

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Gina Maria Guiné Pereira Rodrigues

Relatório Final

Idealizar, planificar e concretizar: aprender a ser educadora

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Constituição do júri

Presidente: Prof.^a Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof.^a Doutora Ana Coelho

Orientador: Prof.^a Rosário Campos

Data da realização da Prova Pública: 12, Junho de 2015

Classificação: 15 Valores

Junho, 2015

Agradecimentos

À professora orientadora doutora Ana Coelho, pela
colaboração concedida.

À educadora cooperante e equipa educativa, bem como
a todas as crianças maravilhosas da “sala mista”, pela
interajuda, colaboração e pelos momentos felizes
proporcionados e que jamais serão esquecidos.

À minha amiga Tânia Raquel, pela amizade e
por estar sempre presente.

Aos meus avós Rosária e Manuel, embora já não estejam entre
nós, pelas histórias contadas, e pelos ensinamentos e valores
transmitidos com que pautaram a minha infância.

Aos meus pais e irmãos pelo incentivo, apoio, empatia, e por
sempre acreditarem em mim.

Ao Hugo pela compreensão e à minha filha Francisca,
por fazer de mim, a mãe feliz e orgulhosa que sou.

A todos, um grande bem-haja.

Idealizar, planificar e concretizar: aprender a ser educadora

Resumo

O presente relatório pretende retratar aquele que foi o meu itinerário formativo, assim como as aprendizagens realizadas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que culminou com um estágio e incluiu o desenvolvimento integral de um projeto.

O documento descreve o estabelecimento no qual decorreu o estágio, as fases deste processo, os princípios educativos orientadores da prática pedagógica da educadora cooperante e o grupo de crianças. Apresenta também um conjunto de experiências – chave e por conseguinte significativas na aquisição de competências teórico-práticas enquanto futura profissional.

O atual documento tenta analisar de forma crítica e reflexiva a iniciação à prática educativa, numa tentativa de simbiose entre a teoria e a prática com o principal propósito de alcançar um maior desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, Projeto “Os Romanos”, Abordagem Mosaico; Inclusão no Jardim de Infância.

Abstract

This report seeks to portray that it was my formative itinerary, as well as learning made and acquired along the MA in Preschool Education, which culminated with an internship and includes the integral development of a project.

The document describes the establishment in which ran the internship, phases of this process, the principles guiding educational pedagogical practice of nurturing cooperative and the Group of children. It also features a set of experiences – key and therefore significant in acquiring theoretical and practical skills as a future professional.

The current document attempts to analyze critically and reflectively the initiation into educational practice, in an attempt of symbiosis of theory and practice with the main purpose to achieve greater personal and professional development.

Keywords for this page: Pre-school education, project “the Romans”, Mosaic Approach; Inclusion in kindergarten.

Índice

Introdução	1
PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	3
CAPÍTULO I.....	5
Enquadramento do Estágio.....	5
1. Caracterização da instituição	6
2. Organização do ambiente educativo	8
2.1. Organização da sala.....	8
2.2. Organização do tempo	9
2.3. Princípios educativos orientadores da prática pedagógica da educadora	10
2.3.1. Relação Jardim de Infância-Família	13
2.3.2. Avaliação	14
2.4. Caracterização do grupo	16
CAPÍTULO II.....	19
Descrição e análise crítica ou reflexiva da experiência de estágio	19
1. Observação do contexto educativo.....	19
2. Integração progressiva no contexto educativo	20
3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico – “Os Romanos”	25
PARTE II – EXPERIÊNCIAS - CHAVE	28
1. Projeto - “Os Romanos”	29
2. A criança com NEE no Jardim de Infância.....	36
3. A importância de brincar no exterior	42
4. Diferenciação Pedagógica na Educação Pré-Escolar	49
5. Abordagem de Mosaico.....	55
5.1. Enquadramento e Influências.....	55
5.2. O que é a Abordagem de Mosaico	55
5.3. Métodos	59
5.3.1. Análise Vertical	61
5.3.2. Resultados	61
5.4. Conclusão	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71

Índice de Siglas

AM - Abordagem de Mosaico

AP - Abordagem de Projeto

CAF - Componente de Apoio à Família

EI - Educação de Infância

EPE - Educação Pré-Escolar

ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra

DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

JI - Jardim-de-infância

ME - Ministério da Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC - Projeto Curricular

PCT - Projeto Curricular de Turma

PE - Projeto Educativo

SAC - Sistema de Acompanhamento de Crianças

Índice de Anexos

Anexo n.º 1 – Ficha de Avaliação Formativa

Índice de Apêndices

Apêndice n.º 1 - Quadro n.º 1- Descrição do espaço físico do Jardim de Infância

- Quadro n.º 2 - Recursos Humanos

Apêndice n.º 2 - Figura n.º 1 - Planta da sala Mista - Turma C

Apêndice n.º 3 - Quadro n.º 3 - Rotina diária da sala mista - Turma C

Apêndice n.º 4 - Atividades desenvolvidas na fase de observação do contexto educativo

- Fotografia n.ºs 1 e 2 - Outono - Constituição das folhas

Apêndice n.º 5 - Fichas n.ºs 1 e 2 - Natal

Apêndice n.º 6 - Atividades desenvolvidas na fase de integração progressiva no contexto educativo

- Figura n.º. 2 - Atividade introdutória ao inverno
- Documento n.º 1 - Colaboração da família na concretização do boneco de neve
- Fotografias n.ºs 3,4,5,6 e 7 - Realização do boneco de neve
- Fotografias n.ºs 8 e 9 - Fichas alusivas ao vestuário de inverno

Apêndice n.º 7

- Fotografias n.ºs 10,11 e 12 - Realização de candeeiros alusivos ao Natal

Apêndice n.º 8

- Fotografias n.ºs 13, 14 e 15 - Experiência inerente aos estados de água
- Fichas n.ºs 1, 2 e 3 - Estados de água

Apêndice n.º 9 – Continuação das atividades desenvolvidas na fase de integração progressiva no contexto educativo

- Fotografias n.ºs 16 e 17 - Passeio no âmbito do Dia de Reis

Apêndice n.º 10

- Figura n.º. 11 - Realização da prenda - Dia do Pai

Apêndice nº. 11

- Quadro nº. 4 e 5- Fichas de avaliação (1g).

Apêndice nº. 12

- Fotografia nº. 18 - Teia inicial do Projeto “Os Romanos”

Apêndice n.º 13

- Documento nº.2 - Pesquisas solicitadas às crianças e à participação dos pais.

Apêndice n.º 14 - Passatempos Romanos

- Fotografia n.º 19 e 20 - Pesquisas efetuadas pelas crianças com a colaboração dos pais.

- Fotografias n.ºs 21 e 22 - Aulas de Expressão físico motor “Jogo do Gladiador”.

- Fotografias n.ºs 23 e 24 - Aulas de Expressão físico motor “O labirinto”.

Apêndice n.º 15 – Artesanato Romano (olaria)

- Fotografias n.ºs 25 e 26 - As crianças recriam peças de artesanato romano

- Fotografia n.º 27 - Trabalhos de olaria romana realizados pelas crianças

Apêndice n.º 16 - Indumentária Romana

- Fotografias n.ºs 28 e 29 - Projeto da indumentária romana – Túnica

- Fotografias n.ºs 30 e 31 - Concretização do desenho nas túnicas romanas

- Fotografias n.º s 32 e 33 – Confecção dos medalhões para prender as túnicas

Apêndice n.º 17 - Monumentos romanos

- Fotografias n.ºs 34 e 35 - Construção da Ponte de Trajano em Chaves

- Fotografias n.ºs 36 e 37 - Construção do Templo de Diana em Évora

Apêndice n.º 18 - Visita às Ruínas de Conímbriga

- Fotografia n.º 38 - Visita às Ruínas de Conímbriga
- Fotografia n.º 39 - Visita ao museu de Conímbriga

Apêndice n.º 19 - Cenários Romanos - Termas e Balneários Públicos

- Fotografias n.º 40 - As crianças pintaram o cenário alusivo às Termas romanas
- Fotografias n.º 41 - As crianças pintaram o cenário alusivo aos Balneários romanos

Apêndice n.º 20 - Dramatização

- Fotografias n.ºs 42, 43, 44 e 45 - Preparação para a dramatização Final, as crianças vestem as suas indumentárias
- Fotografia n.º. 46 - 51- As crianças dramatizam, no cenário as Termas Romanas
- Fotografia n.º. 52 - Dramatização Final, Balneários Romanos – Apresentação.
- Fotografia n.º. 53 - 56 - Dramatização Final - As crianças explanam saberes sobre os balneários públicos e a Romanização.
- Fotografia n.º. 57 - Fim da Dramatização sobre “Os Romanos
- Apêndice n.º 21 - Conversa com a criança - Abordagem de Mosaico
- Apêndice n.º 22 - Conversa com a educadora - Abordagem de Mosaico
- Apêndice n.º 23 - Conversa com a auxiliar - Abordagem de Mosaico
- Apêndice 24 - Conversa com os pais da X - Abordagem de Mosaico
- Apêndice 25 - Mapa construído pela criança X durante o circuito - Abordagem de Mosaico
- Fotografia n.º 58- 60 - Mapa do circuito construído pela criança
- Apêndice n.º 26 - Recolha de elementos, para realizar a Manta Mágica (abordagem de mosaico)

- Fotografia n.º 61 - 64 - A criança X, refere o que mais gosta no JI
- Fotografia n.º 65 - A criança tira fotografias do que menos gosta
- Fotografia n.º 66 - Conversa com as crianças sobre a A.M.
- Fotografia n.º 67 - Realização d a manta mágica

Tabelas – Grelhas Analíticas de Conteúdo

Tabela 1- Unidade de análise: criança X

Tabela 2 - Unidade de análise: pais das crianças

Tabela 3 - Unidade de análise: auxiliar

Tabela 5 - Unidade de análise: educadora

Índice de Figuras

Figura n.º 68 - Caixa de areia e Parque infantil

Introdução

O presente Relatório pretende relatar aquela que foi a minha experiência de estágio vivenciada no âmbito da unidade curricular de prática educativa.

O estágio teve lugar no Jardim de Infância n.º1 de Condeixa-a-Nova e teve a duração de vinte semanas, distribuindo-se por três dias úteis (de quarta a sexta-feira) perfazendo um total de trezentas horas.

Procuro espelhar aquela que foi a minha iniciação à prática pedagógica cujo processo de aprendizagem e responsabilidade foi sendo apreendido de forma gradual ao longo do tempo de estágio.

O título do relatório “***Idealizar, planificar e concretizar: aprender a ser educadora***”, está intimamente relacionado com a pedagogia de projeto mobilizada na experiência-chave *Os Romanos*, através da qual pude verificar que é ao envolver-se ativamente em algo, desde o seu início (idealizar) até à sua realização (concretizar) que a criança compreende todo o processo de aprendizagem, partindo de um maior envolvimento e implicação e assumindo um papel ativo.

É neste processo de aprendizagem, que uma educadora se vai igualmente construindo, avaliando e adequando a sua intervenção às necessidades e anseios do grupo de crianças, bem como ao contexto onde desenvolve a sua atividade.

O relatório está dividido em duas partes. A primeira parte é composta por dois capítulos. Um dos capítulos é dedicado à contextualização do estágio relativamente ao Jardim de Infância (JI) no qual decorreu, assim como às características do grupo de crianças, e os princípios educativos inerentes a toda a organização pedagógica do ambiente educativo.

No segundo capítulo descrevo genericamente, aquele que foi o meu trajeto formativo de estágio, salientando assim as diferentes etapas vivenciadas ao longo do mesmo.

Na segunda parte, apresento um conjunto de cinco experiências-chave, as que considere mais significativas e por isso objeto de uma análise crítico-reflexiva, sendo que uma delas é relativa ao estudo realizado com recurso à Abordagem de Mosaico desenvolvido numa fase final do estágio.

Concluo o relatório, discutindo as aprendizagens realizadas ao nível académico, profissional e pessoal resultantes das experiências de estágio.

No sentido de preservar o anonimato das crianças, os nomes ou iniciais constantes no relatório são fictícios.

PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

CAPÍTULO I

Enquadramento do Estágio

A Educação Pré-Escolar (EPE) corresponde à primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar à ação educativa da família e por conseguinte de caráter não obrigatório, tendo sido enquadrada no sistema educativo, em 1997 (Ministério da Educação [ME], 1997; Lei-Quadro 4/97 de 10 de Fevereiro).

Os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar são formados pelas instituições da rede pública e privada e trabalham na direta dependência da administração central (Regiões Autónomas) e das autarquias locais sendo reguladas pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social a quem cabe: supervisionar, inspecionar e avaliar os serviços prestados.

A Lei-Quadro confina à Educação Pré-Escolar (Lei 4/97 de 10 de Fevereiro) a função educativa e social. Decorrente da referida Lei, enquadram-se e organizam-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997), constituindo estas os princípios gerais de apoio e de referências pedagógicas e curriculares a todos os/as educadores/as ao longo do processo educativo de forma a garantir o desenvolvimento harmonioso das crianças e o sucesso de aprendizagens.

É da responsabilidade do/a educador/a ser o/a gestor/a do currículo, a quem compete construí-lo, devendo ter em linha de conta, para o efeito, não apenas o grupo de crianças, como também a equipa pedagógica, as famílias e a comunidade. Em consonância com a intencionalidade educativa, o/a educador/a deverá de forma articulada observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular, a fim de promover aprendizagens significativas nas crianças.

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância “Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos

curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº. 241/2001 de 30 de Agosto).

A EPE em articulação com a ação educativa da família para além de facilitar a formação e o desenvolvimento das crianças tem como grande objetivo a sua inserção plena na sociedade como seres autónomos, livres e solidários [Circular nº 17 (DSDC/DEPEB/2007)].

O presente documento integra ainda princípios sobre a organização curricular, a avaliação, a organização e gestão da componente de apoio à família (CAF) e a articulação entre ciclos. Com o propósito de estabelecer um quadro de orientação pedagógica e de organização e gestão do currículo sobressaem os seguintes documentos, o Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola e o Projeto de Grupo/Turma, sendo que na sua elaboração devem ser tidos em linha de conta as características e necessidades das crianças, de forma a favorecer a articulação entre Projetos Curricular de Estabelecimento/Escola e de Grupo/Turma assim como, entre outros níveis de ensino.

A Circular nº. 4 (DGIDC/DSDC/2011) define a avaliação enquanto processo integrante e regulador da prática educativa. Assumindo um caráter formativo e, por conseguinte, contínuo e interpretativo procura tornar a criança protagonista da sua própria aprendizagem, de forma a tomar consciência das suas capacidades, das dificuldades e de procedimentos para a sua resolução.

É através do estágio e da sua componente de prática pedagógica supervisionada que mobilizamos competências de observação, ação, reflexão, avaliação, comunicação e investigação educativas, contribuindo para um melhor desempenho profissional enquanto futuros/as educadores/as.

1. Caracterização da instituição

O jardim de infância onde decorreu o estágio pertence à rede pública de educação pré-escolar e está integrado no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova. O Agrupamento dista cerca de 15 km da cidade de Coimbra,

o qual é limitado a norte pelo concelho de Coimbra, Montemor-o-Velho, a noroeste, Miranda do Corvo, a nordeste, Penela a sudeste e com Soure a sudoeste, sendo servido por uma adequada rede viária. O contexto sociocultural da área de influência do Agrupamento é de nível médio baixo (FML, 2008). A maioria dos pais apresenta uma escolaridade igual ou inferior ao 9º ano de escolaridade, ocupando, maioritariamente, profissões no âmbito do comércio e serviços, da produção e dos serviços domésticos (IGE, 2007 e MISI, 2011).

O Agrupamento é constituído por 15 escolas: uma Escola Sede Secundária com 3.º ciclo, nove do primeiro ciclo do ensino básico (1ºCEB) duas das quais com JI integrado e cinco do Pré-escolar. O Jardim de Infância n.º 1 localiza-se no mesmo edifício do 1º CEB junto à Escola sede do Agrupamento e próximo da Biblioteca Municipal. Tem capacidade para setenta e cinco crianças em idade pré-escolar, dos três aos cinco anos de idade. A equipa educativa do Pré-Escolar é constituída por: três educadoras, uma coordenadora acumulando a mesma função no 1º Ciclo, uma educadora de Necessidades Educativas Especiais (NEE), quatro assistentes operacionais, uma animadora socioeducativa e uma tarefeira de apoio às crianças com NEE. O horário de funcionamento do estabelecimento é das 07h30 às 19h00.

Relativamente à estrutura do edifício, este divide-se em rés-do-chão e primeiro andar, neste último funciona o 1.º CEB, no rés-do-chão o Jardim de Infância. O espaço exterior da instituição integra uma área relativamente ampla e dispõe de um parque infantil e uma caixa de areia, envolvidos com elementos da natureza, canteiros e árvores de pequeno porte, proporcionando às crianças brincadeiras várias e o contacto com a natureza. Como se pode verificar através da descrição do espaço físico do JI (cf. Apêndice nº.1, Quadro nº.1) e na minha opinião, o espaço da instituição pode ser considerado bom, sobretudo ao nível da qualidade e variedade dos materiais de que dispõe, à exceção do facto de não possuir refeitório o que obriga as crianças a deslocarem-se para o edifício Sede, ao lado, causando algum transtorno, sobretudo quando chove. Todavia, de uma forma genérica, pode afirmar-se que o espaço é organizado e flexível, já que os materiais e os equipamentos são facilmente adaptáveis às dinâmicas e às necessidades das crianças potenciando o seu desenvolvimento. De acordo

com Carvalho *et al.* (2012, pp. 77-78), para Wallon, “O meio oferece as oportunidades para a ontogênese se realizar e, ao mesmo tempo, permite afirmar que as crianças, à medida que adquirem mais possibilidades de ações, transformam o meio mais eficientemente, organizando-o, complexificando-o e compatibilizando-o com novos propósitos”.

Para mais é um espaço esteticamente agradável o que lhe confere conforto e bem-estar.

Quanto aos recursos humanos, trata-se de uma equipa interdisciplinar de profissionais que tem como principais pressupostos: promover a educação e os cuidados do grupo de crianças (cf. Apêndice nº.1, Quadro nº.2).

O estabelecimento possui um Projeto Educativo (PE), o qual é analisado no ponto 2.3. (“Princípios educativos orientadores da prática pedagógica da educadora”) do atual documento.

2. Organização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo é da responsabilidade do educador e constitui a base do seu trabalho. Do ambiente educativo e de forma intrínseca fazem parte, o espaço, os materiais, o tempo, as crianças e suas interações, que conjuntamente com a intencionalidade educativa constituem um ambiente propício à aprendizagem e por conseguinte ao desenvolvimento do grupo de crianças.

Neste contexto, e de forma a contribuir para a educação da mesma criança, a família e o estabelecimento de educação pré-escolar devem estabelecer entre si uma relação indissociável (Ministério da Educação, 1997).

2.1. Organização da sala

A sala mista da turma C¹ do Jardim de Infância tem como aspetos mais

¹ Terminologia utilizada na instituição para designar a sala mista de JI.

notórios, o facto de ser ampla, com luminosidade natural, limpa e arejada. Encontra-se dividida em diferentes áreas de atividade permeáveis entre si e por isso passíveis à recriação e à socialização (cf. Apêndice n.º2, Figura n.º1). A área do faz de conta, em minha opinião necessita, de algumas reformulações.

Na sala, o grupo pode circular livremente pelas diferentes áreas que se encontram devidamente identificadas pelo nome. Algo de semelhante acontece com as diferentes regras que se encontram expostas em lugar visível. Os materiais e os equipamentos são variados, encontram-se bem organizados e são de fácil acesso às crianças, oferecendo oportunidades várias de exploração e de promoção à criatividade. Dispõe ainda de outros equipamentos, nomeadamente um computador, um rádio com leitor de CD e aquecimento.

