educativas. Ao referir-se à natureza da criança, Freinet sublinha que a personalidade tem de ser vista de um modo dinâmico, apresentando necessidades materiais e espirituais tal como o adulto (Ferreira & Mota, 2019). Relativamente às reações das crianças é fulcral que exista uma multiplicidade de atividades e sugestões para a criança escolher a direção a seguir. Já nas técnicas educativas verifica-se que é necessário o estabelecimento de pesquisas experimentais como um caminho natural para a aprendizagem, permitindo que cultive a inteligência através de experiências concretas e exercícios de memória (Ferreira & Mota, 2019).

Neste sentido surgem as comunidades democráticas, onde o educador é um fator importante, já que é através dos seus conhecimentos e da sua capacidade de

compreensão perante a natureza e as reações da crianças que se consagra uma apropriação de “conhecimentos, dos processos e dos valores morais e éticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 2013, p.144), identificando-se três grandes finalidades educativas no MEM: a iniciação a práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. (Niza, 2013).

A primeira finalidade destaca as necessidades de cooperação e da solidariedade “na instituição democrática das normas de vida do grupo” (Ferreira & Mota, 2019, p.129), ou seja, as atividades, os tempos, os meios, as responsabilidades e a sua regulação são partilhadas através de uma negociação progressiva e direta, promovendo um ambiente democrático e construindo as normas de vida em grupo (Niza, 2013).

A segunda destaca a importância de uma reflexão permanente com o intuito de clarificar valores e significações sociais, permitindo que crianças e educadores possam tomar decisões e instituir regras no grupo, o que significa que o grupo é envolvido de forma ativa na tomada de decisões, na resolução de problemas sociais e de valores políticos (Folque, 2018, p.51), como por exemplo, quando são ouvidas e consideradas as suas opiniões na construção das regras de convivência do grupo.

Finalmente, a reconstrução cooperada da cultura onde se defende a aprendizagem como um processo sociocultural que “pela vivência ativa do processo e circuitos de (re)descoberta, elaboração e circulação de saberes científicos e culturais, resulta na tomada de consciência (metacognição) do percurso da sua própria construção” (Ferreira & Mota, 2019, p.130).

De encontro a essas finalidades foram identificadas três condições essenciais para a educação de infância, constituindo estas os pressupostos do processo educativo. A primeira sustenta que os grupos devem ser constituídos por crianças de diferentes faixas etárias, já que esta condição permite um enriquecimento da aprendizagem social e cognitiva das crianças promovendo uma zona de capacitação que vai além do que a criança é capaz de criar sozinha, promovendo o sucesso das atividades num grupo inclusivo e diversificado (Folque, 2018, p. 53). A segunda condição, inspirada no trabalho do pedagogo *Célestin Freinet*, é a existência de um clima de expressão livre, apoiado na

legitimação pelo grupo das experiências de vida, das ideias e das opiniões das crianças “que se traduz na atitude do educador para escutar e registar mensagens, estimular fala e produções das crianças bem como animar a sua circulação no grupo” (Ferreira & Mota, 2019, p. 130). A terceira condição diz respeito ao tempo lúdico para explorarem e descobrirem materiais e documentos encorajando-as a colocar as próprias interrogações com o objetivo de as levar a compreender o mundo à sua volta. (Folque, 2018, p. 53).

Regendo-se por esses pressupostos os educadores, no âmbito da educação pré-escolar, que adotam o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) e que integram equipas educativas em todo o tipo de estabelecimentos e instituições (de solidariedade social, privadas, particulares ou públicas), mobilizam na sua prática pedagógica as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sem prejuízo de o modelo curricular do MEM sublinhar que as crianças devem iniciar-se em diversas literacias desde os conteúdos (conhecimentos e conceitos) ao saber-fazer, bem como os instrumentos e processos utilizados nas diferentes áreas do saber e do conhecimento (humanidades, ciências e artes) (Peças, 2005). De resto, constitui um dos focos do MEM um currículo baseado em motivações e problemas da vida real, tendo como “objetivo central proporcionar ambientes integrados no meio cultural da sociedade de pertença, tornando mais eficazes as relações entre a escola e a família” (Ferreira & Mota, 2019, p.131).

Em linha com este pensamento, destaca-se que os saberes de cada criança e as suas experiências de vida são a base da aquisição de novos conhecimentos (Grave-Resendes, 1989, Niza, 2013), sendo este modelo constituído por três subsistemas integrados de aprendizagem e de organização do trabalho, comuns ao modelo pedagógico: os circuitos de comunicação, as estruturas educativas de cooperação e a participação democrática. Os circuitos de comunicação centram-se na partilha de experiências com o objetivo de criar novos conhecimentos e desenvolvimento. As estruturas educativas de cooperação dizem respeito à organização cooperativa que caracteriza o modelo curricular e tem efeitos ao nível cognitivo, formativo e sociopolítico. A participação democrática fomenta a vivência da democracia do modo mais direto possível e não apenas de forma representativa (Folque, 2018, p.52). Tal como já foi referido, a vida do grupo é gerida a par com o currículo de forma cooperada, o que neste modelo se preconiza nas reuniões

de conselho periódicas que são fundamentais para a negociação em grupo e para a tomada de decisões na sala. (Folque, 2018).

No âmbito deste modelo curricular o planeamento e a avaliação fazem, também eles, parte do processo de aprendizagem, “em que as crianças participam ativamente, através da negociação de contratos de aprendizagem” (Folque, 2018, p.54). Com o intuito de regular e apoiar a vida do grupo e os acontecimentos na sala, o modelo sugere um conjunto de instrumentos denominados de pilotagem, sendo eles: o mapa de presenças, o mapa de atividades, os inventários, o diário de grupo, o mapa das regras de vida e o quadro de distribuição de tarefas. O *mapa de presenças* serve para que cada criança da sala, todas as manhãs, quando chega, coloque a sua presença. O *mapa de atividades* é utilizado para cada um/uma registar o trabalho que quer realizar e assinalar a sua conclusão, permitindo, olhando para o mapa, verificar que as crianças aprendem “progressivamente a antecipar as atividades, a realizar planos e a auto-regular o seu trabalho” (Folque, 2018, p. 55). Nos *inventários*, afixados pelas principais áreas da sala, encontram-se escritas as listagens de materiais e atividades existentes nessas áreas complementadas com desenhos das crianças de forma a ser mais fácil identificar todas as atividades passíveis de serem realizadas. O *quadro da distribuição de tarefas* diz respeito ao registo da distribuição semanal das tarefas pelas crianças, como por exemplo, alimentar animais, cuidar das plantas, preparar refeições ou até mesmo limpar as mesas de trabalho. O *mapa das regras de vida* resulta, em larga medida, da resolução de problemas ou situações sendo sempre preenchido após a discussão e a aceitação das regras pelo grupo da sala. Já o *diário da vida de grupo* organizado em quatro colunas: “fizemos”, “queremos fazer”, “gostámos” e “não gostámos”, constitui um espaço onde todas as crianças podem, a cada semana, registar incidências do quotidiano pessoal e do grupo, através de desenhos, com a ajuda de um colega mais velho ou até mesmo do educador e que são discutidos pelo grupo no final da semana (Folque, 2018, pp. 55-56). Sabendo que se trata de um processo em construção e na sua maioria determinado pela vivência dos grupos “este conjunto de instrumentos de monitoragem da ação educativa poderá ser completado por outros, se a sua utilização puder ser participada pelos educadores e pelas crianças” (Niza, 2013, p. 151).

O planeamento fazendo parte do processo de aprendizagem é importante na organização do espaço das salas principalmente porque este modelo curricular se encontra organizado por áreas de atividades, todas elas ao redor da área central de trabalho destinada a trabalhos coletivos. Neste sentido, a sala de um jardim de infância do MEM, em regra, encontra-se dividida pelas seguintes áreas: “laboratório de ciências e matemática”, “atelier de artes plásticas”, “oficina de escrita e reprodução”, “área da biblioteca e da documentação”, “área da dramatização e do faz de conta”, “área de construções e carpintaria” e “área de cultura alimentar”. Os materiais, nestas áreas, estão organizados e acessíveis para que as crianças possam usufruir deles sem necessitar de ajuda para os alcançar (Folque, 2018) e são o mais próximo da vida real, evitando-se por isso o uso de miniaturas. De igual modo, as áreas mostram-se idênticas aos espaços sociais reais. A sala, deve ainda, “possuir um ambiente agradável e estimulante, devendo as paredes servir de expositores para as produções das crianças, bem como dos instrumentos de pilotagem” (Ferreira & Mota, 2019, p.132).

Também a organização do tempo neste modelo curricular possui especificidades, apresentando-se estruturada em dois planos, o plano diário e o plano semanal. Após o acolhimento às crianças, a manhã inicia-se com a reunião de conselho onde são planeadas as atividades e organizados os projetos (individuais ou em pequeno grupo). Finda a reunião decorre o tempo para atividades e projetos, onde as crianças, com a mediação do educador, realizam as atividades ou os projetos a que se propuseram. Neste tempo o educador tem como função apoiar e acompanhar as crianças na realização das atividades sendo que, por isso, deve circular pelas áreas de forma a incentivar as atividades ou até mesmo gerir conflitos (Ferreira & Mota, 2019). Após o intervalo o grupo reúne-se para o tempo de comunicações. Neste momento, as crianças que tenham concluído uma atividade ou um projeto e que manifestem interesse, é-lhes dada a liberdade para apresentarem o seu trabalho ao grupo, partilhando as descobertas e as aprendizagens que adquiriram através da realização atividade (Folque, 2018). Terminado o tempo das comunicações é servido o almoço com a ajuda das crianças (rotativamente). O período da tarde é dedicado a atividades culturais coletivas. Este período é dedicado a atividades como dramatizações e/ou narrações de histórias, troca de correspondência com outras escolas, cozinhar ou tempo para as comunicações, com a apresentação de projetos pelas

crianças, música, dança e visitas de convidados, “como pais e pessoas da comunidade, que vêm ensinar alguma coisa ao grupo” (Folque, 2018, p.58).

Em termos semanais no modelo curricular MEM estabelece-se uma rotina que aponta para que todas as manhãs, se realizem atividades autónomas onde as crianças aprofundem os seus interesses. Contudo, verifica-se que algumas das atividades escolhidas incidem numa escolha imediata de uma área, sem ter um objetivo ou plano consistente e quando tal acontece as crianças devem ser estimuladas a atingir um objetivo e a ponderar sobre as atividades que querem efetivamente realizar, de forma a atribuí-lhes um significado e uma intenção, orientando os seus planos e envolvendo-se numa “conduta” de projeto (Niza, 2013; Folque, 2014). Já os períodos da tarde variam diariamente, à segunda-feira tem lugar a “hora do conto”, à terça-feira decorrem as visitas dos pais ou pessoas da comunidade, enquanto que à quarta-feira, na sequência das visitas de estudo realizadas de manhã, elaboram-se os relatos. A tarde de quinta-feira é baseada nas iniciativas da criança (por exemplo, comunicações ou elaboração de correspondência para outras escolas). Na sexta-feira, para terminar o dia e a semana, acontecem as reuniões de conselho. Nestas reuniões o educador lê cada uma das colunas do Diário que são objeto de análise. De igual modo, são apreciados os planos diários e semanais. Estas reuniões de conselho são uma oportunidade para avaliar as atividades realizadas por cada criança, analisar os motivos de certas atividades serem poucas escolhidas e assumir compromissos para o futuro. (Ferreira & Mota, 2019). Simultaneamente, são ainda discutidos os aspetos negativos e clarificam-se as posições das crianças sem recorrer a julgamentos ou violência (Niza, 2013). Todavia, há questões do grupo que não são resolvidas apenas através das atividades simples e é neste momento que o educador deve apoiar a criança e incentivar a desenvolver projetos mais estruturados, implicando um encadeamento de atividades (Folque, 2018), delineado mentalmente para a resolução do problema (Niza, 2013). Existe o entendimento de que este “conselho deve ser dinâmico e curto para sustentar o interesse de um grupo tão jovem e diversificado. Ao longo do ano e progressivamente, hão de retomar-se os temas e conflitos recorrentes” (Niza, 2013, p. 156).

Nas salas do MEM os projetos desenrolam-se de acordo com aquilo que se pretende realizar, os planos emergem naturalmente a partir dos momentos em grupo, como na

reunião de conselho. Trocam-se ideias, formulam-se questões, são levantadas hipóteses e as crianças definem as etapas que acham necessárias para a realização do projeto por isso, na vertente da conceção do processo de aprendizagem, o modelo destaca a perspetiva socio-centrada, ou seja, afasta-se de pedagogias centradas na criança ou centradas no educador, conferindo ao grupo uma posição central (Niza, 2013).

Com a integração dos trabalhos de Vigotsky (1991) e Bruner (2011), é adotada, no modelo, uma visão de aprendizagem estruturada pelas interações com os pares e adultos (Ferreira & Mota, 2019) acentuando a importância dos contextos (espaço, materiais, tempo e atividades) e dos instrumentos utilizados na comunidade escolar (Folque, 2014). Uma aprendizagem cooperativa, como vem sendo referido, que envolve as crianças numa atividade com a mesma finalidade e que é perspetivada como a mais produtiva a nível cognitivo e de competências sociais, traduzindo-se na prática no trabalho de projeto e na gestão cooperada da vida do grupo que acaba por ser representada no processo das comunicações, já que estas, neste modelo curricular, assumem uma componente central que se constitui como um meio de desenvolvimento cognitivo e social (Niza, 2013). Podendo ser atribuída à comunicação uma função cognitiva que emerge quando se pede às crianças para falarem das suas experiências ou ações, desenvolvem um processo reflexivo, levando a que a sua compreensão pelo grupo seja mais fácil uma vez que o que têm para partilhar é estruturado. Surgindo neste momento a função social já que a partilha é em benefício do grupo e é avaliada por todos.

CAPÍTULO 2- DA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL (IPSS) À SALA DOS 4 ANOS

A Instituição

O projeto de investigação curricular apresentado ao longo deste relatório decorreu numa instituição particular de solidariedade social inserida na zona urbana da cidade de Coimbra. Uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) é uma instituição que desenvolve atividades de solidariedade social no domínio da segurança social, saúde e educação. As IPSS são consideradas instituições ou entidades sem finalidade lucrativa, sendo constituídas exclusivamente por iniciativa de particulares e tem como propósito dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, colaborando para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos, não podendo ser administradas pelo Estado ou por outro organismo público, indica o Estatuto das IPSS (Decreto Lei n.º 172- A/2014, de 14 de novembro).

A IPSS onde decorreu o projeto de investigação foi criada em 1997, tendo assumido, apenas em 1999, o funcionamento de um infantário que esteve, até então, sob a responsabilidade da Casa de Pessoal da Câmara Municipal de Coimbra. Mais tarde, criou um ATL que acabou por desativar em 2007, alargando a sua capacidade na valência de creche que já havia sido criada em 2002 (Projeto Educativo, 2017-2020).

Atualmente a instituição tem em funcionamento a creche com capacidade para 55 crianças, o berçário com 8 crianças, a sala de transição com 10 crianças, a sala de 1 ano com 12 crianças e nas salas dos 2 anos, 27 crianças, tendo acordo com o Instituto da Segurança Social para 41 crianças. No período em que decorreu o projeto de investigação a instituição excedia em 2 crianças o número de vagas.

O Pré-Escolar, possuindo acordos tripartidos celebrados com o Instituto de Segurança Social e a Direção Regional de Educação do Centro, com capacidade para 75 crianças, frequentavam a sala dos 3 anos, 25 crianças, a sala dos 4 anos era composta por 24 crianças, enquanto a sala dos 5 anos tinha 25 crianças. Para além destes acordos de cooperação, com a Segurança Social e a Direção Regional de Educação, a instituição tinha acordos no âmbito da formação pessoal e da natureza artísticas, com diferentes instituições da cidade de Coimbra.

A instituição contava com dois edifícios: a sede e um outro onde se encontrava uma das salas de jardim de infância. O edifício sede possuía dois pisos, onde se encontrava a secretaria, a cozinha, uma sala de jardim de infância equipada com computador, duas casas de banho para crianças, uma casa de banho de adultos, um refeitório de crianças e outro de adultos, uma sala de reuniões, os serviços de lavandaria e quatro despensas para arrumação de equipamento e material diverso. Estoutro contava apenas com uma sala de jardim de infância.

No espaço exterior encontrava-se um escorrega e um parque de areia, que à data não cumpria as condições de segurança estipuladas pela segurança social, e por isso as crianças não podiam usufruir do parque. Existia, ainda, um telheiro com um tanque de lavar a roupa que as crianças podiam utilizar para as brincadeiras de água. Este espaço exterior era apenas utilizado pela sala de jardim de infância existente no edifício.

Já no segundo edifício, onde decorreu o projeto de investigação, existiam cinco salas de creche (berçário, 2 salas de 1 ano e 2 salas dos 2 anos), 2 salas de jardim de infância, dois refeitórios, uma copa comum, uma copa de leites, quatro casas de banho para crianças, duas casas de banho para adultos, uma sala de mudas de apoio ao berçário, um vestiário, uma sala de educadoras, uma sala polivalente e duas despensas. Todas as salas de jardim de infância estavam equipadas com computador e divididas por áreas, tal como preconiza o Movimento da Escola Moderna.

No espaço exterior deste edifício encontrava-se uma casa de brincar, vários triciclos, bolas de futebol e pneus de carros que as crianças podiam utilizar livremente no tempo de recreio, este espaço exterior era partilhado por todas as salas do edifício sendo que por vezes encontrava-se dois grupos a brincar simultaneamente no espaço exterior.

A sala vermelha

O grupo onde se desenvolveu o projeto de investigação era da faixa etária dos quatro anos, que tinha atribuída a cor vermelha. Sempre que naquela instituição as crianças ingressam na educação pré-escolar é atribuída ao grupo a cor da sala que irão ocupar, por

esse motivo ao longo deste tópico será explicitada a organização e composição da sala vermelha.

O espaço encontrava-se organizado em sete áreas distintas: de trabalho coletivo/ das artes visuais; da matemática; do faz de conta; biblioteca/ centro de recursos; dos jogos de chão; dos jogos de mesa; das ciências e a da escrita.

Na área de trabalho coletivo o grupo de crianças podiam realizar-se atividades individuais ou em grupo. Neste local de trabalho surgiam os Inventários, os mapas de registo de presença, o calendário, o quadro de tarefas, o quadro dos aniversários, o diário de grupo, a lista de projetos e o mapa de atividades (diárias e semanais). Este espaço era também utilizado para realizar atividades de artes visuais já que os armários com todos os materiais disponíveis se encontravam aqui. As crianças tinham à sua disposição uma grande mesa de apoio redonda e cadeiras adequadas às crianças.

No campo da matemática as crianças tinham ao seu dispor jogos estruturados e não estruturados, tais como jogos de seriação, cotagem, blocos lógicos, números magnéticos, fita métricas e balança. Para a realização dos jogos este espaço possuía duas mesas retangulares com seis cadeiras.

Na biblioteca da sala vermelha encontrava-se um computador, colocado numa secretária e uma grande estante com livros de histórias, onde todos os equipamentos eram de dimensões adequadas às crianças, de forma a promover a sua autonomia.

Na oficina da escrita, as crianças dispunham de jogos lúdicos, sequências de imagens, letras magnéticas, vários tipos de papel, envelopes reutilizados, canetas de cor e cartões onde estavam escritos os seus nomes. Neste espaço existia, ainda, uma pequena mesa de apoio redonda.

Perto do centro de recursos composto por uma mesa retangular, encontravam-se os jogos de mesa, onde as crianças tinham à sua disposição jogos de grupo como legos, loto e puzzles. Neste espaço era frequente ver sempre as mesmas crianças e, na generalidade, do sexo masculino, sendo que a atividade predominante eram as construções.

Finalmente, refira-se a zona das ciências, onde as mesas de apoio eram as mesmas da área da matemática, já que estas se encontravam lado a lado. Nestoutra, as crianças

tinham à sua disposição diferentes materiais que podiam explorar livremente, mas possuíam, igualmente, materiais mais específicos de uma experiência realizada em grande grupo e um painel para registo diário do tempo. Era, ainda, na área das ciências onde a sala vermelha tinha o seu hamster.

Relativamente à casa de banho das crianças, existiam três. Para além dos equipamentos disponibilizados (sanitas e lava mãos) serem de dimensões adequadas à idade das crianças da sala, o facto de os mesmo se encontrarem incorporados no espaço da sala promovia uma maior liberdade e autonomia às crianças, já que tinham autorização para circular livremente, sem necessidade de pedir para ir à casa de banho ou simplesmente lavar as mãos.

Anexo à sala vermelha existia também um salão polivalente onde se encontrava a área do faz de conta e dos jogos de chão. Este salão era também utilizado no tempo de brincadeira livre ou de ginástica.

O grupo

Relativamente ao grupo de crianças da sala, existia apenas uma criança que tinha entrado nesse ano letivo para o jardim-de-infância e, conseqüentemente, para a sala vermelha, todas as outras entraram no ano letivo transato e pertenciam já ao mesmo grupo. A maioria das crianças do grupo é originária da cidade de Coimbra, no entanto existem crianças provenientes de outros países, o Nepal e o Brasil, tratando-se por isso de um grupo multicultural.

Do ponto de vista da idade estava-se perante um grupo homogéneo, já que as 24 crianças nasceram em 2013. O grupo era constituído por 12 elementos de cada sexo – feminino e masculino – revelando, também aqui, um equilíbrio pouco comum. Ainda assim a homogeneidade era aparente, tendo em consideração que, nalguns casos, existia uma diferença de 11 meses de idade, traduzindo níveis de autonomia e maturidade bastante heterogéneos.

Tratava-se de um grupo comunicativo e participativo que mantinha uma boa relação com os adultos, gostavam de participar em atividades, explorar e partilhar descobertas. Era um grupo interessado em novas descobertas e várias vezes apresentava temas para a realização de novos Projetos. Apesar de se tratar de um grupo multicultural onde algumas das crianças não falavam corretamente português era notória a vontade de partilhar as atividades que realizavam nas áreas. Uma das dificuldades que destaco no grupo é a ausência de cooperação e partilha de brinquedos ou espaço durante o tempo de brincadeira, no entanto, os conflitos surgiam sempre por parte das mesmas crianças.

Em relação à diversidade familiar do grupo, oito das crianças tinham os pais separados, sendo que duas delas vivem em sistema de guarda partilhada. Existiam ainda crianças que viviam apenas com a mãe (monoparentais). Relativamente às habilitações literárias num universo de 44 pais/encarregados de educação apurou-se que 13,6% eram detentores de um curso superior, 36,4% finalizaram o ensino secundário e 4,5% apenas o frequentaram. No ensino básico verificou-se uma incidência de 18,2% com ensino completo e 6,8% com ensino básico incompleto. Apurou-se, ainda, que 20,5% dos pais não fizeram referência às suas habilitações literárias no processo escolar do educando. No que respeita à atividade profissional dos pais constatou-se, através dos dados disponibilizados, que áreas que se destacam são a da saúde, da educação e dos serviços, sendo nesta última onde se trabalham a maioria dos pais (Projeto Curricular de Grupo, 2017/2018).

Na generalidade as famílias não incluem “no seu quotidiano familiar contato com atividades culturais, como visitas a monumentos, teatro, música, exposições ou outras similares” (Projeto Curricular de Grupo, 2017/2018, p.5).

No presente capítulo apresentou-se uma breve caracterização da instituição, descreveram-se os espaços interiores e exteriores, descreveu-se a organização da sala e caracterizou-se o grupo e os agregados familiares.

PARTE II- PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3- METODOLOGIA

No presente capítulo apresenta-se caracterização metodologia de investigação. Clarifica-se a questão de partida e os objetivos do projeto de investigação-ação. Esclarece-se a estratégia de investigação, bem como os instrumentos e as técnicas de recolha de dados – a entrevista semidiretiva e o grupo focal. Reflete-se, ainda, sobre a utilização da análise de conteúdo, enquanto técnica de análise de dados.

Primeiramente e tratando-se de uma investigação com um grupo de crianças em idade pré-escolar, importa clarificar que a investigação com crianças ao longo das últimas décadas tem sido o mote para diversos estudos e reflexões. Tendo em consideração que quando se trata de investigação com crianças, as mesmas devem ser participantes ativos e as suas opiniões, perspetivas e experiências devem ser consideradas (Fernandes & Tomás, 2011). Através de participação direta as crianças produzem um conhecimento mais significativo, tornando-se possível valorizar conhecimentos, permitir uma melhor compreensão dos fenómenos e produzir conhecimentos reais sobre as realidades das crianças. Deste modo, numa investigação com crianças os princípios éticos que a influenciam não podem estar previamente definidos já que se trata de um processo de construção contínua e que atende à característica das crianças (Fernandes & Tomás, 2011).

Para Vasconcelos (2016) a investigação com crianças é definida como o “dar voz às crianças, criar contextos em que elas possam falar de si, de modo a que a investigação possa devolver à comunidade científica os pontos de vista dessas mesmas crianças sobre o problema em estudo, através do espelho que é a interpretação da investigadora” (p. 97), tornando-se pertinente para a investigação decidir sobre os instrumentos ou técnicas apropriadas para escutar e registar a voz das crianças, podendo ser combinadas várias técnicas como a observação participante, as entrevistas ou a documentação elaborada pelas crianças.

No decorrer do estágio na educação pré-escolar tive a possibilidade de observar o funcionamento da instituição de solidariedade social, mas principalmente foi-me possível observar as crianças nas interações entre si, com a família e com a comunidade. Através dessa observação detetei que as crianças do grupo apresentavam alguma dificuldade na coesão e preparação das suas comunicações e projetos, desta forma considerei que seria pertinente abordar a temática da participação das crianças. Neste contexto foi formulada

a pergunta de partida: “Como posso melhorar a participação das crianças no contexto do modelo curricular do MEM?”.

Definida a pergunta de partida, traçaram-se objetivos específicos: compreender qual o significado de participação para as crianças, clarificar a ideia de projetos e comunicações, inculcar nas crianças a utilização de delineadores de trabalho na realização de projetos, promover o respeito pelas decisões tomadas nas reuniões de conselho, estimular o envolvimento e o empenhamento das crianças nos projetos a realizar.

O presente estudo tem por base uma investigação qualitativa em educação uma vez que se enquadra num tipo de pesquisa que produz resultados não alcançados com recurso a procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação (Strauss & Corbin, 2008). Associado a histórias e contextos (Almeida & Freire, 2003) tem como objetivo investigar, junto dos sujeitos (amostras não estatísticas, casos individuais e casos múltiplos) a informação e compreensão de determinados “comportamentos, emoções, modos de ser, estar e pensar” (Amado, 2010, p. 139). Este tipo de pesquisa analisa as experiências dos indivíduos e dos grupos através da observação das suas interações e comunicações, estudando a realidade sem a descontextualizar, parte dos próprios dados e tenta compreendê-los e explicá-los (Amado, 2017). A investigação qualitativa pretende dar voz aos participantes tendo como instrumento principal o próprio investigador. A perceção da análise de dados e do contexto tende a ser mais indutiva por parte do investigador, uma vez que se caracteriza por se interessar mais pelo processo do que pelos resultados, a análise dos dados e do contexto resulta da interação que o próprio investigador desenvolveu com as circunstâncias da recolha (Bogdan & Biklen, 1994).

No que concerne à estratégia de investigação importa referir que se optou pela investigação-ação já que é o tipo de metodologia mais utilizado em estudos sobre educação (Amado, 2017). Este tipo de investigação é um procedimento realizado no local, controlado passo a passo, numa situação concreta e fundamentalmente prática da resolução de problemas, com recurso a várias técnicas de recolha de dados, e.g., entrevistas, diários e questionários (Cohen & Manion, 1989). De acordo com Amado (2017) a estratégia de investigação-ação caracteriza-se por ciclos de “identificação de problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema” (p. 190).

Esta estratégia é geralmente dividida em duas modalidades a investigação-para-a-ação e a investigação-na/pela ação (Amado, 2017). O presente relatório final recai sobre a investigação-na/pela ação que constitui um processo complexo, não só porque envolve o investigador e o grupo em estudo, mas também por ser multidirecional e baseado em objetivos que apontam para a produção de conhecimento, para a introdução de mudanças e de formação de competências nos participantes. Importa ainda referir que este tipo de investigação assume um caráter auto-avaliativo, autorreflexivo, prático, interventivo e colaborativo (Amado, 2017). Desta forma, a presente investigação completou diversas fases: clarificação do que se pretendia estudar, revisão de literatura seguida da recolha de dados, organização, análise e interpretação dos dados recolhidos.