No corredor que dá acesso à sala C, encontram-se os cabides de cada criança assim como o acesso às instalações sanitárias.

A sala de atividades prolonga-se até ao exterior dispondo de uma parede envidraçada a qual permite, não apenas a entrada de luz solar, como também diluir as fronteiras da sala, criando transparência (Niza, 2013).

O exterior dispõe de um espaço com um parque infantil onde predominam pequenas árvores e um canteiro, este último apesar das suas potencialidades a nível pedagógico, em minha opinião é subaproveitado já que é pouco visitado pelas crianças.

2.2. Organização do tempo

O tempo da turma C do JI divide-se em momentos que se repetem com alguma periodicidade e outros marcados por uma maior flexibilidade. A rotina diária pode ser visível através do Quadro n.º3 (cf. Apêndice n.º3).

A rotina permite que as crianças se sintam mais seguras e consigam ter alguma previsibilidade relativamente ao que irá suceder, tornando-as por conseguinte mais predispostas, focadas e criativas nas atividades em que estão envolvidas (Hohmann *et al.*, 1979). Todavia e tendo como base os interesses

das crianças, a rotina é flexível, como aliás tive oportunidade de constatar através do presente estágio.

2.3. Princípios educativos orientadores da prática pedagógica da educadora

Constituindo o PE um dos documentos basilares do desenvolvimento da intervenção pedagógica importa pois evidenciar a sua importância.

Segundo o Decreto-Lei nº. 75, de 22 de abril de 2008, é consagrado ao PE “ a orientação educativa do agrupamento de escolas (...) elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei nº. 75, de 22 de abril de 2008).

Já o Projeto Curricular (PC) é um documento que consubstancia as linhas orientadoras do PE, definindo as estratégias pedagógicas que, naquele contexto, se relacionam com o PE, tendo em linha de conta as particularidades do grupo, partindo de uma perspetiva mais genérica para o particular (Decreto-Lei nº 75 de 2008, de 22 de Abril).

O PE do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova foi definido para o quadriénio de 2011-2015, e tem como “pano de fundo” o Tema “Uma escola para todos”. Nele encontra-se incluído o Projeto Curricular de Turma (PCT), acordado para todo o Pré-Escolar no presente ano letivo (2013/14), sob a temática estruturante: “Da janela da minha casa... Viagens na minha Terra”. Em resultado de um trabalho desenvolvido no âmbito do aprofundamento das competências da língua materna, e em complementaridade com a temática central, prosseguiu-se com o projeto “A falar bem é que a gente se entende” encetado no ano letivo anterior.

Enquadrando o presente PE nas OCEPE (ME, 1997) verifica-se que os objetivos gerais “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a

cidadania” e “ “Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (p.15) são contemplados através do presente projeto.

Relativamente ao PC pude constatar que se baseia acima de tudo na abordagem de projeto. Os pressupostos da metodologia de projeto assentam na visão da criança como um ser ativo, em desenvolvimento holístico e que tenha em comum os diferentes momentos de decisão, o planeamento e a passagem para a ação, a avaliação e a comunicação (Marchão, 2012; Ministério da Educação, 1998).

Através da minha experiência ao longo do estágio pude verificar que a educadora desenvolve práticas pedagógicas fundamentadas neste tipo de abordagem. Todavia e de acordo com as situações, os contextos e com o grupo de crianças, a responsável sempre que necessário, complementa as suas práticas recorrendo a outros modelos curriculares, nomeadamente ao Movimento da Escola Moderna (MEM), de forma a ofertar uma melhor resposta às necessidades das crianças. Assente numa prática democrática da gestão de atividades, dos materiais, do tempo e do espaço, este modelo pretende proporcionar às crianças uma vivência cooperativa e um desenvolvimento pessoal e social, garantindo a sua participação na gestão da sala de aula e da escola. No local onde estagiei, o MEM era visível nomeadamente através da tabela de presenças, de atividades e da tabela do tempo, em que cada criança marcava a sua presença e geria as suas atividades, havendo uma criança em sistema rotativo responsável pela marcação do tempo, que era coadjuvada pelos colegas.

No que concerne ao currículo, uma considerável parte das atividades limitam-se a datas comemorativas: Outono, Inverno, Natal, Dia de Reis, Dia do Pai e portanto tarefas que se repetem periodicamente ao longo dos anos (cf. Apêndice nº.4, Fotografias n.ºs 1 e 2; cf. Apêndice nº. 5), (cf. Apêndice n.º6; Figura nº 2; Fotografias n.ºs 3-9) (cf. Apêndice n.º7, Fotografias n.ºs 10,11 e 12).

Na minha opinião, as crianças veem na educadora o adulto de maior referência, em grande parte pelas suas características já que é uma pessoa

muito próxima das crianças, que observa bem cada uma, aferindo quais as suas capacidades, gostos e dificuldades e por isso conhecedora de cada criança permitindo-lhe assim estabelecer uma diferenciação pedagógica ajustada. Caracteriza-se igualmente por ser meiga e afetuosa e que respeita os gostos e preferências de cada criança. A sua longa experiência revela-se um facilitador das práticas e das interações que estabelece com as crianças.

A educadora, sempre que ocorrem experiências pedagógicas espontâneas, aproveita-as para que através delas possa estabelecer conexões com temáticas já abordadas e por conseguinte a novas aprendizagens e/ou servir de exemplo a comportamentos e atitudes que são expectáveis que o grupo adquira. Os sucessos e as conquistas das crianças são enaltecidos através de manifestos elogios da responsável, assim como o contrário se necessário, permitindo ao grupo a aquisição de uma conduta equilibrada acerca do que é certo e errado. Assim, a criança deve entender os limites do que pode e não pode fazer para que a socialização, interação e integração com os colegas ocorra de forma saudável e enriquecedora. “ Uma criança sem regras além de insegura terá dificuldades em se socializar com os outros, porque não consegue compreender onde começa ou acaba a liberdade de cada um”. (Melo e Pedro, 2000, pp. 36-37).

Normalmente a educadora mantém uma postura entusiasmante, cativando o grupo através de uma expressão facial e tom de voz afável e mantendo contacto visual.

Relativamente ao planear, este consiste numa previsão acerca de possíveis atividades com objetivos gerais e específicos pensados de acordo com (...) crianças (Vasconcelos, n.d.). Para que a educação pré-escolar seja estimulante ao desenvolvimento da criança e promova aprendizagens significantes e diversificadas capazes de contribuir para uma maior equidade de oportunidades, é necessário que o educador planeie o processo educativo tendo em linha de conta o que sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social (Ministério da Educação, 1997). Com o objetivo de responder de forma mais adequada aos interesses e necessidades das crianças, estas, as famílias e os parceiros educativos devem ser integrados neste planeamento,

(Ministério da Educação, 1997; Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, n.d.).

Segundo a educadora, a própria não tem por hábito planificar, pelo menos formalmente, assim nunca tive a oportunidade de visualizar uma planificação sua, fator que considero menos conseguido ao longo do estágio. Contudo tal não significa que a responsável não estruture/organize mentalmente um trajeto pedagógico a implementar, tendo em vista alcançar os objetivos previamente definidos.

De acordo com Bassedas, Huguet *et al.* planificar permite tornar “consciente a intencionalidade que preside a intervenção; permite prever as condições mais adequadas para alcançar os objetivos propostos; e permite dispor de critérios para regular todo o processo. (...) Planejar é uma ajuda para ordenar e organizar um ensino de qualidade” (1999, pp. 113-114).

Efetivamente planificar apresenta vantagens múltiplas, assim como transmite segurança às crianças, às famílias, bem como é importante quando ocorre uma inspeção.

2.3.1. Relação Jardim de Infância-Família

“A Educação Pré-escolar apesar de constituir a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, continua a ser complementar da ação educativa da família, pelo que, com ela, deve manter um diálogo permanente que se pode revestir de várias formas e níveis” (Serra, 2004, p.71). É pois fundamental no processo de educação das crianças que haja um constante intercâmbio entre ambas as partes. Assim, uma comunicação constante é a chave de ligação entre casa e JI (Ministério da Educação, 1997). Neste sentido, é pois essencial promover o respeito mútuo e uma parceria entre as relações sociais que envolvem cada criança para que a colaboração que se espera que estes dois contextos adotem tenha em linha de conta os mesmos objetivos: o desenvolvimento global e harmonioso, assim como o bem-estar

emocional e físico das crianças. Algumas das formas de estabelecer esse intercâmbio são nomeadamente, através de: conversas informais, conversas telefónicas, aquando a entrega e a saída de as crianças, pequenos recados manuscritos, convites (exposições, trabalhos), etc., foram algumas das estratégias de relação entre escola e a família que pude observar durante o decurso do estágio, pelas quais a educadora cooperante se pautou, de forma a estabelecer e a manter esta união.

2.3.2. Avaliação

Em EI, a avaliação deve ser entendida como um processo que permite ao/à educador/a observar, escutar, e registar o que as crianças sabem e compreendem, a sua maneira de pensar e aprender, assim como as suas competências. Desta forma, é possível conhecer de forma abrangente as capacidades e os seus interesses (Parente, 2010).

Assim, a avaliação deve servir de suporte à aprendizagem, na medida em que ela possibilita uma recolha sistemática de informações, implicando que da parte do educador/a haja uma tomada de consciência da ação e por conseguinte a adequação das suas práticas, face às necessidades de cada criança e do grupo. Enquanto protagonista da sua ação, ao longo do processo dever-se-á igualmente envolver a criança, permitindo-lhe tomar consciência dos seus progressos e das dificuldades, bem como da forma de os superar (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011).

Neste sentido, a avaliação surge como base para o planeamento e tomada de decisões do/a educador/a, que deve ser levado a cabo de forma consciente, pois envolve um conjunto de decisões e de opções que devem ser tomadas de forma fundamentada e sustentada (Parente, 2010).

Através da prática da educadora cooperante, pude aperceber-me de que a avaliação é realizada através de fichas formativas cujo teor versa sobre atividades contemplando as diferentes áreas de conteúdo, e cuja correção é realizada na presença das crianças, onde estas descrevem o que fizeram. A meu

ver, este meio de avaliação torna-se benéfico, já que de forma contínua, permite ao/à educador/a registar os progressos e as dificuldades das crianças e por conseguinte atuar na sua resolução (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Para além deste método, a educadora utiliza na avaliação das crianças, os portefólios onde arquiva os trabalhos, que posteriormente são levados para casa para que os encarregados de educação possam acompanhar o processo evolutivo dos seus filhos. Os trabalhos cuja dimensão não permite que sejam arquivados nos mesmos são levados para casa pelas crianças. Segundo as ideias de Melo e Freitas (2006, p.66) o portefólio é considerado como “uma organização de trabalhos significativos para o professor e para o estudante, permitindo monitorizar o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes, onde não faltam as análises e as reflexões sobre as suas aprendizagens”. Corroborando o atrás citado, de acordo com Oliveira-Formosinho (2011), “Refletir, usando a documentação, enraíza e estabiliza as aprendizagens, descobre erros, motiva para os ultrapassar, identifica conquistas e celebra-as, identifica dificuldades e compreende-as, motiva para uma dinâmica de resolução de problemas, promove relações e promove a metacognição” (p. 116).

Neste sentido, o portefólio torna-se um meio organizado onde consta toda a documentação relevante, que deve ser revisitado pelos intervenientes, permitindo assim às crianças e ao educador/a refletir sobre os seus progressos e evolução nas atividades propostas, bem como, nas suas dificuldades.

Numa perspetiva mais abrangente Bloom e Bacon (1995) referem-nos que o portefólio apresenta “ as coleções de trabalhos reunidas por alunos e professores com o objectivo de examinar, não apenas as realizações conseguidas, mas também os esforços, a melhoria, os processos, o rendimento [...].Através da reflexão sobre as coleções sistemáticas de trabalhos, os alunos e os professores podem trabalhar em conjunto para compreender os pontos fortes do aluno, as suas necessidades e os seus progressos”. Isto implica a participação ativa do aluno na seleção dos conteúdos e na definição dos critérios de seleção e de avaliação. O objetivo principal é o de conduzir o aluno

a apropriar-se dos seus trabalhos, com vista a construir ativamente a sua aprendizagem (Paulson e Meyer, 1991).

Neste sentido, o portefólio ao permitir refletir sobre os progressos e as dificuldades das crianças, torna-se num precioso auxílio em todo o processo avaliativo do desenvolvimento da criança, além de que representa um valioso meio de dar a conhecer aos pais o trabalho realizado no JI, e de através dele acompanharem o progresso do seu filho.

2.4. Caracterização do grupo

Quanto à caracterização do grupo, trata-se de uma turma heterogénea na medida em que dela fazem parte dezanove crianças, entre as quais, dois meninos com três anos, sete crianças com quatro e as restantes dez com cinco anos. À exceção de quatro crianças, a maioria já frequentava o atual JI. Duas crianças têm necessidades educativas especiais exigindo o acompanhamento de uma Educadora de Educação Especial e de uma Terapeuta da Fala uma vez por semana.

A maior parte do grupo de crianças habita na vila de Condeixa e nas suas imediações.

As diferenças entre as crianças são evidentes, sendo mais notória entre as que têm três anos, verificando-se nomeadamente ao nível da linguagem, autonomia, vivências e na partilha de brinquedos. Esta diferenciação não é problemática pelo contrário é benéfica, já que os mais novos aprendem com os mais crescidos, e estes ao ensinarem-lhes desenvolvem atitudes positivas, como a responsabilidade e o respeito, contribuindo igualmente para o seu desenvolvimento.

O grupo aprecia atividades no exterior e no interior, gosta de brincar nas diferentes áreas, demonstrando preferência pelo “cantinho da casinha”, onde as crianças fazem o jogo simbólico, apreciam fazer desenhos, recortes, ouvir e “ler” histórias, ouvir música, dançar, cantar e utilizar o computador. No exterior apreciam, nomeadamente brincar no escorrega e na caixa de areia.

As crianças de um modo geral demonstram ser capazes de cumprir regras básicas de funcionamento, em contexto de sala. As interações entre adulto-criança e entre pares caracterizam-se por atitudes e comportamentos baseados no respeito mútuo, na tolerância e entreaajuda.

CAPÍTULO II

Descrição e análise crítica ou reflexiva da experiência de estágio

1. Observação do contexto educativo

O início do estágio teve lugar a 13 de novembro de 2013. Tratou-se de uma fase de observação que se prolongou até ao dia 20 de dezembro do mesmo ano, perfazendo um total de seis semanas.

Durante o decurso desta fase pude contactar com alguns dos documentos estruturantes da instituição, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular (PC), e posteriormente, com o Regulamento Interno, através dos quais pude ter conhecimento dos princípios organizadores, dos pressupostos educativos e planos de intervenção pedagógica.

A iniciação à prática pedagógica surge como uma oportunidade estratégica para a recolha de informações proporcionando “ao futuro [pedagogo uma aprendizagem] em contexto real, que lhe permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2001, pp.46-64).

Neste sentido, o estágio é um lugar de excelência que permite ao futuro/a educador/a confrontar-se *in loco* com experiências pedagógicas que lhe servirão de base a uma reflexão crítica sobre a qualidade das práticas a adotar futuramente.

No início do estágio e de forma a conhecer a instituição comecei por explorar e avaliar o espaço, tentando perceber a sua funcionalidade. Nesta fase, foi essencial fazer uma observação cuidada e atenta, quer à sua dinâmica, quer à forma de organização do ambiente educativo (o grupo, cada criança, os espaços, as rotinas, a relação JI e família, comunidade educativa), assim como à prática da educadora e do currículo.

No decurso desta fase de observação, grande parte das atividades curriculares dinamizadas pela educadora foram de cariz experiencial, que

conforme o nome sugere, a aprendizagem passou pelo experienciar. Nesta abordagem, o/a educador/a, tem como foco de interesse as, sensações, emoções, ideias que as experiências proporcionam às crianças, tendo em consideração os seus interesses e necessidades (Portugal e Laevers, 2010, p.14)

Como anteriormente referido, importa reiterar que o desenvolvimento do currículo esteve diretamente ligado às “festividades” do calendário, uma vez que grande parte das atividades desenvolvidas se associou a comemorações festivas, tal como é observável nos documentos em anexo, o que orienta as crianças para dinâmicas pouco criativas. Pese embora o facto de estas tarefas representarem um reportório amplamente conhecido o que pode ser pouco estimulante, as mesmas revestem-se de extrema importância. De acordo com Circe Bittencourt “as datas [festivas] são suportes da memória” (2012, p.11). Deste modo, trata-se de datas históricas que conferem às crianças a oportunidade de conhecer e refletir sobre os factos que as originaram, sendo por isso uma mais-valia para conhecer a cultura na qual estão inseridas.

2. Integração progressiva no contexto educativo

A fase de entrada e desenvolvimento das práticas pedagógicas em contexto educativo decorreu entre 8 de janeiro e 28 de março.

Ao longo deste período, dinamizei e planifiquei tarefas selecionadas em colaboração com a educadora cooperante, tendo em vista a minha responsabilização crescente enquanto atuante pedagógica, refletindo, planeando e avaliando. Tratou-se de uma fase essencial de todo o processo, uma vez que pude pôr em prática a teoria adquirida e com isso desmistificar dúvidas assim como integrar e dar novo significado a conhecimentos específicos.

Durante esta etapa, foram realizadas atividades diversas, como é visível em apêndice (cf. Apêndice n.º 5,6 e 7).

Pelo facto de nos encontrarmos em época de Reis, a primeira atividade, teve como referência o passeio realizado pela Vila de Condeixa-a-Nova e que foi comum a todas as turmas do JI.

Um dos objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar é “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” OCEPE (ME, 1997) (p.15). Ainda de acordo com estas orientações, a educação pré-escolar deve ancorar-se nas vivências e conhecimentos prévios das crianças, respeitando-as e valorizando-as enquanto seres únicos e diferentes. Estas diferenças são muitas vezes, a alavanca para o desencadear de experiências educativas diversificadas, permitindo que cada criança contribua para a aprendizagem das outras. Assim, é ao vivenciar e interagir com os outros e com o meio que a rodeia, que as crianças se desenvolvem e atribuem significado às coisas, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos livres, solidários e autónomos.

Na sequência do passeio realizado na Vila, as crianças puderam fazer um registo gráfico sobre o que de mais relevante encontraram durante o percurso (cf. Apêndices nº.9, Fotografias n.ºs 16 e 17). Através da realização mental do percurso, as crianças desenvolveram competências várias, nomeadamente, ao nível da matemática, mais concretamente o pensamento espacial. Este pode ser definido como um conjunto complexo de competências que se interligam, dando origem à capacidade de perceber distâncias, direções, movimentos e relações que o indivíduo estabelece com o espaço circundante, com os objetos ou estes entre si (Lea,1990). A vivência e experimentação de situações de deslocação no espaço, do próprio corpo e de objetos, a verbalização dessas ações e a sua representação gestual ou gráfica são modos de realizar e de sistematizar aprendizagens matemáticas (Ministério da Educação, 1997).

A segunda atividade teve a ver com a temática do inverno, que não tinha ainda sido abordada. Neste sentido, começámos por explorar em suporte visual (power point) a história - Sara, Tomé & o boneco de Neve, de Carla Antunes (cf. Apêndices n.º6, Figura nº.2). Para a sua conceção, antecederam-

me algumas preocupações, nomeadamente, proporcionar às crianças algo novo, evitando que conhecessem a história, bem como fazer a sua adequação às várias faixas etárias, de forma a que fosse apelativa para todos.