No que diz respeito às técnicas de recolha de dados foram mobilizadas, na presente investigação, a observação, a entrevista e o grupo focal. A observação consistiu em ver, ouvir e examinar o que se pretendia investigar, obtendo dados que não influenciados por pontos de vista ou opiniões (Afonso, 2005). No decurso da investigação, a observação foi fundamental para a escolha e formulação do problema, para a recolha de informação e posteriormente, na análise e interpretação dos resultados obtidos (Laville & Dione, 1999).

A entrevista é o método de excelência para a recolha de dados utilizada para complementar a observação participante (Amado, 2017), baseia-se em conversas orais individuais ou em grupo com o intuito de obter as informações necessárias através da “transferência de uma pessoa (o informante) para outra (o entrevistador) de pura informação” (Amado, 2017, p. 209). Esta técnica de recolha de dados permite obter uma grande quantidade de dados importantes e não documentais, de uma pessoa para outra, sem que ocorra uma distorção da realidade (Tuckman, 2000). Ainda seguindo o pensamento de Tuckman (2000) o entrevistador deve não só conduzir a entrevista como também respeitar as instruções prévias. É fulcral que o entrevistador informe o entrevistado sobre o principal objetivo e clarifique as normas de confidencialidade, usando apenas as gravações para a investigação em curso (Bogdan & Biklen, 1994).

Atualmente a entrevista assume uma enorme variedade de formas apresentando-se para os mais diversos fins e usos, clarificadas em diferentes tipos, a entrevista estruturada ou diretiva, a semiestruturada ou semidiretiva, a não estruturada ou não diretiva e, ainda, a entrevista informal (Amado, 2017), sendo que na presente investigação recorreu-se à

entrevista semiestruturada ou semidiretiva. Esta implicou a construção de um plano prévio onde se registou a informação que se pretendia obter, não obstante de, ao longo da entrevista, se dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2017).

O grupo focal pretende envolver um grupo de pessoas na discussão de um determinado tema sob o controlo de um moderador que assegura que o grupo não controla a entrevista de forma a interferir com os resultados (Flick, 2009), dando conta ao longo das interações das experiências, atitudes, sentimentos e crenças dos participantes cumprindo o objetivo de os intervenientes interagirem com os outros elementos e com o moderador, permitindo que surjam as informações pretendidas, tornando a interação gerada no grupo o principal meio e fonte de produção de dados (Amado, 2017). No grupo focal é deveras importante perceber que a escolha dos participantes é feita ao acaso para que não ocorra distorção dos dados e que o número de participantes está compreendido entre 4 e 15 em cada grupo (Amado, 2017).

Em relação às entrevistas da educadora e da assistente educativa foram realizadas no fim da intervenção para que fosse possível perceber a opinião sobre as atividades realizadas bem como a sua pertinência para o grupo. A entrevista do grupo focal, realizada no final, possibilitou que todas as crianças expressassem a sua opinião relativamente ao que aprenderam, ao que gostavam de ter aprendido e ao que gostaram mais e menos. O seu registo das foi auxiliado por um gravador áudio, já que este equipamento permite o registo integral de todas as entrevistas dando maior liberdade ao entrevistador para a realizar. Procedeu-se, posteriormente, à transcrição das entrevistas onde ocorre uma transformação do discurso já que existe uma passagem de um discurso oral para um discurso escrito.

Para o efeito foram construídos instrumentos, nomeadamente, dois guiões de entrevista que de acordo com o objetivo do estudo foram organizados em blocos, objetivos, questões orientadoras e perguntas de recurso. Relativamente aos blocos foram elaborados sete no guião da educadora e da assistente educativa, sendo que a abrir a entrevista, para além da apresentação e da sua legitimação, explicitam-se os seus objetivos, o modo como a entrevista vai decorrer, garantindo o anonimato. O segundo bloco diz respeito ao percurso académico, enquanto o terceiro objetiva conhecer como se planifica numa sala de Jardim de Infância que utiliza o modelo curricular do Movimento

da Escola Moderna. O seguinte concentra-se na caracterização do tempo e na importância das comunicações e do registo de atividades das áreas, enquanto o quinto bloco é dirigido ao tempo de comunicações e às dificuldades experimentadas pelas crianças. O penúltimo bloco convoca a questão da pertinência do guião das comunicações. Por último, visa-se finalizar a entrevista, abrindo a possibilidade de as entrevistadas refletirem ou aduzirem ideias ou informações que considerem pertinentes.

O guião de entrevista dirigido às crianças foi organizado em quatro blocos, abrindo, em linha com a literatura sobre entrevistas, com a legitimação da entrevista e explicitação dos objetivos e o modo como a entrevista vai decorrer. O bloco seguinte compreende o significado do tempo das comunicações, enquanto o seguinte clarifica a pertinência do guião das comunicações e das folhas de registo de atividades. Por último, finaliza-se a entrevista e procura-se perceber se as crianças têm algo mais a acrescentar.

Para além dos blocos temáticos constam ainda, nos guiões das entrevistas, três aspetos que orientam a entrevista para a temática da investigação os objetivos, as questões orientadoras e as perguntas de recurso. Os objetivos permitem alcançar os dados pretendidos, as questões orientadoras que respeitam às questões que podem ser colocadas ao longo das entrevistas e, por último, as perguntas de recurso que são utilizadas apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema ou as suas afirmações forem pouco claras (Amado, 2017).

Com o intuito de analisar o conteúdo das entrevistas elaborou-se a categorização das mesmas, codificando-se o texto em várias categorias decifradas, tanto na narrativa como reduzidas a tabelas ou quadros, desta forma reduziu-se o texto identificando e codificando as unidades de análise (Esteves, 2008). Os conteúdos das entrevistas foram organizados em diversas categorias, de forma indutiva, tornando possível um esboço do mapa conceptual das áreas temáticas e do sistema de categorias, suportado pelos guiões das entrevistas (Amado, 2017).

Através do recorte e diferenciação vertical dos conteúdos das entrevistas, descortinaram-se outros sentidos que não eram visíveis. A obtenção da matriz final implica muita atenção e sucessivas revisões do processo. É fundamental, não só, “rever, reformular e aperfeiçoar o mapa conceptual que esteve subjacente ao trabalho das fases anteriores” (Amado,

2017, p. 328), mas também definir e hierarquizar os temas em categorias e subcategorias (Amado, 2017). Com as fases concluídas a matriz fica organizada em categorias, subcategorias indicadores e unidades de registo.

Um outro instrumento de recolha de dados mobilizado foi o diário de bordo. O diário de bordo possibilitou o registo de notas de campo como interpretações, opiniões e sentimentos através da observação do contexto de investigação e de experiências (Amado, 2017). Todos os registos efetuados no diário de bordo encontram-se datados e referenciados no que aos intervenientes diz respeito (Esteves, 2008). O diário constitui um recurso metodológico que apresenta uma riqueza e um potencial descritivo, interpretativo e reflexivo (Esteves, 2008). No decurso da presente investigação o diário foi utilizado constantemente de forma a registar acontecimentos, conversas e opiniões entre crianças, entre adultos e entre crianças e adultos. Este registo permite captar ideias e opiniões da comunidade, de forma única.

Neste capítulo apresentaram-se e justificaram-se as opções metodológicas, caracterizou-se a investigação realizada, clarificou-se a questão de partida e os objetivos específicos definidos. Clarificaram-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, bem como a análise e tratamento da informação recolhida ao longo da investigação.

CAPÍTULO 4- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo explicita-se a intervenção e descrevem-se detalhadamente as estratégias adotadas e as atividades realizadas com o grupo da sala vermelha, com o intuito de clarificar a participação e as comunicações das crianças no quadro do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna.

Planificação da Intervenção

A intervenção concretiza-se por meio de um projeto que serviu de mote para as intervenções realizadas e que surgiu, tal como referido anteriormente no capítulo 3, na sequência da perceção das dificuldades das crianças em preparar projetos e comunicações.

O projeto tem a sua origem no interesse e na curiosidade das crianças, cumprindo por isso, o que na literatura se considera significativo, no que à participação das crianças diz respeito, centrando-se nos interesses e nas ideias das crianças, atores principais (Marchão & Henriques, 2018) e respeita o seu direito de participarem na intervenção (Fernandes & Tomás, 2011). O projeto foi pensado com o objetivo nuclear de estimular o desenvolvimento de técnicas e hábitos de pesquisa e proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação e na entreaajuda. As restantes atividades surgiram após a realização do projeto e depois de identificadas as dificuldades das crianças com as comunicações e a formalização de um discurso, tendo como objetivos primordiais o desenvolvimento de técnicas e hábitos de comunicação e o reconhecimento da comunicação entre o grupo.

Para acompanhar as intervenções mobilizaram-se várias técnicas, de entre as quais se destacam os textos diários e o guião das comunicações. Através dos textos diários pretendeu-se estimular a partilha de ideias entre o grande grupo e o respeito pelas mesmas. O guião das comunicações constituiu a atividade fulcral deste projeto de intervenção já que visou clarificar as informações que as crianças devem partilhar com o grupo aquando da realização de projetos ou atividades, desenvolver técnicas e hábitos de comunicação e estimular as crianças para a realização de comunicações claras e coesas.

Como tudo começou...

Na primeira fase de desenvolvimento do projeto, em reunião de conselho apurou-se o significado da participação para as crianças do grupo.

A participação na voz das crianças do grupo...
• “participar é ouvir os amigos que estão a apresentar trabalhos...”
• “brincar com os amigos sem magoá-los”
• “fazer comunicações e projetos de que gostamos”
• “fazer trabalhos porque queremos”
• “quando gostamos de brincar com outro amigo na mesma atividade”
• “é importante brincar só com alguns amigos”
• “fazer alguma coisa importante”
• “ajudar os meninos quando não conseguem sozinho”
• “brincar com os amigos”
• “é contar coisas que fizemos com os pais ou com os avós no fim de semana... ou num dia qualquer”

A ideia-chave para este relatório surgiu ao fim de algum tempo a observar as crianças, num ambiente educativo aclimatado pelo modelo curricular do Movimento da Escola Moderna e verificar que estas apresentavam alguma dificuldade na coesão e preparação das suas comunicações e na realização de projetos. As crianças demonstravam dificuldade em transmitir ao grupo qual era o grande objetivo da sua comunicação e participação, experimentando algum bloqueio na utilização de linguagem clara, distorcendo, em número significativo, a informação que queriam transmitir e apresentar. Sempre que tal se verificava era visível a perda de interesse pelos próprios elementos do grupo – conversas paralelas, desrespeito pelo tempo de comunicação dos colegas – e a perda do intuito da comunicação pelo grupo. Relativamente aos projetos as crianças apresentavam falhas no que toca ao respeito pela ideia e opinião dos colegas, mas principalmente na articulação do discurso e expressão das ideias principais.

Desta forma, o projeto de intervenção passou por aperfeiçoar com as crianças as suas apresentações de modo a torná-las mais claras com o propósito de manter o grupo atento

e interessado na partilha, isto porque uma boa comunicação pode ser indutor para a curiosidade e interesse de outras atividades ou pesquisas sobre o tema apresentado, uma vez que o conhecimento é transversal a outras áreas. Foram, por isso, desenvolvidos e clarificados indutores de discurso, no caso do presente estudo foram consideradas as perguntas a que todas as comunicações feitas pelas crianças deveriam responder, surgindo desta forma o Guião para as Comunicações.

A Intervenção

1. Porque aparece o arco-íris?

A primeira intervenção diz respeito ao Projeto “Porque aparece o arco-íris?”, tendo surgido do interesse das crianças do grupo e serviu de ponto de partida para a minha intervenção. Para a sua realização pediu-se às crianças que fizessem uma pequena pesquisa em casa de como aparece o arco-íris, sem prejuízo de se ter presente que era a primeira vez que aquele grupo de crianças realizava um projeto. Uma das crianças chegou à sala e, graças ao apoio da mãe, já sabia apresentar grande parte do fenómeno aos colegas do grupo e, por isso, tornou-se mais difícil cativar a sua atenção.

O projeto suportava-se em objetivos específicos como conhecer como se forma um arco-íris e a que se deve esse fenómeno, pesquisar informação sobre o arco-íris, selecionar e tratar a informação relevante ao desenvolvimento do projeto, explorar atividades a realizar com o grande grupo para dar a conhecer o projeto, trabalhar a apresentação, a linguagem a informação utilizada e apresentar o projeto.

Numa primeira fase, após a pesquisa efetuada pelas crianças, realizou-se uma conversa com os elementos do grupo para registar o que já sabiam sobre o arco-íris, o que queriam saber e como iam fazer. Todas estas informações foram registadas numa folha já existente na sala.

Figura 1

Folha de Registo para Projetos

Projecto: Porque é que aparece o arco-íris

O que já sabemos	O que queremos saber	Quem faz	Onde procurar
<ul style="list-style-type: none"> • O arco-íris aparece quando está sol e chuva... • O arco-íris aparece e volta a desaparecer quando o sol se vai embora... • A luz do sol é branca e bate nas gotas da chuva... • A luz branca tem todas as cores... • O arco-íris tem 7 cores... • As cores do arco-íris são: vermelho, amarelo, laranja, verde, azul claro, azul escuro e roxo... 	<ul style="list-style-type: none"> • Se o arco-íris bate no chão... • A ordem correta das cores no arco-íris... • Porque é que a cor maior é o vermelho e a cor mais pequena é o roxo... <p>↓</p> <p>Como se forma o arco-íris?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Austin • Gonçalo Azevedo • Wilson 	<ul style="list-style-type: none"> • Internet: computa- dores, telemóvel, tablet • Biblioteca da sala: livros...
		<p>Quem ajuda</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ana Rita • Cátia • Cristina 	<p>Como vamos apresentar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vários cartazes que formam um livro... • Pintar um arco-íris com os amigos todos...

Comunicação:

Nota. Elaboração da equipa educativa

Numa segunda fase pretendeu-se explorar as ideias e os materiais através da realização de um arco-íris na sala, tendo o grande grupo decidido utilizar técnicas de pintura. Na terceira fase do projeto tratou-se a informação e na quarta organizou-se, completou-se, aperfeiçoou-se o que já se sabia e sequenciaram-se as ações. Esta sequenciação permitiu, na quinta e última fase, a apresentação de forma simples, respondendo apenas às perguntas que tinham.

De forma global o projeto pretendeu estimular o desenvolvimento de técnicas e hábitos de pesquisa, proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha na cooperação e entreaajuda. O Projeto “Porque aparece o arco-íris”, tal como referido anteriormente, apesar de desenvolvido pelas crianças e com o intuito de responder às suas curiosidades, serviu de ponto de partida para o desenrolar do meu projeto de investigação e para o desenvolvimento do segundo momento de intervenção planificado.

2. Textos diários

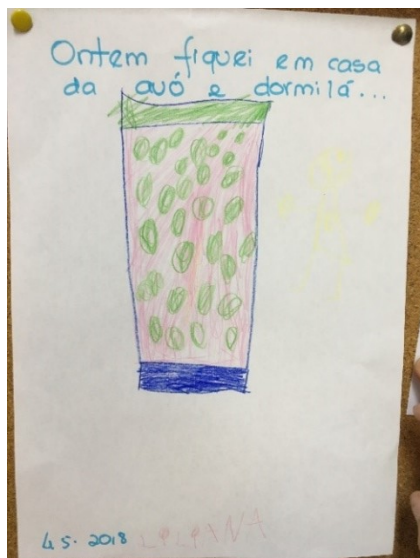
Com a atividade dos textos diários pretendeu-se iniciar o desenvolvimento dos indutores de discurso. Esta atividade foi realizada uma vez por semana, durante um mês, tendo como objetivos proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação e entreaajuda, estimular a partilha e o respeito de ideias entre o grupo e, principalmente, desenvolver técnicas e hábitos de comunicação.

Numa fase inicial foram utilizadas as frases produzidas pelas crianças na hora da comunicação da manhã, depois de contar aos colegas do grupo. A pedido da criança escrevia-se o que tinha sido dito. O trabalho de escrita era depois ilustrado e exposto na sala. Após a sua ilustração, eram trabalhados, com as crianças da sala. Registavam-se as curiosidades com o intuito de se identificarem o tipo de perguntas regularmente colocadas para aprofundar a partilha inicial.

Através dos textos diários aprofundaram-se diversas questões, como por exemplo: como fizeste, porque fizeste, onde fizeste (ver apêndice I), de forma a responder às curiosidades dos colegas. Na fase final, através das respostas dadas, compunha-se o texto completo.

Figura 2

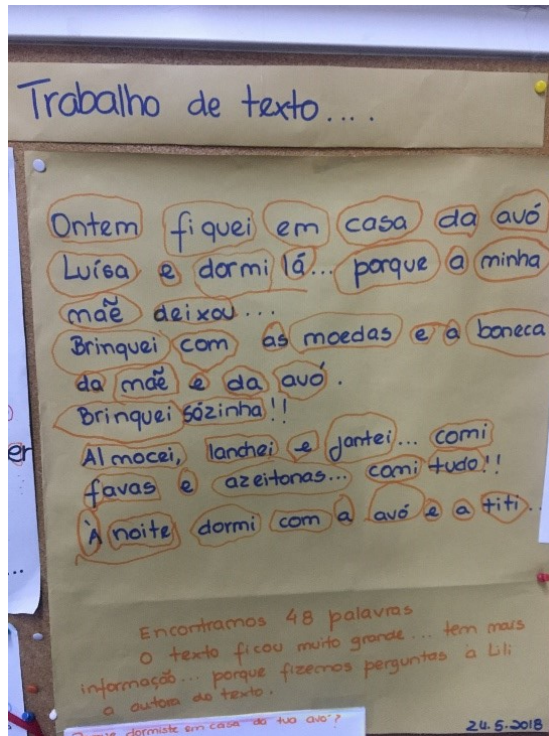
Textos Diários



Nota. Fotografia da autora

Figura 3

Texto Final



Nota. Elaboração da autora

Dada a realização regular da atividade (semanalmente), as crianças da sala vermelha apropriaram-se da necessidade de efetuar comunicações claras, uma vez que quanto mais clara fosse a comunicação mais facilmente era interpretadas. Consequentemente, o interesse dos colegas aumentava, prestando mais atenção e interrompendo menos. Dada a regularidade da atividade “Textos Diários”, facilmente o grupo identificou as questões que eram colocadas, acabando por ser capaz de construir, oralmente, textos completos, necessitando de ajuda apenas para escrever o que contavam.

3. Do guião das comunicações. Os indutores do discurso

A terceira atividade desenvolvida foi, sem dúvida, a atividade mais importante. Incentivaram-se as comunicações de todos os elementos do grupo de crianças da sala vermelha.

A presente atividade foi planeada para se desenvolver ao longo do estágio, centrando-se na metodologia do MEM. Foi, por isso, estruturada para responder ao interesse das crianças em realizar uma comunicação mais completa. Neste modelo curricular, as tarefas, atividades e participações visam aprofundar curiosidades das crianças e dar resposta aos seus interesses e manifestações de vontade.

Estabeleceram-se como objetivos para a atividade, clarificar as informações que as crianças devem partilhar com o grupo, estimular as crianças para a realização de comunicações e, principalmente, desenvolver técnicas e hábitos de comunicação individual ou coletiva.

Para além do projeto “Porque aparece o Arco-íris?”, apresentado anteriormente no momento 1, foram também consideradas as comunicações realizadas pelas crianças, nomeadamente os registos literários tal como referido no momento 2 “Textos Diários”.

Aquando da apresentação do projeto e de diferentes comunicações verificou-se que as crianças tinham capacidades para desenvolver comunicações bastantes completas e tendo já alguns registos literários, (escrita das comunicações da manhã e apresentação de atividades das áreas), era importante focar as comunicações individuais das crianças.

Com o intuito de responder aos interesses e satisfazer curiosidades aproveitaram-se os momentos das comunicações diárias para comparar comunicações mais pobres e comunicações mais ricas. No momento da partilha existiam crianças que na sua apresentação diziam apenas “Estive no faz de conta”, enquanto que outras, realizavam comunicações completas, como foi o caso da criança A, que após desenvolver a atividade fez uma comunicação bastante completa:

“Eu estive nas construções, a fazer um cão. Utilizei rolas de cortiça para a cabeça, as patas e o corpo. Utilizei pedacinhos de papel para o rabo e para as orelhas, depois pedi ajuda à Goreti para usar a cola quente para montar o cão, porque queria mostrar aos amigos e assim secava mais rápido” (comunicação pessoal, maio 9, 2018)

Figura 4

Criação do A.



Nota. Fotografia da Autora

Depois da comunicação questionou-se as crianças se tinham perguntas, ao que uma respondeu “Ele já disse tudo!”. Registei no diário que tinha gostado da comunicação do A, para que na reunião de conselho o assunto fosse retomado e organizado o tempo para criar o Guião das Comunicações.

Facilmente as crianças identificaram, através da comunicação de A, as perguntas a que deveriam responder sempre que fizessem uma comunicação. Estabelecendo assim os indutores de discurso que auxiliam as apresentações: identificar a área onde estiveram; explicar o que estiveram a fazer; identificar os materiais que usaram e explicitar se realizaram a tarefa com ou sem ajuda.

Uma vez que algumas das crianças já identificavam as letras e ao fim de algum tempo a visualizar a palavra, associavam o significado, decidiu-se em grande grupo elaborar um cartaz ilustrado pelas crianças, com linguagem clara, de forma a que o grupo se apropriasse do mesmo. Ficando o guião exposto junto à mesa onde eram realizadas as comunicações.

Figura 5

Exposição do Guião



Nota. Elaboração da autora

Estabelecido o Guião Para as Comunicações com o intuito de complementar e respeitar os indutores de discurso, criei as folhas de registo para as áreas da sala, nomeadamente, para o faz de conta, área na qual as crianças não faziam registo das brincadeiras livres. As brincadeiras realizadas eram bastante importantes ao nível da interação e relação interpessoal, as folhas de registo serviram para lhes mostrar que as brincadeiras do faz de conta podem ser estruturadas para apresentar aos colegas e ficar com registo desse momento.

As folhas de registo foram integradas também nas construções, já que as crianças apresentavam a construção no tempo das comunicações e depois destruíam-na. O tempo

dedicado na área das construções era bastante pertinente para interligar conteúdos, especialmente atendendo a que eram maioritariamente quintas de animais, pistas para carros ou campo de futebol com jogadores. A última folha de registo implementada foi na área da modelagem, onde as crianças trabalhavam apenas com massa de moldar, procurando criar registos do tempo que despendiam nessa área.

A incorporação destas folhas objetivou, para além de completar as comunicações, registar o projeto mental elaborado pelas crianças quando estavam nas áreas, algo que como já se salientou, não ocorria. Importa, contudo, clarificar que nenhuma criança era obrigada a elaborar qualquer registo, ocorria apenas quando sentiam necessidade de o fazer.

4. Jogo- “O telefone estragado”

Após a criação do Guião Para as Comunicações, estando o grupo de crianças familiarizado com os indutores do discurso estabelecidos, faltava colmatar a dificuldade da comunicação entre todo o grupo e principalmente fomentar a correta dicção. Através do jogo e das brincadeiras as crianças apropriam-se mais facilmente de conhecimentos, mas também de regras e foi desta forma que surgiu o último e quarto momento – o jogo do “telefone estragado”. Com objetivos traçados para o grupo de crianças reconhecer a importância da comunicação entre todo o grupo, consciencializar para uma dicção correta e desenvolver a atenção e a concentração. Todos estes objetivos foram trabalhados com as crianças aquando da explicação e justificação do jogo.

Neste jogo as crianças tinham apenas de transmitir, em grande grupo, uma palavra entre si. Foi formada uma roda com as crianças que queriam realizar o jogo e, escolhida aleatoriamente, uma das crianças para usar da palavra – o presidente. A criança a quem o presidente disse a palavra, ao ouvido, tinha de transmitir a mesma ou o que entendeu dela ao colega à sua direita e assim sucessivamente até chegar ao final da roda. A última criança a receber a palavra pronunciava-a em voz alta. O resultado foi que raramente existia uma correspondência com a palavra inicial, umas vezes porque não era compreendida outras porque o entusiasmo era tanto durante o jogo que se perdiam na euforia.

O jogo foi realizado várias vezes, inicialmente, para que o grupo se apropriasse e compreende-se os objetivos. Posteriormente, o jogo passou a realizar-se com regularidade pois despertou o interesse das crianças e tornou-se desafiante, levando-as a querer serem capazes de transmitir a palavra corretamente, daí que o solicitassem com alguma frequência. Evidenciou-se, reforçando o que já registámos anteriormente, que as crianças da sala jogavam apenas se quisessem, em certos dias o jogo era realizado com a participação de todas e outros em que o grupo que jogava era mais pequeno. A redução do número de crianças no grupo contribuía para uma maior facilidade na transmissão da palavra.

Em síntese, neste capítulo, descreveram-se criticamente, de forma mais ou menos genérica, a sequência didática, clarificando como tudo começou, as atividades desenvolvidas e esclarecendo no que consistiram. Deu-se nota de algumas estratégias de acompanhamento utilizadas ao longo de toda a intervenção, bem como de outras decorrentes das atividades.

CAPÍTULO 5- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS. DOS GRUPOS FOCAIS ÀS ENTREVISTAS DA ASSISTENTE OPERACIONAL E DA EDUCADORA

Neste capítulo procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas dos grupos focais com as crianças da sala vermelha e das realizadas com a assistente operacional, bem como com a educadora de infância. Do tratamento dos dados resultaram os mapas conceituais e as respetivas matrizes de redução de dados disponibilizadas neste trabalho.

5. 1 Apresentação e análise dos grupos focais realizados com as crianças

Os grupos focais, realizados com as crianças, centraram-se nas comunicações. Com base na sua transcrição, foi possível refletir sobre a informação que se pretendia recolher e organizá-la em temas e subtemas respeitando os dados recolhidos, tornando possível a elaboração de um mapa conceitual (Amado, 2017).

Tabela 1

Mapa Conceitual das entrevistas aos grupos focais

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Preparação	
Realização	Quero Gosto Mostrar Com ajuda Sem ajuda Dificuldades
Estratégias	Guião para as Comunicações
	Folhas de Registo
	Telefone Estragado
	Comportamento

Nota. Elaboração da autora

Dos discursos surgem três categorias, nomeadas de “Preparação”, “Realização” e “Estratégias”. A primeira categoria centra-se na preparação das comunicações antes da intervenção pedagógica, evidenciando-se a perceção das crianças sobre o processo. A segunda categoria, “Realização”, apresenta oito subcategorias: “Querer”, “Gostar”, “Mostrar”, “Frequência”, “Dificuldades”, “Sem ajuda”, “Com ajuda” e “Área Favorita” e, para além dos motivos apresentados pelas crianças para realizarem as comunicações, afloram-se os procedimentos para a sua realização. A terceira categoria clarifica as estratégias utilizadas dividindo-se em quatro subcategorias: “Guião para as Comunicações”, “Folhas de Registo”, “Telefone Estragado” e “Comportamento”, expressão da receção, pelas crianças, das estratégias mobilizadas na intervenção pedagógica.

Nesta perspetiva, passamos a apresentar e a discutir os dados da categoria “Preparação”, visíveis no recorte da matriz de redução de dados.

Tabela 2

Recorte da Categoria Preparação e Respetivas Unidades de Registo

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Preparação		“Eu lembro. Nós fazemos o trabalho e mostramos as comunicações aos meninos”. (MS) “Eu tinha que montar e ver quando é que ela ficava mais interessante e gira para mostrar aos amigos”. (M) “Depois de fazermos essa coisa tínhamos que dizer o que tínhamos feito, o que é que usámos”. (A) “Eu dizia que tinha contado frutas na matemática”. (M)

Nota. Elaboração da autora

Nesta categoria, observamos que no que concerne à preparação da comunicação e respeitando a ideia que “a comunicação desempenha um papel social, em que a informação é partilha e divulgada em benefício da “comunidade” e do grupo” (Folque, 2014) as crianças valorizavam o trabalho que tinham feito, expressa pela criança M quando refere “eu tinha que montar e ver quando é que ela ficava mais interessante e gira para mostrar aos amigos”. Por outro lado, temos a perspetiva de A que afirma que

“depois de fazermos essa coisa tínhamos que dizer o que tínhamos feito, o que é que usámos”, reforçando que para preparar uma comunicação para além de realizar algum trabalho numa das diferentes áreas da sala deveriam esclarecer o que fizeram e o que usaram.