Devo dizer que a história reteve a atenção de todos e de todas, e que a “novidade” inerente ao facto de a neve derreter quando em contacto com algo quente, neste caso uma botija de água quente, não passou despercebida pelo contrário, o que é ótimo, pois mostra a criança atenta e provida/ávida de curiosidade. Tal situação levou-me a planificar uma atividade inerente à mesma, isto é, aos estados de água.

Mas antes de o fazer, explorámos oralmente a temática do inverno, mais concretamente sobre o tempo que faz, e o vestuário que é usado. Na sua sequência, e para as diferentes faixas etárias, realizei distintas fichas de atividade (cf. Apêndice nº. 6, Fotografias n.ºs 8 e 9), e combinámos fazer o boneco de neve alusivo à história. Ao longo da atividade, as crianças mantiveram-se interessadas e motivadas na sua consecução.

Depois de nas aulas de Prática Educativa ter contactado com as fichas de avaliação SAC - Sistema de Avaliação de Crianças (fichas 1g e 2g), sobretudo no que à primeira etapa diz respeito - níveis de bem-estar e implicação constatei que a média do grupo, se situou nos níveis 4 e 5. Significa que a criança se sente bem com ela própria, disponível para a relação com os outros. Está desperta para a exploração do mundo e, por conseguinte, com maior predisposição para aprender.

Seguidamente e conforme acordado reunimo-nos em roda para debater/conversar sobre como iríamos fazer o boneco de neve, bem como o levantamento do material necessário para a sua realização. De forma a estabelecer e a manter a união entre JI e a Família, solicitei a sua colaboração na presente tarefa (cf. Apêndice n.º 6, Documento n.º 1). As crianças de forma entusiasta foram dando sugestões e opiniões que foram consideradas, de acordo com as OCEPE, que sublinham que “as atividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu” (Ministério da Educação, 1997). Neste sentido, as atividades de expressão plástica devem permitir que a criança se exprima

livremente, exteriorizando os seus sentimentos, as suas ideias e as suas emoções. As tarefas desenvolvidas pelas crianças tornam-se educativas quando implicam um grande envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado (idem). Neste sentido, é fundamental que as atividades sejam desafiantes e motivadoras, capazes de captar na criança o seu envolvimento e persistência nela continuar embrenhada, cabendo ao/à Educador/a apoiar todo o processo, situação que pode ser visível aquando a realização do boneco de neve (cf. Apêndice nº. 6, Fotografias n.ºs 3-7).

Depois de concluído o boneco e já no dia seguinte, realizámos a experiência dos estados de água, atividade desencadeada igualmente pela história anteriormente referida. A atividade experimental foi realizada com a participação de todas as crianças, cujo início foi o estado líquido da água (cf. Apêndice nº. 8, Fotografias n.ºs 13 e 14). Assim todos juntos colocámos um recipiente de gelo com água no congelador, que posteriormente verificámos ter-se transformado em gelo – estado sólido. Os cubos de gelo foram sendo passados de mão em mão, para que as crianças pudessem sentir o que deles advinha, quer a sensação fria e molhada, quer o facto de derreter e por conseguinte escorregar. Seguidamente os cubos de gelo foram colocados, dentro de um recipiente de vidro e aquecidos no fogão, em cima dele e através de um espelho as crianças puderam ver a condensação da água (cf. Apêndice nº. 8, Fotografia nº. 15). No final, conversámos sobre as aprendizagens suscitadas pela atividade experimental e de forma a manter o preconizado pela educadora, as crianças realizaram fichas de atividades (cf. Apêndice nº. 8, Fichas n.ºs 1,2 e 3).

Na educação de infância a ciência procura expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem acerca do mundo físico e biológico e ajudá-las a desenvolver meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta (Glauert, 2004). Conhecer o que a rodeia despoleta nela a sua curiosidade natural em dar sentido às coisas, que deve ser estimulada na educação pré-escolar através de oportunidades de descoberta e de exploração do mundo (ME, 1997). Desenvolver atividades experienciais na pré-escola permite à criança

colocar em prática alguns dos seus conhecimentos prévios, bem como satisfazer a curiosidade inata que possui, convertendo-se em aprendizagens significativas. De acordo com Portugal e Laevers (2010), “a abordagem experiencial, promovendo os níveis de implicação e de bem-estar de cada criança, procura oferecer uma boa educação a todas as crianças, sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular” (p.17). Deste modo, numa educação inclusiva, o/a educador/a deve ter a preocupação de proporcionar às crianças um contexto que lhes seja estimulante e passível de progredir por si mesmos, não esquecendo nenhuma das crianças e respondendo da melhor maneira às mesmas (Portugal & Laevers, 2010, p. 17).

No decurso do estágio, foi-nos sugerido aplicar o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2010). O SAC é um instrumento composto por três fichas que visa o acompanhamento de crianças, assentando na abordagem experiencial em educação e no trabalho de Ferre Laevers (idem). Mais do que avaliar competências, este sistema baseia-se num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, focalizado nos níveis de bem-estar e de implicação, organização do ambiente educativo, aprendizagem e desenvolvimento das crianças (cf. Apêndice n.º11, Quadros n.ºs 4 e 5). Através da ficha 1g, pude observar o nível de implicação e envolvimento das crianças e subsequentemente o nível de bem-estar da criança no II. A ficha 2g, tendo em linha de conta os dados anteriores, propicia a uma nova reflexão sobre a prática educativa e a sua própria ação, tendo em conta as diferentes dimensões relativas ao ambiente educativo (idem), permitindo ao educador/a ajustar e melhorar a sua ação educativa. A última ficha (3g), não chegou a ser abordada.

Ao longo desta fase, foram sendo realizadas outras atividades, todavia por uma questão limitativa de páginas na elaboração do presente relatório, não foi possível apresentar toda a informação.

3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico – “Os Romanos”

Esta fase decorreu no período de 1 a 23 de maio. Uma vez que na fase anterior já tínhamos dado início à implementação do projeto, iremos continuámo-lo com vista à sua consecução final.

Em consonância com o preconizado pelo PE, o projeto implementado no grupo heterogéneo de crianças, versou sobre a temática – “Os romanos” tendo na sua génese o interesse manifestado em relação ao tema pelo grupo de crianças, dado que compete ao/à educador/a “(...) promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, orientando e mediando o seu percurso numa perspectiva socioconstrutivista e de resolução de problemas” (Marchão, 2012, p. 83).

Pelo facto do presente projeto ter representado uma etapa fundamental no meu percurso ao longo do estágio, tem lugar a uma explanação mais minuciosa na parte II – Experiências Chave² do presente documento.

² cf. Experiência-chave Projeto “Os romanos”(p. 42-48).

PARTE II – EXPERIÊNCIAS - CHAVE

1. Projeto - “Os Romanos”

É conhecido que a infância é um período do desenvolvimento humano propenso à aprendizagem visto que a curiosidade e busca da descoberta do mundo objetivo é intrínseca à criança nesta fase. Como refere Sousa (2003a) “a criança é curiosa por natureza, deseja conhecer, gosta de explorar, é naturalmente aventureira, desejando ardentemente ter experiências novas e diferentes. A criança sente necessidade imperiosa de descobrir, de investigar, de explorar, de realizar, de experimentar” (p.140).

Neste sentido, a abordagem de projeto parece ir ao encontro das intenções e interesses manifestados pelas crianças nesta faixa etária, uma vez que se trata de uma metodologia cujos pressupostos assentam na visão destas como seres ativos, em desenvolvimento holístico [...] (Marchão, 2012; Ministério da Educação, 1998).

Baseada nas teorias de Dewey e Kilpatrick, esta abordagem tem como objetivo [...] uma metodologia centrada mais na aprendizagem e nos interesses da criança, com vista a uma “articulação entre diferentes áreas e domínios do saber.” (Ministério da Educação, 1998). A aprendizagem ocorre a partir da elaboração de projetos, o que pressupõe que haja investigação e pesquisa, de preferência resultantes da iniciativa e sugestão das próprias crianças.

Tendo em consideração os pressupostos desta abordagem, o tema do projeto “Os romanos”, surgiu a partir de uma conversa de roda quando as crianças falavam sobre o local onde habitam – Condeixa-a-Nova e imediações. Tratando-se de um lugar sobejamente conhecido pelos vestígios romanos, a sua temática surgiu de forma natural por parte das crianças.

Katz & Chard (1997, p.3) referem que a abordagem de projeto é “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”. Este método consiste assim na exploração e tratamento de um plano que procura dar respostas a problemas concretos que ocorrem no quotidiano das crianças, das suas necessidades, curiosidades, dos seus interesses e questões.

O/a educador/a assume então um papel fundamental, dado que a ele/a lhe cabe a função de gerir todo o desenvolvimento do processo, ou seja, de prever a sua exequibilidade e de orientar, sem no entanto o condicionar. Ao longo do processo, o/a educador/a deve ir colocando questões de forma constante, apoiando as crianças na tomada de decisões e permitindo-lhes que relacionem continuamente os conhecimentos (Vasconcelos, n.d., p.7). O/a educador/a deve criar condições tendo em vista a promoção do desenvolvimento das crianças, por via da *zona de desenvolvimento proximal*³ que corresponde à “distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky, 1978, pp. 79-91).

Conforme já referido, o projeto “Os romanos” surgiu durante uma conversa com as crianças. Neste sentido importa contextualizá-lo no PCT, ponte recorrentemente estabelecida e ponderada ao longo do seu desenvolvimento. Os temas preconizados no PCT da sala C são: “Da janela da minha casa... Viagens na minha Terra” e “A falar bem é que a gente se entende”. Este último do ano transato e pelo facto de continuar a haver muitas crianças com dificuldades ao nível da linguagem/comunicação levou a que lhe fosse dado continuidade no presente ano 2013/14. O projeto persegue objetivos gerais como promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania. E ainda desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo, em consonância com o consagrado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p.15).

³ Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito definido pelo psicólogo soviético Vygotsky que viria a ter uma enorme influência nos meios educacionais europeus e norte-americanos a partir da década de 60.

Pelo facto de Condeixa-a-Nova se situar numa zona que foi local de passagem e fixação dos romanos é notória ainda, nos dias de hoje, a sua influência nas vivências sociais e culturais dos seus habitantes. Nas conversas das crianças surge frequentemente referência a aspetos culturais influenciados pela presença romana (ex.: Conímbriga/Alcabideque). Surgiu assim o interesse das crianças em conhecer melhor esses habitantes que foram tão marcantes para esta Vila.

É hoje comumente aceite que os projetos se desenvolvem ao longo de diferentes fases: na definição do problema, na planificação e desenvolvimento do trabalho, na sua execução e, por fim, a divulgação/avaliação (Vasconcelos, n. d., pp.14-17). Na fase de planificação dever-se-á proceder à elaboração de mapas conceituais, teias ou redes que reflitam as possíveis direções a tomar: “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se as tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos (...) Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças.” (Vasconcelos, n.d., p.15).

Assim, considerando as diferentes fases para o desenvolvimento de um projeto, começámos por definir o problema – Quem eram os Romanos? De seguida, demos início à planificação elaborando uma pequena teia na qual colocámos o que já sabíamos sobre os romanos, o que nos faltava saber, o que gostaríamos de descobrir (cf. Apêndice n.º12, Fotografia n.º18). As questões a investigar foram: Quais os seus passatempos? Qual o artesanato? Quais as principais profissões? Que objetos/ferramentas nos deixaram?” Qual o vestuário usado? Que materiais usavam para ler e escrever? Que vestígios deixaram em Alcabideque? Que monumentos nos deixaram? Posteriormente dividiram-se as perguntas, por pequenos grupos de duas e três crianças, e à semelhança do sucedido, cada um ficou responsável em pesquisar sobre as mesmas conjuntamente com os pais e familiares (cf. Apêndice n.º13, Documento n.º2). Ao promover o envolvimento dos pais/família no projeto consideramos estar a proporcionar uma maior participação dos pais nas experiências e aprendizagens que integram o dia-a-dia dos seus filhos. Como é

salientado nas OCEPE, os pais têm “o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Ministério da Educação, 1997, p.43). “Os saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação de infância” (Recomendação nº3/2011). Mais do que um direito dos pais, é dever do Jardim de Infância envolvê-los, uma vez que contribui para o desenvolvimento holístico da criança.

A planificação em teia foi assumindo maior dimensão de acordo com o desenvolvimento do projeto sendo acrescentada a informação que, gradualmente, era obtida. Durante a sua execução, as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções, bem como, elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”, “o que sabemos agora”, “o que não era verdade” (Vasconcelos, n.d.,16). Depois de pesquisarmos, conversarmos, tirarmos dúvidas, listar o material necessário para elaborar o que pretendíamos fazer, foi hora de “arregaçar as mangas”. Como é sobejamente conhecido, nesta faixa etária, muito do que as crianças aprendem passa sobretudo pelo que experienciam, ou seja, pelo saber fazer. Esta necessidade de experienciar leva-as a expressarem-se por múltiplas formas, motivadas pelas sensações, representando o que veem, sentem e imaginam através da experiência sensorial. Neste sentido as crianças devem ter acesso “a uma ampla gama de experiências, vendo, ouvindo, provando, cheirando e tocando uma grande variedade de coisas, ações que são a matéria-prima da expressão criativa” (Spodek & Saracho,1998, p.353), sendo estas ações condição para a aquisição de novos conhecimentos.

Pela relevância que a experimentação assume na vida das crianças, foi sempre minha intenção ao longo do projeto, que as crianças concretizassem através da prática as temáticas que foram sendo abordadas. Assim, e pelo facto de as tardes de quarta-feira serem consagradas à prática de expressão físico-motora, aproveitámo-la para trabalhar as pesquisas efetuadas sobre os

Passatempos, através do jogo (cf. Apêndice n.º 14, Fotografias n.ºs 19 e 20). Deste modo foi possível concretizar através da prática, alguns dos passatempos romanos estudados, procurando assim proporcionar aprendizagens significativas (cf. Apêndice n.º14, Fotografias n.ºs 21,22,23 e 24). Os jogos de imitação e reprodução de símbolos sociais permitem à criança construir ficticiamente o mundo em que vive. Quando a criança joga, “finge” que domina conhecimentos e habilidades que, por si só, são uma forma de ir penetrando em mundos desconhecidos que, progressivamente, vai dominando. De acordo com Vygotsky (1989), citado por Rolo (2006), “O jogo promove a zona de desenvolvimento proximal da criança, é como se esta se ultrapassasse a si própria, uma vez que através do jogo ela tem sempre um comportamento mais avançado e evoluído para a sua idade.

Seguidamente explorámos as pesquisas inerentes ao artesanato romano, e à semelhança do preconizado, fomos trabalhar o “barro”, fazendo com pasta de modelar peças similares às romanas sobre as quais tínhamos pesquisado (cf. Apêndices n.º15, Fotografias n.ºs 25, 26 e 27).

Para a confeção do vestuário - as túnicas, as crianças foram incentivadas a delinear individualmente, numa folha, qual o desenho que gostariam de reproduzir nas suas túnicas (cf. Apêndices n.º16, Fotografias n.ºs 28 e 29). Seguidamente copiaram-no com caneta de feltro para aquela que viria a ser a sua indumentária (cf. Apêndices n.º16, Fotografias n.ºs 30 e 31). A capacidade de execução, projeção e transferência do desenho/padrão proposto em papel para a túnica revelou-nos o quanto as crianças podem ser criativas, bem como a relevância das suas capacidades de abstração e coconstrução no seu processo de aprendizagem.

Para concluir a indumentária, elaboramos originais medalhões para prender as túnicas romanas (Cf. Apêndices n.º 16, Fotografias n.ºs 32 e 33).

Para a concretização de alguns dos monumentos deixados, nomeadamente o templo de Diana situado em Évora e a ponte de Trajano em Chaves utilizámos caixas de papelão que depois de recortadas e coladas conforme as pesquisas efetuadas, forrámos com papel de cenário (cf.

Apêndices n.º 17, Fotografias n.ºs 34,35,36 e 37). No final as crianças pintaram e com caneta de feltro preta desenharam as pedras.

Na fase de desenvolvimento do projeto foram implementadas atividades diversificadas tais como: trabalhos com barro (artesanato); reprodução de túnicas com padrões característicos (vestuário); visita às ruínas e museu de Conímbriga (cf. Apêndice n.º 18, Fotografias n.ºs 38 e 39).

O conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade inata da criança, assim como na vontade de saber e compreender o porquê. Caberá ao/à educador/a fomentar e alargar estas qualidades, proporcionando o contacto com novas situações de descoberta e de exploração do mundo (OCEPE, 1997:79).

Para se apropriarem do mundo, as crianças têm que enriquecer as suas vivências. É através da experiência, da observação e da exploração do ambiente, que a criança constrói o conhecimento, modifica situações, reestrutura o pensamento, interpreta e procura soluções para novos factos, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo.

As visitas de estudo são assim um meio privilegiado para a criança aprender, compreender, conhecer, observar e respeitar o mundo. Ancorando-se numa das temáticas que temos vindo a abordar ao longo do projeto – Os Romanos, é aqui, na junção entre a teoria e a prática, o jardim-de-infância e a realidade, que se dá a aquisição de aprendizagens integradas, factor essencial na apreensão de aprendizagens significativas.

Dado que já havia passado muito tempo desde o início do projeto, achámos que seria prudente voltar à teia para fazer o ponto de situação e acrescentar os novos saberes acerca do que a visita nos proporcionara, ato repetido ao longo do desenvolvimento do projeto e através do qual inferíamos se as crianças estavam a adquirir conhecimentos.

Já na reta final do projeto, construímos os respetivos cenários “As termas públicas” e “Os balneários públicos”, sobre os quais iria incidir a dramatização inerente ao Romanos. Para a sua realização, as crianças escolheram as imagens que seguidamente a educadora se oferecera para esboçar em papel de cenário, cabendo posteriormente às crianças e em pequenos grupos a sua pintura (Cf. Apêndice n.º 19, Fotografias n.º s 40 e 41). O

contacto com a pintura, a escultura, entre outros, constitui oportunidades únicas de acesso à arte e à cultura, aumentando o conhecimento do mundo e do desenvolvimento estético da criança (Ministério da Educação, 1997, p.63).

A realização destas atividades teve incluso o entrecruzar de diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente de expressão plástica, e do conhecimento do mundo, conferindo às crianças saberes integrados. As áreas de conteúdo devem estar presentes de forma articulada, uma vez que a aprendizagem se processa de forma integrada, e em que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhe são comuns. Assim as diferentes expressões deverão ser tidas em consideração no planeamento e avaliação e não como compartimentos estanques, tendo em vista uma perspetiva globalizante da criança (Ministério da Educação, 1997).

Na última fase, a socialização do saber, o conhecimento produzido por aquele grupo de crianças é partilhado através dos trabalhos realizados e passa a ser divulgado, quer às salas do lado do jardim-de-infância, quer à escola do 1.º CEB ou agrupamento, bem como à comunidade envolvente.

Com muita pena minha, pelo facto de no presente JI não ser habitual convidar os pais e familiares das crianças, o mesmo foi apenas endereçado às educadoras, funcionárias e crianças das salas ao lado.

Tendo assim em vista a consecução do projeto e a sua divulgação, chegámos a um dos momentos mais aguardados pelas crianças: a dramatização, visto que a mesma implicava representar e vestir as roupas pelas quais ansiavam há muito (Cf. Apêndice n.º 20, Fotografias n.ºs 42-57). A dramatização constitui um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o outro apropriando-se de situações sociais. Ao dramatizar, a criança toma consciência do seu poder e das suas reações sobre a realidade, criando oportunidades de comunicação verbal e não-verbal (Ministério da Educação, 1997).

Esta etapa final culmina com a integração de todas as atividades previamente desenvolvidas pelas crianças, ou seja, o vestuário, os adereços, o calçado, bem como os monumentos, artesanato e os cenários expostos.

A dramatização ao abarcar todas as atividades e conhecimentos adquiridos, reveste-se de grande importância uma vez que permite à criança encadear e sistematizar aprendizagens.

Os trabalhos expositivos expõem todo o percurso realizado durante o projeto, por outro, constituem importantes fontes de documentação.

Na fase de divulgação foram expostas “todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente,” a devolução, “em espelho do conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos, n.d.,p.17). Assim, a avaliação a partir da documentação produzida, permite ao educador avaliar a criança ao longo de todo um processo, e não menos importante de poder avaliar o seu trabalho de forma reflexiva (Lino, 2013).

2. A criança com NEE no Jardim de Infância

No grupo de crianças que acompanhei durante o estágio, estavam integradas duas meninas de 5 anos com NEE, embora medicadas para a epilepsia o seu diagnóstico não era conclusivo. Devido às suas necessidades específicas são acompanhadas no JI por uma educadora de NEE, e uma vez por semana na Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra (APCC), onde têm terapia da fala. A resposta educativa a estas crianças exigiu, da parte da educadora, práticas mais flexíveis e procedimentos mais integradores/inclusivos.

De acordo com Correia (2008), o conceito Necessidades Educativas Especiais refere-se às “crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagens específicas (factores processológicos/de processamento de informação) derivados de factores orgânicos ou ambientais” (p.22-23).

Em Portugal, nos anos 60, a oferta na área da educação de crianças e jovens deficientes era muito restrita.

Perante este facto os pais de crianças portadoras de NEE, sentiram a necessidade de intervirem comunitariamente para que aos seus filhos fossem dadas mais e melhores ofertas de atendimento educativo e foi assim, como é

citado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 1999, p. 2378), que “face à insuficiente resposta das instituições oficiais, se assistiu, nesta década a um movimento de organização dos pais, que está na base da criação de várias instituições sociais e mecanismos de apoio a instituições particulares sem fins lucrativos, no âmbito do Ministério da Segurança Social”, organizados por categorias de deficiência.

Portugal foi palco de profundas alterações na década de 70, época em que ocorreram mudanças importantes na vida económica, social e política, nomeadamente o fim de 46 anos de ditadura. Tendo em atenção este quadro, a evolução da integração escolar em Portugal pode ser analisada em função de três marcos legislativos que alteraram profundamente a política educativa da educação de crianças com necessidades educativas especiais: a Lei n.º5/73, conhecida como “Reforma Veiga Simão”; a Lei n.º46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo; e o Decreto-Lei n.º319/91, que estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular.

Com a Reforma de Ensino de 1973⁴, que alarga o período da escolaridade obrigatória para os 8 anos e a torna extensiva às crianças inadaptadas, deficientes e precoces, o Ministério da Educação toma a seu cargo a educação das crianças e jovens deficientes. Estavam criadas as bases para se iniciar um processo de transformação e modernização da Educação Especial em Portugal.

Segundo a Lei de Bases do Sistema educativo (1986) é consagrado que as crianças com NEE devem ser educadas no ensino regular, mencionando-se precisamente a possibilidade de alterar as condições adequadas às necessidades de forma a aumentar as capacidades dos alunos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo pretende assim promover o respeito pelas diferenças individuais, de forma a garantir a todos uma igualdade de oportunidades no seu pleno desenvolvimento e eliminar medidas

⁴ Decreto-lei N.º5/73 de 25 de Julho (Reforma Veiga Simão). A reforma não foi totalmente aplicada (devido às transformações políticas ocorridas com o 25 de Abril).

discriminatórias, no sentido de respeitar a singularidade e especificidade de cada aluno para melhor desenvolver as suas capacidades e aptidões (Lei de Bases do Sistema educativo 1986).

É no início dos anos 90 que a política educativa se torna mais clara e explícita quanto à responsabilidade da escola regular, face à educação das crianças com necessidades educativas especiais, com a emissão de importantes diplomas legais.

O processo de reforma educativa, iniciado pela Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, é caracterizado por uma vasta publicação de diplomas legais, com os quais se vão operacionalizar os princípios gerais por ela contemplados.

De acordo com o Decreto-Lei n.º319/91 de 23 de Agosto, a introdução de medidas a aplicar, de acordo com as necessidades educativas especiais de cada criança, a definição de condições para a exclusão de uma criança do sistema regular de ensino e, ainda, a substituição da classificação em diferentes categorias, são alguns dos aspectos contemplados pelo enquadramento legal do regime educativo especial.

O Decreto-Lei aponta numa perspectiva da “Escola para Todos”, em que se pretende assegurar a estas crianças a frequência da escola regular e nortear os princípios da sua integração.

As medidas consignadas no Decreto-Lei n.º319/91, baseiam-se para além dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, fundamentalmente em dois documentos: a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 9 de Março de 1990, que aponta para a necessidade de se tomarem medidas no sentido de se assegurar o direito à igualdade de oportunidades de acesso à educação a todas as crianças, independentemente da deficiência que apresentam; e na Resolução 90/C162/02, de 31 de Maio de 1990, dos Ministros dos países da Comunidade Europeia, relativa à integração das crianças e jovens com deficiências no sistema de ensino regular.

Com a Declaração de Salamanca (1994) é preconizado que todas as crianças têm direito à educação, à igualdade de oportunidades, assim como o

de participar na sociedade, pelo que a escola tem de se adaptar a todas as crianças, sem exceção, para responder às necessidades de todas.

Em Junho do mesmo ano, foi realizada em Salamanca a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”.

A conferência tinha como objectivo promover a “Educação para Todos”, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias “para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais” Declaração de Salamanca (1994, p.iii).

Nos últimos anos assiste-se à promulgação em Portugal de vários documentos no sentido da inclusão da pessoa com deficiência, nomeadamente:

Em 1 de Julho de 1997 o Despacho Conjunto nº105/97 entra em vigor e dá corpo a uma política educativa mais inclusiva, criando Equipes de Coordenação local para colaborar com escolas e docentes de apoio educativo na gestão dos recursos e na implementação de respostas articuladas.

É publicado a 7 de Janeiro de 2008 o Decreto-Lei 3/2008, que revoga a legislação que até então existia. Esta lei preconiza a existência de um único documento oficial, o PEI - Programa Educativo Individual - que estabelece as respostas educativas e respectivas formas de avaliação para cada aluno.

A inclusão refere-se à participação das crianças com NEE em atividades que normalmente as outras crianças sem NEE encontram na sua comunidade.

A educação pré-escolar visa dar resposta a todas as crianças a partir dos três anos de idade até ao ingresso na escolaridade obrigatória. De igual modo, a inclusão de crianças com NEE no sistema educativo faz-se, segundo Allen e Schwartz em “contextos naturais e pressupõe um estatuto social idêntico ao das crianças com um desenvolvimento típico”. (citado por Correia, 2005, p.54)

As Orientações Curriculares que relevam como objetivo da educação pré-escolar estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas

suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas.

Ainda de acordo com as Orientações Curriculares, estas defendem a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, seguindo as diferentes correntes atuais da psicologia e da sociologia, que veem que o ser humano se desenvolve num processo de interação social. Neste conceito de “escola inclusiva” as crianças com NEE fazem parte integrante do grupo de crianças sem NEE beneficiando igualmente das mesmas oportunidades de aprendizagem.

O aluno, mesmo com NEE severas, deve ser inserido na classe regular, sempre que isso seja possível, mas com os seus direitos salvaguardados e respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas (Correia, 2003). O objetivo da integração não é apagar as diferenças, mas antes “permitir que todos os alunos possam pertencer a uma comunidade educativa que valorize e dê validade à sua individualidade”. (Stainback *et al.*, 1994, cit. por Correia, 2003, p. 60). De facto ao longo do estágio, pude comprovar que a educadora cooperante sempre se pautou por este princípio, já que facultava às crianças com NEE iguais oportunidades que as demais colegas sem NEE. Contudo respeitando sempre o seu ritmo e necessidades peculiares. Por exemplo, quando as crianças com NEE faziam grafismos e uma vez que não falavam, a educadora usava como estratégia apontar para os desenhos e dizia ela própria hipóteses do que os mesmos poderiam representar, quando as crianças assentiam que sim, ela escrevia à frente o seu significado.

De acordo com a Declaração de Salamanca:

A escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Silva, 2009, p.145).

Segundo David Rodrigues (2001) e conforme se refere a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) “As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)” (Rodrigues, 2001). A escola inclusiva pressupõe, uma educação apropriada e de qualidade a todas as crianças, as ditas normais e as portadoras de NEE nas classes regulares, nesse sentido deverá “chegar” a todos independentemente da sua deficiência, precocidade, condição socioeconômica entre outras.

Ainda de acordo com a Declaração de Salamanca (...) currículos, estratégias pedagógicas e recursos adequados, uma organização escolar facilitadora destas medidas e a cooperação entre docentes e comunidade, são condições fundamentais a ter em conta. (Silva, 2009).

Numa escola inclusiva a ajuda do professor de forma personalizada abarca todas as crianças que dela necessitem, não se confinando portanto às crianças com NEE, sendo do conhecimento dos pais esta ajuda extraordinária. (González, 2003).

Na escola inclusiva todos os alunos aprendem participando. Não é apenas a presença física, é também uma pertença à escola e ao grupo.

A escola inclusiva “pretende dar respostas às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, na classes dessas mesmas escolas” (Correia, 2001, p.128).

Para que tal seja exequível, de acordo com o mesmo autor, é necessário uma reestruturação da escola, que passa por criar uma comunidade escolar, através da qual os profissionais e os pais encontrem estratégias ajustadas às necessidades dos alunos, respondendo ao seu bem-estar emocional, académico e social.

A Educação inclusiva pressupõe um conceito abrangente, que envolve toda a comunidade e não uma parte isolada, como por exemplo a escola, e para a sua eficácia o processo deve estar direcionado para a comunidade e para a família. Contudo, a escola inclusiva acarreta

algumas exigências, tais como, tornar imperativo mudanças a nível curricular, organização académica da escola, nos métodos de ensino, nas práticas profissionais dos técnicos, no envolvimento dos pais na educação dos seus filhos, assim como na aquisição e utilização de recursos. (Hegarty, 2001, p. 77).

Ainda no enquadramento da ação se pode ler:

“A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com NEES ou das restantes crianças” (Salamanca, 1994, p.12).

Como se pode verificar, há casos em que as características, as capacidades e as necessidades de aprendizagem de determinada criança podem carecer de apoios especializados fora da classe e até da escola regular. Situação aliás vivenciada ao longo do estágio, já que as duas crianças com NEE, de forma a obter uma melhor resposta às suas necessidades deslocavam-se uma vez por semana à Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra (APCC).

Neste sentido, aos alunos que necessitam de beneficiar de vários serviços especializados os professores devem relacionar-se e colaborar com os outros agentes educativos. (Correia, 2003).

3. A importância de brincar no exterior

O brincar é essencial no desenvolvimento global das crianças, estimulando-as a nível físico, cognitivo, emocional e social. Porém, ao longo das últimas décadas, mudanças das circunstâncias de vida das pessoas repercutem-se no fenómeno do brincar das crianças. As mudanças sociais verificadas ocasionam alterações progressivas nos estilos de vida e nas formas de representação do mundo (Neto, 1997). No mundo materialista em que vivemos, direcionado para o consumismo, comodismo e sedentarismo, o

brincar livre está a ocupar cada vez menos espaço no quotidiano das crianças, sobretudo, o brincar despretensioso, espontâneo, na rua, com outras crianças. De acordo com Ferland (2005), no mundo em constante mudança, com novas exigências e os desafios da tecnologia em progresso constante, a valorização da novidade, a rapidez nas atualizações, a performance, a competição e o êxito social apela ao domínio e execução de múltiplas tarefas. Neste sentido, aumenta a tendência de atividades estruturadas em ambiente formal, que interferem, quer no tempo que as crianças despendem a brincar, quer na diminuição da frequência com que as crianças brincam no exterior.

De forma análoga a esta tendência, surgem consequências negativas, em função da diminuição dos níveis de autonomia e da possibilidade de experiências potenciadoras de competências fundamentais para a vida adulta (New *et al*, 2005). Neste sentido, importa atentar sobre os inúmeros benefícios que aporta o brincar no exterior.

Segundo Ferland (2005) o brincar livre diz respeito ao tipo de brincar em que a criança decide sem indicações o que fazer com os objetos. Este tipo de brincar estimula o desenvolvimento da criatividade, imaginação e fantasia da criança. O brincar livre apresenta ainda outros benefícios, como a negociação de conflitos, a resolução de problemas, o autocontrolo, o crescimento sócio emocional, a persistência, a resiliência e a colaboração.

Nesta perspetiva, a política educativa para a educação pré-escolar, através das OCEPE sublinha que o espaço exterior é um espaço educativo, sendo visto como um prolongamento do espaço interior. É um espaço com diversas potencialidades e oportunidades educativas e, por isso, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior (Ministério da Educação, 1997). Importa assim, compreender que as brincadeiras de “rua” não são um complemento do JI, mas antes um espaço pedagógico rico e potenciador em oportunidades de aprendizagem.

Ao longo do estágio verifiquei que alguns espaços exteriores como a horta e a caixa de areia eram polivalentes, sendo utilizadas para vários fins. Na horta era recorrente ver as crianças a transformá-la numa quinta



Figura n.º68- Caixa de areia e Parque infantil

com animais, onde algumas assumiam o papel de tratador, e outras de animais. A caixa de areia (próxima à horta) era o local de apoio à quinta, normalmente utilizada para armazenar a comida. A areia juntamente com algumas folhas secas e paus que apanhavam do chão eram a alimentação dos animais. Como é visível, os jogos simbólicos coadjuvados com os materiais naturalistas (folhas, paus, areia...) desenvolvem capacidades como a, criatividade, cooperação, partilha, resolução de conflitos, que num espaço fechado e estruturado não seria possível.

Na primeira infância o brincar livre é uma experiência vital através da qual a criança estimula o desenvolvimento de competências sociais, conceptuais e criativas, ao mesmo tempo que desenvolve o conhecimento e a compreensão do mundo que a rodeia (Santer *et al*, 2007). Nesta perspetiva o brincar livre despoleta na criança capacidades várias, nomeadamente ao nível do seu relacionamento com os seus pares, da criatividade, do conhecimento e na compreensão do mundo.

Erickson e Ernest (2011) afirmam “que brincar no exterior traz enormes benefícios para o desenvolvimento da criança, desde as habilidades motoras às capacidades sociais”. Nesta perspetiva ao longo do estágio, foi minha preocupação promover as atividades de expressão físico-motor sempre que possível no espaço exterior. Confesso que durante as atividades e contrariamente às realizadas no ginásio, era visível nas crianças maior desenvoltura e interajuda onde todos queriam cooperar. Brincar no exterior ajuda a criar conexões positivas com a natureza. Ao mesmo tempo promove o amor e o respeito pela natureza (Wilson, 2012), o que fomenta um espírito

ecológico, consciência de cidadania, contribuindo para uma maior sustentabilidade. De acordo com Oliveira (1992) é necessário fazer ver as crianças que os humanos são influenciados pelo meio e o meio é influenciado pelos humanos, por isso é importante desenvolver práticas ecológicas que permitam manter um vida ecológica e respeitar o planeta. Corroborando esta visão, o/a educador/a pode ajudar a consciencializar as crianças para esta temática, nomeadamente dinamizando atividades/projetos/visitas nesse âmbito.

De acordo com Hewes (2006), o brincar no exterior apresenta benefícios para a criança a vários níveis, nomeadamente no bem-estar físico e psicológico. Ao brincar no exterior a criança tem acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais, tem oportunidade para desenvolver um brincar fisicamente ativo, barulhento e vigoroso, de experienciar situações de desafio e de risco inerentes ao brincar, contactar com superfícies ásperas e irregulares que permitem o desenvolvimento de noções como o equilíbrio e a coordenação, e ainda a oportunidade de ter contacto com vários elementos da natureza com os quais a criança pode brincar, explorando-os e manipulando-os dando-lhes o fim pretendido (Hewes, 2006).

Quando brincam no exterior as crianças estão mais aptas para se envolverem em jogos vigorosos, que fortalecem os músculos, coração e os pulmões, tornando-se crianças mais saudáveis (Thigpen, 2007). A partir de experiências motoras, a criança realiza o conhecimento corporal, o qual é indispensável para a construção da própria existência e da noção de espaço, na maneira como intelectualmente pensa e imagina, como vê e age sobre as relações construídas (Almeida, 2005). A criança tem mais oportunidade para construir representações sobre o real vivido. No exterior, a criança ao poder definir os seus próprios desafios, na maioria das vezes, complexos e que requerem resolução de problemas e pensamento criativo ao invés de um resultado fixo (Thomas & Harding, 2011), alicerça o seu conhecimento em experiências cuja complexidade e variabilidade a predispõem para aprendizagens mais profundas e significativas.

A atividade lúdica ao ar livre torna-se uma parte importante do quotidiano da criança, no sentido em que estimula habilidades a nível motor, mas também a alfabetização, a linguagem, a cultura, o domínio da matemática e das ciências, como refere Thigpen (2007). Este pensamento é corroborado por Williams (2008) que afirma que as crianças aprendem conceitos extremamente importantes de matemática e ciências ao observarem e examinarem o mundo em que vivem. Este autor considera que mergulhar em poças de água, brincar na lama e cavar na terra é uma forma da criança interagir com os diversos elementos do exterior o que fará com que entenda melhor o que se passa no mundo que a rodeia. O facto de o meio ambiente ser controlado pelo clima e não pela mão humana, segundo Thomas e Harding (2011), significa que a aprendizagem se torna mais ampla e profunda pois não foi limitada pelas ideias de uma ou mais pessoas. Ao dar oportunidade à criança de contactar com a natureza, o adulto está a incentivar o desenvolvimento científico e estético, na medida em que lhe é permitido que observe e aprecie a sua beleza, estando atenta aos diversos padrões e dimensões dos elementos que a compõem (Williams, 2008). Enquanto brincam na e com a natureza, as crianças têm oportunidade de sentir o vento no seu rosto, ver as folhas a cair e a mudar de cor, apreciar a fragilidade e beleza das flores, sentir o cheiro da chuva, tocar e apreciar seres vivos. Esta quantidade e diversidade de informações sensoriais fazem com que as crianças tenham maior probabilidade de serem capazes de fazer conexões com outras experiências sensoriais e aprenderem noutros contextos (Thomas & Harding, 2011).

Neto (2005) defende que conceder uma maior margem de risco às crianças e jovens em exploração e descoberta é o melhor caminho para mais segurança e resistência do organismo a situações que impliquem adaptação a situações novas, imprevistas. Situação que pudemos vivenciar durante o estágio num dia em que estava a choviscar. Apesar de as condições climatéricas não serem propícias a saídas, por sugestão das crianças, saímos da sala para apanhar ramos para fazer os braços do nosso boneco de neve e, assim, podermos concluí-lo. Embora nós adultos estivéssemos um pouco reticentes,

assentimos ao solicitado. Bem agasalhados e com chapéu-de-chuva fomos às imediações do J.I. apanhar ramos. De facto, pude comprovar que conceder uma pequena margem de risco às crianças, ajuda-as a crescer e a sentirem-se mais fortes e seguros.