A segunda categoria, tal como explanado anteriormente, plasma-se em oito subcategorias, sendo que três delas se referem ao motivo pelo qual as crianças da sala vermelha realizavam uma comunicação.

Tabela 3

Recorte da Subcategoria “Querer”

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Realização	Querer	<p>“porque nós queremos fazer as comunicações”. (MJ)</p> <p>“porque eu quero”. (D)</p> <p>“nós fazemos as comunicações porque nós queremos fazer as comunicações”. (L)</p> <p>“porque eu quero fazer, porque quero mostrar aos outros”. (W)</p>

Nota. Elaboração da autora

Na subcategoria “Querer” podemos observar que quatro das crianças fazem comunicações ao grupo porque querem, destacando que uma das crianças explicita «porque eu quero fazer, porque eu quero mostrar aos amigos». O fato de as crianças expressarem que realizam comunicações porque querem vai ao encontro da segunda condição essencial para a educação de infância, a existência de um clima de expressão livre, apoiado na legitimação pelo grupo das experiências de vida, das ideias e das opiniões das crianças (Ferreira & Mota, 2019).

Tabela 4

Recorte da subcategoria "Gostar"

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Realização	Gostar	<p>"porque eu gosto de fazer". (MS)</p> <p>"Eu, eu gosto- Eu gosto de desenhar e depois eu desenho e mostro aos amigos". (B)</p> <p>"porque eu gosto". (S)</p> <p>"porque eu gosto." (M)</p> <p>"Eu faço comunicações porque gosto de ensinar coisas novas aos amigos". (M2)</p> <p>"Eu faço uma comunicação porque eu gosto." (MC)</p> <p>"Eu faço porque eu gosto". (GG)</p> <p>"Porque eu gosto de mostrar as coisas aos meus amigos". (A)</p> <p>"Porque eu gosto de mostrar os trabalhos." (E)</p> <p>"Porque eu gosto de fazer uma comunicação com os meus amigos e mostrar". (G)</p>

Nota. Elaboração da autora

Tabela 5

Recorte da subcategoria "Mostrar"

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Realização	Mostrar	<p>"Nós fazemos as comunicações para mostrar aos amigos o que aprendemos". (D)</p> <p>"Eu lembro. Nós fazemos o trabalho e mostramos as comunicações aos meninos". (MS)</p>

Nota. Elaboração da autora

Sob análise da subcategoria "mostrar" e observando a afirmação da criança D que afirma que "nós fazemos as comunicações para mostrar aos amigos o que aprendemos", percebemos que algumas crianças têm a perceção que as comunicações pressupõem a transmissão, não só de uma mensagem mas principalmente de conhecimentos que promovam as aprendizagens (Oliveira, 2010), no entanto, existem também crianças que ainda não têm essa perceção da partilha de aprendizagens, considerando as comunicações como o trabalho que realizaram, o que verificamos na fala de MS quando refere que "nós fazemos o trabalho e mostramos as comunicações aos meninos".

Tabela 6

Recorte da subcategoria “Frequência”

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Realização	Frequência	<p>“Não, depois de brincarmos numa área colocamos a coisa que fizemos em cima da mesa e vamos brincar a outra coisa, por isso não fazemos sempre uma comunicação”. (A)</p> <p>“Não, porque nós só podemos fazer uma comunicação. Se nós fizemos de manhã não podemos fazer à tarde. Para dar oportunidade aos outros amigos. Nós combinámos que se não houvesse muitos meninos inscritos para fazer à tarde nós podíamos fazer de manhã e há tarde”. (M)</p> <p>“Às vezes que não faço”. (MJ)</p>

Nota. Elaboração da autora

No que concerne à terceira subcategoria – Frequência (Tabela 6) – esta remete para o grau de liberdade que é conferido às crianças para a realização da comunicação, onde é notório que nem sempre as crianças realizam comunicações dos trabalhos realizados ou porque brincam em diferentes áreas como refere, por exemplo, A, testemunhando que “não depois de brincarmos numa área colocamos a coisa que fizemos em cima da mesa e vamos brincar a outra coisa, por isso não fazemos sempre uma comunicação”, por outro lado, a M explica que “não, porque nós podemos fazer uma comunicação. Se fizemos de manhã não podemos fazer à tarde. Para dar oportunidade aos outros amigos. Nós combinamos que se não houvesse muitos meninos inscritos para fazer à tarde nós podíamos fazer de manhã e à tarde”. A reflexão de M, permite-nos aferir que a democracia é “vívada de modo mais direto possível” (Niza, 1996) reforçando a participação democrática direta e promovendo o respeito pelos direitos dos outros.

Tabela 7

Recorte da subcategoria “Dificuldades”

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Realização	Dificuldades	<p>“Demorar um bocadinho muito tempo”. (B)</p> <p>“Para mim era mais difícil falar. Porque se eu falasse sozinho e tivesse coisas para dizer não conseguia falar tudo”. (MJ)</p> <p>“Explicar o que tinha feito, porque nós gostamos de falar e falávamos todos ao mesmo tempo”. (W)</p> <p>“Às vezes quando nós fazemos uma comunicação todos juntos, todos os meninos, nós queremos falar todos ao mesmo tempo”. (M)</p> <p>“Quando fazíamos algumas coisas às vezes não conseguíamos lembrar o que é que era para dizer”. (G)</p> <p>“Uma vez nós falamos tão alto, primeiro falava um e depois falava outro ao mesmo tempo, então uma vez a Cristina decidiu connosco que para nós falarmos um de cada vez”. (A)</p> <p>“Quando tínhamos algumas dificuldades dizíamos à Goreti ou à Cristina para nos ajudarem”. (A)</p>

Nota. Elaboração da autora

Relativamente às “Dificuldades” sentidas pelas crianças na realização de uma comunicação destaca-se o falar, se por um lado, a criança B identifica o tempo de “demorar um bocadinho de muito tempo” por repetirem a mesma coisa várias vezes ao responder às perguntas dos amigos, outras crianças destacam o facto de falarem todos aos mesmo tempo, como referem as crianças W e A quando referem que tinham de “explicar o que tinha feito, porque nós gostamos de falar e falávamos todos ao mesmo tempo” e “uma vez nós falamos tão alto, primeiro falava um e depois falava outro ao mesmo tempo, então a Cristina decidiu connosco que para nós falarmos um de cada vez.”

Note-se que com a referência que a criança A faz ao esclarecer que “quando tínhamos algumas dificuldades dizíamos à Goreti ou à Cristina para nos ajudarem” verifica-se que as crianças solicitavam ajuda para conseguirem terminar a sua comunicação, o que nos remete para as subcategorias «com ajuda» e «sem ajuda».

Tabela 8

Recorte da subcategoria “Sem ajuda”

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Realização	Sem ajuda	“A mim não me ajudava”. (D) “Não era difícil, eu não pedia ajuda. Fui treinando, treinando sozinha e consegui”. (M)

Nota. Elaboração da autora

Tabela 9

Recorte da subcategoria “Com ajuda”

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Realização	Com ajuda	“Era a Cristina”. (MS) “As professoras” (M)

Nota. Elaboração da autora

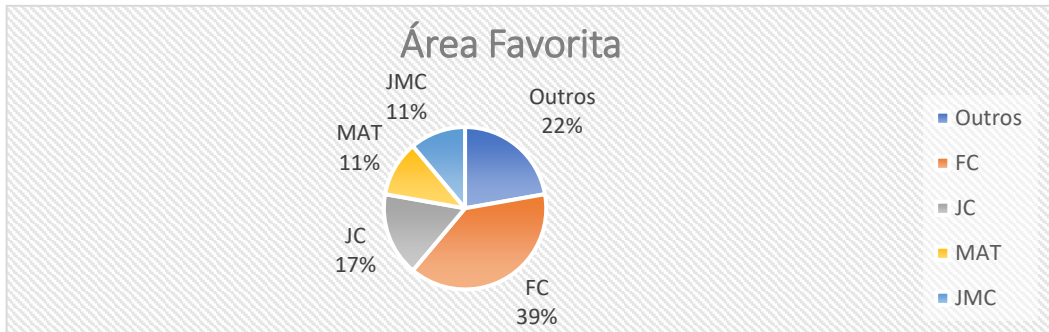
No que toca às subcategorias «com ajuda» e «sem ajuda» apenas quatro das crianças se pronunciaram sendo que duas referem que não precisam de ajuda para realizar as comunicações. Uma delas afirma mesmo que “não era difícil, eu não pedia ajuda. Fui treinando, treinando sozinha e consegui”. Enquanto as outras duas referiram que quem ajudava na realização das comunicações, quando necessário, era a educadora.

Através da análise destas unidades de registo e conhecendo o grupo importa clarificar que as crianças que responderam que não tinham ajuda eram das mais participativas e as que mais comunicações realizavam, enquanto as que referiam que têm ajuda são daquelas que raramente realizavam uma comunicação e, quando o faziam, precisavam sempre de ajuda. Considerando que “aprender em cada área de conhecimento deverá ter como objetivo que as crianças se apropriem progressivamente quer do conteúdo quer do processo de construção do conhecimento” o educador deve

ser visto como um orientador ou até mesmo mediador na realização das comunicações quando as crianças apresentam mais dificuldades.

Figura 6

Gráfico de percentagem da área favorita



Nota. Elaboração da autora

Tabela 10

Recorte da subcategoria "Área favorita"

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Realização	Área Favorita	"Gosto mais de brincar na escrita." (AN) "Eu tenho duas. Os jogos de mesa, o faz de conta e os jogos de chão." (M) "A mim é o desenho e as construções". (L) "Faz e conta". (MA) "Jogos de chão". (GG) "A mim é os jogos de mesa". (G) "Gosto de todos, mas gosto muito mais dos jogos de chão". (A) "Eu tenho duas. Os jogos de mesa e os jogos de chão". (W) "Eu tenho o faz de conta". (E) "Eu sou jogos de mesa e jogos de chão". (G) "A matemática". (MJ) "Jogos de chão". (D) "Faz de conta". (MS) "Faz de conta". (B) "Faz de conta". (S) "Faz de conta". (MN) "Faz de conta". (LU) "Matemática". (MI)

Nota. Elaboração da autora

A subcategoria “Área favorita” dá a conhecer a área preferida sendo que pela análise do gráfico 1 verifica-se que 39% das crianças identificaram o «faz de conta (FC)» como área favorita, 17% indicaram os «jogos de chão (JC)» e 11% a «matemática (MAT)». Existem igualmente 11% das crianças que não conseguiram escolher entre os «jogos de mesa e os jogos de chão (JMC)», identificando ambas como áreas favoritas. Os 22% denominados por «Outros» representam a criança que identificou apenas a escrita, a que indicou o desenho e as construções, outra que referiu os jogos de chão de forma individualizada e a que identificou três áreas como sendo as favoritas - jogos de mesa, jogos de chão e faz de conta, tal como podemos observar na tabela 10.

Através da análise da tabela 10 e do gráfico 1 fica evidente a preferência do grupo de crianças pela área do faz de conta, área na qual raramente eram feitas comunicações. Centrado nas unidades de registo e no contexto da intervenção, importa destacar que as crianças que identificaram mais do que uma área são aquelas que mais gostavam de realizar comunicações e as que identificaram o «faz de conta», à exceção de uma, são efetivamente as crianças que menos comunicações realizavam.

A terceira e última categoria “Estratégias” encontra-se dividida em quatro subcategorias, três delas referem-se às estratégias de intervenção realizadas e a quarta reflete a opinião das crianças sobre o que poderia ter corrido melhor.

Tabela 11

Recorte da subcategoria “Guião para as Comunicações”

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias	Guião para as Comunicações	<p>“Agora fazemos sem ajuda. Digo o que fiz, digo os materiais certos, digo se tive ajuda”. (D)</p> <p>“Também dizemos onde é que estivemos. E como é que fizemos”. (MJ)</p> <p>“Temos de contar o que fizemos, onde estivemos”. (B)</p> <p>“Os materiais que usamos”. (D)</p> <p>“Quando eu vou fazer a minha comunicação eu olho pro guião e penso”. (G)</p> <p>“Nós construímos o guião para dizer aos nossos amigos e depois quando nós comunicamos é bom e depois nós podemos dizer o que é que fizemos. Nós antes não fazíamos assim”. (A)</p> <p>“[...] Antes nós não dizíamos em que área estávamos e que materiais usávamos. Só agora com guião é que nós dizemos isso, porque agora temos ali o guião”. (M)</p> <p>“É para o guião nos ajudar, a explicarmos se nos esquecermos”. (D)</p>

Nota. Elaboração da autora

A subcategoria “Guião para as Comunicações” refere-se aos pontos que devem ser abordados quando realizam uma comunicação, os indutores do discurso para uma boa comunicação, individual ou em grupo. Verificamos que a perceção sobre o que deve ser apresentado na realização da comunicação alterou após a implementação desta estratégia, pela afirmação da M ao referir que “antes nós não dizíamos em que área estávamos e que materiais usámos. Só agora com o guião é que nós dizemos isso, porque agora temos ali o guião” e também quando o D clarifica que “agora fazemos sem ajuda. Digo o que fiz, digo os materiais certos, digo se tive ajuda”. Importa esclarecer que na afirmação do D, quando inicialmente refere que agora faz sem ajuda refere-se à realização das comunicações, se antes precisavam de ajuda da assistente operacional e da educadora, depois da realização do Guião não sentiam essa necessidade, quando refere que diz se teve ajuda, esta ajuda diz respeito à realização do trabalho, por exemplo, quando fazia uma construção se tinha realizado sozinho ou se tinha ajuda de algum elemento do grupo, educadora ou assistente operacional.

Uma vez que o “Guião para as Comunicações” contém o registo das perguntas a que devem responder ao realizar uma comunicação e tendo essas perguntas sido acordadas em grande grupo, sabendo que as crianças quando envolvidas na realização das atividades se apropriam mais facilmente dos seus conteúdos, o guião para as comunicações constitui-se num instrumento de pilotagem, já que serve para orientar ou regular o que acontece na sala (Niza, 1996) e “ajuda as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (Folque, 2014, p. 56). Constatação confirmada por G que afirma que “quando vou fazer uma comunicação eu olho pro guião e penso”. Tornou-se evidente que o “Guião das comunicações” potenciou uma maior autonomia das crianças na realização das comunicações, dado que na sua preparação seguiam as perguntas que tinham sido acordadas.

Tabela 12

Recorte da subcategoria “Folhas de Registo”

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias	Folhas de registo	<p>“Nós pensamos que nós gostamos delas, porque são boas para nós comunicarmos com essa folha, em vez de nós fazermos e mostrarmos”. (A)</p> <p>“Penso que assim podemos escrever o que nós fizemos”. (G)</p> <p>“Nós precisamos delas se quisermos desenhar o que estivemos a brincar nas áreas”. (D)</p> <p>“Precisamos de desenhar o que brincámos no faz de conta”. (MS)</p>

Nota. Elaboração da autora

No que concerne à subcategoria “Folhas de Registo” esta refere-se às folhas de registo incorporadas nas áreas onde estas não existiam, como era o caso do faz de conta e da modelagem e construções. Tal como referido anteriormente, o faz de conta era a área favorita das crianças, mas era, simultaneamente, a área da qual faziam menos comunicações. Através da incorporação das folhas de registo perceberam que era importante partilhar o que tinham construído e brincado, passando a realizar mais comunicações do faz de conta, como mostra a MS ao referir que “precisamos de desenhar

o que brincámos no faz de conta”, mas também das restantes áreas como afirmou D, “nós precisamos delas se quisermos desenhar o que estivemos a brincar nas áreas”.

Se anteriormente o grupo não realizava comunicações porque arrumava a sua construção para brincar noutra área, com as folhas de registo passou a existir mais liberdade para brincar em diferentes áreas e fazer a comunicação mesmo sem a construção, recorrendo às folhas de registo como afirma A, “nós pensamos que nós gostamos delas, porque são boas para nós comunicarmos com essa folha, em vez de fazermos e mostrarmos”, ou seja, na opinião de A com as folhas de registo se considerassem pertinente mostrar aos amigos, poderiam recorrer ao registo em vez de utilizar o objeto ou os materiais.

Tabela 13

Recorte da Subcategoria “Telefone Estragado”

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias	Telefone Estragado	<p>“Nós jogamos porque alguns meninos não diziam a seguir a palavra e estragavam o jogo”. (B)</p> <p>“Porque há meninos que não falam a nossa língua”. (M)</p> <p>“Foi para os amigos falarem melhor português para nós percebermos melhor as comunicações”. (M)</p> <p>“Foi para vermos que temos de falar devagar para os amigos perceberem. Senão temos de repetir”. (A)</p>

Nota. Elaboração da autora

Já a subcategoria “Telefone Estragado” diz respeito ao jogo tradicionalmente conhecido como “Jogo do Telefone” e foi realizado com o objetivo de colmatar a dificuldade da comunicação entre todo o grupo e principalmente fomentar a correta dicção.

Tal como defende Lopes (2000), utilizar o jogo como prática pedagógica torna-o um elemento enriquecedor para as aprendizagens e contribui para a promoção de competências. Quando as crianças referem que jogaram o jogo porque alguns meninos não falam a língua portuguesa, confirmamos que através do jogo é fomentado, não só o desenvolvimento social, mas também cognitivo, já que um dos seus objetivos era estimular a linguagem clara para que na apresentação das comunicações os colegas

percebessem a mensagem. Com o jogo compreenderam que tinham de falar de vagar para os amigos perceberem, caso não o fizessem, muitas vezes, tinham de repetir. Desta forma, desenvolvem também competências ao nível do pensamento, da intenção e da socialização.

Tabela 14

Recorte da subcategoria “Comportamento”

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias	Comportamento	“Devíamos portar-se melhor”. (G) “Nós devíamos portar-se bem a mostrar as comunicações”. (D)

Nota. Elaboração da autora

A quarta e última subcategoria faz referência ao que na opinião das crianças podia ter corrido melhor, verificando-se, através das unidades de registo, que foi identificado o comportamento. Referem-se ao comportamento no decorrer das atividades e durante o tempo das comunicações. Perceberam que para realizar comunicações é necessário respeitar o tempo e espaço do colega, sem interrupções constantes, falando sem sobreposições. Seguindo os indutores de discurso, as comunicações tornam-se mais fáceis e como consequência o número, o tipo de comunicações e as crianças que as realizam variam, tornando o processo de aprendizagem e partilha mais interessante.

Em suma, da análise dos grupos focais pode concluir-se que as crianças gostam de realizar comunicações, sendo o faz de conta a área favorita para a maioria e sendo simultaneamente a área de que menos comunicações realizavam antes da intervenção. O grupo participou ativamente nas estratégias desenvolvidas e como resultado apresentava-se uma melhor participação acompanhado de um maior envolvimento das crianças, a par de uma diversificação das áreas das comunicações. A estratégia favorita foi o jogo do Telefone Estragado, por ser um jogo novo para o grupo e, simultaneamente, potenciar a interação entre todos os elementos do grupo. Todavia foi, claramente, o Guião para as Comunicações que elevou o nível das suas participações e melhorou os momentos das

comunicações, conseguindo cativar até as crianças que realizavam poucas ou nenhuma comunicação, estimulando-as para quererem experimentar.

5. 2 Apresentação e análise da entrevista com a assistente operacional

A entrevista realizada pretendeu aferir a opinião da assistente operacional relativamente ao tempo das comunicações. Foi, ainda, possível perceber a sua opinião sobre o desenvolvimento das crianças no modelo curricular do MEM e a importância dada às estratégias implementadas durante a intervenção pedagógica.

A assistente operacional, numa caracterização genérica, possui o 12.º ano e realizou formação no centro de formação profissional, frequentando regularmente formação tendo em vista a sua requalificação profissional. Integra a instituição onde decorreu a intervenção pedagógica há 25 anos, tempo que, de resto, coincide com o seu tempo de serviço. Habitualmente, acompanha as crianças desde a sua entrada no berçário até à saída para o 1.º Ciclo, dado que é o princípio definido na instituição, tendo por base a rotatividade entre as valências de creche e jardim de infância.

Da análise da entrevista resultou uma matriz de redução de dados que se encontra dividida em quatro categorias, designadas de “Movimento da Escola Moderna”, “Características do grupo”, “Comunicações” e “Intervenção Pedagógica”. A análise permitiu, numa fase inicial, a elaboração de um mapa concetual que está na base da matriz de redução de dados.

Tabela 15

Mapa Conceitual Assistente Operacional

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Indicadores
Movimento da Escola Moderna	Modelo Curricular Desenvolvimento das Crianças Liberdade	
Características do Grupo	Interações Sociais Dificuldades	
Comunicações	Tipologia Autonomia Espontaneidade Importância Estratégias	Guião para as Comunicações Folhas de Registo Telefone Estragado
Intervenção pedagógica		

Nota. Elaboração da autora

A categoria “Movimento da Escola Moderna” divide-se em três subcategorias, nomeadamente, “Modelo Curricular”, “Desenvolvimento das crianças” e “Liberdade”.

Tabela 16

Recorte da categoria “Movimento da Escola Moderna” e da subcategoria “Modelo Curricular”

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Movimento da Escola Moderna	Modelo Curricular	<p>“Eu acho que é assim... este movimento é muito mais agradável de trabalhar”.</p> <p>“Porque eu acho que... o Movimento da escola Moderna, veio um bocadinho revolucionar e é uma pena que as escolas primárias não tenham este conceito”.</p> <p>“Já há escolas de primeiro ciclo a adotarem este sistema. Eu acho que sim, que é uma aposta para o progresso da criança e nós vemos, e quem lê e quem estuda sabe perfeitamente que as crianças que estão inseridas neste movimento e as escolas que já têm isto numa vida futura é muito mais prático e é uma valia muito maior do que a que está para trás”.</p> <p>“Por isso é que a comunicação é importante no Movimento da Escola Moderna, e é um dos fatores primordiais do Movimento da Escola Moderna.”</p>

Nota. Elaboração da autora

Relativamente à subcategoria Modelo curricular é possível aferir que para a entrevistada o MEM possui um modelo pedagógico agradável de trabalhar e inovador na medida em que “as crianças que estão inseridas neste movimento e as escolas que já têm isto numa vida futura é muito mais prático e é uma valia muito maior”, o movimento é uma mais valia futuramente pois centra-se na gestão cooperada do currículo e da vida do grupo (Niza, 1996). Dentro do modelo pedagógico, a assistente operacional evidencia a comunicação como “um dos fatores primordiais do Movimento da Escola Moderna” devido à sua função social, em que a informação é partilhada e divulgada em benefício da comunidade (Folque, 2014), sendo por isso uma aposta para o progresso da vida social.

Tabela 17

Recorte da subcategoria Desenvolvimento das Crianças

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Movimento da Escola Moderna	Desenvolvimento das Crianças	<p>“Eu acho que é toda uma mais-valia, para quem trabalho no método antigo e trabalha já há alguns anos com o Movimento da Escola Moderna, noto que as crianças acabam por sair mais desenvolvidas para a vida académica futura do que aquilo que se estava a passar anteriormente”.</p> <p>“É assim, eles levam daqui uma postura completamente diferente, até porque veem as coisas de outra maneira e fazem as coisas com outro à vontade [...]”.</p>

Nota. Elaboração da autora

No âmbito da subcategoria Desenvolvimento das crianças, a entrevistada destaca o fato de este modelo curricular “introduzir nas escolas os modos pelos quais o conhecimento é produzido na vida real” (Folque, 2014, p.62), quando afirma que “as crianças acabam por sair mais desenvolvidas para a vida académica futura do que aquilo que se estava a passar anteriormente” reforçando que, na sua opinião, neste modelo os membros da comunidade educativa “veem as coisas de outra maneira e fazem as coisas com outro à vontade”.

Tabela 18

Recorte da subcategoria “Liberdade”

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Movimento da Escola Moderna	Liberdade	<p>“[...] não é nada imposto na criança, eles fazem à medida que a sua mente e a sua vontade lhes desperta o interesse para fazer, por isso é que eu acho uma mais valia as coisas continuarem”.</p>

Nota. Elaboração da autora

A subcategoria Liberdade sublinha o que tem vindo a ser defendido ao longo desta análise que é o fato de as crianças terem liberdade para realizar diferentes tipos de trabalhos e pesquisas que respondam às suas curiosidades e aos seus interesses, já que “as crianças vão realizando atividades e projetos à medida que a sua mente e a sua vontade lhes desperta interesse”.

A terceira categoria centra-se nas Características dos Grupos, mais concretamente na sua interação social e nas dificuldades que apresentam.

Tabela 19

Recorte da subcategoria Interação Social

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Características do Grupo	Interação social	<p>“Normalmente a educadora, ou a auxiliar ou mesmo o grupo, vão fazendo perguntas acerca do desenvolvimento da conversa com a crianças em relação à comunicação [...]”.</p> <p>“Eu só tenho pena de uma coisa, que os grupos não sejam heterogéneos. [...] Porque é uma mais-valia uma criança de três anos estar com uma criança de cinco, porque o de cinco pode ajudar, [...] Por exemplo, quando na sala querem apertar a bibe, ir a um colega e não há educadora ou à auxiliar, não porque não queiram fazer, mas porque o colega saber fazer e está a desenvolver ali uma aptidão”.</p>

Nota. Elaboração da autora

Relativamente à subcategoria Interação Social verificamos que existe interação entre todos os membros da comunidade educativa quando se afirma que “normalmente a educadora ou a auxiliar ou mesmo o grupo vão fazendo perguntas acerca do desenvolvimento da conversa”, não só no tempo da comunicação, mas também no tempo de exploração livre das áreas. Todavia, essa interação traria aprendizagens diferentes caso se tratasse de um grupo heterógeno, as crianças teriam outro tipo de desenvolvimento interagindo com diferentes faixas etárias e, neste aspeto, a instituição foge a uma das

orientações do modelo curricular do MEM que refere que os grupos devem ser «organizados com crianças de diferentes idades e capacidades- esta condição visa enriquecer a aprendizagem social e a cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha» (Folque, 2014, p.53).

Tabela 20

Recorte da subcategoria Dificuldades

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Características do Grupo	Dificuldades	<p>“Normalmente é sempre a vergonha em relação aos outros, para comunicar”.</p> <p>“Eles são desconcentrados muitas das vezes porque vem da idade. Neste grupo dos quatro anos há muitos miúdos com dificuldade de dicção e que não foi aceite pelos pais na altura certa, quando nós alertamos”.</p> <p>“E o facto de eles não verbalizarem corretamente as palavras, eles até podem ouvir bem, mas já vão transmitir aos outros mal”.</p> <p>“E eu noto que a partir desta altura do ano eles não estão tão concentrados, porque acaba por ser um bocadinho mais o cansaço destas rotinas de todos os dias, porque todos os dias vêm à escola, eu acho que isso também se desenvolve muito com a idade, com a maturidade- a concentração- e eles também querem é brincadeira”.</p>

Nota. Elaboração da autora

Da análise à subcategoria “Dificuldades” pode aferir-se que a principal se prende com a vergonha em falar perante o grupo. No entanto, experimentam ainda dificuldades na dicção, igualmente referenciada pelo grupo de crianças, isto é o fato de alguns não falarem português ou não o falarem corretamente. De igual modo, referencia-se a concentração que vai diminuindo à medida que o final do ano letivo se aproxima, “porque acaba por ser um bocadinho mais o cansaço destas rotinas de todos os dias”, por outro lado, identifica, ainda, a idade já que, em seu entender, os quatro anos ainda requerem muita brincadeira.

Tabela 21

Recorte da categoria Comunicações e da subcategoria Tipologia

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Comunicações	Tipologia	“Os meninos normalmente fazem dois tipos de comunicações, de manhã com «o que quero mostrar, contar ou escrever?» [...]. Depois ao final do dia, normalmente temos outro tipo de comunicação referente às áreas que são trabalhadas, às áreas da sala de trabalho [...]”.

Nota. Elaboração da autora

Através da subcategoria “Tipologia”, assistente operacional evidencia que são realizados dois tipos de comunicações, de manhã e ao final do dia. O primeiro com “«o que quero mostrar, contar ou escrever?»”, resultante do caminho de casa até chegar à escola, de algo que levam para a sala para mostrar ou, até mesmo, de algum acontecimento que tenha sido observado em casa. Já a comunicação ao final do dia destina-se às áreas de trabalho da sala, as crianças que querem mostrar os seus trabalhos inscrevem-se para fazer as suas comunicações livremente.