Embora enquanto profissionais de educação sejamos conhecedores destas vantagens que o espaço exterior oferece, questões como: É seguro? É saudável? Está protegido? É higiénico? Está adaptado à idade? São intrínsecas ao/à educador/a traduzindo-se num protecionismo exagerado. Prott refere que “aprender a conhecer os perigos e os riscos lidando com eles ensina a criança a proteger-se, a conhecer os seus limites e a avaliar o ambiente que a cerca, levando-a a agir de modo mais controlado perante novas situações” (2010, pp. 20-21). Prott acrescenta, “Uma instituição em que nada acontece pode ser perigosa para as crianças porque lhes dá poucas possibilidades de aprenderem a ser independentes” (p.21). Se sempre que uma criança não conseguir subir a um muro ou resolver um conflito com um amigo, o adulto for em seu auxílio e resolver o problema, pedir ajuda será a estratégia aprendida pela criança, criando-se uma dependência face ao adulto que não estará presente noutros momentos e etapas da sua vida. Os riscos e os perigos existem onde menos se espera, havendo necessidade de prepará-las para construir defesas. Neste sentido importa refletir sobre algumas questões: “Qual o papel do/a educador/a neste espaço?”; “Será que pode permitir tudo?”. Prott, ajuda a esclarecer este dilema que faz parte do quotidiano de muitos/as educadores/as. Na sua opinião, não se pode permitir tudo, mas “o nível de vigilância deve ser equilibrado com a finalidade educativa de permitir à criança exercer as suas capacidades em evolução e o desejo de agir de forma independente e responsável” (2010, pp. 20-21).

Partindo desta perspetiva, o/a educador/a não deverá permitir tudo, assim como o contrário, devendo imperar o bom senso. Vigiar não significa condicionar mas sim saber o que podem ou não fazer as crianças. O responsável deverá perscrutar e avaliar potenciais riscos que possam existir, e mediante as suas vantagens e/ou constrangimentos permiti-los ou não.

De acordo com (Thomas & Harding, 2011) o brincar no exterior pode fornecer experiências promotoras de crescimento emocional e social da criança.

A imprevisibilidade característica destes espaços oferece às crianças desafios diversos podendo levá-las a experimentar diferentes sentimentos (alegria, medo, excitação, frustração, etc.), seja pela dificuldade de determinada tarefa ou pelo grau de interesse que desperta. A imprevisibilidade dos espaços por vezes cria dificuldades à criança que só podem ser resolvidos com a ajuda de outros pares, verificando-se assim um crescente sentido de cooperação e interajuda. Ao mesmo tempo as questões, as ideias e os sentimentos que surgem, são partilhados entre adultos e crianças, conferindo um ambiente de respeito onde o diálogo e a aprendizagem são constantes. Para além disso, superar obstáculos, testar limites e vivenciarem situações de risco contribui para potenciar a autonomia e a confiança nas crianças face a novos desafios.

Estabelecendo a ponte com o centro de estágio, mais concretamente com o dia em que fomos apanhar os galhos para os braços do boneco de neve, devo dizer que se comprova que perante a imprevisibilidade do meio, nomeadamente das condições climáticas, as crianças não só puderam experienciar um misto de novas sensações, sobretudo de euforia, excitação e alegria, como uniram esforços entre si de forma a ultrapassarem as dificuldades em chegar aos galhos e, assim de alcançarem os seus intentos. No final, foi visível nos seus rostos uma enorme satisfação, traduzindo-se sobretudo em confiança, autonomia e na vontade em querer repetir.

Brincar ao ar livre é, como referem White e Stoecklin (1998), importante para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança. Os riscos e desafios que surgem à medida que a criança brinca no exterior e o estabelecimento de limites a ela própria fazem com que a autonomia seja mais facilmente fortalecida ao ar livre, promovendo confiança, o que se reflete no aumento da autoestima e confiança nas suas próprias habilidades (Thomas & Harding, 2011). O tempo que a criança passa a brincar no exterior diminui os níveis de stress uma vez que na natureza a criança pode

relaxar, descontraír, ser reflexiva e estar altamente comprometida em imaginar e explorar o meio envolvente, sem que a mobília e o ruído característicos do espaço fechado do contexto de sala o comprometam. Estes benefícios ajudam-na a lidar com a adversidade, o que se torna fundamental para ajudar a criança a saber viver na sociedade atual, cada vez mais apressada e sob pressão (Miller *et al.*, 2009).

Um estudo realizado com crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) demonstra que as crianças após brincarem em espaços naturais diminuem os sintomas de défice de atenção e apresentavam-se mais calmos (Taylor *et al.*, 2001). O brincar livre no exterior permite melhorar o bem-estar emocional da criança, minimizando a ansiedade, a depressão, a agressão e os problemas relacionados com o sono (Burdette & Whitaker, 2005).

De facto pude verificar ao longo do estágio, que as duas crianças com NEE, cujo prognóstico não é até ao momento conclusivo, após brincarem no exterior, ficavam emocionalmente mais felizes e calmas. Refletindo-se posteriormente quando escutavam uma história, sendo visível sobretudo uma maior capacidade de concentração.

4. Diferenciação Pedagógica na Educação Pré-Escolar

Se hoje olharmos para o grupo de crianças que nos chegam ao JI e às escolas, podemos constatar, cada vez com maior frequência, uma diversidade de crianças com características, perfis, ritmos de aprendizagem, valores, culturas, etnias e naturalidades diferentes, onde ainda existe um professor que “está preso num sistema concebido para tratar todos os alunos do primeiro ciclo como se fossem basicamente iguais” (Tomlinson, 2002, p. 12).

Pude vivenciar esta situação que com o grupo de crianças com as quais contactei ao longo do estágio, já que o mesmo era constituído por crianças com idades entre os três e cinco anos, uma criança de etnia cigana e

duas com NEE. Neste sentido, a diferenciação pedagógica mostrou ser uma necessidade na prática da educadora, por se compreender que, de facto, o que resultava com uma criança não resultava com outras. Mas em que consiste a diferenciação Pedagógica? Tomlinson, (2002) diz-nos que:

“... a diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos tivessem características semelhantes.” (12).

Neste sentido a prática da diferenciação pedagógica pressupõe o conhecimento do grupo em geral e de cada criança em particular, conhecimento este baseado numa observação crítica e constante do grupo e dos indivíduos em questão. Só depois deste conhecimento se pode fazer a adaptação dos conteúdos referidos quer nas OCEPE, quer ao nível do grupo, quer ao nível de cada criança individualmente.

Sérgio Niza, após expor que parte do insucesso escolar é fruto da “indiferença à diferença” (Bourdieu, 1966) considera fundamental que professores e educadores rompam esta indiferença à diferença e adotem ações de diferenciação do ensino, isto é, “... atividades pedagógicas diferenciadas no trabalho dos professores e dos alunos, com vista a obter maior êxito no trabalho de todos e tendo como referência o currículo nacional, oficial e obrigatório para todos os alunos e professores...” (Niza, 2012, p. 455).

Estas ações de diferenciação do ensino assentam na estratégia de gestão diferenciada das aprendizagens curriculares no seio de uma turma. Assim, “...diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens aprendidas.”(Roldão, 1999, p.52) Diferenciar não é definir diferentes metas, mas sim a de estabelecer diferentes vias para que cada criança. É acreditar que os diferentes meios que se utilizam com cada aluno vão motivá-lo (pois estão adaptados às suas dificuldades, aos seus interesses, etc.) e que estes o farão chegar às metas estabelecidas para cada

turma. Assim, o objetivo da diferenciação pedagógica é “...que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes que todos precisam na vida pessoal e social.”(Roldão,1999, p.53). Sabendo, *à priori*, que o ponto de partida não é o mesmo para todas as crianças, nem a chegada é na mesma direção.

Como apoio a esta prática, o Ministério da Educação e Ciência no Decreto-Lei n.º 139/2012, indica que os professores façam uma avaliação diagnóstica aos seus alunos, no início do ano e sempre que se considere conveniente, para que esta fundamente estratégias de diferenciação pedagógica.

A diferenciação pedagógica engloba, também a questão da inclusão de todas as crianças no mesmo contexto, independentemente das suas diferenças, chamando-se assim diferenciação pedagógica inclusiva.

A diferenciação pedagógica é um repto da escola atual, por um lado, pelas diferenças próprias de cada indivíduo que aprende de forma diferente, e, por outro lado, pela necessidade de mudança no ensino se se pretende atender a essas diferenças. O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades (ME, 1997, p.25)

Considera-se a diferenciação pedagógica uma valorização das capacidades dos alunos mas também um desafio que demanda do educador a capacidade de adequar à criança os objectivos e as situações de aprendizagem, capacitando-a para responder às exigências do ensino que lhe são expectáveis.

Na tentativa de atender às especificidades de cada aluno, o ensino diferenciado é um modelo de ensino que proporciona outras vias de aprendizagem, ou seja, recorre-se a métodos de trabalho diferentes e utilizam-se estratégias de ensino-aprendizagem diferentes para que todos os alunos possam experienciar de diferente maneira, seja em grande grupo, a pares ou individualmente, as atividades do currículo (Tomlinson, 2008).

De acordo com Boal *et al*, (1996, p.7),

“(...) já em meados dos anos sessenta, quando a «teoria dos dons» fazia o seu caminho tranquilizador de consciências, Bloom demonstrou que são poucas as crianças afastadas do sucesso educativo por falta de desenvolvimento intelectual e que, pelo contrário, a maioria das crianças [...] é capaz de aprender conteúdos complexos, desde que haja uma adequação da organização escolar e das práticas pedagógicas às características dos alunos”, quer isto dizer que a “ pedagogia diferenciada condena a uniformidade dos ritmos de progressão e a uniformidade dos métodos, de didácticas e de práticas pedagógicas e organizacionais”.

Assim, um aluno diferente não está condenado ao insucesso escolar, torna-se, pelo contrário, um elemento que necessita de ajuda, através de um ensino diferenciado de forma a garantir-se a equidade das aprendizagens.

Há que salientar que o insucesso escolar de um aluno advém de uma série de factores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo não se devendo estigmatizar as suas competências cognitivas. Há, no entanto, a necessidade de se verificar até que ponto estes factores afectam o desenvolvimento das capacidades das crianças. Neste sentido,

“(...) a pedagogia diferenciada tem como objectivo o sucesso educativo de cada um e, por isso, ela não é um método pedagógico, mas antes a assumpção a todo um processo global e complexo em que o ser /indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das acções e actividades realizadas nas escolas (...). Permite facilitar um processo de construção/formação global do indivíduo, [...], a estruturação do pensamento do aluno e a sua personalidade (Boal *et al*, 1996, p. 19)”.

Para compreender a pedagogia diferenciada é necessário entender em que ela consiste e qual é a sua funcionalidade. Torná-la num processo integral nas salas de aulas de forma a produzir efeitos positivos nos alunos que dela necessitam, pelas mais diversas experiências sociais e culturais, é um desafio para professores que estão presos a um sistema de ensino colectivo que marca o mesmo ritmo de aprendizagem para todos.

Segundo Ana Cadima e outros (1997, p.13), “ Diferenciar o ensino passa por organizar as actividades e as interações, de modo a que cada aluno

seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as características e necessidades pessoais”.

Allan e Tomlinson (2002) defendem a ideia de que a diferenciação não remete apenas para o perfil do aluno mas também do professor, da sua capacidade de resposta às exigências das situações. Desta forma defendem que a diferenciação é:

“ (...) uma forma de resposta pró-ativa do professor face às necessidades de cada aluno (...). Resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes (Tomlinson, 2002, p. 14)”.

Diferenciar práticas pedagógicas é a resposta do professor às necessidades dos alunos orientada por princípios gerais de diferenciação como: tarefas escolares; flexibilização na organização dos grupos de trabalho; e avaliação e ajustamentos contínuos (Tomlinson, 2008).

De facto da minha experiência enquanto estagiária, pude verificar que a educadora adotava uma postura flexível e diferenciada, já que tinha em linha de conta os interesses e necessidades de cada criança. Sendo visível nomeadamente através da adequação de fichas de exercícios que tinham em consideração não apenas as diferentes faixas etárias, como as dificuldades de cada criança reveladas ao longo da avaliação formativa. Relativamente à formação dos grupos, estes eram constituídos atendendo às características, gostos ou interesses semelhantes.

Segundo Maria do Céu Roldão (2000b, p.39) diferenciar o ensino é responder às especificidades de cada um, “é assim, [...] um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não deve só abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência”. Corroborando este pensamento Francisco Sousa refere que a diferenciação curricular consiste na “adaptação do

currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010, p.10).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar aludem à diferenciação, mencionando que a mesma está implícita em todas as atividades, pois “ o conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, p.25). Está, também, explícito que um dos objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar é “ estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (Ministério da Educação, 1997, p.15), o que remete para a diferenciação obrigatória do ensino por se considerar que cada criança, por si só, é diferente dos outros.

Analisando as premissas, acima mencionadas, verifica-se que relativamente à primeira ideia de Ana Cadima e outros, a garantia das aprendizagens incide essencialmente na diferenciação do processo, ou seja, diferenciar atividades é uma forma de garantir as aprendizagens tendo em atenção as necessidades evidenciadas. A ideia de Cadima e outros relaciona-se com as autoras Allan e Tomlinson, na medida em que estas defendem a diferenciação de tarefas escolares. No entanto, para as autoras também é fundamental a flexibilização na organização dos grupos de trabalho, avaliação e ajustamentos contínuos. Acentuam a necessidade de tornar a diferenciação um passo pedagógico, por promover a equidade, fazendo-o através da adaptação do currículo às características do contexto educativo.

A diferenciação pedagógica é pois, uma necessidade constante para qualquer grupo e para qualquer criança, devendo todas as crianças ser olhadas como seres únicos em todas as suas dimensões.

Espera-se assim, que os professores aprendam a “(...) trabalhar com a heterogeneidade, porque daí nos vem toda a riqueza de uma cultura humana” (Niza, 2012, p.461).

5. Abordagem de Mosaico

5.1. Enquadramento e Influências

A Abordagem de Mosaico (AM) foi inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, tendo sido desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss nos Jardins de Infância da cidade de Reggio Emilia, no norte de Itália.

Sob as influências das Pedagogias de participação: a observação, a escuta, a documentação, a interpretação e a planificação são processos que se cruzam.

Podendo ser encarada como uma abordagem pedagógica, a sua utilização em estudos realizados em contextos de Jardim-de-infância (JI), incluindo creches, com crianças pré verbais tem demonstrado benefícios específicos no âmbito da pesquisa educativa.

Trata-se assim de uma metodologia para escutar crianças pequenas, integrando ferramentas que permitem revelar as suas perspetivas através de informação verbal e visual. O objetivo dessa pedagogia é que haja o envolvimento da criança na experiência e na construção de aprendizagens, e é esperado que este processo decorra através de experiências contínuas e interativas.

Esta abordagem tem origem em trabalhos desenvolvidos em contexto rural, com a finalidade de dar poder às comunidades rurais pobres para terem voz nas mudanças das suas comunidades.

5.2. O que é a Abordagem de Mosaico

A AM é um multimétodo que permite ouvir os pontos de vista e experiências das crianças pequenas e adultos, acerca do JI. Trata-se de uma forma de escuta que reconhece as crianças e os adultos à sua volta como coconstrutores de significados e *experts* da sua vida. É integrada, uma vez que combina o visual com o verbal, capacitando desta forma as crianças a

terem “uma voz” em mudanças no seu jardim-de-infância. De acordo com Edwards (1998) “dar voz” às crianças não significa apenas uma transmissão de ideias, uma vez que inclui as crianças pré-verbais e as formas criativas que estas utilizam para expressar os seus pontos de vista e experiências: as cem linguagens.

Corroborando o atrás citado Clark e Moss (2005) enumeram os quatro princípios da AM: Crianças como especialistas das suas próprias vidas; Crianças jovens como hábeis comunicadores; Crianças jovens como detentores de direitos; Crianças pequenas como fabricantes de significado.

De acordo com estes princípios a criança deve ser reconhecida como *expert* coconstrutora de significados e especialista da sua própria vida. Neste sentido é importante que os adultos propiciem um clima de escuta e sejam responsivos.

Nesta abordagem, a avaliação é realizada através de métodos verbais, visuais e cenestésicos, sendo a criança participante ativa. Pretendendo-se assim que as crianças criem o seu próprio conhecimento.

De acordo com Clark e Moss (2005), a AM caracteriza-se por ser: Participativa, uma vez que inclui para além das crianças, os pais, e educadores/as na reflexão de significados. Reconhece a agência da criança, enquanto perita e agente da sua própria. Adaptável, podendo ser utilizada nos vários contextos de educação de infância, sendo capaz de se adaptar a diferentes instituições, tendo como ponto de partida as crianças enquanto especialistas da sua própria vida. Esta adaptabilidade tem em consideração as competências da educadora relativamente às diferentes crianças, incluindo as portadoras de NEE e etnias minoritárias; Multimétodo já que concilia diferentes métodos, reconhecendo e valorizando as diferentes “vozes” das crianças, promovendo a escuta como um processo que não se limita à linguagem verbal, combinando métodos visuais, verbais e cenestésicos. Valoriza as brincadeiras, as ações e reações e as formas simbólicas da criança, como fotografias e desenhos., permitindo conhecer a criança através de diferentes formas; Reflexiva, uma vez que todos os participantes são encarados como especialistas das suas próprias vidas, colaborando em

processos de reflexão acerca dos seus significados; Incorporada na prática, pois é realizada com as crianças num clima de escuta, permitindo que as opiniões das crianças sobre diversos assuntos sejam alcançadas e constituindo a base para o trabalho dos educadores. Podendo ser usado como ferramenta avaliativa e ao mesmo tempo fazer parte da prática educativa significados

A Abordagem de Mosaico pretende assim "ver" a criança através de vários ângulos, em que a cultura de escuta se revela essencial, sendo possível aferir uma multiplicidade de propósitos acerca da criança, nomeadamente os seus conhecimentos prévios, as experiências, atenção recebida, gostos, entre outros. As crianças são vistas como membros da comunicação, explorando, experienciando e visualizando situações do quotidiano da instituição.

Ouvir as crianças como participantes ativos é-nos dado através do exemplo de "Te Whaariki" que é um currículo desenvolvido na Nova Zelândia. Este tem como ponto de partida, as predisposições de aprendizagem e as atitudes das crianças, e elabora cinco elementos a ter em conta do currículo: pertencer, bem-estar, exploração, comunicação e contribuição.

A abordagem de Mosaico contempla três diferentes fases: Numa primeira fase, as crianças e os adultos coletam a documentação para reunir as perspetivas fornecidas pelas observações e conferências das crianças. Nesta fase são usados métodos participativos, como as conversas/entrevistas, os passeios/tours, as câmaras, os mapas e as reuniões.

As conversas e as entrevistas realizadas às crianças, pretendem dar a conhecer as perspetivas da criança relativamente ao que acha das pessoas, da instituição, das atividades e do próprio local.

Alguns dos passos desta fase, são: Apresentação às crianças, educadora e pais da AM; Conversa/entrevistas às crianças; Passeios, fotografias e desenhos; Construção do mapa com as fotografias e desenhos feitos nos passeios; Reunião (entre todas as crianças, inclusive as que não participam neste projeto); Conversa/Entrevista aos pais, educador e auxiliar. É nesta fase que se recolhe a informação para a construção da manta mágica.

Numa segunda fase, reúne-se a informação inerente a todos os intervenientes com o objetivo de dialogar, refletir e interpretar ou revelar mal entendidos.

Nesta fase realiza-se o tratamento de dados que decorre em simultâneo com a primeira fase, com o objetivo principal de selecionar a informação mais relevante para a investigação.

No tratamento de dados, deverá existir um guião que oriente o investigador, que conjuntamente com o seu material e tendo em conta os seus objetivos o ajudará a mobilizar estratégias produtoras de significados. Dois procedimentos essenciais que deverá adotar são: a triangulação e a categorização.

A triangulação “questiona” os dados obtidos pelas várias pessoas, ou em diferentes momentos, ou através de diferentes métodos, entre outros, permitindo comprovar a veracidade dos dados. Deste modo é possível obter uma visão mais ampla e fiável acerca dos dados obtidos. A triangulação permite-nos “ver” que por vezes as respostas contraditórias obtidas a partir das crianças não o são se a análise permitir compreender a ligação dessas respostas aos contextos onde foram criadas.

A categorização permite-nos agrupar a informação obtida, tendo em conta as características idênticas dos dados, devendo ser realizada com a participação das crianças, de modo a respeitar as suas ideias, perspetivas e preferências.

Na terceira fase é quando ocorre a decisão sobre a continuidade e mudança no espaço. Este momento poderá servir também para a realização de auditorias internas. Nas fases um e dois conversa-se com as crianças sobre os vários assuntos (atividades, rotinas, acontecimentos problemáticos, pessoas, etc.) para refletir e reavaliar sobre como se sentem no Jardim -de -Infância. Nesta fase, levando em linha de conta a triangulação de dados, caberá realizar ou não a mudança do espaço/áreas.

No decurso das três fases é importante que todo o material reunido seja exibido num espaço que os pais e outros profissionais tenham acesso de forma a partilhar as suas interpretações.

A AM pode influenciar a atividade dos profissionais, bem como a sua forma de interação com as crianças. Ser paciente, saber organizar o tempo e o espaço são elementos necessários para que sejam bem recolhidas as suas perspetivas. Com esta abordagem, as crianças demonstram maior competência em expressar as suas opiniões e preferências, partilhar conhecimentos e construir significados. Transmitindo-lhes maior confiança, permitindo-lhes desenvolver novas habilidades cognitivas e reflexivas.

5.3. Métodos

Através da AM e recolhidas todas as informações, conversa-se com as crianças de forma a obter uma compreensão mais profunda sobre a sua vida no JI.

Embora suscetíveis de serem adaptados por cada educador/a ou investigador/a são estabelecidos os seguintes métodos nesta abordagem: Câmara/Fotografias: Em função do seu propósito as crianças fotografam o que consideram mais relevante, dando-lhes a oportunidade de aumentarem as suas experiências e prioridades. Circuitos (tours): Estes consistem na exploração do espaço através de um passeio realizado e guiado pelas crianças, em que registam o que pretendem através de fotografia, áudio ou outros.

Mapas: É a representação e registo dos circuitos efetuados pelas crianças. O mapa proporciona às crianças o registo visual que têm do contexto escolar dando-lhes a oportunidade de discutirem e refletirem sobre as suas experiências, interesses e prioridades nesse contexto. Reuniões: Constam de conversas em ambiente familiar, devendo o adulto ser sensível, flexível e organizado na gestão de tempo para escutar. Dramatização: Baseia-se na representação, podendo-se introduzir pequenas figuras do jogo e outros equipamentos, sendo aconselhável para crianças de idade inferior a dois anos. Observação e documentação: Consistem em conhecer e registar as conceções das crianças e fazer uma observação qualitativa dos acontecimentos. Na documentação recorre-se a registos e comentários acerca da aprendizagem

por meio de fotos, murais, vídeos entre outros meios de comunicação. Este método é essencial, uma vez que escuta e consulta a criança, ajudando-a a pensar, a desenvolver e a praticar o currículo. Entrevistas/conversas: São realizadas às crianças, aos pais, educadores/as e auxiliares para conhecer as perspetivas das crianças. Nestas conversas é dada às crianças a oportunidade de falarem sobre a sua vida no JI. Manta mágica: Este é o espaço de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes para as crianças, permitindo-lhes verem, comentarem e integrarem os elementos da pesquisa, no caso das crianças não verbais, de se expressarem (através de sinais) o seu conforto ou desconforto.

Nesta abordagem e como atrás referido não existe um método correto ou incorreto, cabendo a cada educador/a seriar o que achar melhor.

Neste sentido e tendo em linha de conta a minha experiência de estágio, irei debruçar-me a analisar as informações recolhidas através dos métodos que utilizei. Os métodos foram, as conversas: com as crianças, a educadora, a auxiliar, os pais, os circuitos e a construção de mapas (Cf. Apêndices n.ºs 21, 22, 23, 24 e 25). O resultado foi visível através da construção da manta mágica participativa onde a criança teve uma postura ativa e participativa (Cf. Apêndices n.º 26, Fotografia n.º 61).

O meu foco de investigação incidiu apenas numa criança, que designarei por (X). Assim, e de forma a melhor conhecer a sua integração no jardim-de-infância, um dos métodos por mim utilizados consistiu numa entrevista semiestruturada quer à própria criança e aos seus pais, quer à educadora e à auxiliar. Posteriormente e para o efeito analisei o conteúdo relevante das diferentes entrevistas, e através de procedimentos sistémicos e de informações constantes nas entrevistas, procedi a uma descrição analítica.

Segundo Bardim (1977) este método consiste em descobrir “categorias”, ou seja, definir propriedades específicas no discurso dos investigados e através delas construir um conjunto de relações entre essas classes.

5.3.1. Análise Vertical

Unidade de Análise: Criança

Na Abordagem de Mosaico foi dada a oportunidade a outras crianças de participarem na investigação, todavia por questões essencialmente de gestão de tempo foi apenas seriada uma, como já referido a criança (X).

A escolha desta criança deveu-se sobretudo à sua personalidade introvertida. Assim e de forma a saber se tal se deve ao facto de não se sentir bem no jardim-de-infância, optei por escolhê-la.

Ao longo do projeto e apesar de ser tímida, a criança (X), talvez pelo facto de já me conhecer, mostrou-se interessada, cooperante e até motivada, respondendo de forma espontânea às questões que lhe iam sendo colocadas.

5.3.2. Resultados

Após a análise efetuada às entrevistas das crianças, aos pais, à educadora e à auxiliar, foram constituídas algumas categorias – nomeadamente: prazer em brincar no exterior e com os amigos, prazer em brincar na área da pintura e do faz de conta, desagrado em realizar fichas, satisfação em ser apoiada nos trabalhos, entre outras. Esta categorização permitiu classificar as conversas, tendo dado lugar às grelhas analíticas de conteúdo (cf Apêndices n.º 27, Tabelas n.ºs 1,2,3 e 4). Algumas das categorias podem ser lidas nos parágrafos seguintes, já as categorias constantes em tabela encontram-se em apêndice.

A criança X refere –“Gosto mais da área das pinturas, porque gosto muito de fazer desenhos e pintar.”

Na conversa tida com os pais, foi realizado o mesmo processo, ou seja, procedeu-se a análise das grelhas de conteúdo analítica da entrevista. Através da sua análise foi possível perceber que há muita coisa que vai ao encontro do que a criança X referiu, nomeadamente: gosta de fazer desenhos,

e gosta muito de brincar com os seus amigos, não gosta de fazer trabalhos, gosta do JI também pelo facto de ter o irmão na escola “amarela” (escola ao lado), entre outras.

Mãe da X – “Ela gosta do JI porque gosta de brincar com os seus amigos. O que menos gosta é de fazer trabalhos (fichas).”

Algumas destas categorias são ainda reforçadas pela auxiliar I., quando refere o gosto da criança X em brincar e fazer desenhos livres, e o contrário quando refere que não gosta de fazer trabalhos, sobretudo as fichas de conteúdos.

Auxiliar I. – “a X gosta de brincar sobretudo coma as amigas Y, B e M, e fazer desenhos livres, já não gosta é de fazer trabalhos.”

Por fim, e após a análise da conversa com a educadora foi possível corroborar as ideias transmitidas. As categorias constituídas foram: prazer em fazer desenhos e pinturas, prazer em brincar com as amigas e no exterior, desagrado em fazer atividades dirigidas sobretudo as fichas de matemática e de língua portuguesa, entre outras.

Educadora - “ A criança X gosta sobretudo de brincar com as suas amigas e de fazer desenhos para oferecer, demonstra pouco agrado em realizar as fichas no domínio da matemática e da escrita.”

Após a análise das grelhas analíticas realizadas e através da triangulação de dados é possível concluir o que mais agrada à criança X no JI, bem como o que menos lhe agrada. As duas ideias são igualmente corroboradas pela própria criança. Na categoria de: Prazer em brincar no exterior, a criança X disse: “- *“Gosto de brincar, correr e saltar com a minha melhor amiga Y.”* Esta ideia é reforçada nas conversas tidas com os outros intervenientes, quer com a educadora e a auxiliar quer com os pais da criança

X, sendo explícita também através de fotografias que a criança quis tirar com a amiga Y. Outra categoria é alusiva às atividades que a criança menos gosta, que são: a realização de fichas. A criança X disse: *“Não gosto de fazer as fichas de matemática e também de língua portuguesa.”*, uma vez mais é corroborado por todos os intervenientes que a criança X não gosta de realizar fichas de atividades. Tendo sido possível apurar que a criança X gostaria de ter mais apoio na realização das mesmas.

5.4. Conclusão

Através dos resultados obtidos foi possível aferir que a criança X, de uma forma geral, sente-se bem no JI, todavia não completamente, o que conforme foi apurado poderá ter a ver com o facto de não gostar de fazer fichas, uma vez que estas são diárias e obrigatórias. O facto de vir de outro jardim-de-infância também me parece que não esteja totalmente ultrapassado, e que de acordo com os pais ao nível da aprendizagem e na realização de fichas não era tão exigente quanto o JI atual, ideia que reflete a falta de hábito da criança X na realização de fichas e por conseguinte reforça a sua pouca apetência em realizá-las. Quanto ao espaço em si, a criança parece sentir-se bem, já que quando indagada acerca da possibilidade em alterar alguma área ou espaço, ela disse que não e que achava que estava bem assim. Foi também possível comprovar que todos os intervenientes foram unânimes no que referiram acerca dos gostos e desgostos da criança, tendo coincidido com as respostas desta, confirmando assim que a conhecem bem e estão atentos e disponíveis para ela.

De acordo com alguns autores, a investigação reveste-se de grande importância na prática profissional, identificando a atitude reflexiva a ela inerente como decisiva na construção da identidade dos/as educadores/as ou professores/as (Stenhouse,1975; Alarcão, 2001, citados por Ponte, 2002). Esta atitude visa a constante reflexão, avaliação, reformulação e fundamentação da prática educativa, num processo de reconstrução do saber e

de desenvolvimento profissional (idem). Neste sentido permite que os profissionais reflitam e alterem, quando necessário, as suas práticas, as estratégias de intervenção como também o próprio ambiente em que estão inseridos.

O/a educador/a deve assegurar a participação das crianças no contexto que lhes diz respeito, neste caso o JI e a sua própria educação. Assim, é necessário conceder-lhes espaço para falar, ouvir o que têm a dizer e adotarmos uma postura responsiva. Só desta forma conseguiremos que as crianças realmente colaborem no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, a entrevista surge como uma estratégia privilegiada de acesso às suas perceções e interesses. Ao envolve-las neste processo bem como aqueles que da sua vida fazem parte, podemos dialogar acerca de como se sentem no JI, e em parceria tomar decisões de forma a contribuir para o seu bem-estar e aprendizagem promovendo as suas capacidades e formando cidadãos saudáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio realizado no âmbito de Prática Educativa é sempre uma experiência enriquecedora, através do qual contactamos com aquele que projetámos ser o nosso futuro enquanto profissionais de educação.

Assim, o estágio curricular surge como uma oportunidade estratégica para a recolha de informação e para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, promotora de uma maior consciencialização do que é ser um agente educativo e de que forma este deve agir, sabendo que, ao longo do seu futuro profissional, muitas mudanças serão operadas, fruto de um desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da sua ação (Oliveira-Formosinho, 2007).

Pela sua duração, de sete meses, o presente estágio permitiu-me não apenas observar mas sobretudo intervir, evidenciando-se, sem dúvida, como uma etapa fundamental, uma vez que me foi concedido espaço de iniciativa permitindo-me colocar em prática alguma da teoria aprendida e assim ir esboçando aquele que considero ser o meu futuro perfil de educadora.

O jardim-de-infância deve proporcionar à criança um desenvolvimento holístico e feliz que vá ao encontro das suas necessidades e interesses, potenciando as suas capacidades e formando cidadãos capazes e plenamente inseridos em sociedade. Neste sentido, e concebendo a criança enquanto ser com agência é importante conceder-lhes “voz” e espaço de iniciativa. Neste seguimento, encontram-se as pedagogias participativas, nomeadamente o Trabalho de Projeto, com o qual pude contactar, uma vez que era o adotado no estabelecimento onde estagiei. Através desta metodologia pude comprovar o quanto a criança é coconstrutora da sua própria aprendizagem, cabendo ao/à educador/a não apenas apoiar o processo, mas também flexibilizar as suas práticas, já que muitas alterações ao longo do projeto ocorrem, fruto da sua curiosidade em saber e aprender, às quais importa atender no imediato.

O grupo de crianças com os quais contactei, era heterogéneo, facto que me permitiu ver de forma destacada o quão diferentes são entre si, demandando por isso do/a educador/a uma diferenciação pedagógica adequada às suas necessidades, peculiaridades e interesses. Por este motivo, é essencial que o/a responsável de educação faça uma observação diária e

atenta do grupo e de cada criança, sempre acompanhada dos devidos registos, só desta forma é possível encontrar respostas que se adaptem a cada criança e a cada situação concreta e, por conseguinte, planificar com coerência, e promover o desenvolvimento do grupo e de cada criança, nunca esquecendo que mais importante do que o resultado é o processo percorrido pela criança, ou seja, que seja significativo para ela.

O facto de haver duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), cuja integração no ensino regular é uma realidade permitiu-me refletir em torno das práticas educativas do educador/professor generalista.

As Orientações Curriculares relevam como objetivo da educação pré-escolar estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas. Ainda de acordo com as Orientações Curriculares, a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, ocorre quando o ser humano se desenvolve num processo de interação social. Neste conceito de “escola inclusiva” as crianças com NEE fazem parte integrante do grupo de crianças sem NEE beneficiando igualmente das mesmas oportunidades de aprendizagem. Neste sentido, torna-se essencial inserir o aluno com NEE no seio do grupo de crianças sem NEE de forma a esbater as suas fragilidades e a potenciar os seus “pontos fortes”.

De acordo com o acima citado, torna-se de grande importância a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas de forma a responder a todas e a cada criança. Sendo também essencial o trabalho multidisciplinar entre a equipa pedagógica, a família e a comunidade educativa, uma vez que a troca de outras ideias e diferentes pontos de vista enriquecem o trabalho realizado, ajudam a conhecer e a compreender melhor a criança e, por conseguinte, a responder de forma mais consentânea às suas necessidades e aos seus anseios. Além disso, as crianças ao terem conhecimento e ao sentirem o apoio dos seus familiares mais próximos dá-lhes segurança e confiança, motivando-as.

O jardim de Infância é um local onde é proporcionada à criança oportunidade de aprender, todavia deverá ser igualmente um local onde a

criança possa brincar. Segundo Vygotsky (1989) o brincar cria a chamada *zona de desenvolvimento proximal*, impulsionando a criança para além do estágio de desenvolvimento que ela já atingiu. Ao brincar, a criança apresenta-se além do esperado para a sua idade e mais além do seu comportamento habitual.

Brincar com outras crianças é muito diferente de brincar apenas com adultos. O brinquedo entre pares possui maior variedade de estratégias de improviso, envolve mais negociações e é mais criativo (Sawyer, 1997). Assim, ao brincar com seus amigos, a criança aprende sobre a cultura em que vive, ao mesmo tempo em que traz novidades para a brincadeira e ressignifica esses elementos culturais. Aprende ainda, a negociar e a compartilhar objetos e significados com as outras crianças.

Em suma, através do presente estágio pude constatar que o Jardim-de-infância é um local de excelência potenciador de aprendizagens múltiplas e a vários níveis, onde a meu ver, o aprender deverá coexistir de uma forma intrínseca com o brincar, devendo ser o/a educador/a o garante no alcance destes propósitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allan, S. e Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Almeida, K. M. T. (2005). *Atividade física e desenvolvimento da independência de mobilidade em crianças de contextos sociais diferenciados*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desporto, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.

Barbosa, C.S. e Horn, G. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bassedas, Eulália, Huguet, Teresa, Solé, Isabel (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artemed.

Bittencourt, Circe. *Dicionário de Datas da História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007.

Bloom, L. & Bacon, E. (1995). *Using portfolios for individual learning and assessment*. Teacher Education and Special Education, 18 (1), (p.1-9).

Boal, M.^a E., Hespanha, M.^a C., Neves, M. B. (1996). *Educação para todos Para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. *L'inégalité social devant l'école et devant la culture*, Revue française de pédagogie, n.º3, (pp.325-347).

Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: *Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect*. Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 159, (pp.46-50).

Cadima A., Gregório, C., Pires T., Ortega C., Horta N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Carvalho, A. M. Ferreira M. C., Pedrosa M.I. (2012). *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez.

Clark, A., & Moss, P. (2005). *Listening to young children*. Netherlands: ncb.

Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children*. London: ncb.

Correia, L. M. (2001) *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada*. In Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2003). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Desafios. In Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Declaração de Salamanca (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

Dicionário de datas da história do Brasil /Circe Bittencourt (organizadora) (2012). – 2. Ed. – São Paulo: Contexto.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

Erickson, D. M., & Ernest, J. A. (2011). *The real benefits of nature play every day*. *Exchange* 33 (4), (pp.97-99).

Ferland, F. (Ed.) (2005). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.

Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: *the impact of outdoor play activities in pre-primary school children*. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), (pp.111-117).

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. In Bártolo Campos (org). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp.46-64). INAFOP. Porto: Porto Editora.

Glauert, E. (2004). A Ciência na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford (Org), *Manual de desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.71-87). Lisboa: Texto Editores.

González, M. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (pp.57-72). Porto: Porto Editora.

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

Hanvey, C. E. (2010). *Experiences with an outdoor prop box: addressing standards recess*. *Young Children*, 65 (1), (pp.30-33).

Hegarty, S. (2001). O Apoio Centrado na Escola: *Novas Oportunidades e Novos*. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.77-91). Lisboa: Porto Editora.

Hewes, J. (2006). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Grant MacEwan College, Edmonton, Alberta, Canada.

Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1979). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lea, H. (1990). Spatial concepts in the Kalahari, in Orit George Booker, Paul Cobb and Teresa Mendicuti (Ed.), *Proceedings of 14th PME conference* (Vol. 2), México: Program Committee of the 14th PME Conference.

Lino, D. (2013). *O modelo pedagógico de Reggio Emilia*. Porto: Porto Editora.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa. Edições Colibri.

Melo, A. & Pedro, M. (2000) - “Educação para a Cidadania. Os primeiros passos para a cidadania” in *Cadernos de Educação de Infância nº56*, Publicação Trimestral, Lisboa: Edição APEI.

Melo, R. & Freitas, H (2006). Portfólio: uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens. *Revista Referência II série*, nº 2, Junho, (pp.62-74).

MEVRH - Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (n.d.). *Guia de atividades curriculares para educação pré-escolar*. Lisboa: MEVRH - Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Miller, D. L., Tichota, K., & White, J. (2009). *Young Children Learn Through Authentic Play in a Nature Explore Classroom*. Lincoln: Dimensions Educational Research Foundation.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. DEB-NPE. Lisboa.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.

Muller, F. Introdução (2010). In: (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez.

Neto, C. (1997). Tempo & Espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed), *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp.10-22). Lisboa: Edições FMH.

Neto, C. (2005). *O corpo que (des)conhecemos*. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada.

New, R., Mardell, B., e Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: going beyond what's "safe" to discovering what's possible. *Early Childhood Research and Practice*, 7 (2). Acedido em 2 de Setembro de 2014, em: <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/new.html>

Niza, S. (2012). *Escritos sobre a Educação*; Lisboa; Editora Tinta da China.

Niza, S. (2013). "O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa". Em: Oliveira-Formosinho J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação*. 4.^a edição, Porto Editora. Porto.