Tabela 22

Recorte da subcategoria Autonomia

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Comunicações	Autonomia	“Cada criança tem a sua livre escolha e não é imposto nada, se tem vontade de comunicar, comunica senão quiser fazer não o faz”. “[...] é que a criança tenha à vontade e se sinta livre para expor as suas ideias e para não ser obrigada a fazer uma comunicação. [...] normalmente os amigos intervêm muitas vezes para fazer questões, eles assim também se tornam mais autónomos e não ficam tão envergonhados [...]”. “[...] a criança fala e explora aquilo que trabalhou e que fez e é uma maneira de eles próprios desenvolverem a linguagem e o que sentido de pensamento”.

Nota. Elaboração da autora

No que concerne à subcategoria “Autonomia” evoca a liberdade de as crianças realizarem as comunicações, de acordo com a sua vontade, sem que lhes seja imposta a necessidade de as realizarem. Pretendendo-se que as crianças exponham as suas ideias de forma livre, sendo-lhes dada a oportunidade de explorar o seu trabalho e desenvolverem a linguagem e pensamento, para o que muito contribuem as intervenções dos colegas de grupo através das questões que colocam.

Tabela 23

Recorte da subcategoria Espontaneidade

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Comunicações	Espontaneidade	“Normalmente nunca tínhamos um modelo [...] os meninos iam falando acerca daquilo que tinham construído, poderiam falar na área e exploravam livremente a sua comunicação, sem ter um princípio, meio e fim. Depois mais tarde é que surgiu a ideia através da estagiária”.

Nota. Elaboração da autora

Relativamente à categoria “Comunicações” e, mais concretamente, no âmbito da subcategoria “Espontaneidade”, a entrevistada clarifica que antes da intervenção pedagógica não tinham um modelo que o grupo seguisse para realizar as comunicações, desenrolando-se as mesmas de forma espontânea, afirmando que “os meninos iam falando acerca daquilo que tinham construído, poderiam falar na área e exploravam livremente a sua comunicação, sem ter um princípio, meio e fim”.

Tabela 24

Recorte da subcategoria Importância

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Comunicações	Importância	<p>“As comunicações são sempre importantes, porque são um fator de cada um explorar aquilo que gosta de fazer, de expor as suas ideias, de ser confrontado com as ideias e com as opiniões dos outros e de saber respeitar a opinião do outro que pode não estar de com a sua e é uma maneira de sabermos e de ele próprios tomarem consciência que existem na sala meninos com outras ideias diferentes das deles [...]”.</p> <p>“[...] portanto há muita pertinência nas comunicações até porque os ajuda bastante a crescer e a serem mais autónomos e a criarem uma certa liberdade para se expressarem facilmente”.</p>

Nota. Elaboração da autora

A subcategoria “Importância” destaca a sua opinião em relação à realização das comunicações, afirmando que “são sempre importantes”, porque, se por um lado, a criança pode explorar o que gosta de fazer e de expor as suas ideias, por outro, é confrontada com as ideias e com as opiniões dos colegas, ajudando dessa forma na tomada de consciência de que dentro do mesmo grupo existem ideias diferentes, todas elas válidas, fomentando a tolerância, o respeito mútuo e, de igual modo, a expressão livre.

A subcategoria “Estratégias” refere-se às estratégias implementadas pela estagiária ao longo da intervenção e na qual fica expressa a opinião da assistente operacional relativamente à implementação do Guião para as Comunicações, das Folhas de Registo e do jogo do Telefone Estragado.

Tabela 25

Recorte do indicador “Guião para as Comunicações”

SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias	Guião para as Comunicações	<p>“Primeiro é fantástico, acho que foi uma ideia que tu deste maravilhosa. Porque eles acabam por ter uma estrutura e saber que vão começar sempre pela área de trabalho, os materiais que utilizaram para chegar ao final da construção, para o resultado final”.</p> <p>“E eu julgo que há crianças no grupo que anteriormente tinham um certa timidez, com o facto das comunicações e de verem os outros a fazerem, tentarem e também começarem eles a querer fazer. E tu sabes que é verdade, ao princípio tínhamos meninos que não falavam e depois ao verem os outros a falarem acabavam por querer experimentar”.</p> <p>“Começam por pensar e acaba por haver um raciocínio lógico [...]”.</p> <p>“E no princípio parecia que eles não conseguiam, e agora está tudo memorizado [...] porque eles agora já estão a fazer registos das construções e das outras coisas que fazem”.</p>

Nota. Elaboração da autora

Quando analisado o indicador “Guião para as Comunicações” é notório que, no entendimento da assistente operacional, foi uma estratégia bem implementada, muito especialmente porque antes da intervenção pedagógica as crianças não preparavam as comunicações, decorrendo de forma espontânea. Após a implementação desta estratégia verifica-se que o Guião das Comunicações conferiu um fio condutor ao pensamento e serviu de orientação, devido aos indutores estabelecidos, possibilitando o desenvolvimento de um raciocínio lógico. Motivou as crianças do grupo que realizavam poucas comunicações a quererem experimentar comunicar os seus trabalhos, constituindo-se, em linha com o pensamento de Sérgio Niza (2013), num meio de desenvolvimento social e cognitivo.

Tabela 26

Recorte do indicador Folhas de Registo

SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias	Folhas de Registo	<p>“Então é assim, eu acho que foi uma mais valia realmente tu teres introduzido essas folhas de registo nestas áreas, porque muitas vezes o faz de conta ou os jogos de chão ou a modelagem, era como que uma área que eles iam brincar, não era sem objetivo, mas brincavam e pronto, fez-se e toca a andar. Não partilhavam o que tinham feito com os amigos e acabavam por não haver comunicações dessas áreas da sala”.</p> <p>“O facto de agora saírem do faz de conta e de livre e espontânea vontade registarem o momento que no faz de conta gostaram mais de brincar [...] transpor aquela realidade pro papel, nós ficamos a saber, e eles mais tarde, no percurso deles onde é que estiverem e a modelagem a mesma coisa [...]”.</p> <p>“Tem que haver uma consciencialização de «fez-se porquê?» e o facto de haver um registo faz com que a crianças pense exatamente porque é que fez, porque é que utilizou isto, qual foi o objetivo e qual foi o resultado final”.</p>

Nota. Elaboração da autora

Em relação ao indicador “Folhas de Registo” percebe-se que foi pertinente, principalmente por incentivar o registo no canto/espço do faz de conta que, como já referido ao longo deste relatório, era a área favorita da maioria das crianças. Com a disponibilização deste instrumento as crianças, de livre e espontânea vontade, podiam registar o momento que mais gostavam de brincar. Não só a ficavam com esse registo para poderem analisar mais tarde, mas também para iniciarem o processo de consciencialização do motivo por que brincavam em determinadas áreas, apropriando-se do objetivo para a realização da atividade e perceberem se o objetivo foi concretizado ou não, bem como do que necessitam para melhorar.

Tabela 27

Recorte do indicador “Telefone Estragado”

SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias	Telefone Estragado	<p>“[...] no início do jogo quando vocês iniciaram era levado de outra maneira e agora já são eles próprios que puxam por nós a dizer «vamos jogar o jogo do telefone estrago», porque também já lhes causa algum interesse e é ótimo, porque também os conseguimos manter um bocadinho mais sossegados e concentrados”.</p> <p>“Agora é lógico que muito raramente a palavra que inicia vai chegar ao fim, até porque temos um grupo com muitas culturas e a fala e a língua são entraves muito grandes para eles. Mas foi fantástico!”</p>

Nota. Elaboração da autora

No último indicador referente ao jogo do telefone, na percepção da assistente operacional as crianças, inicialmente, não compreenderam o objetivo do jogo. Com o passar do tempo e à medida que foram jogando começaram elas próprias a pedir para jogar, o que corrobora com Spodek (2002) ao defender que o jogo é essencial na educação de infância, já que é através dele que ocorrem aprendizagens naturalmente e adquirem um significado particular para a criança. A entrevistada destaca ainda o fato de que com o jogo ter sido possível manter o grupo mais sossegado e concentrando, pois já lhes despertava interesse.

Tabela 28

Recorte da Categoria Intervenção Pedagógica

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Intervenção Pedagógica	<p>“Tudo girou à volta do desenvolvimento das crianças, os aspetos fundamentais é a interação que ele tem com o adulto que acaba por ser muito maior é a sua livre escolha, é eles terem direito a escolher aquilo que eles querem, nada lhes foi imposto. Agora vamos fazer isto, «ok, vamos fazer», não precisa de estar num grupo de 20 meninos a fazer a mesma coisa senão é aquilo que apetece a todos”.</p> <p>“Não! Acho que foi tudo fantástico, foi muito bom trabalhar com vocês, a sério de coração [...] nós ficamos sempre muito receosas quando vocês chegam, porque nunca sabemos quem é que vem do outro lado”.</p> <p>“Foi fantástico. Foi muito bom trabalhar com vocês e espero que a experiência que vocês aqui tiveram que vos faça muito feliz, que vos ajude muito [...]”.</p>

Nota. Elaboração da autora

A categoria “Intervenção Pedagógica” mostra que a assistente operacional considerou pertinentes e interessantes as estratégias implementadas, não tendo aspetos negativos a apontar. Considera que a estagiária respeitou o fato de todas as atividades se centrarem no desenvolvimento das crianças e na interação que elas têm com o adulto, reforçando que devem adquirir controlo sobre o seu processo de aprendizagem (Folque, 2014) sem que nenhuma atividade lhes seja imposta. No ponto de vista da assistente operacional ao longo da intervenção nenhuma criança foi obrigada a participar em qualquer uma das atividades, fazendo-o por vontade própria, por interesse ou mera curiosidade.

Por fim, importa reforçar que através da análise da entrevista da assistente operacional fica perceptível que a mesma se encontra integrada na instituição e se identifica com o modelo pedagógico do MEM. Da intervenção pedagógica, apesar de inicialmente se sentir receosa percebeu, ao longo do tempo, que as atividades seriam desenvolvidas respeitando os interesses e desenvolvimento do grupo, não conseguindo destacar nenhum momento de intervenção como sendo o mais importante, caracterizando toda a intervenção como fantástica.

5.3. Apresentação e análise da entrevista com a educadora de infância

A entrevista realizada à educadora de infância pretendeu aferir a sua opinião sobre a participação das crianças no modelo curricular do MEM, concretamente no que diz respeito às comunicações. Deu-se conta da sua opinião sobre o desenvolvimento das crianças e a importância dada às estratégias implementadas pela estagiária ao longo da intervenção pedagógica, bem como da pertinência na continuidade das mesmas.

A educadora cooperante realizou o curso de educadora de infância e, posteriormente, obteve o grau de bacharelato na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Do ponto de vista profissional, inicialmente, integrou a instituição como assistente operacional e, só mais tarde, depois de concluído o curso, passou a educadora de infância, encontrando-se com 28 anos de serviço. Já trabalhou com todas as idades, com exceção dos dois anos, sendo que a maior parte do seu tempo de serviço se concentra no pré-escolar. Em relação ao modelo curricular do Movimento da Escola Moderna a educadora trabalha com ele desde 2006, tendo, para o efeito, realizado uma oficina de iniciação que tinha como objetivo a implementação do modelo no ensino pré-escolar.

Através da análise da entrevista foi possível elaborar o mapa concetual que a seguir se apresenta e que está na base da matriz de redução de dados.

Tabela 29

Mapa Concetual da Educadora

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
Instituição		
Movimento da Escola Moderna	Modelo Curricular	Planificação
		Trabalho
		Tempo
		Espaço
	Papel da Educadora	
	Papel das Crianças	
Características do Grupo	Interações Sociais	
	Homogéneo ou heterogéneo	
Comunicações	Tempo	
	Preparação	
	Objetivos	
	Liberdade	
	Dificuldades	
	Estratégias	Guião para as Comunicações
		Folhas de Registo
		Telefone Estragado
Importância		
Intervenção Pedagógica	Positivo	
	Negativo	

Nota. Elaboração da autora

Tabela 30

Recorte da categoria Instituição

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Instituição	<p>“Nós não temos sempre a mesma auxiliar. Normalmente de 3 em 3 anos temos uma auxiliar diferente. Porque nós educadora, não acompanhamos as crianças.”</p> <p>“[...] quem faz a ponte entre a creche e o pré-escolar é a auxiliar, que transita com o grupo quando este passa para o pré-escolar”.</p> <p>“O corpo docente do pré-escolar, está só no pré-escolar e o da creche na creche.”</p> <p>“Queríamos acompanhar os meninos quando entram no berçário até à idade de ir para o 1.º ciclo. Mas foi uma experiência gorada porque não nos deixam fazer isso”.</p>

Nota. Elaboração da autora

Vemos agora reforçado na categoria Instituição que quem acompanha o grupo é a assistente operacional, sendo ela que faz a ponte entre a creche e o pré-escolar. Percebemos que era vontade da educadora acompanhar as crianças desde a entrada no berçário até à saída para o 1.º ciclo, no entanto, por decisão da direção da instituição não é possível, existindo por isso educadoras de infância afetas somente à creche e outras exclusivamente dedicadas ao pré-escolar.

Relativamente à categoria Modelo Curricular para além da divisão em três subcategorias, são também apresentados um conjunto de indicadores, que serão objeto de análise.

Tabela 31

Recorte da subcategoria Modelo Curricular e do indicador Planificação

SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Modelo Curricular	Planificação	<p>“A planificação num contexto de sala é sempre com a participação dos meninos. Ainda que possa haver uma planificação só minha mas é muito raro acontecer”.</p> <p>“Claro que quando os meninos são mais pequenos e não têm ainda um modelo de comparação, ainda têm dificuldades em projetar aquilo que querem fazer, nós temos que dar muitas dicas, temos que os ajudar a perceber o que é que podem fazer em determinados momentos”.</p> <p>“Às vezes é uma planificação emergente [...]”.</p>

Nota. Elaboração da autora

Relativamente ao indicador Planificação percebemos que a educadora planifica em conjunto com o grupo de crianças. Apesar de por vezes ser necessária uma maior intervenção da sua parte, o fato de planificar com a participação dos meninos leva a que estes se apropriem de diferentes literacias, incluindo os conteúdos, mas também os processos e os instrumentos utilizados nas diferentes áreas (Peças, 2005). Foca-se ainda a possibilidade de ocorrer uma planificação emergente quando se vai ao encontro das atividades e dos interesses das crianças.

Tabela 32

Recorte do indicador Trabalho

SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Modelo Curricular	Trabalho	<p>“O trabalho no movimento é organizado em dois momentos diferentes- o momento de grande grupo e o momento de trabalho individual ou a pares com projetos e organizados a partir das áreas da sala”.</p> <p>“Mas a organização do trabalho também tem haver com a forma como nós organizamos o espaço da sala, o ambiente da sala porque isso, acho, que é fulcral no movimento”.</p> <p>“Acho que uma boa organização do espaço, dos materiais, dos tempos são o âmago do trabalho no modelo”.</p>

Nota. Elaboração da autora

No que toca ao indicador Trabalho, destaca duas situações diferentes que se traduzem no trabalho em grande grupo e naquelo outro individual ou a pares, realizado nas áreas da sala. Considera que a organização do trabalho, no âmbito do modelo curricular do MEM, está também relacionada com a organização do espaço da sala e o ambiente que nela se vive, sublinhando que “uma boa organização do espaço, dos materiais, dos tempos são o âmago do trabalho no modelo”, constituindo um ponto de partida para que se desenvolvam diferentes tipos de trabalho.

Tabela 33

Recorte do indicador “Tempo”

SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Modelo Curricular	Tempo	<p>“Os tempos são negociados com eles”.</p> <p>“O modelo tem dois tempos definidos- o tempo de trabalho em grande grupo e o tempo de trabalho a pares- normalmente dependa da especificidade do grupo”.</p> <p>“Normalmente a agenda do modelo tem os tempos de grande grupo à tarde e os tempos da manhã são os tempos em que estão nas áreas, os trabalhos individuais e os projetos- trabalhos autónomos ou a pares- mas isso também é negociado com o grupo [...]”.</p> <p>“Importa sim, que os meninos saibam o que fazem em cada tempo, porque isto também lhes dá segurança.”</p> <p>“Portanto, tentamos operacionalizar as orientações curricular nas áreas da sala e também depois nos tempos de grande grupo que podem ser de extensão educativa [...]”.</p> <p>“Temos um tempo que é de trabalho curricular participado e que nasce da necessidade que nós vamos observando de conceitos ou necessidades de explorar por exemplo quando uma criança ou todos, têm uma dificuldade na matemática [...]”.</p> <p>“Porque o tempo curricular participado tem que ajudar às necessidades do grupo”.</p>

Nota. Elaboração da autora

Através da análise do indicador Tempo é perceptível que são seguidas as orientações do modelo pedagógico no que concerne à organização do tempo, que se organiza em função do trabalho a desenvolver, o tempo de trabalho em grande grupo e o tempo de trabalho a pares, evidenciando, a entrevistada, que o “modelo tem os tempos de grande grupo à tarde e os tempos da manhã são os tempos em que estão nas áreas, os trabalhos individuais e os projetos – trabalhos autónomos ou a pares – mas isso também é negociado com o grupo”. O tempo de trabalho participado nasce da necessidade que se vai observando de explorar ou aprofundar conceitos quando é detetada alguma dificuldade numa criança ou no grupo.

Tabela 34

Recorte do indicador Espaço

SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Modelo Curricular	Espaço	<p>“[...]ao dispormos das áreas de trabalho na sala estamos a favorecer as aprendizagens que podem emergir nesses espaços onde eles depois também vão brincar”.</p> <p>“Todas as áreas têm um objetivo para o desenvolvimento, para brincar e para se desenvolverem”.</p> <p>“Aquilo que não é possível ter em espaços de sala diária, como a música, a expressão motora, nós fazemos atividade em grande grupo para desenvolver competências e explorar essas áreas de desenvolvimento e das orientações curriculares”.</p> <p>“No Movimento da Escola Moderna nós tentamos de alguma forma explicitar o currículo previsto nas orientações nas áreas”.</p>

Nota. Elaboração da autora

Relativamente ao “Espaço” a educadora considera importante a divisão da sala por áreas, clarificando que dessa forma as aprendizagens emergem nos espaços onde as crianças também brincam livremente, apesar de cada área ter um objetivo associado espera-se que as crianças desenvolvam aptidões através das brincadeiras que realizam nas diferentes áreas, adquirindo assim uma nova qualidade de trabalho (Niza, 2013).

Tabela 35

Recorte da subcategoria Papel da Educadora

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Movimento da Escola Moderna	Papel da Educadora	<p>É o desafiador. É a pessoa que está lá para elevar o desenvolvimento, para trabalhar fora da zona de desenvolvimento próximo para que as coisas não fiquem só na zona de conforto dos meninos.”</p> <p>“É desafia-los a ir mais à frente, a ouvi-los essencialmente, também, e eu acho que é muito importante o papel do educador nesse sentido”.</p> <p>“Eleva sempre!”</p> <p>“Temos que trabalhar ali como mediadores. O papel do educador neste modelo é muito “eu estou lá e sou um elemento do grupo”. tenho o meu papel de educador, não estou lá passivamente, tenho também o meu papel de participação e de ativar mas principalmente de os ajudar a avançar”.</p> <p>“E esse é também papel do educador, ver onde é que podemos ajudar e como, os meninos que têm alguma dificuldade”.</p> <p>“Por isso é que o nosso papel não é passivo, temos de estar atentos para perceber onde existem dificuldades”.</p>

Nota. Elaboração da autora

No que ao “Papel da Educadora” diz respeito, percebemos que a mesma se assume como a desafiadora, no sentido de elevar o conhecimento e instigar para que explorem novas possibilidades a partir das atividades do dia a dia. A abordagem do MEM apresenta uma perspetiva sociocêntrica, isto é, o grupo enquanto comunidade assume a posição central e aprende em colaboração (Grave-Resendes, 1989), o que vai ao encontro ao fato da educadora não ter um papel passivo, pois tem de estar atenta para detetar dificuldades e trabalhar na zona de desenvolvimento próximo, proporcionando oportunidades de aprendizagem e progressão no desenvolvimento. Assim, percebemos que a educadora defende a criança como pessoa, escuta-a, valoriza-a, ajuda-a a comunicar com o grupo e a apresentar as suas experiências em contexto de grupo (Niza, 2013).

Tabela 36

Recorte da subcategoria *Papel das Crianças*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Movimento da Escola Moderna	Papel das crianças	<p>“O papel das crianças é o papel da participação, da descoberta, da cooperação, da coresponsabilização das opções que fazem”.</p> <p>“Mas mais da participação porque o facto de lhes darmos a possibilidade de eles participarem, planearem, de os ouvir, de lhes darmos voz, esse é o papel delas [...]”.</p> <p>“E acho que a participação é o papel mais pertinente neste modelo”.</p> <p>“Claro que eles também ouvem, também facilitam quando mostram aquilo que fazem ou quando dão sugestões, também estão num papel facilitador em relação aos amigos e aos colegas”.</p> <p>“Mas acho que o papel mais importante é o da participação”.</p>

Nota. Elaboração da autora

Na categoria “Papel das Crianças” percebemos, que na opinião da educadora, é a elas que cabe o papel mais importante, devido à sua interação com o grupo, é através da expressão das suas opiniões que assumem um papel pró-ativo na aprendizagem (Folque, 2014). A educadora afirma que a participação é o papel mais pertinente neste modelo pedagógico, tal como se tem vindo a defender ao longo desta análise, o papel das crianças foca-se na participação e conseqüentemente na comunicação.

Tabela 37

Recorte da Categoria Características do Grupo e da subcategoria Interações Sociais

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Características do Grupo	Interações Sociais	<p>“E as interações que ocorrem no faz de conta são tão ricas e às vezes nós não a valorizamos tanto [...]”. “[...] mas a verdade é que ocorrem montes de aprendizagens e de interações no faz de conta- no âmbito da formação pessoal e social- tanta coisa que nós senão lhes dermos tempo, ou senão lhes mostrarmos que é importante eles contarem aquilo que fizeram, passa ao lado”.</p> <p>“E o processo explicado pelos pares é muito melhor aceite do que se for explicado pelos adultos, os pares são muito importantes nestas apropriações que eles fazem do processo de fazer”.</p>

Nota. Elaboração da autora

No âmbito das “Características do Grupo”, a subcategoria “Interações Sociais” oferece-nos a compreensão de que a educadora tem a perceção, tal como já foi referido aquando da análise dos grupos focais, que o grupo de crianças da sala realizava imensas brincadeira na área do faz de conta e nesse sentido refere que efetivamente é uma área onde se verificava um leque enorme de aprendizagens tanto a nível pessoal como social. Na realidade, das interações sociais do grupo resultam aprendizagens mais ricas atendendo a que, como expressa a entrevistada, “o processo explicado pelos pares é muito melhor aceite do que se for explicado pelos adultos”. Neste sentido verifica-se um desenvolvimento mais amplo e diversificado por parte do grupo.

Tabela 38

Recorte da subcategoria Desenvolvimento

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Características do Grupo	Homogéneo ou heterogéneo	“Os grupos heterogéneos são muito bons neste sentido, porque os mais velhos contagiam os mais novos. Quando eles são homogéneo, até chegarem aqui é preciso um trabalho ainda maior do adulto, porque eles não tem referências do par mais competente, então tem que ser o adulto a mediar essa situação”.

Nota. Elaboração da autora

A subcategoria “Homogéneo ou heterogéneo” evidencia a perspetiva da educadora, em linha com a proposta pedagógica do MEM, que sublinha que os grupos heterogéneos proporcionariam outras interações, enquanto, por outro lado, os grupos homogéneos um papel e uma intervenção mais próximo por parte do adulto.

Da análise da categoria “Comunicações”, ressalta a sua organização em seis subcategorias, analisadas de seguida, a começar pelo “Tempo”.

Tabela 39

Recorte da subcategoria Tempo

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Comunicações	Tempo	<p>“O tempo das comunicações ocorre sempre depois dos tempos de trabalho autónomo ou a pares [...]”.</p> <p>“E esse tempo é-lhes dado para que eles possam então fazer a validação social do trabalho, daquilo que fizeram, porque é que fizeram e às vezes até o que é que acham que aprenderam nesse trabalho”.</p> <p>“Esse tempo é crucial para os meninos sentirem que o seu trabalho tem validade no grupo”.</p> <p>“E é-lhes dados um tempo sempre para isso, às vezes é preciso gerir quando há muitas propostas para as comunicações”.</p> <p>“Elas surgem desse tempo que existe para as comunicações, vão para a mesa para comunicar”.</p> <p>“Surgem do tempo de trabalho autónomo, cada menino vai levar aquilo que fez numa das áreas, escolhe”.</p> <p>“Porque esse momento da comunicação para além de ser um tempo de partilha de trabalhos ajuda os outros meninos a perceber os processos”.</p>

Nota. Elaboração da autora

Na sala vermelha, como se depreende de forma clara da narrativa da educadora de infância, as comunicações são organizadas depois do tempo de trabalho autónomo e é visto como o tempo em que as crianças fazem a validação social do seu trabalho. O tempo das comunicações é essencial para as crianças sentirem que o seu trabalho tem validade no grupo e que pode proporcionar várias aprendizagens e despertar diferentes curiosidades. A entrevistada enfatiza que “esse momento da comunicação para além de ser um tempo de partilha de trabalhos ajuda os outros meninos a perceber os processos”, o que nos remete para a função social desempenhada pela comunicação (Folque, 2014).

Tabela 40

Recorte da subcategoria *Preparação*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Comunicações	Preparação	<p>“Não preparávamos previamente a comunicação. As comunicações dos projetos são preparadas previamente com eles [...] Se calhar na esperança que isso depois passe para o individual”.</p> <p>“Que quando eles vão mostrar um trabalho individualmente se apropriem da forma como comunicam o trabalho projeto [...] mas não é verdade às vezes é preciso trabalhar um pouco mais nesse sentido de preparar, ou de eles perceberem o que é importante fazer”.</p> <p>“[...] e nós nos tempos das comunicações, o que faço mais é dizer “então diz-nos lá o que é que tu fizeste”, eu vou-os ajudando a dizer a comunicação sem a preparar antes”.</p>

Nota. Elaboração da autora

No que diz respeito à “Preparação” compreendemos, através da análise da subcategoria, que as únicas comunicações preparadas previamente eram as que diziam respeito aos projetos. Todas as demais não eram previamente objeto de qualquer organização. A educadora admite que o fato de planearem as comunicações dos projetos a levava a admitir que as crianças viessem a apropriar-se do processo por si. Todavia, reconhece, de igual modo, que isso não acontecia e que era necessário trabalhar mais no sentido de planejar as comunicações. Sublinha, por outro lado, que era importante que as crianças percebessem o que era importante dizer aquando da realização de uma comunicação. Sendo o objetivo da comunicação dar a conhecer o que fizeram, como é que realizaram o trabalho, mas principalmente partilhar com os amigos, tal como percebemos da leitura, da subcategoria “Objetivos” (tabela 41).

Tabela 41

Recorte da subcategoria Objetivos

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Comunicações	Objetivos	“Essencialmente a comunicação incide sobre o que é que fizeram e como é que fizeram o trabalho, e é partilhar com os amigos”.

Nota. Elaboração da autora

Tabela 42

Recorte da subcategoria Liberdade

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Comunicações	Liberdade	<p>“Eles têm liberdade para mostrar o que quiserem, à partida não há uma imposição que só podem mostrar um tipo de trabalho”.</p> <p>“A ideia é que eles percebiam que podem fazer de tudo, às vezes eles canalizam as comunicações para os trabalhos de plástica, ou para os jogos, ou para a matemática ou para as coisas da escrita”.</p> <p>“Quando se sentem seguros mostram muitas vezes o mesmo tipo de trabalho, porque é validado pelos colegas e eles acabam por mostrar muitas vezes o mesmo ou o mesmo género. Mas ele têm liberdade para isso”.</p>

Nota. Elaboração da autora

De acordo com a subcategoria “Liberdade” verifica-se, pela narrativa da educadora, que permitia que as crianças realizassem comunicações de todo o tipo de trabalhos, inclusive repetir comunicações dos mesmos géneros por se sentirem mais seguros, por ser validado pelo grupo, o que na esteira de Niza (2013) é essencial para promover um clima de expressão livre, onde existe valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e das suas ideias.