Oliveira, L. F. (1992). *Educação Ambiental*. Lisboa: Texto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2006). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projeto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J.

Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino (2007). *A Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. (pp.51-74) Coleção: Educação Hoje. Lisboa: Textos Editores.

Oliveira, M. & Cunha, I. (2007). Infância e desenvolvimento. Cadernos de Estudo, nº 6. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. (pp.31-41).

Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 89 (pp.34-37).

Paulson F.L., Paulson P.R, Meyer C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? Educational leadership, 48 (pp.60-63).

Ponte, J. (2002). Investigar a própria prática. Em: GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora. Porto.

Prott, R. (2010). Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar. *Infância na Europa*, nº. 19, (pp.20-21).

Rodrigues, D. (2001). Educação e Diferença: *valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*; Lisboa; Ministério da Educação.

Roldão, M.C. (2000b). *A problemática da diferenciação no contexto das políticas educativas actuais*. In M. C. Roldão e R. Marques (Orgs.). *Inovação Currículo e Formação*(pp.121-133).

Porto:PortoEditora.http://www.sper.pt/IICER/pdfs/Tema3/F_Sousa.pdf[acesso em 23-02-2011].

Rolo, Mónica (2007). Fundamentando – A avaliação. *Revista Educadores de Infância*. Editora Ediba. nº 30, (p.24).

Santer, J., Griffiths, C., & Goodall, D. (2007). *Free Play in Early Childhood*. London: National Children's Bureau.

Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: conversation in the preschool classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Silva, M., (2009). Da Exclusão à Inclusão: *Concepções e Práticas*. *Revista Lusófona de Educação*, 13, (pp.135-153).

Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas (1º Volume)*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

Spodek, B. & Saracho, O.N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Brasil: Artmed.

Taylor, A. F., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (2001). Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior*, 33, (pp.54-77).

Thigpen, B. (2007). Outdoor Play. Combating Sedentary Lifestyles. *Zero too three*, 28(1), (pp.19-23).

Thomas, F., & Harding, S. (2011). *The role of Play*. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years*, (pp.12-22). London: Sage Publications Ltd.

Tomlinson, C. A.; Allan, n.d.; *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*; Porto, Edições ASA; 2002; ISBN: 972-41-2743-5.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (Coord.) (n.d.). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. M.E.-DGIDC. Lisboa.

Vasconcelos, T. (1990). *Imaginar o Currículo*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância.

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development (M. Lopez-Morillas, Trans.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp.79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.

Williams, A. E. (2008). *Exploring the natural world with infants and toddlers in na urban setting*. *Young Children*, 63 (1), (pp.22-25).

Wilson, R. (2012). *Nature and Young Children: Encouraging creative play and Learning in natural environments* (2ª ed.) Nova Iorque: Routledge.

White, R., & Stoecklin, V. (1998). *Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature*. *Early Childhood Newsmagazine*.

Legislação

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na educação pré-escolar*. M.E. – Lisboa: DGIDC;

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. *Gestão do currículo na educação pré-escolar*. M.E. – Lisboa: DGIDC;

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º 4/7 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa;

Decreto-Lei n.º 75 de 2008 de 22 de Abril. *Diário da República n.º 79/2008 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação;

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho. *Diário da República n.º 129 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa;

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201 - I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação;

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto. *Diário da República n.º 193 - I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa;

Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho. *Diário da República n.º 149*. Ministério da Educação. Lisboa;

Lei-Quadro 4/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República n.º 34/97 - I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação;

Lei n.º 5/73 de 25 de Julho. *Diário da República n.º 173 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação;

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação;

Recomendação n.º 3/2011 de Abril. *Diário da República n.º 79 - 2.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Webgrafia

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: <http://www.priberam.pt/dlpo/>

Câmara Municipal de Condeixa-a-Nova

<http://www.cm-condeixa.pt/menu/concelho/localizacao.html>

Fonte de dados

Projeto Educativo da Instituição 2011/2015

Projeto Curricular de Turma 2013/2014

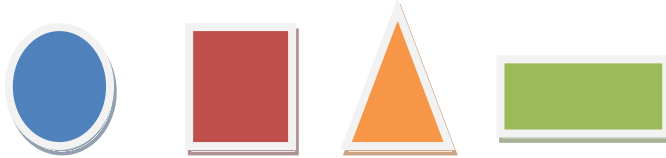
Regulamento Interno da Instituição.

Anexos

Anexo nº. 1 – Fichas de avaliação formativa – 5 anos

Copia o teu nome:

Identifica as figuras geométricas:



Nomeia os algarismos:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13
14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24
25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35
36 37 38 39 40...

Faz uma cruz no objeto que está à direita da flor:

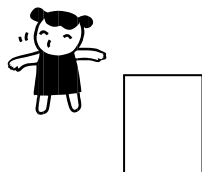


Identifica os sinais aritméticos:

+ - =

Figura nº. 1 – Ficha de avaliação formativa – 5 anos.

Coloca o algarismo correspondente à quantidade certa na quadrícula.



PORCO GATO MOSCA PATO GALINHA VACA

Procura a palavra certa e completa as que estão abaixo:

POR__ __

G__ T__

M__ __CA

P__ TO

GA__ __ NH__

V__ C__

Figura nº. 2 – Ficha de avaliação formativa – 5 anos (cont.).

Apêndices

Apêndice n. 1
Quadro nº. 1

Descrição do espaço físico do Jardim-de-Infância¹
Entrada Principal (onde se encontra a portaria);Três salas de atividades curriculares, um gabinete de educadoras, uma biblioteca, uma sala para a componente de apoio à família (CAF) e o prolongamento de horário, duas instalações sanitárias (para alunos e pessoal), uma cozinha (comum ao 1º Ciclo do Ensino Básico), três despensas, um recreio (Comum ao 1º CEB), um pavilhão gimnodesportivo (pertencente à Escola Básica do 2º e 3º Ciclo).

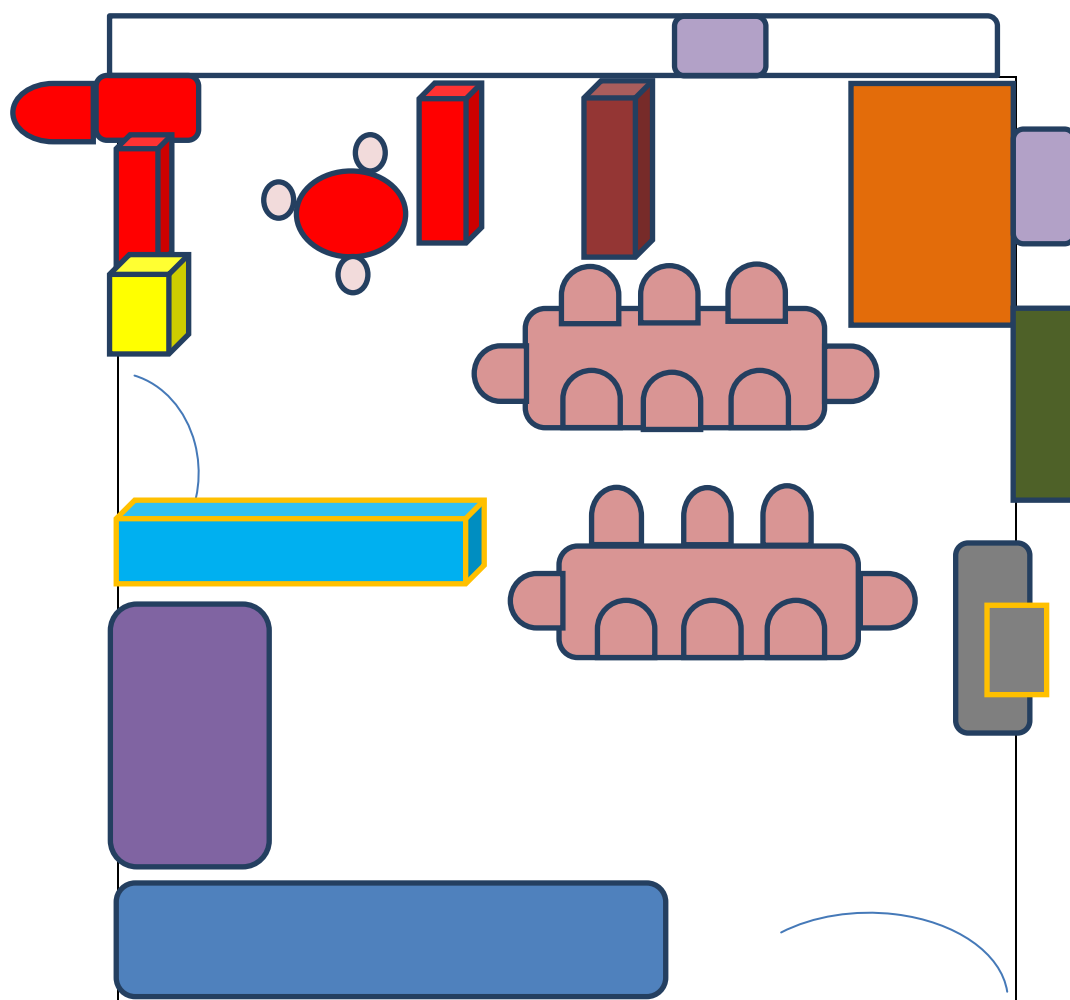
Quadro nº. 2

Recursos Humanos²	
Pessoal Docente	Uma Coordenadora; Duas Educadoras do quadro permanente; Uma Educadora contratada.
Técnicos de apoio	Uma Educadora de apoio especializada em NEE; Uma Terapeuta da fala.
Pessoal não Docente	Três Assistentes operacionais de apoio às salas; Duas Assistentes operacionais de apoio aos almoços e atividades de animação (CAF); Uma Tarefeira a tempo parcial de apoio às NEE.

¹ Os dados foram recolhidos a partir do Projeto Curricular de Turma.

² Os dados foram recolhidos a partir do Projeto Curricular de Turma.

Apêndice n.º2



● Banca com armário de arrumações ● Área das construções ● Área dos jogos de mesa e da Expressão Plástica ● Área dos Médicos ● Área do jogo simbólico ● Área da biblioteca	● Tapete ● Tabela de presenças e do tempo ● Quadro (de giz) ● Área de informática ● Mesas de trabalho
---	---

Figura n.º 1 – Planta da sala

Apêndice nº. 3
Quadro nº. 3

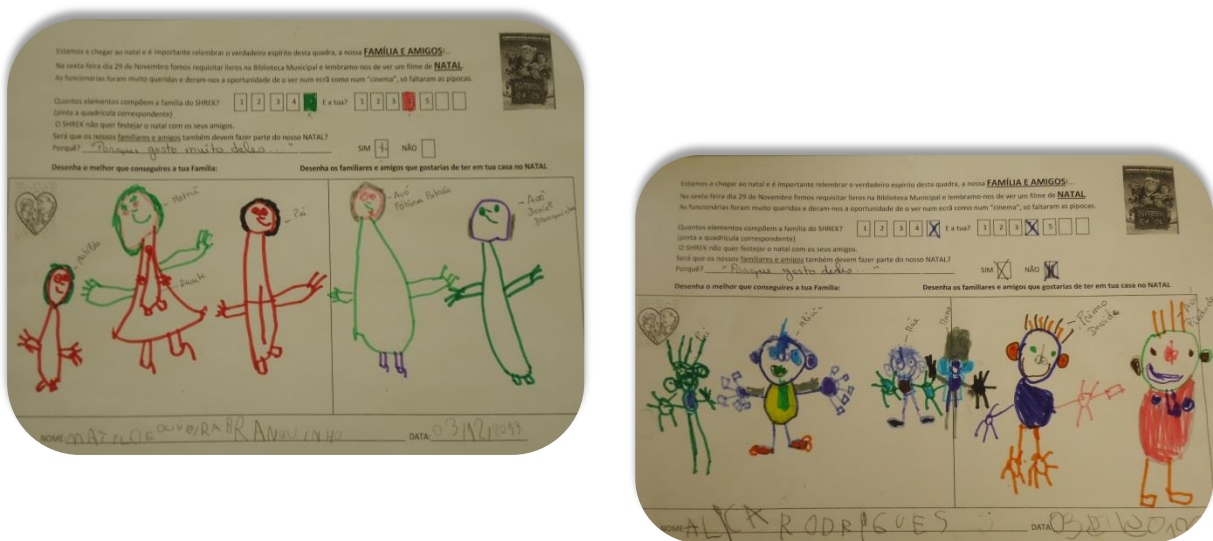
Rotina diária Da Sala Mista - Turma C³	
7h30 – 9h00	Acolhimento
9h00 – 10h00	Conversa em grande grupo Escolha do responsável pela sala e refeitório Marcação das presenças/dia/mês Registo do dia e do tempo Ouvir uma História Conversa em grande grupo Início das atividades com as crianças.
10h00 – 11h15	Higiene Suplemento da manhã Recreio
11h15 – 12h00	Continuação das atividades na sala Higiene
12h00- 13h00	Almoço
13h00 – 14h45	Higiene Preenchimento do plano individual inerente às áreas Continuação das atividades na sala Atividades orientadas/livres nas diferentes áreas do desenvolvimento
14h45 – 15h00	Arrumar a sala e o material Higiene
15h00 – 19h00	CAF: Lanche Atividades Livres

Apêndice n.º4 - Atividades desenvolvidas na fase de observação do contexto educativo



Fotografias n.ºs 1 e 2 – Atividade no âmbito do outono. Conhecer as diferentes folhas (formas, tamanhos e cores).

Apêndice n.º 5



Fichas n.ºs 1 e 2 – Ficha no âmbito da visualização do Filme “Shrek especial de Natal”. As crianças desenharam a família e amigos com os quais gostariam de passar o Natal.

Apêndice nº.6 - Atividades desenvolvidas na fase de integração progressiva no contexto educativo



Figura nº.2 - Atividade introdutória à estação do inverno. História “ Sara, Tomé e o Boneco de Neve”, através da qual explorámos o vestuário alusivo ao inverno.

Atividade no âmbito de Estágio - Gina Rodrigues

Ex.mo(s) senhor(es) encarregados de educação, vamos realizar o nosso boneco de neve, para o efeito gostaríamos de pedir a vossa colaboração para que junto do seu filho recolhasse o seguinte material.

- ✓ **3 Botões:** (crianças X,Y e Z)
- ✓ **1 Cenoura:**
- ✓ **4 Tampas:**
- ✓ **1 Casaco:**
- ✓ **1 Gorro:**
- ✓ **1 Cachecol:**

Às restantes crianças, solicita-se que tragam dois garrafões de água (para enchimento do boneco de neve).

Obrigada pela colaboração!

Documento n.º 1 – Colaboração da família na concretização do boneco de neve.



Fotografia n.º 3



Fotografia n.º 4



Fotografia n.º 5



Fotografia n.º 6



Fotografia n.º 7

Fotografias n.ºs 3,4,5,6 e 7 – Realização do boneco de neve alusivo ao inverno. Colaboração dos pais nos acessórios trazidos para a sua concretização.



Fichas n.ºs 8 e 9 – Fichas alusivas ao vestuário de inverno.

Apêndice n.º 7



Fotografias n.ºs 10,11 e 12 – Realização de candeeiros alusivos ao Natal.

Apêndice n.º 8



Fotografias n.ºs 13, 14 e 15 - Experiência inerente aos estados de água.

**Fichas desenvolvidas na fase de integração no contexto educativo -
Fichas inerentes aos Estados de água – Ficha nº. 1**

Faixa etária: 3,4 e 5 anos

“DESCOBRINDO A ÁGUA”

Após observares a experiência sobre - Os estados físicos da água, vamos testar os teus conhecimentos.

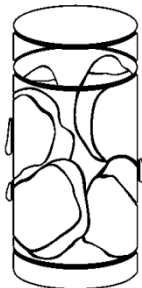
Será que já sabes identificar os três estados físicos da água, abaixo exemplificados?



Estado _____



Estado _____, o que aconteceu?



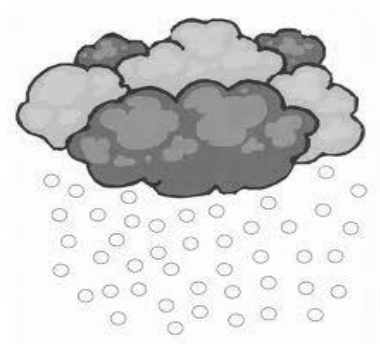
Estado _____, o que aconteceu?

Nome:

Fichas inerentes aos Estados de água - Ficha nº. 2

Faixa etária: 3 e 4 anos

Agora, utilizando as setinhas, faz as correspondências que te parecem equivalentes:

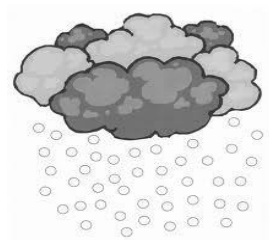


Nome:

Fichas inerentes aos Estados de água - Ficha nº. 3

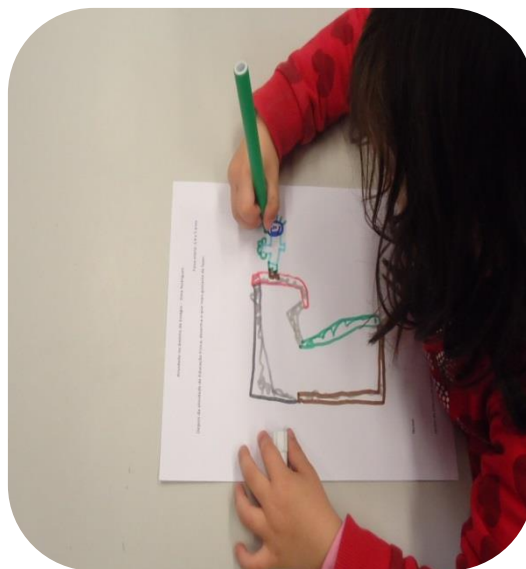
Faixa etária: 5anos

Agora, utilizando as setinhas, faz as correspondências que te parecem equivalentes:



Nome:

Apêndice nº.9 – Continuação das atividades desenvolvidas na fase de integração progressiva no contexto educativo



Fotografias n.ºs 16 e 17 - Passeio no âmbito do Dia de Reis e sua representação gráfica pelas crianças.

Apêndice n.º 10



Figura nº. 11 – Realização da prenda, inerente ao Dia do Pai.

Apêndice nº. 11

Quadro nº. 4 - Fichas de avaliação (1g).

Jardim de Infância: Grupo: 3,4 e 5 anos N.º total de Crianças: 19 N.º de adultos: 1 Educadora e 2 Auxiliares Semana de: 11/12 a 14/12/2013 Observador: Gina Rodrigues				
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	S.G.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Falta muito
2	T.L.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Bem consigo
3	M.B.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tranquilo e motivado
4	A.P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Nem contente nem triste
5	R.S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Desfruta da tarefa
6	N.D.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Poderia aproveitar mais
7	I.B.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Motivado
8	T.S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Sente-se bem
9	J.F.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Concentração mediana
10	I.Q.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Sinalizado com NEE. Sente-se bem consigo Atingiu os objetivos do PEI
11	J.Q.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Sinalizado com NEE. Sente-se bem consigo Atingiu os objetivos do PEI
12	J.M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Persistente
13	J.M.M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Empenhado
14	A.S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Concentração mediana
15	B.P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Confiante
16	B.F.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Espontâneo
17	R.M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Interessado
18	G.C.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Atividade pouco intensa
19	M.V.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Motivado

Quadro nº. 5

Jardim de Infância: Grupo: 3,4 e 5 anos N.º de adultos: 1 Educadora e 2 Auxiliares N.º total de Crianças: 19 Semana de: 4/12 a 7/1/2014 Observador: Gina Rodrigues				
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	S.G.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Pouco concentrado
2	T.L.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tranquilo e atento
3	M.B.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Interessado
4	A.P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Mentalmente pouco intenso
5	R.S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Concentrado
6	N.D.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Pouco enérgico
7	I.B.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Usufrui das tarefas
8	T.S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Motivado
9	J.F.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Satisfatório nas atividades
10	I.Q.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Sinalizado com NEE. Sente-se bem consigo
11	J.Q.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Sinalizado com NEE. Sente-se bem consigo Atingiu os objetivos do PEI
12	J.M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Concentração Mediana Atingiu os objetivos do PEI
13	J.M.M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Curioso
14	A.S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Autoconfiança limitada
15	B.P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Interessada
16	B.F.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Concentração mediana
17	R.M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Atento
18	G.C.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Por vezes tenso Concentração mediana
19	M.V.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tranquilo e empenhado

Apêndice n.º 12



Fotografia nº. 18 – Teia inicial do Projeto “Os Romanos”.