Tabela 43

Recorte da subcategoria *Dificuldades*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Comunicações	Dificuldades	<p>“Às vezes os meninos fazem mais do que um trabalho e têm dificuldade em escolher qual é que querem, mas têm que decidir qual é o trabalho que querem mostrar”.</p> <p>“Eu acho que a maior dificuldade é a nível da linguagem, o estruturar o pensamento”.</p> <p>“Explicar ao grupo com alguma sequência lógica”.</p> <p>“[...] mas eu acho que a maior dificuldade é sequenciar o processo: Onde estive, como fiz, que materiais usei”.</p> <p>“Estruturar o pensamento e a linguagem de acordo com aquilo que querem dizer”.</p>

Nota. Elaboração da autora

Pela análise da subcategoria “Dificuldades” compreendemos que, no ponto de vista da entrevistada, o grupo apresentava duas dificuldades principais. A primeira, prendia-se com a linguagem pouco clara, o que nalgumas crianças se devia ao fato de possuírem outra nacionalidade e, por consequência, ainda não falarem corretamente português. De igual modo, a sequenciação das ações de acordo com o que queriam apresentar, constituía um obstáculo. No entanto, ao longo da entrevista foi reforçado que devido à faixa etária do grupo e às suas características, essa era uma conquista que iam ter de fazer, gradualmente, de forma a atribuir-lhe significado.

Relativamente à subcategoria “Estratégias”, esta apresenta quatro indicadores distintos, que se reportam a cada uma das estratégias implementadas ao longo da intervenção pedagógica.

Tabela 44

Recorte do indicador *Guião para as Comunicações*

SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias	Guião para as Comunicações	<p>“Eu acho que foi muito pertinente. Eu nunca tinha pensado nisso ainda que se calhar à colegas que o fazem, mas eu nunca tinha pensado nisso em estruturar com eles. Fazia-o de uma forma se calhar nem tão sentida [...]”.</p> <p>“Mas, falar com eles sobre isso especificamente e fazermos um guião e que o guião fosse do conhecimento de todos de uma forma mais... clara! nunca tinha pensado em fazer e acho que é fundamental para eles perceberem que se seguirem uma determinada sequência de ideias, eles acabam por conseguir organizar melhor o pensamento”.</p> <p>“E veio ajudar a melhorar este aspeto da comunicação individual, quando eles querem falar sobre alguma coisa, saber por onde começar e como acabar, acho que veio facilitar o discurso”.</p>

Nota. Elaboração da autora

Em relação à estratégia “Guião para as Comunicações”, a educadora considerou ter sido uma estratégia pertinente, especialmente porque não preparavam as comunicações individuais, e considerou que o guião se revelou uma estratégia fundamental para as crianças perceberem que devem sequenciar as suas ideias. Tendo sido criado com a sua participação e estando exposto na sala, fez com que percebessem por onde deviam começar e onde deviam acabar a sua partilha, revelando-se por isso, um facilitador do discurso individual, tornando-o mais claro e evidente para o grupo o que, conseqüentemente, possibilitou uma compreensão mais clara das comunicações.

Tabela 45

Recorte do Indicador Folhas de Registo

SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias	Folhas de Registos	<p>“Então, acho que é uma forma de lhes mostrar que aquilo que eles brincam no faz de conta é tão ou mais importante que aquilo que eles brincam na matemática, nas ciências ou na escrita. Estão ao mesmo nível, são aprendizagens muito importantes. E acho que favorece depois o relato daquilo que eles fizeram no faz de conta”.</p> <p>“Ajudam-nos depois sim em questões de observação, avaliação, do desenvolvimento e de perceber também as dinâmicas que eles usam nas outras áreas. E ficar com registo disso, porque senão passa”.</p> <p>“Trazer aquilo que eles criaram, que esse projeto mental que foi o trabalho deles na construção depois passa para o papel”.</p> <p>“É a memória do trabalho é a validação do trabalho pros amigos e para eles próprios, porque um dia quando eles vão olhar, no final do ano para aquilo que foram fazendo, eles vão perceber que têm trabalhos de todas as áreas e que fizeram coisas em todas as áreas”.</p> <p>“Claro que isso não é obrigatório, os meninos não têm que fazer um registo”.</p> <p>“Faz sentido no modelo, faz sentido para eles e acho que se apropriam melhor do seu processo de aprendizagem e todos esses registos lhes mostram que houve um progresso, que já passaram aquela fase”.</p> <p>“Que lhes permite apropriarem-se do seu crescimento intelectual e do seu crescimento a todos os níveis. Acho que é pertinente continuarem e faz todo o sentido. Isso eles vão continuar a usar sempre que acharem que é pertinente e vai ser também o meu papel levá-los a perceber a pertinência de certos registos”.</p>

Nota. Elaboração da autora

No que concerne à estratégia das Folhas de Registo verificamos que a implementação das mesmas foi considerada pertinente no sentido em que constituiu “uma forma de lhes

mostrar que aquilo que eles brincam no faz de conta é tão ou mais importante que aquilo que eles brincam na matemática, nas ciências ou na escrita. Estão ao mesmo nível, são aprendizagens muito importantes”. Estes registos, na opinião da educadora, ajudam, ainda, em questões de avaliação, do desenvolvimento das crianças, mas também das dinâmicas que usam nas áreas. O registo das atividades das áreas não é obrigatório, no entanto é sempre uma memória do seu trabalho e a validação do mesmo para eles próprios e para os amigos, o que lhes permite apropriarem-se do seu crescimento intelectual e a todos os níveis. Constata-se ainda, que é uma estratégia que também se vai manter na sala disponível para quando considerarem pertinente realizar o registo de áreas como o faz de conta.

Tabela 46

Recorte do indicador Telefone Estragado

SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias	Telefone Estragado	<p>“Mas só para a dicção não é suficiente, porque há crianças que têm algumas dificuldades”.</p> <p>“Esse jogo ajudou para eles se preocuparem com que o discurso seja claro para os outros, isso sim. Porque eles têm que se preocupar que quando estão a dizer a palavra, têm que a dizer bem que é para o outro perceber, porque senão a disserem bem o outro vai ficar sem entender o que o colega disse”.</p> <p>“Por isso sim, é um recurso que pode ajudar na oralidade, na dicção, na capacidade articulatória de algumas palavras, acho que sim, que pode ajudar”.</p>

Nota. Elaboração da autora

Pela análise do indicador “Telefone Estragado”, que foi a última estratégia implementada, verifica-se que o jogo provou às crianças que é necessária clareza no seu discurso. Mas na opinião da educadora de infância apesar do seu potencial, não era suficiente para a melhoria da dicção devido às dificuldades experimentadas, por algumas crianças, com o português.

Tabela 47

Recorte do indicador Importância

SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias	Importância	<p>“Porque acho que é pertinente e que os ajuda de certa maneira a eles se apropriarem do seu desenvolvimento da consciência de si como aprendentes como pessoas que estão a aprender e que todos devemos aprender a melhorar o nosso discurso”.</p> <p>“E para eles... quanto mais capacidade eles tiverem de se expressar e de mais confiança eles tiverem que podem dizer e que conseguem estruturar o pensamento, eles estão a mostrar aquilo que foram capazes de fazer e de aprender e acho que isso é pertinente”.</p> <p>“[...] que eles sentiam necessidade dele não que seja uma obrigatoriedade”.</p>

Nota. Elaboração da autora

De forma geral, o indicador “Importância” clarifica a pertinência e a relevância atribuída às estratégias implementadas. A educadora considera as estratégias pertinentes no sentido em que ajudam a que as crianças se apropriem do seu desenvolvimento e da consciência de si como aprendentes. Na sua opinião toda a comunidade educativa deve melhorar o seu discurso pois quanto mais capacidade tiverem de se expressar, mais confiança têm na estruturação do pensamento logo melhor será a sua participação. Relativamente às folhas de registo a educadora esclarece, uma vez mais, que não são, nem serão obrigatórias, é necessário que as crianças sintam necessidade de o fazer e não o vejam como uma obrigatoriedade.

Tabela 48

Recorte da Categoria Intervenção Pedagógicas e das subcategorias Positivo e Negativo

CATEGORIA	SUCABTEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Intervenção Pedagógica	Positivo	<p>“Acho que foi importante, tu pegares nisso para sistematizar o que é que é importante dizer naquilo que vão mostrar aos amigos, ao grupo [...]”.</p> <p>“Da tua intervenção com os meninos eu acho que o guião foi uma mais-valia. Destaco o guião porque vai de encontro às necessidades sentidas e veio ajudar a que os meninos conseguissem formalizar um discurso mais estruturado”.</p>
	Negativo	<p>“Alguns meninos são mais atentos apropriaram-se melhor outros ainda estão no caminho, mas o tempo de intervenção não foi tão grande assim e ainda teriam que ter mais tempo, mas pretendo dar continuidade a esse trabalho no próximo ano para melhorar realmente, as comunicações, a oralidade e para que eles se apropriem da estruturação do discurso”.</p> <p>“Mais tempo para formalizar, mais tempo para formalizarem outro tipo de recursos, mais tempo para trabalhar com os meninos, porque eu continuo a achar que os estágios são muito curtos e são cortados porque o facto de vocês virem três dias por semana e os outros dois não estarem, corta um bocadinho do trabalho, do desenvolver do trabalho”.</p>

Nota. Elaboração da autora

Em relação à “Intervenção Pedagógica”, a educadora cooperante ressalva como aspetos positivos a realização do Guião das Comunicações, uma vez que considera as comunicações como um dos momentos mais importantes de partilha entre o grupo. Destacou, ainda, o Guião das Comunicações de entre todas as estratégias, referindo que foi ao encontro das necessidades do grupo e proporcionou a oportunidade de as crianças conseguirem formalizar um discurso mais estruturado.

Por outro lado, destaca negativamente o tempo de intervenção limitado e interpolado, a duração do estágio e o fato do mesmo decorrer apenas três dias por semana limitou o

alcance da iniciativa e, como consequência, os resultados não foram evidentes com a brevidade que seria necessária. Refere, ainda, que algumas crianças eram mais atentas que outras o que fez com que se apropriam-se das aprendizagens em tempos diferentes, no entanto irá continuar a implementar as estratégias desenvolvidas para realmente melhorar as comunicações, a oralidade e para o grupo se apropriar da estruturação do discurso.

Da análise da entrevista à educadora fica claro que antes da intervenção pedagógica não existia previamente a preparação das comunicações do tempo de trabalho autónomo ou a pares, eram apenas preparadas as comunicações para apresentação de projetos. Constatou-se que para se atingirem os resultados pretendidos o tempo de intervenção teria de ser mais longo e sem interrupções. Concretamente, no que às estratégias diz respeito, aferiu-se que o guião para as comunicações ajudou a clarear o processo, facilitando a sequenciação do pensamento, que era uma das maiores dificuldades do grupo. O registo das atividades das áreas, com recurso à Folhas de Registo, sem ter carácter obrigatório, constitui uma memória do seu trabalho e a validação do mesmo para eles próprios e para os amigos. O jogo do Telefone Estragado é um recurso que pode ajudar na oralidade, na dicção, na capacidade articulatória de algumas palavras, mas isolado pode ser considerado apenas um jogo. Resumindo, para a educadora, apesar das potencialidades das estratégias implementadas o Guião para as Comunicações é sem dúvida a que satisfaz as dificuldades do grupo, proporcionando a oportunidade a todos os seus membros de experienciar o tempo das comunicações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação surge do interesse pela participação das crianças no contexto do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, definindo a pergunta de partida “Como posso melhorar a participação das crianças no contexto do modelo curricular do MEM?”.

No sentido de melhor delinear o objeto de estudo foram formulados objetivos específicos: compreender qual o significado de participação para as crianças, clarificar a ideia de projetos e comunicações, incutir nas crianças a utilização de delineadores de trabalho na realização de projetos, promover o respeito pelas decisões tomadas nas reuniões de conselho, estimular o envolvimento e o empenhamento das crianças nos projetos a realizar.

Sendo a técnica de observação “um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas que é subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de atribuir inteligibilidade ao real, fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas” (Dias, 2009, p.176) foi utilizada do início ao fim da intervenção. O modelo curricular do MEM defende uma perspetiva sociocêntrica onde o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais onde se privilegiam a negociação, a cooperação e a comunicação, tornando-se possível, através da observação, analisar e conhecer o significado que as crianças atribuíam às suas comunicações, mas também à sua participação.

A compreensão através, não só da observação, mas essencialmente pelo diálogo com as crianças tornou perceptível a ideia de que as comunicações eram apenas um tempo de partilha dos trabalhos autónomos. Já os projetos eram vistos como o tempo onde apresentavam todas as suas descobertas sobre um determinado tema e onde eram interrogadas pelos colegas que não tinham participado do projeto. Esta compreensão foi fulcral para delinear as estratégias de intervenção, já que a participação das crianças, no âmbito do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, é o motor de desenvolvimento social, intelectual e moral onde se privilegia a comunicação como um processo cooperativo, onde todos ensinam e todos aprendem (Niza, 2013).

Nesta perspetiva, para melhorar a participação das crianças foi necessário criar, desde logo, um ambiente educacional que promovesse a autonomia, a liberdade e a participação ativa das crianças na vida diária do grupo, enfim, nas tomadas de decisão. Ao

longo da implementação das estratégias foi dado tempo às crianças para brincarem livremente, para explorarem a sua criatividade e imaginação. Foram incentivadas a registar as suas aprendizagens, com a incorporação das folhas de registo, recorrendo por exemplo ao desenho, e isso ajudou-as a valorizar as suas contribuições e a desenvolver habilidades reflexivas.

Considerando que as comunicações desempenham um papel fundamental para a partilha de ideias, práticas e princípios educacionais, para o adulto e para as crianças, a troca de conhecimentos e informações foi essencial para fortalecer a participação. No pré-escolar, as comunicações são, ainda, cruciais para o desenvolvimento da linguagem, é através das interações verbais com os educadores, colegas e familiares que a criança aprende novas palavras, expressões e estruturas linguísticas. Pela realização de comunicações mais completas foram desenvolvidas habilidades sociais e fomentou-se o desenvolvimento da empatia.

A par com a revisão da literatura, a análise das entrevistas dos grupos focais comprova que as crianças gostam de realizar comunicações das diferentes áreas, sendo o faz de conta a área favorita para a sua larga maioria. Antes da intervenção pedagógica não eram realizadas comunicações de uma área como o faz de conta. Em larga medida, a inexistência de folhas para registos justificava esse facto. Outro motivo que levava as crianças a realizarem as comunicações era a validação perante o grupo, do seu trabalho e como membros da comunidade educativa. Para as crianças da sala vermelha um trabalho realizado que não fosse apresentado no tempo das comunicações era menos importante do que aqueles que eram e, devido a esse facto, sentiam necessidade de mostrar aos amigos o que fizeram e porque fizeram.

Os dados recolhidos através das entrevistas da assistente operacional e da educadora permitem confirmar que as estratégias implementadas foram pertinentes e apesar do tempo de intervenção ser limitado foram visíveis as melhorias ao nível da comunicação e da participação ativa das crianças. Percebe-se o clima de liberdade existente na sala, as crianças tinham liberdade para explorar os temas do seu interesse e direccionar as suas próprias aprendizagens. Para a educadora a estratégia mais eficaz foi o Guião para as Comunicações, já que neste modelo curricular as crianças são incentivadas a expressar as

suas opiniões, a fazer perguntas e a participar nas discussões do grupo, estimulando-se um ambiente de diálogo e colaboração.

Todos os objetivos foram, de um modo geral, cumpridos sendo as estratégias de intervenção benéficas para uma participação mais ativa do grupo, mas também para mim e para a minha formação profissional, já que o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna influencia o desenvolvimento de instituições e projetos educacionais na busca de uma educação mais democrática, inclusiva e centrada na criança.

A limitação mais significativa com que me debati ao longo da intervenção foram as interrupções letivas e o fato de os dias do estágio serem apenas três por semana, o que obrigava à realização de uma reunião com as crianças para relembrar o que já tínhamos realizado, o que faríamos a seguir e interligar todas as estratégias implementadas. Apesar de as estratégias respeitarem que cada criança traz consigo experiências e conhecimentos únicos, uma outra limitação com a qual me confrontei foi a multiculturalidade do grupo no sentido em que, para além de não falarem bem português, essas crianças não estavam totalmente integradas e familiarizadas com o modelo curricular. Por isso, as estratégias foram planificadas de forma a incluir essas crianças e sofreram alterações espontâneas para ir ao encontro dos seus interesses e da sua vontade. Prova disso é o significado que o grupo atribui ao jogo do Telefone Estragado, já que o considerou uma estratégia para o desenvolvimento da oralidade do português.

No que diz respeito às limitações do estudo, estas prendem-se com o fato de ter sido planificado para uma determinada população, neste caso, para o grupo da sala vermelha, não se tratando, em razão disso, de uma proposta generalizável. A temática é, também por isso, merecedora de aprofundamento científico em diferentes perspetivas. No âmbito do estudo, é relevante conhecer melhor as crianças e o ambiente familiar onde estão inseridas, nomeadamente porque permite aferir a relação entre o contexto familiar e os diferentes graus de participação. Um trabalho que pode possibilitar uma crescente articulação entre a instituição e a família, potenciando o seu envolvimento no processo educativo dos seus educandos. Dimensão que, de resto, também pode ser objeto de estudo. Centrada na natureza do grupo, há que considerar a natureza heterogénea da sua constituição, equacionando, por um lado, a relação idade-grau de participação, mas, de igual modo, a importância das interações sociais entre crianças dos diferentes níveis

etários e modo como esse processo estimula o desenvolvimento das crianças e, simultaneamente, favorece a sua participação.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação- Um guia prático e crítico*. ASAEditores.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilibrios.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardoso, C. (2017). *Projeto Curricular de Grupo (2017/2018): Sala Vermelha*. Centro de Solidariedade Social “O Pátio”.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Dias, C. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43, 175-188.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011, setembro). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal [Artigo em ata de conferência]. *10Th Conference of the European Sociological Association*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15425>
- Mota, L. & Ferreira, A. (2017). A Formação de Professores em Portugal no quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior. *Revista Observatório*, 3(6), 38-74.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Artmed Editora.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L. (1989). *A real life experience based approach to literacy. Niza's pedagogical model*. Boston University.
- Laville, C. & Dionne, J. A. (1999). *Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. A construção do Saber*. Artmed Editora.

- Marchão, A. & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevistas. *Aula*, 24, 135-144. <http://dx.doi.org/10.14201/aula201824135144>
- Moyles, J. (2006). *A excelência do Brincar*. Artmed Editora.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 123-160). Porto Editora.
- Peças, A. (2005). Sérgio Niza: a construção de uma democracia na acção educativa. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 27, 52-66.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I- Indutores para os textos diários

Apêndice II- Guião Entrevistas Grupos Focais

Apêndice III – Guião Entrevistas Assistente Operacional e Educadora

Apêndice IV – Entrevista Grupos Focais

Apêndice V- Entrevista Assistente Operacional e Educadora

Apêndice VI – Transcrições áudio Grupos Focais

Apêndice VII- Transcrição áudio Assistente Operacional

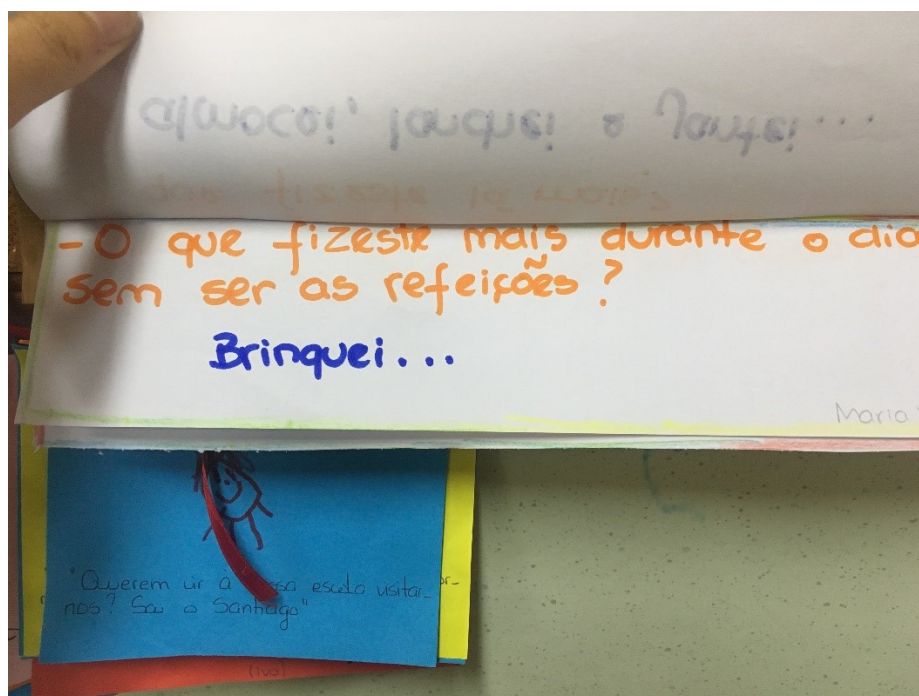
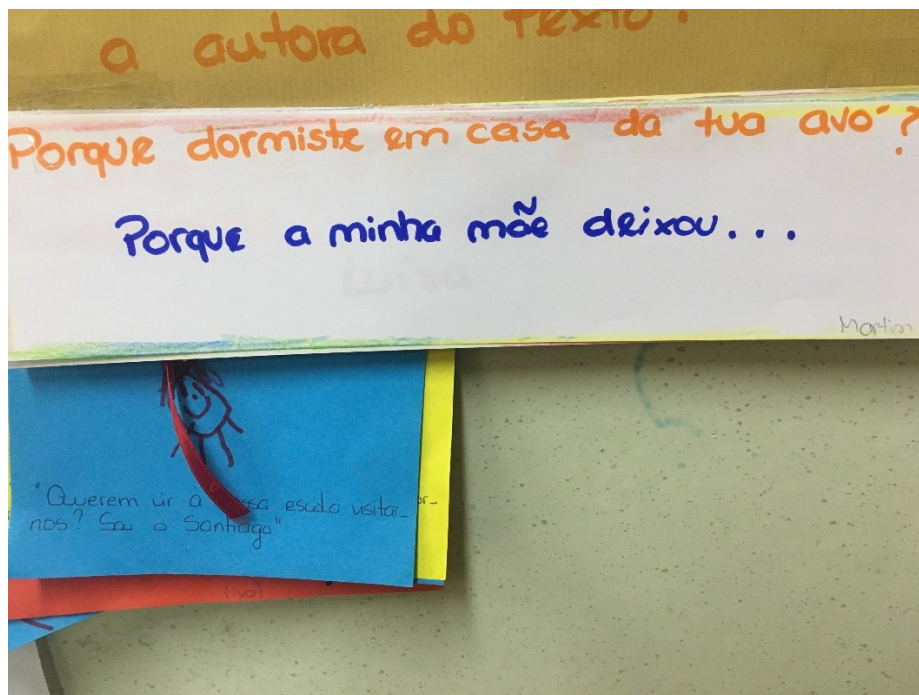
Apêndice VIII- Transcrição áudio Educadora

Apêndice IX- Recorte Vertical Grupos Focais

Apêndice X- Recorte Vertical Auxiliar

Apêndice XI – Recorte Vertical Educadora

APÊNDICE I



APÊNDICE II

Blocos	Objetivos do Bloco	Questões Orientadoras	Perguntas de recurso
Bloco 1 - Legitimação da Entrevista	<p>Explicar a situação contextualizadora.</p> <p>Criar um ambiente confortável para a realização da entrevista</p>	<p>Informar que a entrevista será filmada.</p> <p>Agradecer a disponibilidade.</p> <p>Informar quanto à confidencialidade dos dados obtidos.</p> <p>Explicitar o problema detetado e os objetivos do estudo.</p>	
Bloco 2 - As comunicações do Movimento da Escola Moderna	<p>Compreender o significa que as crianças atribuem ao tempo das comunicações.</p> <p>Identificar as dificuldades sentidas pelas crianças para a realização de uma comunicação.</p> <p>Explicitar como eram elaboradas as comunicações.</p>	<p>Expliquem porque fazem as comunicações</p> <p>Esclareçam como preparavam comunicações.</p> <p>Indiquem que dificuldades experimentavam a realizar comunicações</p>	<p>Depois de brincar numa área, fazem sempre uma comunicação? Porque a fazem?</p> <p>Conseguiam explicar o que tinham feito sozinho?</p> <p>Precisavam de ajuda para explicar o vosso trabalho aos colegas? Quem ajudava? E como?</p> <p>Sentiam dificuldades ao realizar uma comunicação? Quais? O que era mais difícil?</p>

		Digam o que pensam do jogo “Telefone Estragado”	<p>Na vossa opinião, porque é que jogamos o jogo do telefone estragado?</p> <p>Qual a relação do jogo com as comunicações?</p>
Bloco 6- Reflexão sobre a intervenção e a própria entrevista	<p>Captar o sentido da intervenção.</p>	Clarifiquem a vossa opinião sobre as metodologias adotadas	<p>O que poderia ter corrido melhor? Porquê?</p> <p>Querem acrescentar mais alguma coisa sobre o assunto?</p>

APÊNDICE III

Blocos	Objetivos do Bloco	Questões Orientadoras	Perguntas de recurso
Bloco 1 - Legitimação da Entrevista	Explicar a situação contextualizadora. Criar um ambiente confortável para a realização da entrevista	Informar que a entrevista será filmada. Agradecer a disponibilidade. Informar quanto à confidencialidade dos dados obtidos. Explicitar o problema detetado e os objetivos do estudo.	
Bloco 2 - Percurso profissional e académico	Clarificar o percurso académico e profissional da educadora. Conhecer o percurso académico e profissional da auxiliar	Clarifique o seu percurso académico e profissional	Quais as suas habilitações académicas? Onde realizou a sua formação? Há quanto tempo? Quanto tempo de serviço possui? Há quanto tempo trabalha na instituição? Qual/ quais a/as valência/s ou idades com que já trabalhou? Sempre trabalhou com esta educadora/ auxiliar?
Bloco 3 - Modelo Curricular do	Conhecer Modelo Curricular do	Explicita o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna	Como se estrutura o modelo curricular do MEM?

<p>Movimento da Escolar Moderna</p>	<p>Movimento da Escola Moderna.</p>		<p>Como planifica nas salas de jardim-de-infância segundo o modelo curricular do MEM?</p> <p>Qual o papel das crianças? E da educadora?</p> <p>Como é organizado o trabalho, no MEM?</p> <p>Como é organizado o espaço no modelo curricular do MEM? E o tempo?</p>
<p>Bloco 4 - As comunicações do Movimento da Escola Moderna</p>	<p>Caraterizar o tempo de comunicações no modelo curricular do MEM</p> <p>Sublinhar a importância das comunicações no modelo curricular do MEM</p>	<p>Descreva o tempo de comunicações no modelo curricular do MEM</p>	<p>Como é organizado o tempo das comunicações, segundo o modelo curricular do MEM?</p> <p>Qual o significado e importância do tempo das comunicações?</p>
<p>Bloco 5- As comunicações na Sala Vermelha do Jardim de Infância “O Pátio”</p>	<p>Caracterizar o tempo das comunicações na Sala Vermelha.</p> <p>Identificar as dificuldades experimentadas pelas crianças da sala.</p>	<p>Clarifique o tempo das comunicações na Sala Vermelha</p>	<p>Como surgem as comunicações?</p> <p>Qual o grau de liberdade conferida às crianças para realizar comunicações?</p>

	<p>Conhecer os instrumentos de pilotagem utilizados na comunicação</p>	<p>Explique como preparavam uma comunicação</p>	<p>Qual ou quais as dificuldades sentidas pelas crianças, na realização de uma comunicação?</p> <p>Que estratégias utilizava para apoiar as crianças na preparação das comunicações?</p>
<p>Bloco 6 - Pertinência das metodologias adotadas para o aperfeiçoamento das comunicações</p>	<p>Compreender a pertinência da realização, em grande grupo, do guião das comunicações.</p> <p>Clarificar a importância da integração de novas folhas registo para as comunicações.</p>	<p>Explícite a pertinência das metodologias adotadas para o aperfeiçoamento das comunicações</p>	<p>Qual é a pertinência da construção do “Guião para as Comunicações”?</p> <p>Que importância atribui à utilização das folhas de registo?</p> <p>E da folha de registo da modelagem?</p> <p>Qual o interesse da folha de registo do faz de conta?</p> <p>E da folha de registo das construções?</p> <p>Considera que estes instrumentos devem continuar a ser usados? Porquê?</p> <p>Qual o contributo do jogo, “Telefone Estragado”?</p>

<p>Bloco 7- Reflexão sobre a intervenção e a própria entrevista Agradecimento pela cooperação</p>	<p>Captar o sentido da intervenção. Destacar o significado da própria entrevista</p>	<p>Clarifique a sua opinião sobre as metodologias adotadas</p>	<p>Que aspetos destaca desta intervenção? O que poderia ter corrido melhor? Pretende acrescentar algum aspeto que considere que não foi focado?</p>
--	---	---	---

APÊNDICE IV

1. Porque é que fazem as comunicações?

1.1. Depois de brincar numa área, fazem sempre uma comunicação? Porque a fazem?

2. Como é que preparavam as comunicações?

2.1. Conseguiam explicar o que tinham feito sozinho?

2.2. Precisavam de ajuda para explicar o vosso trabalho aos colegas? Quem ajudava? E como?

3. Quais as dificuldades que sentiam a realizar comunicações?

3.1. Sentiam dificuldades ao realizar uma comunicação? Quais?

3.2. O que era mais difícil?

4. O que sentiam quando faziam comunicações da vossa área preferida?

4.1. Têm uma área de trabalho preferida? Qual é a área?

4.2. O que sentiam quando faziam comunicações dessa área?

5. Como preparam as comunicações?

5.1. Como preparam, atualmente, as comunicações?

5.2. Qual a vossa opinião sobre o “Guião para as Comunicações”?

5.3. O que pensam das novas folhas de registo?

6. Qual é a importância da elaboração do “Guião das Comunicações”, em grande grupo?

6.1. Na vossa opinião, porque é que construímos o “Guião das Comunicações”?

6.2. As comunicações dos meninos melhoraram? Porquê?

7. O que pensam do jogo “Telefone Estragado”?

7.1. Na vossa opinião, porque é que jogamos o jogo do telefone estragado?

7.2. Qual a relação do jogo com as comunicações?

8. Qual a vossa opinião sobre as metodologias adotadas?

8.1. O que poderia ter corrido melhor? Porquê?

8.2. Querem acrescentar mais alguma coisa sobre o assunto?

APÊNDICE V

1. Qual o seu percurso académico e profissional?

- 1.1. Quais as suas habilitações académicas?
- 1.2. Onde realizou a sua formação?
- 1.3. Há quanto tempo?
- 1.4. Quanto tempo de serviço possui?
- 1.5. Há quanto tempo trabalha na instituição?
- 1.6. Qual/ quais a/as valência/s ou idades com que já trabalhou?
- 1.7. Sempre trabalhou com esta educadora/ auxiliar?