Apêndice n.º 13

Atividade no âmbito de Estágio - Gina Rodrigues

Ex. mos senhores encarregados de educação, inserido no Projeto da Instituição “Da janela de minha casa vejo... Viagens na minha terra” estamos a desenvolver um projeto sobre os romanos em Portugal.

Assim, e para aprofundarmos conhecimentos gostaríamos de pedir a vossa colaboração para que junto do seu filho efetuasse algumas pesquisas, nomeadamente:

- Quais as principais profissões? (criança X,Y e Z)
- Qual o artesanato deixado?
- Qual o vestuário usado?
- Qual o material usado para ler e escrever?
- Que vestígios deixaram em Alcabideque?
- Quais os seus passatempos?
- Que objetos/ferramentas construíram?
- Que monumentos nos deixaram?

Obrigada pela colaboração!

Documento nº.2 - Pesquisas solicitadas às crianças com a participação dos pais.

Apêndice n.º 14 – Passatempos Romanos



Fotografia n.º 19 - Pesquisas efetuadas pelas crianças com a colaboração dos pais, sobre os Passatempos Romanos.



Fotografia n.º 20 - Pesquisas efetuadas pelas crianças com a colaboração dos pais, sobre os Passatempos Romanos.



Fotografia n.º 21 - Aulas de Expressão físico motor “Jogo do Gladiador”.



Fotografia n.º 22 - Aulas de Expressão físico motor “Jogo do Gladiador”.



Fotografia n.º 23 - Aulas de Expressão físico motor “O labirinto”.



Fotografia n.º 24 – Aula de Expressão físico motor, ” jogo do labirinto”.

Fotografias n.ºs 21-24 - Aulas de Expressão físico motor, as crianças simularam alguns dos Passatempos Romanos, a Luta entre gladiadores, a corrida de bigas e quadrigas e o jogo do Labirinto.

Apêndice n.º 15 – Artesanato Romano (olaria)



Fotografias n.ºs 25 e 26 – As crianças fazem peças de artesanato similares às romanas.



Fotografia n.º 27 - Trabalhos de olaria realizados pelas crianças, inerentes à temática - Artesanato.

Apêndice n.º 16 – Indumentária Romana



Fotografias n.ºs 28 e 29 – Projeto (desenho) da indumentária romana Túnica.



Fotografias n.ºs 30 e 31 – Concretização do desenho nas túnicas romanas.



Fotografia n.º 32 – Confeção dos medalhões para prender as túnicas romanas.



Fotografia n.º 33 – Confeção dos medalhões para prender as túnicas romanas.

Apêndice n.º 17 – Monumentos romanos



Fotografia n.º 34 – Construção da Ponte de Trajano em Chaves.



Fotografia n.º 35 – Construção da Ponte de Trajano em Chaves.



Fotografia n.º 36 - Construção do Templo de Diana, em Évora.



Fotografia n.º 37 - Construção do Templo de Diana, em Évora.

Apêndice n.º 18 – Visita às Ruínas de Conímbriga



Fotografia n.º 38 - Visita às Ruínas de Conímbriga.



Fotografia n.º 39 - Visita ao museu de Conímbriga.

Apêndice n.º 19 – Cenários Romanos - Termas e Balneários Públicos



Fotografias n.º 40 – As crianças pintaram o cenário alusivo às Termas Públicas Romanas.



Fotografia n.º 41 - As crianças pintaram o cenário alusivo aos Balneários Públicos Romanos.

Apêndice n.º 20 – Dramatização Final “Os Romanos”.



Fotografia n.º 42 – Preparação para a dramatização Final. As crianças vestem as indumentárias romanas.



Fotografia n.º 43 – Preparação para a dramatização Final.



Fotografia n.º 44 – Preparação para a Dramatização Final.



Fotografias n.º 45 – Preparação para a Dramatização Final. As crianças são maquilhadas.



Fotografia n.º. 46 – As crianças dramatizam no cenário alusivo às Termas Romanas.



Fotografia nº. 47 – Continuação da Dramatização Final, Termas Romanas.



Fotografia nº. 48 – Continuação da Dramatização Final, Termas Romanas.



Fotografia nº. 49 – Continuação da Dramatização Final, Termas Romanas.



Fotografia nº. 50 – Continuação da Dramatização Final, Termas Romanas.



Fotografia nº. 51 – Continuação da Dramatização Final, Termas Romanas.



Fotografia nº. 52 – Dramatização Final, Balneários Romanos. Apresentação realizada pelas crianças com NEE.



Fotografia nº. 53 – Dramatização Final, Balneários Públicos Masculinos. As crianças explanam saberes sobre os balneários e a Romanização.



Fotografia nº. 54 – Dramatização Final, Balneários Públicos Femininos. As crianças explanam saberes sobre os balneários e a Romanização.



Fotografia nº. 55 – Dramatização Final, Balneários Públicos Femininos. As crianças explanam saberes sobre os balneários e a Romanização.



Fotografia nº. 56 – Fim da Dramatização, Balneários Públicos.



Fotografia nº. 57 – Fim da Dramatização “Os Romanos”.

Apêndice n.º 21 – Conversa com a criança (Abordagem de Mosaico)

Conversa com a criança X

Investigador – “Olá!” “Sabes porque vens ao Jardim-de-infância (JI)?”

X – A criança sorri, e diz “Não”. Eu reformulo a pergunta: “Sabes porque os teus pais te trazem ao JI?”

X – “Porque os pais vão trabalhar.”

Investigador – “E gostas de vir ao JI?”

X – “Humm, sim.”

Investigador – “O que mais gostas de fazer no JI?”

X – “Gosto de brincar, correr e saltar com a minha melhor amiga Y.”

Investigador - “Então gostas de fazer ginástica?”

X – “Sim gosto muito”.

Investigador - “E porque dizes que a Y é a tua melhor amiga?”

X – “Porque gosto dela e brinco muito com ela”

Investigador - “Então mas para além dela, os outros também são teus amigos, gostas deles?”

X – “Sim, mas gosto mais da Y.”

Investigador - “O que é para ti ser amigo?”

X – “É brincar e ajudar.”

Investigador- “E tu gostas de brincar com os adultos? Sabes o que eles fazem cá?”

X- “Sim às vezes brincamos”. “Os adultos trabalham e fazem as coisas...”

Investigador – “E gostas de brincar nas áreas?”

X – “Sim, mas gosto mais de umas do que outras.”

Investigador – “E de quais gostas mais?”

Criança X – “Gosto mais da área das pinturas e também do faz de conta.”

Investigador – “ E porquê?”

Criança X – “ Porque gosto de fazer desenhos e pintar e depois leva-los para casa para oferecer e de brincar às mães.”

Investigador – “Se pudesses gostarias de mudar algum espaço ou coisa de sítio na salinha?”

Criança X – “ Não, acho que está bem assim.”

Investigador – “ O que menos gostas de fazer na escolinha?”

Criança X – “Não gosto de fazer as fichas de matemática e também de língua portuguesa.”

Investigador – “Gostavas de ser mais ajudada?”

X – “Sim porque às vezes não percebo bem o que é para fazer e quando me ajudam já sei.”

Investigador – “Sabes quem decide o que fazer na escolinha?”

X – “às vezes as crianças, outras a professora.”

Investigador – “ Como te sentes no JI?”

X – “Às vezes contente às vezes triste, quando me chateio com uma amiga.”

Investigador – “ Quando saís de casa e vens para a escola, vens contente ou preferias ficar em casa?”

X – “Preferia ficar em casa com a mãe, o pai e o mano.”

Investigador – “Mas achas que é importante vires à escola?” “Porquê?”

X – “ Sim, para aprender coisas para depois irmos para a escola.”

Investigador – “O que achas que acontece de importante no JI?”

X – “Trabalhar.”

Apêndice n.º 22 – Conversa com a educadora (Abordagem de Mosaico)

1- Acha que a X gosta de vir ao Jardim de Infância (JI)? Justifique.

Sim, porque gosta de brincar com as outras crianças, sobretudo com as meninas do grupo etário dos 4 anos. Na sua relação com os seus pares, demonstra ser extrovertida, brincalhona e muito sociável.

2- O que seria um dia bom para a X?

Um dia bom para ela, seria brincar com as suas amigas e fazer desenhos para oferecer.

3- E um dia mau?

Realizar atividades orientadas, sobretudo nas áreas da matemática e da linguagem.

4- O que ela mais gosta de fazer no Jardim de Infância (JI)?

O que gosta mais é de brincar e fazer desenhos e pintar também.

5- E o que ela não gosta ou gosta menos?

O que a X demonstra gostar menos de fazer é de trabalhar na área da matemática e da linguagem.

6- Quais acha serão as suas maiores dificuldades?

A X demonstra dificuldades gráficas, pouca maturidade e interesse em realizar as suas tarefas no domínio da escrita.

7- Quais acha serão as suas atividades preferidas?

A X evidencia interesse por atividades livres no exterior, nas áreas da expressão plástica, físico motora, musical e a área do faz de conta (casinha das bonecas).

8- Que mudanças poderiam ser feitas aqui no JI de forma a fazê-la sentir-se melhor?

As mudanças que efetivamente deveriam existir para que a X se sentisse melhor, eram não realizar atividades ligadas à linguagem escrita ou à matemática.

Apêndice n.º 23 – Conversa com a auxiliar (Abordagem de Mosaico)

1- Acha que a X gosta de vir ao Jardim de Infância (JI)? Justifique.

Sim, porque gosta muito de brincar com as amigas nas diversas áreas.

2- O que seria um dia bom para a X?

Sem dúvida, brincar e fazer desenhos livres.

3- E um dia mau?

Seria estar sentada a fazer trabalhos escritos, ela não gosta mesmo nada.

4- O que ela mais gosta de fazer no JI?

Brincar com algumas amigas (Y. B. e M.).

5- E o que ela não gosta ou gosta menos?

Fazer trabalhos orientados pela Educadora.

6- Quais acha serão as suas maiores dificuldades?

As suas maiores dificuldades são a matemática, a linguagem e a escrita também.

7- Quais acha serão as suas atividades preferidas?

A X, gosta muito de brincar no recreio, cantar e fazer ginástica.

8- Que mudanças poderiam ser feitas aqui no JI de forma a fazê-la sentir-se melhor?

Ah, isso seria não existirem as atividades obrigatórias.

Apêndice 24 – Conversa com os pais da X (Abordagem de Mosaico)

1) Qual é a percepção que têm sobre a maneira como a X “vê” o jardim-de-infância (JI)?

A X vê o JI como um local onde há regras, onde aprende coisas novas e onde pode brincar com os seus amigos.

2) Na sua opinião acha que a X gosta de ir ao Jardim-de-infância? Porquê?

Sim, gosta porque é lá que ela tem os seus amigos e como ela gosta muito de brincar, é uma das razões. O facto de ela se sentir bem no JI também se deve às pessoas que lá trabalham e cuidam dela.

3) O que acha que ela mais gosta no JI?

A X é uma criança que se sente bem com a rotina diária e pelo que nos apercebemos ela gosta de tudo, mas neste momento, acho que também é pelo facto de ter o irmão na “escola amarela” ao lado do JI.

4) E o que menos gosta?

Pelo que ela diz, o que menos gosta é de fazer trabalhos.

5) Pelo facto de ter vindo de outro JI, acha que foi fácil a adaptação dela ao JI atual? Porquê?

Sim foi fácil no início mas depois teve uma fase mais difícil dado que vinha de outro JI e o programa de ensino lá, no meu entender era menos exigente e a X teve algumas dificuldades em “apanhar a carruagem”, mas esse facto já foi completamente ultrapassado.

6) O seu filho/a costuma conta-lhe o que faz no JI?

Normalmente se não lhe perguntarmos ela não toma a iniciativa, de vez em quando, quando realmente algo diferente acontece ela tem a iniciativa e conta o que fez nesse dia.

7) Quais são aquelas que considera serem as maiores vantagens do Jardim de Infância?

O convívio, a aprendizagem, as regras e nesta fase, especialmente a preparação para a primária.

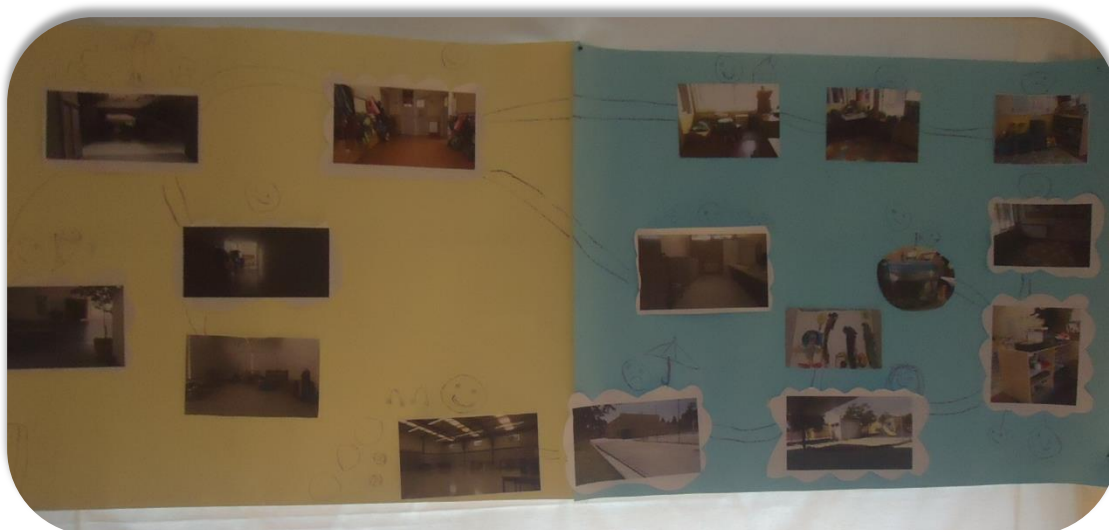
Apêndice 25 – Mapa construído pela criança X durante o circuito (abordagem de mosaico)



Fotografia n.º 58 – Mapa do circuito construído pela criança



Fotografia n.º 59 – Mapa do circuito construído pela criança X.



Fotografia n.º 60 – Mapa do circuito construído pela criança X.

**Apêndice n.º26 – Recolha de elementos, para realizar a Manta Mágica
(abordagem de mosaico)**



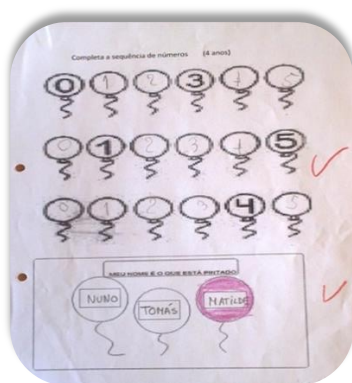
Fotografia n.º 61 – A criança X, refere aquilo que mais gosta no JI (a sua área preferida e a sua melhor amiga).



Fotografia n.º 62 – A criança X refere que também gosta de fazer desenhos.



Fotografias n.ºs 63 e 64 - A criança, refere a ginástica como algo que gosta de fazer.



Fotografia n.º 65 – A criança tira uma fotografia ao que menos gosta (ficha de atividades).



Fotografia n.º 66- Conversa com as crianças sobre a Abordagem de Mosaico, onde as crianças puderam perceber a sua finalidade.



Fotografia n.º 67 – Resultado Final, realização da manta mágica.

Apêndice 27 – Grelhas Analíticas da Abordagem de Mosaico

Tabela 1 – Grelha analítica de Conteúdo
Unidade de análise: criança X

Categorias	Criança X
Prazer em brincar no exterior	<i>“Gosto de brincar, correr e saltar com a minha melhor amiga Y.”</i>
Preferência pela área da pintura e do faz de conta	<i>“Gosto mais da área das pinturas.”</i> <i>“ Porque gosto de fazer desenhos e pintar e depois leva-los para casa para oferecer e de brincar às mães.”</i>
Desagrado em realizar fichas	<i>“Não gosto de fazer as fichas de matemática e também de língua portuguesa.”</i>
Satisfação em ser apoiada nas fichas	<i>“Sim porque às vezes não percebo bem o que é para fazer e quando me ajudam já sei.”</i>
Prazer em realizar atividades de expressão físico-motora	<i>“Sim, gosto muito”.</i>
Mudarias alguma coisa de lugar na salinha	<i>“ Não, acho que está bem assim.”</i>
Satisfação em estar no jardim-de-infância	<i>“Às vezes contente às vezes triste, porque me chateio com uma amiga.”</i>

Tabela 2 – Grelha analítica de conteúdo
Unidade de Análise: pais da criança X

Categorias	Pais da criança X
Brincadeiras preferidas	<i>“Agora já gosta de muita coisa, mas sobretudo de brincar com os amigos, fazer desenhos e pintar”</i>
Classificação de um dia prazeroso	<i>“Seria brincar com os amigos de preferência no exterior e fazer desenhos e pinta-los”</i>
Classificação de um dia desagradável	<i>“Ela não gosta muito de fazer trabalhos (fichas), a escola onde estava não era tão exigente e por isso não estava muito habituada, mas está a progredir.”</i>
Referência ao que acontece no JI	<i>“Normalmente se não lhe perguntarmos não tem a iniciativa, de vez em quando se acontece realmente alguma coisa diferente, ela conta.”</i>

Tabela 3 – Grelha Analítica de Conteúdo
Unidade de Análise: Auxiliar

Categorias	Auxiliar
Brincadeiras/atividades preferidas	<i>“Pintar, desenhar, brincar no recreio com as amigas, cantar e fazer ginástica.”</i>
Classificação de um dia prazeroso	<i>“Seria brincar com as amigas na área da casinha, e fazer desenhos e pinturas”</i>
Classificação de um dia desagradável	<i>“Estar sentada a fazer trabalhos escritos.”</i>
Demonstra dificuldades na realização das fichas	<i>“Sim necessita de apoio, depois já percebe e faz sozinha.”</i>
Alterações para se sentir mais feliz no JI	<i>“Não existirem atividades obrigatórias.”</i>

Tabela 4 – Grelha Analítica de Conteúdo
Unidade de Análise: Educadora

Categorias	Auxiliar
Brincadeiras preferidas	<i>“A X evidencia interesse por atividades livres no exterior, nas áreas da expressão plástica, físico-motora, musical e da área do Faz de conta”</i>
Classificação de um dia prazeroso	<i>“Brincar com as suas amigas e fazer desenhos para oferecer.”</i>
Classificação de um dia desagradável	<i>“Realizar atividades orientadas sobretudo nas áreas da matemática e da linguagem.”</i>
Manifesta dificuldades na realização das fichas	<i>“Sim demonstra dificuldades gráficas e pouco interesse em realizar tarefas no domínio da escrita.”</i>
Alterações para se sentir mais feliz no JI	<i>“As mudanças que efetivamente deveriam existir para a X se sentir melhor, era não executar atividades ligadas à linguagem ou à matemática.”</i>