2. Explique como trabalha o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna

- 2.1. Como planifica nas salas de jardim-de-infância segundo o modelo curricular do MEM?
- 2.2. Qual o papel das crianças? E da educadora?
- 2.3. Como é organizado o trabalho, no MEM?
- 2.4. Como é organizado o espaço no modelo curricular do MEM? E o tempo?

3. Como é o tempo de comunicações no modelo curricular do MEM?

- 3.1. Como é organizado o tempo das comunicações, segundo o modelo curricular do MEM?
- 3.2. Qual o significado e importância do tempo das comunicações?

4. Como é o tempo das comunicações na Sala Vermelha?

- 4.1. Como surgem as comunicações?
- 4.2. Qual o grau de liberdade conferida às crianças para realizar comunicações?

5. Como preparavam uma comunicação?

- 5.1. Qual ou quais as dificuldades sentidas pelas crianças, na realização de uma comunicação?
- 5.2. Que estratégias utilizava para apoiar as crianças na preparação das comunicações?

6. Qual a pertinência das metodologias adotadas para o aperfeiçoamento das comunicações?

- 6.1. Qual é a pertinência da construção do “Guião para as Comunicações”?
- 6.2. Que importância atribui à utilização das folhas de registo?
- 6.3. E da folha de registo da modelagem?
- 6.4. Qual o interesse da folha de registo do faz de conta?
- 6.5. E da folha de registo das construções?
- 6.6. Considera que estes instrumentos devem continuar a ser usados?
Porquê?

7. Qual é a sua opinião sobre as metodologias adotadas?

- 7.1. Que aspetos destaca desta intervenção?
- 7.2. O que poderia ter corrido melhor?
- 7.3. Pretende acrescentar algum aspeto que considere que não foi focado?

APÊNDICE VI

Focus Group- Grupo

Porque é que vocês fazem as comunicações?

MJ.: porque nós queremos fazer as comunicações.

D nós fazemos as comunicações para mostrar aos amigos o que aprendemos.

D: Porque eu quero.

M S.: Porque eu gosto de fazer. Às vezes eu faço massa, e faço a comunicação porque eu fiz um trabalho.

B: Eu, eu gosto. Eu gosto de desenhar e depois eu desenho e mostro aos amigos.

S: Porque eu gosto.

M: Porque eu gosto.

- **Depois de brincarem, numa área, fazem sempre uma comunicação?**

D: Eu gosto de ir para as áreas porque assim, nós aprendemos a brincar e a jogar.

MJ.: A fazer muitas coisas.

Mas quanto tu vais para uma área, fazes sempre uma comunicação daquilo que estiveste a fazer nessa área?

MJ: Às vezes não faço.

E quando tu fazes uma comunicação é porquê?

M J.: Porque eu quero.

- **Como é que vocês preparavam as comunicações antes, lembram-se?**

Matilde S.: Eu lembro. Nós fazemos o trabalho e mostramos as comunicações aos meninos.

E conseguiam explicar aquilo que tinham feito sozinhos?

M S.: Sim

M: Sim

L: Sim

M N. Não

D: Sim

M J.: Sim

D: sim

M S.: Mas o Daniel nunca esteve aqui, mas eu fazia as minhas comunicações sozinha.

B: sim

S: Sim

- Quando precisavam de ajuda para explicar o vosso trabalho aos colegas, quem é que vos ajudava?

M S.: Era a Cristina.

Vocês pediam ajuda muitas vezes?

B: Quando não sabíamos um bocadinho do que dizer.

Como é que ela vos ajudava?

D: A mim não me ajudava!

B: A Cristina ajudou o Guilherme quando ele estava a recortar, porque ele deixou o trabalho em cima da mesa por arrumar e a Cristina ajudou-o para ele fazer a comunicação.

Quais eram as dificuldades que sentiam ao realizar a comunicação?

MS.: Muitas! Sentiam-nos um bocadinho sentidos.

Sentidos? O que é que tu sentias?

B: Demorar um bocadinho muito tempo.

M J.: Para mim era mais difícil falar.

Porquê?

M J.: Porque se eu falasse sozinho e tivesse muitas coisas para dizer não conseguia falar tudo.

O que é que sentiam quando faziam uma comunicação da vossa área preferida?

Dinis: Eu sentia-me muito bem e ficava alegre. A minha área preferida é a matemática.

Qual é a vossa área preferida?

M J.: A matemática.

D: Jogos de chão.

M S.: Faz de conta.

B: Faz de conta.

S: Faz de conta.

M.: Faz de conta.

L: Faz de conta.

M: Matemática.

Quando fazem uma comunicação dessa área o que é que sentem?

M J.: Sentia-me alegre.

(Questionados individualmente todas as crianças responderam que se sentiam bem).

Como é que preparam, agora, as comunicações?

MJ.: Pensamos um bocadinho.

D: Agora fazemos sem ajuda. Digo o que fiz, digo os materiais certos, digo se estive ajuda.

M J.: Também dizemos onde é que estivemos. E como é que fizemos.

B: Temos de contar o que fizemos, onde estivemos.

D: Os materiais que usamos.

Qual é a vossa opinião do guião para as comunicações?

D: É para o guião nos ajudar, a explicarmos se nos esquecermos.

E as folhas novas de registo o que é que vocês acham?

D: Nós precisamos delas se quisermos desenhar o que estivemos a brincar nas áreas.

MS.: Precisamos de desenhar o que brincámos no faz de conta.

Qual é a importância da elaboração do guião em grande grupo? (Porque é que construímos o guião com os meninos todos?)

D: Fizemos o guião para nós olharmos para ele e sabermos.

Depois de terem o guião as comunicações dos meninos melhoraram?

D: Melhoramos.

B: Porque tivemos a ajudar do guião.

D: O guião ajuda para nunca mais nos esquecermos.

Lembram-se de ter jogado o jogo do telefone estrago? Porque é que acham que nós jogámos esse jogo?

B: Nós jogamos porque alguns meninos não diziam a seguir a palavra e estragavam o jogo.

Qual é a relação do jogo com as comunicações?

Ninguém respondeu

Qual é a vossa opinião sobre as metodologias adotadas? (O que é que vocês acham que podia ter corrido melhor?)

D: Nós devíamos portar-se bem a mostrar as comunicações.

Alguém tem mais alguma coisa a dizer sobre o guião das comunicações e do jogo do telefone estragado?

Todos: Não!

Focus Group- Grupo 2

- **Porque é que vocês fazem as comunicações?**

AS: Porque sim. (não é português)

M: Eu faço comunicações porque gosto de ensinar coisas novas aos amigos.

L: Nós fazemos as comunicações porque nós queremos fazer uma comunicação.

M C.: Eu faço uma comunicação porque eu gosto.

G G.: Eu faço porque eu gosto.

G: Sempre que eu vou para os jogos de mesa e também para os jogos de chão eu vou fazer uma coisa para mostrar aos amigos, eu vou escrever o nome e depois os presidentes têm de encontrar o meu nome para eu falar e depois eu vou dizer o que eu fiz com os meninos que gostam de mim.

A: Porque eu gosto de mostrar as coisas aos meus amigos.

W: Porque eu quero fazer, porque quero mostrar aos outros.

E: Porque eu gosto de mostrar os trabalhos.

G: Porque eu gosto de fazer uma comunicação com os meus amigos e mostrar.

- **Depois de brincarem, numa área, fazem sempre uma comunicação?**

A: Não, depois de brincarmos numa área colocamos a coisa que fizemos em cima da mesa e vamos brincar a outra coisa, por isso não fazemos sempre uma comunicação.

M: Não, porque nós só pudemos fazer uma comunicação. Se nós fizemos de manhã não pudemos fazer à tarde. Para dar oportunidade aos outros amigos. Nós combinamos que se não houvesse muitos meninos inscritos para fazer à tarde, nós podíamos fazer de manhã e há tarde.

- **Como é que vocês preparavam as comunicações antes, lembram-se?**

M: Nós tínhamos que fazer antes de terminar o tempo de brincar para conseguirmos comunicar.

E como é que preparavas a comunicação que ias fazer?

M: Eu tinha que a montar e ver quando é que ela ficava mais interessante e gira para mostrar aos amigos.

E conseguias explicar o que tinhas feito sozinha?

M: Sim.

Quando precisavam de ajuda para explicar alguma coisa quem é que vos ajudava?

M: As professoras.

A: Quando tínhamos algumas dificuldades dizíamos à Goreti ou à Cristina para nos ajudarem.

E como é que elas vos ajudavam?

A: Diziam-nos uma coisa e depois nós imitávamos.

Quais eram as dificuldades que sentiam ao realizar a comunicação?

W: Explicar o que tinha feito, porque nós gostamos de falar e falávamos todos ao mesmo tempo.

A: Nós não tínhamos dificuldades nenhuma.

M: Às vezes quando nós fazemos uma comunicação todos juntos, todos os meninos, nós queremos falar todos ao mesmo tempo.

G: Quando fazíamos algumas coisas às vezes não conseguíamos lembrar do que é que era para dizer.

A: Uma vez nós falámos tão alto, primeiro falava um e depois falava outro ao mesmo tempo, então a Cristina uma vez decidiu connosco que para nós falarmos um de cada vez. E nós treinámos e treinámos e conseguimos.

M: Não era difícil, eu não pedia ajuda. Fui treinando, treinando sozinha e consegui.

L: Quando nós não sabíamos a Goreti ou a Cristina iam-nos dizer e nós explicávamos.

As: Nós treinamos, treinamos mais um bocadinho e depois tentamos sozinhos e conseguimos.

O que sentiam quando faziam comunicações da vossa área preferida?

Têm alguma área de trabalho preferida?

A: Gosto mais de brincar na escrita.

Maria: Eu tenho duas. Os jogos de mesa, o faz de conta e os jogos de chão.

L: A mim é o desenho e as construções.

M: Faz de conta.

G G: Jogos de chão.

G: A mim é os jogos de mesa.

A: Gosto de todos, mas gosto muito mais dos jogos de chão.

W: Eu tenho duas. Jogos de mesa e jogos de chão.

E: Eu tenho o faz de conta.

G: Eu sou jogos de mesa e jogos de chão.

Quando vocês faziam uma comunicação dessa área preferida, como é que se sentiam?

Wilson: Feliz.

A: Feliz, como o Wilson.

M: Feliz, como o Afonso e o Wilson.

Como é que preparam agora uma comunicação?

M: Mesmo para comunicar?

A: Nós comunicamos, nós fazemos uma coisa, montamos uma coisa, vamos buscar as peças que precisamos e montamos.

Como é que apresentam as comunicações agora?

L: Ponho em cima da mesa para mostrar aos amigos.

A: Eu faço alguma coisa, ponho em cima da mesa e falo com a comunicação em cima da mesa.

E como é que preparas essa comunicação?

A: Se eu tivesse a contar as frutas, eu precisava da tacinha e das frutas.

Como é que apresentam as comunicações? Como é que apresentavas as tacinhas e as frutas?

A: Eu dizia o que é que tinha feito e depois a Cristina ou a Goreti, diziam-me se eu podia ir arrumar o trabalho ou não.

Como é que apresentam agora as comunicações aos amigos, o que é que dizem aos amigos?

M: Eu dizia que tinha contado frutas na matemática.

A: Depois de fazermos essa coisa tínhamos que dizer, o que tínhamos feito, o que é que usámos.

Então e qual é vossa opinião sobre o guião para as comunicações?

G: Quando eu vou fazer a minha comunicação eu olho pro guião e penso.

O que é pensam das novas folhas de registo?

A: Nós pensamos que nós gostamos delas, porque são boas para nós comunicarmos com essa folha, em vez de nós fazermos e mostrarmos.

G: Penso que assim podemos escrever o que nós fizemos.

Qual é a importância da elaboração do Guião das Comunicações em grande grupo? Na vossa opinião, porque é que construímos o guião das comunicações?

A: Nós construímos o guião para dizer aos nossos amigos e depois quando nós comunicamos é bom e depois nós podemos dizer o que é que fizemos. Nós antes não fazíamos isso.

Porque é que foi importante fazer o guião em grande grupo?

A: Porque Às vezes fazemos comunicações em grupos.

Depois de termos o guião as comunicações melhoraram?

M: Melhoraram.

A: Melhoraram muito.

M: O guião ajudou-nos a dizermos algumas coisas. Antes nós não dizíamos em que área estávamos e que materiais usávamos. Só agora com o guião é que nós dizemos isso, porque agora temos ali o guião.

A: O guião ajudou-nos porque assim já podemos dizer o que é que usámos.

Lembram-se de ter jogado o jogo do telefone estrago? Porque é que acham que nós jogámos esse jogo?

M: Porque há meninos que não falam a nossa língua.

Qual é a relação do jogo com as comunicações?

M: Foi para os amigos falarem melhor português para nós percebermos melhoras comunicações.

A: Foi para vermos que temos de falar devagar para os amigos perceberem. Senão tínhamos de repetir.

Qual é a vossa opinião sobre as metodologias adotadas? (O que é que vocês acham que podia ter corrido melhor?)

G e G: Devíamos portar-se melhor.

Alguém tem mais alguma coisa a dizer sobre o guião das comunicações e do jogo do telefone estragado?

Todos: Não.

APÊNDICE VII

Entrevista Assistente Operacional

Explicação do objetivo da entrevista.

Qual é o seu percurso académico e profissional?

O meu percurso académico, terminei o 12.º ano, na altura não segui a faculdade e surgiu a hipótese de vir trabalhar para aqui fazer uma licença de parto (maternidade). E entretanto, pronto, aqui fiquei e aqui estou há 25 anos.

Onde é que realizou a sua formação?

No centro de formação profissional.

Há quanto tempo?

Com a requalificação da carreira, há um ano.

Já disse que trabalha há 25 anos, por isso, é o tempo de serviço que possui e corresponde ao tempo que trabalha nesta instituição.

Sempre trabalhei nesta instituição.

Quais as valências ou idades com que já trabalhou?

Todas. Desde os 0 até ao 6.

Fazem rotatividade?

Fazemos rotatividade. Normalmente são as auxiliares que fazem a rotatividade, somos nós que vamos para a creche, depois há duas educadoras que estão fixas na creche, mas neste momento são quatro. E depois há três do pré-escolar. E nós é que rodamos, as auxiliares é que rodam com os grupos, somos nós que trazemos os meninos da creche para o pré-escolar.

Portanto, não trabalha sempre com a mesma educadora?

Não, já trabalhei com todas as educadoras da instituição.

Relativamente, ao tempo de comunicações que foi a área abordada ao longo desta intervenção para o Relatório Final.

Como é que é o tempo de comunicação na Sala Vermelha? Ou seja, a sala onde nos encontramos agora.

Os meninos normalmente fazem dois tipos de comunicação, de manhã, com o “que quero mostrar, contar ou escrever?” em relação aquilo que normalmente é explorado, ou pelo caminho de casa até à escola, ou de alguma coisa que trazem para mostrar ou algum acontecimento que tenha sido observado em casa, esse é um tempo de comunicação.

Depois ao final do dia, normalmente temos outro tipo de comunicação referente às áreas que são trabalhadas, as áreas da sala de trabalho, ou a modelagem, ou a escrita, a matemática, o faz de conta e a pintura, pronto normalmente as crianças que querem mostrar os seus trabalhos podem-se inscrever para fazer as suas comunicações livremente.

Já sabemos, também como é que surgem, qual o grau de liberdade que é conferido à criança para fazer uma comunicação?

Cada criança tem a sua livre escolha e não é imposto nada, se tem vontade de comunicar comunica senão quiser não o faz.

Como é que preparavam uma comunicação?

Normalmente, nunca tínhamos um modelo de primeiro fazemos assim, assim e assim, os meninos iam falando acerca daquilo que tinham construído, poderiam falar na área e exploravam livremente a sua comunicação, sem ter um princípio, meio e fim. Depois mais tarde é que surgiu a ideia através da estagiária.

Qual ou quais as dificuldades sentidas pelas crianças quando realizavam uma comunicação?

Normalmente é sempre a vergonha em relação aos outros, para comunicar.

Por isso é que a comunicação é importante no Movimento da Escola Moderna, e é um dos fatores primordiais do Movimento da Escola Moderna, é que a criança tenha à vontade e se sinta livre para expor as suas ideias e para não ser obrigada a fazer uma

comunicação. Faz porque quer e fala livremente, sem receios, normalmente os amigos intervêm muitas vezes para fazer questões, eles assim também se tornam mais autónomos e não ficam tão envergonhados. É uma maneira para eles se sentirem menos tímidos.

Quando apoiavam as comunicações que estratégias é que utilizavam?

Normalmente a educadora, ou a auxiliar ou mesmo o grupo, vão fazendo perguntas acerca do desenvolvimento da conversa da criança em relação à comunicação. Pronto, é assim que se faz a desenvoltura da comunicação e a partir daí a criança fala e explora aquilo que trabalhou e que fez e é uma maneira de eles próprios desenvolverem a linguagem e o seu sentido de pensamento.

Relativamente às metodologias adotadas.

Qual é que é a pertinência das metodologias adotadas, para o aperfeiçoamento das comunicações?

Eu acho que é assim... aliás eu que trabalhei no método antigo, naquela coisa em que chegas lá e as coisas são impostas pelo educador ou pela auxiliar no momento em que estamos a trabalhar... este movimento é muito mais agradável de trabalhar. Não sei se era essa a questão que queres que responda...

Mais ou menos, nós já vamos desenvolver.

As comunicações são sempre importantes, porque são um fator de cada um explorar aquilo que gosta de fazer, de expor as suas ideias, de ser confrontado com as ideias e com as opiniões dos outros e de saber respeitar a opinião do outro que pode não estar de acordo com a sua e é uma maneira de sabermos e de eles próprios tomarem consciência que existem na sala meninos com outras ideias diferentes das deles, que não são só as deles, portanto à muita pertinência nas comunicações até porque os ajuda bastante a crescer e a serem mais autónomos e a criarem um certa liberdade para se expressarem mais facilmente. E eu julgo que às crianças no grupo que anteriormente tinham um certa timidez, com o facto das comunicações e de verem os outros a fazerem, tentarem também começarem eles a querer fazer. E tu sabes que é verdade, ao principio tínhamos meninos que não falavam e depois ao verem os outros a falarem acabavam por

querer experimentar. Eu acho que é toda uma mais valia, para quem trabalhou no método antigo e trabalha já há alguns anos com o Movimento da Escola Moderna, noto que as crianças acabam por sair muito mais desenvolvidos para a vida académica futura do que aquilo que se estava a passar anteriormente.

Posto isto, qual é que acha que é a pertinência de eles terem construído o Guião para as comunicações?

Primeiro é fantástico, acho que foi uma ideia que tu deste maravilhosa. Porque eles acabam por ter uma estrutura e saber que vão começar sempre pela área de trabalho, os matérias que utilizaram para chegar ao final da construção, para o resultado final.

Começam por pensar a acaba por haver um raciocínio lógico. “ Eu estive onde, em que área é que eu estive, que materiais é que eu utilizei, qual foi o meu objetivo e qual foi o produto final”, o que é resultou naquele momento em que eu estive naquela área. E no principio parece que eles não conseguiam, e agora está tudo memorizado, “do estive na área da modelagem, utilizei estes materiais, fiz isto” e inclusivamente acabei por fazer este registo, porque eles agora já estão a fazer os registos das construções e das outras coisas que fazem.

Por falar em registos da construção, que importância atribuí à utilização dessas folhas de registo, porque eles não tinham folha nem para o faz de conta, nem para as construções nem para a modelagem, e agora já têm. Qual é que é a importância dessas folhas de registo?

Então é assim, eu acho que foi uma mais-valia realmente tu teres introduzido essas folhas de registo nestas áreas, porque muita vezes o faz de conta ou os jogos de chão ou a modelagem, era como que uma área que eles iam para brincar, não era sem objetivo mas brincavam e pronto, fez-se e toca a andar. Não partilhavam o que tinham feito com os amigos e acabavam por não haver comunicações dessas áreas da sala. O facto de agora saírem do faz de conta e de livre e espontânea vontade e registarem o momento que no faz de conta gostaram mais de brincar – aos médicos, ou de cozinhar- e transpor aquela realidade para o papel, nós ficamos a conhecer e eles mais tarde que no percurso deles onde é que estiveram e a modelagem a mesma coisa, porque a modelagem é uma coisa que eles acabam por destruir para arrumar e com o registo eles têm de

pensar, “com o que é que fizeram, como é que fizeram”, então vamos pensar e vamos pôr no papel, aquilo que foi realizado por “mim”, não é só chegar ali e fazer.

Tem que haver uma consciencialização de “fez-se porquê?” e o facto de haver um registo faz com que a criança pense exatamente, porque é que fez, porque é que utilizou isto, qual foi o objetivo e qual foi o resultado final.

Considera que estes instrumentos devem continuar a ser utilizados?

Sem dúvida!

Porquê?

Porque eu acho que... o Movimento Escola Moderna, veio um bocadinho revolucionar e é uma pena que as escolas primárias não tenham este conceito. E acaba-se por se chegar lá e eles estão estandardizados naquilo, toda agente faz da mesma maneira e quebra, às vezes, o progresso deles.

E assim, eles levam daqui uma postura completamente diferente, até porque vêm as coisas de outra maneira, e fazem as coisas com outro há vontade não é nada imposto na criança, eles fazem à medida que a sua mente e a sua vontade lhes desperta o interesse para fazer, por isso é que eu acho que era uma mais-valia as coisas continuarem.

Já há escolas de primeiro ciclo a adotarem este sistema. Eu acho que sim que é uma aposta para o progresso da criança e nós vemos, e quem lê e quem estuda sabe perfeitamente que as crianças que estão inseridas neste movimento, e as escolas que já têm isto numa vida futura é muito mais prático e é uma valia muito maior do que a que está para trás.

Que aspetos destaca desta intervenção?

Eu sei lá, eu acho que são tantos e todos, tudo abrange. Tudo girou à volta do desenvolvimento da criança, os aspetos fundamentais é a interação que ele tem com o adulto que acaba por ser muito maior, é a sua livre escolha é eles terem direito a escolher aquilo que eles querem, nada lhe foi imposto. Agora querem fazer isto, “ok, vamos fazer”, não precisa de estar um grupo de 20 meninos a fazer a mesma coisa senão é aquilo que apetece a todos.

Eu só tenho pena de uma coisa, que os grupos não sejam heterogéneos. Várias faixas etárias na mesma sala. Porque é uma mais valia uma criança de três anos estar com uma criança de cinco, porque o de cinco pode ajudar, até sem ajuda do adulto, fazer uma cooperação com um mais pequenino e haver uma interajuda, da mesma maneira. Por exemplo, quando na sala querem apertar o bibe, ir a um colega e não há educadora ou à auxiliar, não porque não queiram fazer, mas porque o colega sabe fazer e está a desenvolver ali uma aptidão.

Relativamente, ao guião para as comunicações, às folhas de registo e às atividades desenvolvidas- eles acabaram por jogar o jogo do telefone estragado de forma a desenvolver a oralidade e a concentração, porque acabam por perceber que têm que estar mais concentrados- o que é que acha que podia ter corrido melhor?

Eles são desconcentrados muitas das vezes porque vem da idade. Neste grupo dos quatro anos há muitos miúdos com muita dificuldade de dicção e que não foi aceite pelos pais na altura certa, quando nós os alertamos. E o facto de eles não verbalizarem corretamente as palavras, eles até podem ouvir bem, mas já vão transmitir ao outro mal, mas o outro como fala bem, percebeu assim e vai dizer assim, as vezes não são capazes. E eu noto que a partir desta altura do ano eles não estão tão concentrados, porque acaba por ser um bocadinho mais o cansaço destas rotinas de todos os dias, porque todos os dias vêm à escola, eu acho que isso também se desenvolve muito com a idade, com a maturidade- a concentração e eles também querem é brincadeira. Sem bem que mesmo assim, no início do jogo, quando vocês iniciaram ele levado de outra maneira e agora já são eles próprios que puxam por nós a dizer “Vamos jogar ao jogo do telefone estragado”, porque também já lhes causa algum interesse e é ótimo, porque também os conseguimos manter um bocadinho mais sossegados e concentrados.

Agora é lógico que muito raramente a palavra que inicia vai chegar ao fim, até porque temos um grupo com muitas culturas e a fala e a língua são entraves muito grandes para eles. Mas foi fantástico!

Pretende acrescentar mais algum aspeto que considere que não foi focado ao longo da entrevista?

Não! Acho que foi tudo fantástico, foi muito bom trabalhar com vocês, a sério de coração, nós ficamos sempre, muito honestamente a minha opinião muito sincera, nós ficamos sempre muito receosas quando vocês chegam, porque nunca sabemos quem é que vem do outro lado. E depois é assim, nós temos uma cumplicidade de trabalho, quem trabalha há muitos anos, já é a segunda vez que eu trabalho com a Cristina, trabalhei na creche e agora no Pré-Escolar, nós acabamos por criar uma certa cumplicidade, mas nós deixamos sempre uma porta de abertura para vocês e vocês não sentiram nenhum constrangimento ao entrarem no grupo, e eu as vezes tenho um bocado de receio que quem vem não seja assim “maluco” como eu e como a Cristina, pronto e eu penso assim “ai meu deus se eu digo algum disparate que não devo dizer, porque a minha boca abre-se a qualquer momento”. Eu amo aquilo que faço de coração, para mim é uma mais-valia. E quando vocês chegam eu tenho sempre receio que vocês não sejam da “nossa turma”. Mas eu acho que vocês foram fantásticas, vocês entraram na nossa brincadeira, se eu disse alguma coisa pro alguma razão não vos caiu melhor eu peço já desculpa. E não tenho mais nada a acrescentar! Foi fantástico! Foi muito bom trabalhar com vocês e espero que a experiência que vocês aqui tiveram que vos faça muito feliz, que vos ajude muito. E que vocês consigam realmente aquilo que querem que é para isso que vocês batalham e vocês estudam.

Obrigada pela sua ajuda e pelo tempo dispensado!

APÊNDICE VIII

Entrevista- Educadora

Qual é o seu percurso académico?

As habilitações académicas é o bacharelato. Fiz o curso normal de educadores de infância em Coimbra e depois o bacharelato através da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulchir. Terminei em 1987 na ENEIC (Escola Normal de Educadores de Infância de Coimbra) e fiz posteriormente o bacharelato, penso que foi em 1990/1991. Em relação ao modelo quanto é que tomei consciência e quando é que fiz formação no modelo?

Comecei a trabalhar com o modelo em 2006. Fiz uma formação, numa oficina de iniciação ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e foi nessa altura que comecei a aplicar a parte da oficina, que tinha como objetivo a implementação do modelo em pré-escolar. Depois disso não consegui mais sair do Movimento. Foi sempre tentar crescer e tentar fazer o melhor possível. Mas de 2006 para cá sempre a utilizar este contexto no Jardim de Infância.

Então são 12 anos de serviço no Movimento da Escola Moderna. E o tempo total de serviço?

O tempo total de serviço são 28 anos.

Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Eu trabalho cá desde 1981, comecei como auxiliar. Depois fiz o curso de educadores. Só interrompi durante dois anos, foi quando fiquei com a Beatriz depois do nascimento dela. Desde sempre trabalhei aqui, neste jardim, neste contexto.

Qual ou quais as valências com que já trabalhou?

Já trabalhei com todas as idades à exceção dos dois anos. Já trabalhei em contexto de creche (berçário e sala de 1 ano) e depois no pré-escolar. A sala dos 2 aos 3 anos nunca trabalhei diretamente.

Sempre trabalhou com a auxiliar que está consigo agora?

Não! Nós não temos sempre a mesma auxiliar. Normalmente de 3 em 3 anos temos uma auxiliar diferente. Porque nós-educadoras- não acompanhamos as crianças, nós não vamos à creche. Fizemos uma experiência mas não nos deixam continuar, não é uma opção nossa não ir à creche.

O corpo docente do pré-escolar, está só no pré-escolar e o da creche na creche.

Essa que tive era uma experiência que nós queríamos levar a bom termo. Queríamos acompanhar os meninos quando entram no berçário até à idade de ir para o 1.º Ciclo. Mas foi uma experiência gorada porque não nos deixam fazer isso.

Qualquer das formas, normalmente de 3 em 3 anos, temos uma auxiliar diferente, porque quem faz a ponte entre a creche e o pré-escolar é a auxiliar, que transita com o grupo quando este passa para o pré-escolar.

Quer explicar como é que trabalha o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna? Como planifica no Jardim de Infância? Qual o papel da crianças e da educadora?

A planificação num contexto de sala é sempre com a participação dos meninos. Ainda que possa haver uma planificação só minha mas é muito raro acontecer. Pode haver mais na estruturação da atividade do que propriamente naquilo que vamos abordar. O que vamos abordar é do conhecimento de todos porque a planificação é sempre feita em conjunto.

Claro que quando os meninos são mais pequenos e não têm ainda um modelo de comparação, ainda têm dificuldade em projetar aquilo que querem fazer, nós temos que dar muitas dicas, temos que os ajudar a perceber o que é que podem fazer em determinados momentos. Mas a planificação é sempre feita em conjunto.

Claro que quando os meninos são mais pequenos e não têm ainda um modelo de comparação, ainda têm dificuldade em projetar aquilo que querem fazer, nós temos que dar muitas dicas, temos que os ajudar a perceber o que é que podem fazer em determinados momentos. Mas a planificação é sempre feita em conjunto. Às vezes é uma planificação emergente porque vamos de encontro às atividades e aos interesses da

criança. Outra vezes estão determinadas em conjunto para a semana o que é que vamos fazer.

Como é que vamos fazer, às vezes pode ser só um opção minha, o processo de conduzir determinada atividade, mas a maioria delas nós combinamos em conjunto.

Qual é o papel das crianças na sala?

O papel da criança é o papel da participação, da descoberta, da cooperação, da coresponsabilização das opções que fazem. Mas mais da participação porque o facto de lhe darmos a possibilidade de eles participarem, planearem, de os ouvir de lhe darmos voz, esse é o papel delas e nós temos que ir atrás do que faz sentido para elas. Porque senão fizer sentido para elas não vale a pena por vezes investir em coisas que não lhes dizem nada. Tem que fazer algum sentido, tem que partir do interesse delas para elevarmos depois um bocadinho as aprendizagens. Senão for do interesse deles é muito difícil prende-los a alguma coisa. Tem que realmente fazer sentido para eles. E acho que a participação é o papel mais pertinente neste modelo.

Claro que eles também ouvem, também facilitam quando mostram aquilo que fazem ou quando dão sugestões, também estão num papel facilitador em relação aos amigos e aos colegas. Mas acho que o papel mais importante é o da participação.

E qual é o papel da educadora?

È o desafiador. È a pessoa que está lá para elevar o desenvolvimento, para trabalhar na zona de desenvolvimento próximo para que as coisas não fiquem só na zona de conforto dos meninos. É desafiá-los a ir mais à frente, a ouvi-los essencialmente, também, e eu acho que é muito importante o papel do educador nesse sentido. Ouvi-los, dar-lhes voz e de os desafiar. Elevar sempre! Claro que de acordo com o desenvolvimento deles, não passar muito acima daquilo que eles possam ser capazes de fazer para também não haver aquela frustração de não conseguirem atingir.

Temos que trabalhar, ali como mediadores. O papel do educador neste modelo e muito “eu estou lá e sou um elemento do grupo”, tenho o meu papel de educador, não estou lá passivamente, tenho também o meu papel de participação e de ativar mas principalmente de os ajudar a avançar.

Como é organizado o trabalho no movimento?

O trabalho no movimento é organizado em dois momentos diferentes- o momento de grande grupo e o momento de trabalho individual ou a pares com projetos

e organizados a partir das áreas da sala. Por isso eles têm tempo de grande grupo, tempos de pequeno grupo (quando estão a trabalhar em pares ou em projeto) e o seu tempo individual, onde são eles que escolhem o que vão fazer e tomam as suas opções.

Mas a organização do trabalho também tem haver com a forma como nós organizamos o espaço da sala, o ambiente da sala porque isso, acho, que é fulcral no movimento. É a organização do trabalho, a organização das áreas, como é que as coisas estão dispostas e o que é que os meninos têm acesso.

Acho que uma boa organização do espaço, dos matérias, dos tempos são o amago do trabalho no modelo.

Como são organizados o tempo e o espaço no Movimento da Escola Moderna?

No Movimento da Escola Moderna nós tentamos de alguma forma explicitar o currículo previsto nas orientações nas áreas. Portanto, ao dispormos das áreas de trabalho na sala estamos a favorecer as aprendizagens que podem emergir nesses espaços onde eles depois também vão brincar. Claro que é intencional o que lá pomos e então temos as áreas das ciências, da matemática, a escrita, temos as artes visuais com vários aspetos que eles podem experienciar. Os jogos, o faz de conta.

Todas as áreas têm um objetivo para o desenvolvimento, para brincar e para se desenvolverem.

E os tempos. Os tempos são negociados com eles. O modelo tem dois tempos definidos- o tempo de trabalho em grande grupo e o tempo de trabalho a pares- normalmente depende da especificidade do grupo. O modelo preconiza uma agenda mas que é perfeitamente utilizada de acordo com as necessidades do grupo, das crianças.

Normalmente a agenda do modelo tem os tempos de grande grupo à tarde e os tempos da manhã são os tempos em que estão nas áreas, os trabalhos individuais e os projetos (trabalho autónomo ou a pares- mas isso também é negociado com o grupo e com as necessidades do grupo. Tanto pode ocorrer de manhã como pode ocorrer de tarde.

Importa sim, que os meninos saibam o que fazem em cada tempo, porque isto também lhes dá segurança. Sabem que agora têm este tempo e que a seguir vem o outro.

Aquilo que não é possível ter em espaços de sala diária- como a música, a expressão motora- nós fazemos atividades em grande grupo para desenvolver competências e explorar essas áreas de desenvolvimento e das orientações curriculares.

Portanto, tentamos operacionalizar as orientações curriculares nas áreas da sala e também depois nos tempos de grande grupo que podem ser de extensão educativa- que são aqueles momentos que vamos ao exterior, em que trazemos pessoas da família ou da comunidade para dar informação ou fazemos alguns encontros para se estivermos a trabalhar num projeto e quisermos saber mais alguma coisa, tudo o que a família nos pode trazer- aproveitamos ou então vamos procurar no exterior quem é que nos pode ajudar. E são esses os momentos que chamamos de extensão educativa.

Temos um tempo que é de trabalho curricular participado e que nasce da necessidade que nós vamos observando de conceitos ou de necessidades de explorar por exemplo quando uma criança, ou todos, em uma dificuldade na matemática, brincar com um jogo que existe na área da matemática, que ainda não sabem jogar bem- então podemos criar um momento no tempo curricular participado em que todos juntos vamos ver o jogo, ver como é que podemos jogar, potenciar a utilização do jogo em conjunto para que depois as crianças autonomamente o possam utilizar de uma forma que lhes possa deixar mais informações, possam mover mais aprendizagens- pelas aprendizagens do grupo. Porque o tempo curricular participado tem que ajudar às necessidades do grupo.

E esse é também papel do educador, ver onde é que podemos ajudar e como, os meninos que têm alguma dificuldade. Por isso é que o nosso papel não é passivo-temos que estar atentos para perceber onde existem dificuldades.

Como é que é o tempo de comunicações no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna?

O tempo das comunicações ocorre sempre depois dos tempos de trabalho autónomo ou a pares, portanto seria o tempo da manhã quando ele ocorre de manhã, no final da manhã há sempre um tempo para que os meninos possam mostrar o que fizeram nas áreas, aquilo que escolheram fazer. E esse tempo é-lhes dado para que eles possam então fazer a validação social do trabalho, daquilo que fizeram, porque é que fizeram e às vezes até o que é que acham que aprenderam nesse trabalho. Esse tempo é crucial para os meninos sentirem que o seu trabalho tem validade no grupo. E é-lhes dado um tempo sempre para isso, às vezes é preciso gerir quando há muitas propostas para as comunicações.

Às vezes é preciso gerir quando vemos que há uma criança que faz sempre o mesmo tipo de comunicação, temos que as ajudar a entender que têm que sair da sua zona de conforto e têm que trazer outras coisas para mostrar.

O tempo é-lhes dado e à partida aquilo que pedimos aos meninos é que eles vão fazendo, que vão vendo os outros fazer e vão fazendo é dizer: “o que é que fizeram?” e “como fizeram?”.

Essencialmente a comunicação incide sobre o que é que fizeram e como fizeram o trabalho, e é para partilhar com os amigos.

Concretamente, na sala Vermelha, que é a sala onde foram desenvolvidas as atividades, como é que surgem as comunicações?

Elas surgem desse tempo, que existe para as comunicações, vão para a mesa para comunicar. Surgem do tempo de trabalho autónomo, cada menino vai levar aquilo que fez numa das áreas, escolhe. Às vezes os meninos fazem mais do que um trabalho e têm dificuldade em escolher qual é que querem, mas têm que decidir qual é o trabalho que querem mostrar.

Claro que isto é um processo que não se consegue num ano, ao longo do tempo eles vão percebendo e ao longo do tempo também vão melhorando a comunicação que fazem sobre o trabalho. Lá está, esta gestão das comunicações e do que é levado para a mesa vai sendo criado ao longo do ano e à medida que vão crescendo vão tendo também outras perceções daquilo que é importante comunicar ou quando fazem uma coisa diferente que querem comunicar, pronto vai sendo assim.

Qual é o grau de liberdade conferido às crianças para realizar uma comunicação?

Eles têm a liberdade para mostrar o que eles quiseram, à partida não há uma imposição que só podem mostrar um tipo de trabalho. A ideia é que eles possam mostrar a diversidade das áreas que existem na sala porque é o trabalho que eles fazem nas áreas que vai para as comunicações ou alguma descoberta que fizeram nalgum jogo ou na biblioteca. A ideia é que eles percebam que podem fazer de tudo, às vezes eles canalizam as comunicações para os trabalhos da plástica, ou para os jogos, ou para a matemática ou para as coisas da escrita.

Quando se sentem seguros mostram muitas vezes o mesmo tipo de trabalho, porque é validado pelos colegas e eles acabam por mostrar muitas vezes o mesmo ou o mesmo género. Mas eles têm liberdade para isso. Às vezes o que fazemos é que eles vão

percebendo que não podem ser sempre os mesmos a mostrar, ou se quer mostrar todos os dias tem que mostrar coisas diferentes não pode mostrar todos os dias da mesma área, temos é que ir construindo isso com eles.

Como é que preparavam uma comunicação?

Não preparávamos previamente a comunicação. As comunicações dos projetos são preparadas previamente com eles, quando eles terminam um projeto, que é feito em pequeno grupo, isso sim preparamos a comunicação. Se calhar na esperança que isso depois passe para o individual.

Que quando eles vão mostrar um trabalho individualmente se apropriem da forma como comunicam o trabalho projeto e que consigam passar para a comunicação individual, ficamos na esperança que isso aconteça, mas não é verdade às vezes é preciso trabalhar um pouco mais nesse sentido de preparar, ou de eles perceberem o que é que é importante fazer. E esse trabalho não tem sido feito de uma forma sistemática. Acho que foi importante, tu pegares nisso para sistematizar o que é que é importante dizer naquilo que vão mostrar aos amigos, ao grupo. Mas, como já referi não era feito um trabalho sistemático nesse sentido, como são feitos muitos ou alguns trabalho projeto e essas comunicações são preparadas.

É verdade que eles se apropriam de muita coisa ouvindo os outros, e assim que os outros vão fazendo uma comunicação, e nós nos tempos das comunicações, o que eu faço mais é dizer “ então diz-nos lá o que é que tu fizeste-te”, eu vou-os ajudando a dizer a comunicação sem a preparar antes. Vamos dando alguns itens que eles precisam de falar “o que é que tu fizeste? onde é que tu estiveste? como é que tu fizeste?”, tentamos sempre lembrar antes das comunicações que não se esqueçam que têm que dizer onde estiveram, como fizeram pros amigos também aprenderem. Porque esse momento da comunicação para além de ser um tempo de partilha dos trabalhos, ajuda os outros meninos a perceber os processos. E o processo explicando pelos pares é muito melhor aceite do que se for explicado pelos adultos, os pares são muito importantes nestas apropriações que eles fazem do processo de fazer. Eles imitam muito uns aos outros. Os grupos heterogéneos são muito bons neste sentido, porque os mais velhos contagiam os mais novos. Quando eles são homogéneo, até chegarem aqui é preciso um trabalho ainda maior do adulto, porque eles não tem referências do par mais competente, então tem que ser o adulto a mediar essa situação.

Quais eram as dificuldades que eles sentiam na realização de uma comunicação?

Eu acho que a maior dificuldade é a nível da linguagem, o estruturar o pensamento. Porque eles sabem o que fizeram e como é que fizeram, acho que a maior dificuldade é explicar isso aos amigos. Explicar ao grupo com alguma sequência lógica. O facto é que essa é a maior dificuldade, há meninos que têm uma boa linguagem e que conseguem estruturar muito bem o pensamento, há outros que têm mais dificuldades, mas eu acho que a maior dificuldade é sequenciar o processo “Onde estive? Como fiz? Que materiais usei?”.

Às vezes eles embrulham-se um bocado, primeiro dizem o que é que fizeram, depois é que dizem onde é que estiveram, por isso a maior dificuldade é falar sobre. Estruturar o pensamento e a linguagem de acordo com aquilo que querem dizer. Mas nesta fase é uma conquista que eles têm que ir fazendo.

Qual é pertinência das metodologias que foram adotadas ao longo da intervenção para o aperfeiçoamento das comunicações? (E.G: Qual a pertinência do guião para as comunicações?)

Eu acho que foi muito pertinente. Eu nunca tinha pensado nisso ainda que se calhar à colegas que o fazem, mas eu nunca tinha pensado nisso em estruturar com eles. Fazia-o de uma forma se calhar nem tão sentida, porque o facto eu lhes dizer quando começávamos uma comunicação “olha não te esqueças de dizer onde é que estiveste, o que fizeste e como fizeste”, isso era-lhes dito quase sempre porque todos os dias nós lembramos isso.

Mas, falar com eles sobre isso especificamente e fazermos um guião e que o guião fosse do conhecimento de todos de uma forma mais... clara! nunca tinha pensado em fazer e acho que é fundamental para eles perceberem que se seguirem uma determinada sequência de ideias, eles acabam por conseguir organizar melhor o pensamento.

Se eles perceberem que primeiro devem dizer o sítio onde estiveram, depois o que fizeram e como fizeram, se eles estiverem isso presente como processo acaba por os ajudar a estruturar e organizar o pensamento e a falar melhor sobre aquilo que fizeram. Acho que é mais relevante é mais evidente também depois para o grupo perceber o que é que eles querem dizer. E veio ajudar a melhorar este aspeto da comunicação individual, quando eles querem falar sobre alguma coisa, saber por onde começar e como acabar, acho que veio facilitar o discurso.

Qual a importância que atribui à utilização das folhas de registo na área do “Faz de Conta”?

Porque são áreas que normalmente não há produtos para mostrar. Não há produtos para mostrar de faz de conta, quando brincam no faz de conta não têm nada para mostrar.

Têm a brincadeira que fizeram, eles sabem o que é que fizeram e acho que é importante que nós educadores, quando eles estão a brincar no faz de conta damos mais atenção a outro trabalho realizado noutra área e não vamos tantas vezes observar no faz de conta a brincadeira e como é que eles estruturam e como é que eles se relacionam. E as interações que ocorrem no faz de conta são tão ricas e às vezes nós não a valorizamos tanto porque eles estão tão envolvidos na brincadeira que nós pensamos “Pronto, estão bem, deixa-os estar”, mas a verdade é que ocorrem montes de aprendizagens e de interações no faz de conta- no âmbito da formação pessoal e social- tanta coisa que nós senão lhes dermos tempo, ou senão lhes mostrarmos que é importante eles contarem aquilo que fizeram, passa ao lado.

Então, acho que é uma forma de lhes mostrar que aquilo que eles brincam no faz de conta é tão ou mais importante que aquilo que eles brincam na matemática, nas ciências ou na escrita. Estão ao mesmo nível, são aprendizagens muito importantes. E acho que favorece depois o relato daquilo que eles fizeram no faz de conta.

Claro que nem todos os meninos gostam de fazer registos daquilo que fazem e os registos não são obrigatórios. Ajudam-nos depois sim em questões de observação, avaliação, do desenvolvimento e de perceber também as dinâmicas que eles usam nas outras áreas. E ficar com registo disso, porque senão passa.

Qual eles realizam atividades de criação na modelagem ou nas construções, eles apresentam as suas construções e depois voltam a arrumar tudo. Também foram incorporadas folhas de registo da modelagem e da construção, vê pertinência ou importância nessa incorporação?

Sim! Porque eles mostram o produto que fica feito, mas depois desmancham, fica sem memória. Nós não conseguimos, enquanto que, se eles fizerem um jogo ou uma brincadeira que registem me termos de matemática, nós guardamos isso, está ali. Aquilo que eles fizeram o trabalho deles está ali representado, senão tivermos máquina

fotográficas para registar tudo, mas também porque acho que os ajuda a estruturar o pensamento.

Trazer aquilo que eles criaram, que esse projeto mental que foi o trabalho deles na construção depois passa para o papel. Eles conseguem passa-lo, conseguem fazer a passagem daquilo que pensaram para o produto final que ficou registado na folha. É a memória do trabalho é a validação do trabalho pros amigos e para eles próprios, porque um dia quando eles vão olhar, no final do ano para aquilo que foram fazendo, eles vão perceber que têm trabalhos de todas as áreas e que fizeram coisas em todas as áreas.

Claro que isso não é obrigatório, os meninos não têm que fazer um registo. Eles têm é que sentir necessidade dele. E que é importante para eles ficarem com uma memória do trabalho realizado. E acho que eles vão construindo essas memórias e elas vão ficando se depois também lhes dermos a oportunidade de as passar para o papel. Eu posso fotografar tudo e fica. Mas também acho que é importante eles passarem para o papel as memórias e as imagens que eles têm das coisas, porque quando eles desenham é diferente, é diferente.

Porque quando eles desenham nós também estamos a ver a capacidade que eles têm ou não de representar o que vão fazendo e isso dá-nos pormenores para a avaliação dos meninos e eles próprios tomarem consciência da progressão que vão fazendo porque pela fotografia eles vêm mas a nível gráfico também vão percebendo e às vezes é giro. Até pelo registo do nome, quando eles assinam os nomes nos cartões eles dizem “eu não escrevi assim” e nós respondemos “ai escreveste-escreveste, então vai lá ver no cartão como é que tu tinhas escrito o teu nome” - e eles ficam admirados, porque realmente toda agente tem uma fase em que faz só o rabisco e depois começa a representar.

E eles tomarem consciência disso como uma aprendizagem, como um processo, como um progresso no seu desenvolvimento é interessante e acho que faz sentido. E no modelo também.

Faz sentido no modelo, faz sentido para eles e acho que se apropriam melhor do seu processo de aprendizagem e todos esses registos lhes mostram que houve um progresso, que já passaram aquela fase.

Considera que estes instrumentos devem continuar a ser usados?

Sim!

Porquê?

Porque acho que é pertinente e que os ajuda de certa maneira a eles se apropriarem do seu desenvolvimento da consciência de si como aprendentes como pessoas que estão a aprender e que todos devemos aprender a melhorar o nosso discurso. Até seria engraçado grava-los a fazer comunicações agora e depois daqui a 6 meses, no próximo ano, a meio do ano, voltar a gravar. Certamente que eles vão notar diferenças nas comunicações que fazem, no discurso, no próprio discurso e isso acho que é uma mais valia para eles. Porque o discurso é o reflexo, a linguagem oral do nosso pensamento, daquilo que nós conseguimos ou não fazer.

E para eles... quanto mais capacidade eles tiverem de se expressar e de mais confiança eles tiverem que podem dizer e que conseguem estruturar o pensamento, eles estão a mostrar aquilo que foram capazes de fazer e de aprender e acho que isso é pertinente. Não vamos fazer é disso uma obrigatoriedade, eles têm que sentir necessidade desses instrumentos, desses recursos que têm ao seu dispor. Claro que esta semana podem fazer uma semana e na próxima já não querem fazer nada, mas nós também temos esse nosso papel desafiador, “olha está tão interessante, podias fazer o registo, mesmo que esse registo não apareça para a comunicação, devemos dizer que se ele achar importante, se registar vai ficar com uma memória deste trabalho”, que eles sentiam necessidade dele não que seja uma obrigatoriedade.

Sim, até porque neste modelo nada é obrigatório.

Sim, as coisas têm que fazer sentido para eles, senão fizer sentido não vale a pena estar a insistir, nós temos é que arranjar outras maneiras de verificar como é que as coisas estão a correr, mas todos estes instrumentos que podem ajudar a mostrar-lhes a eles e a nós o que são capazes de fazer mas tem de fazer sentido para eles. Acho que eles também já têm muito essa compreensão de que se registarem é deles, é uma memória deles. Que lhes permite apropriarem-se do seu crescimento intelectual e do seu crescimento a todos os níveis. Acho que é pertinente continuarem e faz todo o sentido. Isso eles vão continuar a usar sempre que acharem que é pertinente e vai ser também o meu papel leva-los a perceber a pertinência de certos registos.

Nós também fizemos o jogo do telefone estragado como ligação para a melhoria da oralidade e da comunicação entre eles. Acha que, efetivamente, esse jogo pode contribuir para melhoria da dicção, por exemplo, em algumas crianças do grupo?

Pode. Mas só para a dicção não é suficiente, porque há crianças que têm algumas dificuldades. No nosso grupo há meninos que têm dificuldade de dicção, embora eles já saibam que aquela palavra dita daquela maneira quer dizer aquilo que efetivamente ela é na verdade.

Esse jogo ajudou para eles se preocuparem com que o discurso seja claro para os outros, isso sim. Porque eles têm que se preocupar que quando estão a dizer a palavra, têm que a dizer bem que é para o outro perceber, porque senão a disserem bem o outro vai ficar sem entender o que o colega disse. Essa preocupação cria- “eu tenho que dizer bem a palavra porque senão o outro não entende”, a criança percebe que tem que ser clara na articulação da palavra, o estender a mais que uma palavra também ajuda. Por isso sim, é um recurso que pode ajudar na oralidade, na dicção, na capacidade articulatória de algumas palavras, acho que sim, que pode ajudar.

Para finalizar a entrevista, qual é a sua opinião sobre as metodologias adotadas?

Da tua intervenção com os meninos eu acho que o guião foi uma mais valia. Destaco o guião porque vai de encontro às necessidades sentidas e veio ajudar a que os meninos conseguissem formalizar um discurso mais estruturado. E isso favorece a comunicação das crianças e o grupo. Acho que eles se preocupam mais agora quando estão a comunicar em pensar melhor naquilo que vão dizer. Isso notasse nalguns meninos, agora quando fazem uma comunicação começam sempre “estive na matemática, estive na escrita, estive ...” no fim acho graça porque acabam por dizer se fizeram com ajuda ou se fizeram sozinhos. Acho que realmente eles se apropriaram do guião e têm essa preocupação. Alguns meninos são mais atentos apropriaram-se melhor outros ainda estão no caminho mas o tempo de intervenção não foi tão grande assim e ainda teriam que ter mais tempo, mas pretendo dar continuidade a esse trabalho no próximo ano para melhorar realmente, as comunicações, a oralidade e para que eles se apropriem da estruturação do discurso.

Acho que é muito importante, eles estruturarem o discurso, porque estão a estruturar também o pensamento e o facto de explicarem aos outros como fizeram estão a aprender, estão a consciencializar do processo de aprendizagens. E nesse sentido as

comunicações acabam por ser isso mesmo, porque como diz o *Bruner* “quando nós ensinamos, estamos a aprender” e então acho que faz todo o sentido neste modelo.

As comunicações fazem sentido nesse aspeto, porque os meninos estão a mostrar o seu trabalho, estão a aprender porque estão a falar sobre ele, estão a recordar os processos, estão a memorizar essa componente do processamento do pensamento e estão a validar o seu trabalho socialmente com o grupo e isso faz todo o sentido e acho que foi muito pertinente esta abordagem que tu levaste a cabo agora na tua investigação, acho que foi importante.

O que é que podia ter corrido melhor?

Era vocês terem mais tempo. Mais tempo para formalizar, mais tempo para formalizarem outro tipo de recursos, mais tempo para trabalhar com os meninos, porque eu continuo a achar que os estágios são muito curtos e são cortados porque o facto de vocês virem três dias por semana e os outros dois não estarem, corta um bocadinho do trabalho, do desenvolver do trabalho. Cada dia é um dia, mas há coisas que nós vamos vendo de um dia para o outro e eles também perguntam “mas então não está cá a Cátia?”, porque eles precisam de uma certa continuidade e para vocês também seria importante se o estágio tivesse uma componente mais alargada, se em vez de três dias fossem as semanas inteiras, mas pronto, são questões que nos ultrapassam, mas que seriam uma mais valia, o ter mais tempo para poder perceber, ao nível da investigação como é que as coisas estão a evoluir.

Porque isto agora foi uma sementinha, se calhar daqui um ano tu verias as coisas de outra forma, uma evolução maior, porque os meninos não se apropriam das coisas de um dia para o outro, precisam de tempo e felizmente nós ainda lhes damos tempo para isso. Pronto as coisas não de um dia para o outro, levam o seu tempo e têm que fazer sentido para eles senão fizerem também não vale a pena.

As coisas têm que ser sentidas e o tempo é um fator importante para ver essas coisas acontecerem e evoluírem. Porque já se vê alguma diferença na forma como é que eles fazem as comunicações, na preocupação que têm. Por isso, daqui a mais algum tempo ver-se-ia com mais nitidez todo esse processo. Agora vê-se em cinco ou seis crianças melhor, noutras vê-se que estão a começar, noutras ainda não se vê, ou porque

ainda não se sentem muito confortáveis em discursar ou em falar sobre aquilo que fizeram, mas com o tempo isso ver-se-ia.

Pretende acrescentar algo que ache importante e não foi focado?

Não, já falamos de muita coisa, penso que não.

APÊNDICE IX

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Preparação		<p>“Eu lembro. Nós fazemos o trabalho e mostramos as comunicações aos meninos”. (MS)</p> <p>“Eu tinha que montar e ver quando é que ela ficava mais interessante e gira para mostrar aos amigos”. (M)</p> <p>“Depois de fazermos essa coisa tínhamos que dizer o que tínhamos feito, o que é que usámos”. (A)</p> <p>“Eu dizia que tinha contado frutas na matemática”. (M)</p>
Realização	Querer	<p>“porque nós queremos fazer as comunicações”. (MJ)</p> <p>“porque eu quero”. (D)</p> <p>“nós fazemos as comunicações porque nós queremos fazer as comunicações”. (L)</p> <p>“porque eu quero fazer, porque quero mostrar aos outros”. (W)</p>
	Gostar	<p>“porque eu gosto de fazer”. (MS)</p> <p>“Eu, eu gosto- Eu gosto de desenhar e depois eu desenho e mostro aos amigos”. (B)</p> <p>“porque eu gosto”. (S)</p> <p>“porque eu gosto.” (M)</p> <p>“Eu faço comunicações porque gosto de ensinar coisas novas aos amigos”. (M2)</p> <p>“Eu faço uma comunicação porque eu gosto.” (MC)</p> <p>“Eu faço porque eu gosto”. (GG)</p> <p>“Porque eu gosto de mostrar as coisas aos meus amigos”. (A)</p> <p>“Porque eu gosto de mostrar os trabalhos.” (E)</p> <p>“Porque eu gosto de fazer uma comunicação com os meus amigos e mostrar”. (G)</p>
	Mostrar	<p>“Nós fazemos as comunicações para mostrar aos amigos o que aprendemos”. (D)</p> <p>“Eu lembro. Nós fazemos o trabalho e mostramos as comunicações aos meninos”. (MS)</p>
	Frequência	<p>“Não, depois de brincarmos numa área colocamos a coisa que fizemos em cima da mesa e vamos brincar a outra coisa, por isso não fazemos sempre uma comunicação”. (A)</p> <p>“Não, porque nós só pudemos fazer uma comunicação. Se nós fizemos de manhã não podemos fazer à tarde. Para dar oportunidade aos outros amigos. Nós combinámos que se não houvesse muitos meninos inscritos para fazer à tarde nós podíamos fazer de manhã e há tarde”. (M)</p> <p>“Às vezes que não faço”. (MJ)</p>

	Dificuldades	<p>“Demorar um bocadinho muito tempo”. (B)</p> <p>“Para mim era mais difícil falar. Porque se eu falasse sozinho e tivesse coisas para dizer não conseguia falar tudo”. (MJ)</p> <p>“Explicar o que tinha feito, porque nós gostamos de falar e falávamos todos ao mesmo tempo”. (W)</p> <p>“Às vezes quando nós fazemos uma comunicação todos juntos, todos os meninos, nós queremos falar todos ao mesmo tempo”. (M)</p> <p>“Quando fazíamos algumas coisas às vezes não conseguíamos lembrar o que é que era para dizer”. (G)</p> <p>“Uma vez nós falamos tão alto, primeira falava um e depois falava outro ao mesmo tempo, então uma vez a Cristina decidiu connosco que para nós falarmos um de cada vez”. (A)</p> <p>“Quando tínhamos algumas dificuldades dizíamos à Goreti ou à Cristina para nos ajudarem”. (A)</p>
	Sem ajuda	<p>“A mim não me ajudava”. (D)</p> <p>“Não era difícil, eu não pedia ajuda. Fui treinando, treinando sozinha e consegui”. (M)</p>
	Com ajuda	<p>“Era a Cristina”. (MS)</p> <p>“As professoras” (M)</p>
	Área Favorita	<p>“Gosto mais de brincar na escrita.” (AN)</p> <p>“Eu tenho duas. Os jogos de mesa, o faz de conta e os jogos de chão.” (M)</p> <p>“A mim é o desenho e as construções”. (L)</p> <p>“Faz e conta”. (MA)</p> <p>“Jogos de chão”. (GG)</p> <p>“A mim é os jogos de mesa”. (G)</p> <p>“Gosto de todos, mas gosto muito mais dos jogos de chão”. (A)</p> <p>“Eu tenho duas. Os jogos de mesa e os jogos de chão”. (W)</p> <p>“Eu tenho o faz de conta”. (E)</p> <p>“Eu sou jogos de mesa e jogos de chão”. (G)</p> <p>“A matemática”. (MJ)</p> <p>“Jogos de chão”. (D)</p> <p>“Faz de conta”. (MS)</p> <p>“Faz de conta”. (B)</p> <p>“Faz de conta”. (S)</p> <p>“Faz de conta”. (MN)</p> <p>“Faz de conta”. (LU)</p> <p>“Matemática”. (MI)</p>

Estratégias	Guião para as Comunicações	<p>“Agora fazemos sem ajuda. Digo o que fiz, digo os materiais certos, digo se tive ajuda”. (D)</p> <p>“Também dizemos onde é que estivemos. E como é que fizemos”. (MJ)</p> <p>“Temos de contar o que fizemos, onde estivemos”. (B)</p> <p>“Os materiais que usamos”. (D)</p> <p>“Quando eu vou fazer a minha comunicação eu olho pro guião e penso”. (G)</p> <p>“Nós construímos o guião para dizer aos nossos amigos e depois quando nós comunicamos é bom e depois nós podemos dizer o que é que fizemos. Nós antes não fazíamos assim”. (A)</p> <p>“[...] Antes nós não dizíamos em que área estávamos e que materiais usávamos. Só agora com guião é que nós dizemos isso, porque agora temos ali o guião”. (M)</p> <p>“É para o guião nos ajudar, a explicarmos se nos esquecermos”. (D)</p>
	Folhas de registo	<p>“Nós pensamos que nós gostamos delas, porque são boas para nós comunicarmos com essa folha, em vez de nós fazermos e mostrarmos”. (A)</p> <p>“Penso que assim podemos escrever o que nós fizemos”. (G)</p> <p>“Nós precisamos delas se quisermos desenhar o que estivemos a brincar nas áreas”. (D)</p> <p>“Precisamos de desenhar o que brincámos no faz de conta”. (MS)</p>
	Telefone estragado	<p>“Nós jogamos porque alguns meninos não diziam a seguir a palavra e estragavam o jogo”. (B)</p> <p>“Porque há meninos que não falam a nossa língua”. (M)</p> <p>“Foi para os amigos falarem melhor português para nós percebermos melhor as comunicações”. (M)</p> <p>“Foi para vermos que temos de falar devagar para os amigos perceberem. Senão temos de repetir”. (A)</p>
	Comportamento	<p>“Devíamos portar-se melhor”. (G)</p> <p>“Nós devíamos portar-se bem a mostrar as comunicações”. (D)</p>

APÊNDICE X

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Movimento da Escola Moderna	Modelo Curricular		<p>“Eu acho que é assim... este movimento é muito mais agradável de trabalhar”.</p> <p>“Porque eu acho que... o Movimento da escola Moderna, veio um bocadinho revolucionar e é uma pena que as escolas primárias não tenham este conceito”.</p> <p>“Já há escolas de primeiro ciclo a adotarem este sistema. Eu acho que sim, que é uma aposta para o progresso da criança e nós vemos, e quem lê e quem estuda sabe perfeitamente que as crianças que estão inseridas neste movimento e as escolas que já têm isto numa vida futura é muito mais prático e é uma valia muito maior do que a que está para trás”.</p> <p>“Por isso é que a comunicação é importante no Movimento da Escola Moderna, e é um dos fatores primordiais do Movimento da Escola Moderna”.</p>
	Desenvolvimento das Crianças		<p>“Eu acho que é toda uma mais-valia, para quem trabalho no método antigo e trabalha já há alguns anos com o Movimento da Escola Moderna, noto que as crianças acabam por sair mais desenvolvidas para a vida académica futura do que aquilo que se estava a passar anteriormente”.</p> <p>“É assim, eles levam daqui uma postura completamente diferente, até porque veem as coisas</p>

			de outra maneira e fazem as coisas com outro à vontade [...]”.
	Liberdade		“[...] não é nada imposto na criança, eles fazem à medida que a sua mente e a sua vontade lhes desperta o interesse para fazer, por isso é que eu acho uma mais valia as coisas continuarem”.
Características do Grupo	Interação social		“Normalmente a educadora, ou a auxiliar ou mesmo o grupo, vão fazendo perguntas acerca do desenvolvimento da conversa com a crianças em relação à comunicação [...]”. “Eu só tenho pena de uma coisa, que os grupos não sejam heterogéneos. [...] Porque é uma mais-valia uma criança de três anos estar com uma criança de cinco, porque o de cinco pode ajudar, [...] Por exemplo, quando na sala querem apertar a bibe, ir a um colega e não há educadora ou à auxiliar, não porque não queiram fazer, mas porque o colega saber fazer e está a desenvolver ali uma aptidão”.
	Dificuldades		“Normalmente é sempre a vergonha em relação aos outros, para comunicar”. “Eles são desconcentrados muitas das vezes porque vem da idade. Neste grupo dos quatro anos há muitos miúdos com dificuldade de dicção e que não foi aceite pelos pais na altura certa, quando nós alertamos”. “E o facto de eles não verbalizarem corretamente as palavras, eles até podem

			<p>ouvir bem, mas já vão transmitir aos outros mal”. “E eu noto que a partir desta altura do ano eles não estão tão concentrados, porque acaba por ser um bocadinho mais o cansaço destas rotinas de todos os dias, porque todos os dias vêm à escola, eu acho que isso também se desenvolve muito com a idade, com a maturidade- a concentração- e eles também querem é brincadeira”.</p>
Comunicações	Tipologia		<p>“Os meninos normalmente fazem dois tipos de comunicações, de manhã com «o que quero mostrar, contar ou escrever?» [...]. Depois ao final do dia, normalmente temos outro tipo de comunicação referente às áreas que são trabalhadas, às áreas da sala de trabalho [...]”.</p>
	Autonomia		<p>“Cada criança tem a sua livre escolha e não é imposto nada, se tem vontade de comunicar, comunica senão quiser fazer não o faz”.</p> <p>“[...] é que a criança tenha à vontade e se sinta livre para expor as suas ideias e para não ser obrigada a fazer uma comunicação. [...] normalmente os amigos intervêm muitas vezes para fazer questões, eles assim também se tornam mais autónomos e não ficam tão envergonhados [...]”.</p> <p>“[...] a criança fala e explora aquilo que trabalhou e que fez e é uma maneira de eles</p>

			próprios desenvolverem a linguagem e o que sentido de pensamento”.
	Espontaneidade		“Normalmente nunca tínhamos um modelo [...] os meninos iam falando acerca daquilo que tinham contruído, poderiam falar na área e exploravam livremente a sua comunicação, sem ter um princípio, meio e fim. Depois mais tarde é que surgiu a ideia através da estagiária”.
	Importância		“As comunicações são sempre importantes, porque são um fator de cada um explorar aquilo que gosta de fazer, de expor as suas ideias, de ser confrontado com as ideias e com as opiniões dos outros e de saber respeitar a opinião do outro que pode não estar de com a sua e é uma maneira de sabermos e de ele próprios tomarem consciência que existem na sala meninos com outras ideias diferentes das deles [...]”. “[...] portanto há muita pertinência nas comunicações até porque os ajuda bastante a crescer e a serem mais autónomos e a criarem uma certa liberdade para se expressarem facilmente”.
	Estratégias	Guião para as Comunicações	“Primeiro é fantástico, acho que foi uma ideia que tu deste maravilhosa. Porque eles acabam por ter uma estrutura e saber que vão começar sempre pela área de trabalho, os materiais

		<p>que utilizaram para chegar ao final da construção, para o resultado final”.</p> <p>“E eu julgo que há crianças no grupo que anteriormente tinham um certa timidez, com o facto das comunicações e de verem os outros a fazerem, tentarem e também começarem eles a querer fazer. E tu sabes que é verdade, ao princípio tínhamos meninos que não falavam e depois ao verem os outros a falarem acabavam por querer experimentar”.</p> <p>“Começam por pensar e acaba por haver um raciocínio lógico [...]”.</p> <p>“E no princípio parecia que eles não conseguiam, e agora está tudo memorizado [...] porque eles agora já estão a fazer registos das construções e das outras coisas que fazem”.</p>
		<p>Folhas de Registo</p> <p>“Então é assim, eu acho que foi uma mais valia realmente tu teres introduzido essas folhas de registo nestas áreas, porque muitas vezes o faz de conta ou os jogos de chão ou a modelagem, era como que uma área que eles iam brincar, não era sem objetivo, mas brincavam e pronto, fez-se e toca a andar. Não partilhavam o que tinham feito com os amigos e acabavam por não haver comunicações dessas áreas da sala”.</p>

			<p>“O facto de agora saírem do faz de conta e de livre e espontânea vontade registarem o momento que no faz de conta gostaram mais de brincar [...] transpor aquela realidade pro papel, nós ficamos a saber, e eles mais tarde, no percurso deles onde é que estiverem e a modelagem a mesma coisa [...]”.</p> <p>“Tem que haver uma consciencialização de «fez-se porquê?» e o facto de haver um registo faz com que a crianças pense exatamente porque é que fez, porque é que utilizou isto, qual foi o objetivo e qual foi o resultado fina”.</p>
		Telefone Estragado	<p>“[...] no início do jogo quando vocês iniciaram era levado de outra maneira e agora já são eles próprios que puxam por nós a dizer «vamos jogar o jogo do telefone estrago», porque também já lhes causa algum interesse e é ótimo, porque também os conseguimos manter um bocadinho mais sossegados e concentrado”.</p> <p>“Agora é lógico que muito raramente a palavra que inicia vai chegar ao fim, até porque temos um grupo com muitas culturas e a fala e a língua são entraves muito grandes para eles. Mas foi fantástico!”</p>
Intervenção pedagógica			<p>“Tudo girou à volta do desenvolvimento das crianças, os aspetos fundamentais é a interação que ele tem com o adulto que acaba por ser muito</p>

			<p>maior é a sua livre escolha, é eles terem direito a escolher aquilo que eles querem, nada lhes foi imposto. Agora vamos fazer isto, «ok, vamos fazer», não precisa de estar num grupo de 20 meninos a fazer a mesma coisa senão é aquilo que apetece a todos”.</p> <p>“Não! Acho que foi tudo fantástico, foi muito bom trabalhar com vocês, a sério de coração [...] nós ficamos sempre muito receosas quando vocês chegam, porque nunca sabemos quem é que vem do outro lado”.</p> <p>“Foi fantástico. Foi muito bom trabalhar com vocês e espero que a experiência que vocês aqui tiveram que vos faça muito feliz, que vos ajude muito [...]”.</p>
--	--	--	---

APÊNDICE XI

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Indicadores	Unidades de Registo
Instituição			<p>“Nós não temos sempre a mesma auxiliar. Normalmente de 3 em 3 anos temos uma auxiliar diferente. Porque nós educadora, não acompanhamos as crianças.”</p> <p>“[...] quem faz a ponte entre a creche e o pré-escolar é a auxiliar, que transita com o grupo quando este passa para o pré-escolar”. “O corpo docente do pré-escolar, está só no pré-escolar e o da creche na creche.”</p> <p>“Queríamos acompanhar os meninos quando entram no berçário até à idade de ir para o 1.º ciclo. Mas foi uma experiência gorada porque não nos deixam fazer isso”.</p>
Movimento da Escola Moderna	Modelo Curricular	Planificação	<p>“A planificação num contexto de sala é sempre com a participação dos meninos. Ainda que possa haver uma planificação só minha mas é muito raro acontecer”.</p> <p>“Claro que quando os meninos são mais pequenos e não têm ainda um modelo de comparação, ainda têm</p>

			<p>dificuldades em projetar aquilo que querem fazer, nós temos que dar muitas dicas, temos que os ajudar a perceber o que é que podem fazer em determinados momentos”. “Às vezes é uma planificação emergente [...]”.</p>
		<p>Trabalho</p>	<p>“O trabalho no movimento é organizado em dois momentos diferentes- o momento de grande grupo e o momento de trabalho individual ou a pares com projetos e organizados a partir das áreas da sala”.</p> <p>“Mas a organização do trabalho também tem haver com a forma como nós organizamos o espaço da sala, o ambiente da sala porque isso, acho, que é fulcral no movimento”.</p> <p>“Acho que uma boa organização do espaço, dos materiais, dos tempos são o amago do trabalho no modelo”.</p> <p>“No Movimento da Escola Moderna nós tentamos de alguma forma explicitar o currículo previsto nas orientações nas áreas”.</p>

		<p>Tempo</p>	<p>“Os tempos são negociados com eles”.</p> <p>“O modelo tem dois tempos definidos- o tempo de trabalho e, grande grupo e o tempo de trabalho a pares- normalmente depende da especificidade do grupo”.</p> <p>“Normalmente a agenda do modelo tem os tempos de grande grupo à tarde e os tempos da manhã são os tempos em que estão nas áreas, os trabalhos individuais e os projetos- trabalhos autónomos ou a pares- mas isso também é negociado com o grupo [...]”.</p> <p>“Importa sim, que os meninos saibam o que fazem em cada tempo, porque isto também lhes dá segurança.”</p> <p>“Portanto, tentamos operacionalizar as orientações curricular nas áreas da sala e também depois nos tempos de grande grupo que podem ser de extensão educativa [...]”.</p> <p>“Temos um tempo que é de trabalho curricular participado e que nasce da</p>
--	--	--------------	---

		<p>necessidade que nós vamos observando de conceitos ou necessidades de explorar por exemplo quando uma criança ou todos, têm uma dificuldade na matemática [...]”.</p> <p>“Porque o tempo curricular compartilhado tem que ajudar às necessidades do grupo”.</p>
		<p>Espaço</p> <p>“[...]ao dispormos das áreas de trabalho na sala estamos a favorecer as aprendizagens que podem emergir nesses espaços onde eles depois também vão brincar”.</p> <p>“Todas as áreas têm um objetivo para o desenvolvimento, para brincar e para se desenvolverem”.</p> <p>“Aquilo que não é possível ter em espaços de sala diária, como a música, a expressão motora, nós fazemos atividade em grande grupo para desenvolver competências e explorar essas áreas de desenvolvimento e das orientações curriculares”.</p>
	Papel da Educadora	<p>É o desafiador. É a pessoa que está lá para elevar o desenvolvimento, para</p>

		<p>trabalhar fora da zona de desenvolvimento próximo para que as coisas não fiquem só na zona de conforto dos meninos.”</p> <p>“É desafia-los a ir mais à frente, a ouvi-los essencialmente, também, e eu acho que é muito importante o papel do educador nesse sentido”.</p> <p>“Elevar sempre!”</p> <p>“Temos que trabalhar ali como mediadores. O papel do educador neste modelo é muito “eu estou lá e sou um elemento do grupo”. tenho o meu papel de educador, não estou lá passivamente, tenho também o meu papel de participação e de ativar mas principalmente de os ajudar a avançar”.</p> <p>“E esse é também papel do educador, ver onde é que podemos ajudar e como, os meninos que têm alguma dificuldade”.</p> <p>“Por isso é que o nosso papel não é passivo, temos de estar atentos para perceber onde existem dificuldades”.</p>
--	--	--

		<p>“[...] e nós temos que ir atrás do que faz sentido para elas.”</p>
	<p>Papel das Crianças</p>	<p>“O papel das crianças é o papel da participação, da descoberta, da cooperação, da coresponsabilização das opções que fazem”.</p> <p>“Mas mais da participação porque o facto de lhe darmos a possibilidade de eles participarem, planearem, de os ouvir, de lhe darmos voz, esse é o papel delas [...]”.</p> <p>“E acho que a participação é o papel mais pertinente neste modelo”.</p> <p>“Claro que eles também ouvem, também facilitam quando mostram aquilo que fazem ou quando dão sugestões, também estão num papel facilitador em relação aos amigos e aos colegas”.</p> <p>“Mas acho que o papel mais importante é o da participação”.</p>
<p>Características do Grupo</p>	<p>Interações Sociais</p>	<p>“E as interações que ocorrem no faz de conta são tão ricas e às vezes nós não a valorizamos tanto [...]”.</p>

		<p>“[...] mas a verdade é que ocorrem montes de aprendizagens e de interações no faz de conta- no âmbito da formação pessoal e social- tanta coisa que nós senão lhes dermos tempo, ou senão lhes mostrarmos que é importante eles contarem aquilo que fizeram, passa ao lado”.</p> <p>“E o processo explicando pelos pares é muito melhor aceite do que se for explicado pelos adultos, os pares são muito importantes nestas apropriações que eles fazem do processo de fazer”.</p>
	Homogéneo ou heterogéneo	<p>“Os grupos heterogéneos são muito bons neste sentido, porque os mais velhos contagiam os mais novos. Quando eles são homogéneo, até chegarem aqui é preciso um trabalho ainda maior do adulto, porque eles não tem referências do par mais competente, então tem que ser o adulto a mediar essa situação”.</p>
Comunicações	Tempo	<p>“O tempo das comunicações ocorre sempre depois dos</p>

		<p>tempos de trabalho autónomo ou a pares [...]”.</p> <p>“E esse tempo é-lhes dado para que eles possam então fazer a validação social do trabalho, daquilo que fizeram, porque é que fizeram e às vezes até o que é que acham que aprenderam nesse trabalho”.</p> <p>“Esse tempo é crucial para os meninos sentirem que o seu trabalho tem validade no grupo”.</p> <p>“E é-lhes dados um tempo sempre para isso, às vezes é preciso gerir quando há muitas propostas para as comunicações”.</p> <p>“Elas surgem desse tempo que existe para as comunicações, vão para a mesa para comunicar”.</p> <p>“Surgem do tempo de trabalho autónomo, cada menino vai levar aquilo que fez numa das áreas, escolhe”.</p> <p>“Porque esse momento da comunicação para além de ser um tempo de partilha de trabalhos ajuda os outros</p>
--	--	---

		meninos a perceber os processos”.
	Preparação	<p>“Não preparávamos previamente a comunicação. As comunicações dos projetos são preparadas previamente com eles [...] Se calhar na esperança que isso depois passe para o individual”.</p> <p>“Que quando eles vão mostrar um trabalho individualmente se apropriem da forma como comunicam o trabalho projeto [...] mas não é verdade às vezes é preciso trabalhar um pouco mais nesse sentido de preparar, ou de eles perceberem o que é importante fazer”.</p> <p>“[...] e nós nos tempos das comunicações, o que faço mais é dizer “então diz-nos lá o que é que tu fizeste”, eu vou-os ajudando a dizer a comunicação sem a preparar antes”.</p>
	Objetivos	“Essencialmente a comunicação incide sobre o que é que fizeram e como é que fizeram o trabalho, e é partilhar com os amigos”.

	<p>Liberdade</p>	<p>“Eles têm liberdade para mostrar o que quiserem, à partida não há uma imposição que só podem mostrar um tipo de trabalho”.</p> <p>“A ideia é que eles percebam que podem fazer de tudo, às vezes eles canalizam as comunicações para os trabalhos de plástica, ou para os jogos, ou para a matemática ou para as coisas da escrita”.</p> <p>“Quando se sentem seguros mostram muitas vezes o mesmo tipo de trabalho, porque é validado pelos colegas e eles acabam por mostrar muitas vezes o mesmo ou o mesmo género. Mas eles têm liberdade para isso”.</p>
	<p>Dificuldades</p>	<p>“Às vezes os meninos fazem mais do que um trabalho e têm dificuldade em escolher qual é que querem, mas têm que decidir qual é o trabalho que querem mostrar”.</p> <p>“Eu acho que a maior dificuldade é a nível da linguagem, o estruturar o pensamento”.</p>

			<p>“Explicar ao grupo com alguma sequência lógica”.</p> <p>“[...] mas eu acho que a maior dificuldade é sequenciar o processo: Onde estive, como fiz, que materiais usei”.</p> <p>“Estruturar o pensamento e a linguagem de acordo com aquilo que querem dizer”.</p>
	<p>Estratégias</p>	<p>Guião para as Comunicações</p>	<p>“Eu acho que foi muito pertinente. Eu nunca tinha pensado nisso ainda que se calhar à colegas que o fazem, mas eu nunca tinha pensado nisso em estruturar com eles. Fazia-o de uma forma se calhar nem tão sentida [...]”.</p> <p>“Mas, falar com eles sobre isso especificamente e fazermos um guião e que o guião fosse do conhecimento de todos de uma forma mais... clara! nunca tinha pensado em fazer e acho que é fundamental para eles perceberem que se seguirem uma determinada sequência de ideias, eles acabam por conseguir organizar melhor o pensamento”.</p> <p>“E veio ajudar a melhorar este aspeto da comunicação</p>

			<p>individual, quando eles querem falar sobre alguma coisa, saber por onde começar e como acabar, acho que veio facilitar o discurso”.</p>
		<p>Folhas de Registo</p>	<p>“Então, acho que é uma forma de lhes mostrar que aquilo que eles brincam no faz de conta é tão ou mais importante que aquilo que eles brincam na matemática, nas ciências ou na escrita. Estão ao mesmo nível, são aprendizagens muito importantes. E acho que favorece depois o relato daquilo que eles fizeram no faz de conta”.</p> <p>“Ajudam-nos depois sim em questões de observação, avaliação, do desenvolvimento e de perceber também as dinâmicas que eles usam nas outras áreas. E ficar com registo disso, porque senão passa”.</p> <p>“Trazer aquilo que eles criaram, que esse projeto mental que foi o trabalho deles na construção depois passa para o papel”.</p> <p>“É a memória do trabalho é a validação do trabalho pros</p>

		<p>amigos e para eles próprios, porque um dia quando eles vão olhar, no final do ano para aquilo que foram fazendo, eles vão perceber que têm trabalhos de todas as áreas e que fizeram coisas em todas as áreas”.</p> <p>“Claro que isso não é obrigatório, os meninos não têm que fazer um registo”.</p> <p>“Faz sentido no modelo, faz sentido para eles e acho que se apropriam melhor do seu processo de aprendizagem e todos esses registos lhes mostram que houve um progresso, que já passaram aquela fase”.</p> <p>“Que lhes permite apropriarem-se do seu crescimento intelectual e do seu crescimento a todos os níveis. Acho que é pertinente continuarem e faz todo o sentido. Isso eles vão continuar a usar sempre que acharem que é pertinente e vai ser também o meu papel leva-los a perceber a pertinência de certos registos”.</p>
--	--	--

		<p>Telefone Estragado</p>	<p>“Mas só para a dicção não é suficiente, porque há crianças que têm algumas dificuldades”. “Esse jogo ajudou para eles se preocuparem com que o discurso seja claro para os outros, isso sim. Porque eles têm que se preocupar que quando estão a dizer a palavra, têm que a dizer bem que é para o outro perceber, porque senão a disserem bem o outro vai ficar sem entender o que o colega disse”. “Por isso sim, é um recurso que pode ajudar na oralidade, na dicção, na capacidade articulatória de algumas palavras, acho que sim, que pode ajudar”.</p>
		<p>Importância</p>	<p>“Porque acho que é pertinente e que os ajuda de certa maneira a eles se apropriarem do seu desenvolvimento da consciência de si como aprendentes como pessoas que estão a aprender e que todos devemos aprender a melhorar o nosso discurso”. “É para eles... quanto mais capacidade eles tiverem de se</p>

			<p>expressar e de mais confiança eles tiverem que podem dizer e que conseguem estruturar o pensamento, eles estão a mostrar aquilo que foram capazes de fazer e de aprender e acho que isso é pertinente”.</p> <p>“[...] que eles sentiam necessidade dele não que seja uma obrigatoriedade”.</p>
Intervenção Pedagógica	Positivo		<p>Acho que foi importante, tu pegares nisso para sistematizar o que é que é importante dizer naquilo que vão mostrar aos amigos, ao grupo [...]”.</p> <p>“Da tua intervenção com os meninos eu acho que o guião foi uma mais valia. Destaco o guião porque vai de encontro às necessidades sentidas e veio ajudar a que os meninos conseguissem formalizar um discurso mais estruturado”.</p>
	Negativo		<p>Alguns meninos são mais atentos apropriaram-se melhor outros ainda estão no caminho mas o tempo de intervenção não foi tão grande assim e ainda teriam que ter mais tempo, mas pretendo dar continuidade a esse trabalho</p>

			<p>no próximo ano para melhorar realmente, as comunicações, a oralidade e para que eles se apropriem da estruturação do discurso”.</p> <p>“Mais tempo para formalizar, mais tempo para formalizarem outro tipo de recursos, mais tempo para trabalhar com os meninos, porque eu continuo a achar que os estágios são muito curtos e são cortados porque o facto de vocês virem três dias por semana e os outros dois não estarem, corta um bocadinho do trabalho, do desenvolver do trabalho”.</p>
--	--	--	--

