

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento da Educação

Mestrado em Educação Pré- Escolar

Relatório Final

*Uma Experiência em Educação Pré-
Escolar repleta de Aprendizagens
Significativas*

Patrícia Sofia Antunes Luís

2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

*Uma Experiência em Educação Pré-
Escolar repleta de Aprendizagens
Significativas*

Patrícia Sofia Antunes Luís

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Dr^a Ana Maria
Sarmento Coelho

Dezembro de 2013

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Maria Sarmiento Coelho por toda a orientação que me deu nesta última etapa deste ciclo, que foi o Mestrado e por todos os ensinamentos proporcionados ao longo de toda a formação.

À Doutora Isabel Borges pela supervisão ao longo de todo o estágio.

Às Professoras Vera do Vale e Joana Chelinho por todas as aprendizagens que me proporcionaram na Unidade Curricular de Prática Educativa, bem como aos restantes docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra que de alguma forma contribuíram para este meu percurso formativo.

À instituição que me acolheu e a toda a equipa educativa, especialmente à educadora cooperante e à assistente operacional da sala dos três anos A, por todas as aprendizagens que juntamente com as crianças me proporcionaram.

A toda a minha família que sempre me deu força para que seguisse em frente.

A uma pessoa muito importante na minha vida, o meu namorado, que durante estes quatro anos foi o meu pilar e apesar da distância sempre me apoiou e me deu força para continuar este sonho que se tornou uma grande realidade.

À minha colega de estágio, Inês Pimenta, porque sem ela tudo teria sido muito mais difícil, juntas ultrapassámos os nossos medos e alcançámos os nossos objetivos. Obrigada.

A todos os meus colegas e amigos que fizeram parte de toda a minha formação, acabando por fazer também parte da minha vida.

Uma Experiência em Educação Pré-Escolar repleta de Aprendizagens Significativas

Resumo

O presente relatório tem como finalidade retratar um percurso formativo realizado na Unidade Curricular de Prática Educativa, pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Neste documento estão presentes descrições, acompanhadas de uma análise reflexiva, de todo o percurso realizado bem como as aprendizagens significativas efetuadas no estágio. Nele constam, a organização do ambiente educativo, a caracterização do grupo de crianças, as práticas da educadora cooperante bem como um conjunto de propostas de atividades desenvolvidas por nós, estagiárias e cinco experiências chave, fundamentais para a minha prática educativa.

Todas as reflexões apresentadas são apoiadas em revisão bibliográfica, por forma a realizar uma fundamentação adequada e uma maior compreensão do percurso realizado.

Palavras-chave: Percurso formativo, Aprendizagens significativas, Educação Pré-Escolar.

Abstract

This report aims to portray a training path performed in the course of Educational Practice which belongs to the Masters in Preschool Education, Superior School of Education, Polytechnic Institute of Coimbra.

In this document descriptions are present, accompanied by a reflexive analysis of the entire route taken and the significant learning performed on this internship. It comprises the organization of the educational environment, the characterization of the children, the practices taken by the cooperating teacher as well as a set of proposed activities by us, trainees, and five key experiences crucial to my educational practice.

All reflections are backed up on literature review, in order to achieve adequate reasoning and a greater understanding of the path that was taken.

Keywords: Formative path, Significant learning's, Pre-School Education.

Índice

Introdução.....	1
Parte I – Contextualização e análise reflexiva do percurso formativo	3
Capítulo 1 – Caracterização da Instituição	5
1.1. Organização do espaço e recursos materiais	5
1.2. Recursos humanos.....	6
1.3. Organização do tempo.....	6
1.4. Princípios orientadores da Instituição	8
Capítulo 2 – Caracterização do grupo de estágio.....	11
2.1. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)	12
Capítulo 3 – Práticas da Educadora Cooperante.....	15
3.1. Projeto Curricular de Grupo	17
3.2. Dinâmicas relacionais.....	19
Capítulo 4 – Descrição e análise reflexiva do processo formativo	23
4.1. Observação do contexto educativo.....	23
4.2. Integração progressiva no contexto educativo.....	24
4.3. Implementação do projeto pedagógico <i>Água</i>	26
Parte II – Experiências Chave	29
Capítulo 5 – A importância do brincar no desenvolvimento das crianças ...	31
Capítulo 6 – O Sistema Rotativo como organização do ambiente educativo	37
Capítulo 7 – O Trabalho por Projeto: <i>Água</i>	45
7.1. Definição do problema e planificação e lançamento do trabalho	47
7.2. Execução.....	51
7.3. Divulgação e avaliação.....	53
Capítulo 8 – O reforço positivo e o “tempo de pausa” como estratégias comportamentais	57
Capítulo 9 – “Investigar as vozes das crianças”	63

9.1. Enquadramento.....	63
9.2. Metodologia.....	64
9.3. Análise de dados.....	67
Considerações finais.....	71
Referências bibliográficas.....	75
Anexos.....	79
Apêndices.....	87

Índice de Abreviaturas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

NEE – Necessidades Educativas Especiais

Índice de Quadros

Quadro 1 – Esquema da rotina diária.

Quadro 2 – Áreas de conteúdo e domínios abordados e respetivas situações de aprendizagem.

Quadro 3 – Categorização da questão: “Porque é que os meninos/meninas vêm à escola?”.

Quadro 4 – Categorização da questão: “Quem é que decide o que fazem os meninos/meninas na escola?”.

Índice de Imagens

Imagem 1 – Fotografia da planificação em teia do projeto “Água”.

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular anual de Prática Educativa, integrante no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e tem por objetivo retratar o meu percurso formativo não só na componente do estágio como ao longo de todo o Mestrado, durante o ano letivo 2012/2013.

Este estágio teve uma duração de 300 horas, distribuídas por quartas, quintas e sextas, durante 20 semanas, tendo início a 14 de novembro e término a 17 de maio. Foi realizado em conjunto com a minha colega de estágio e teve a colaboração da educadora cooperante, bem como de toda a equipa educativa da instituição que me acolheu.

O título deste relatório “Uma Experiência em Educação Pré-Escolar repleta de Aprendizagens Significativas” traduz as diversas aprendizagens que realizei ao longo de todo o meu percurso formativo e que se mostraram essenciais para me tornar uma profissional de educação de qualidade.

O estágio foi muito rico em aprendizagens significativas, aprendizagens essas realizadas através da observação, da execução de propostas de atividades pedagógicas mas essencialmente através de reflexões constantes sobre as práticas e as estratégias utilizadas. Todas as crianças são diferentes e por isso as estratégias devem, também, ser diferenciadas.

Este documento é constituído por duas partes que se complementam entre si.

Na parte I, apresento e caracterizo a instituição em que estagiei, o grupo de crianças, as práticas da educadora cooperante e o percurso

formativo que realizei ao longo de sete meses de estágio, refletindo acerca das várias fases que o constituíram.

Na parte II, exponho cinco experiências chave que marcaram o meu percurso formativo e que, por serem aprendizagens verdadeiramente significativas, selecionei para refletir e aqui apresentar. A importância do brincar no desenvolvimento das crianças; o sistema rotativo como organização do ambiente educativo; o trabalho por projeto: Água; o reforço positivo e o “tempo de pausa” como estratégias comportamentais; e a componente investigativa, “Investigar as vozes das crianças” foram experiências essenciais para a minha prática educativa.

Nas considerações finais avalio todo o meu percurso formativo bem como as aprendizagens realizadas ao longo do mesmo, refletindo sobre o impacto que este teve para a minha profissionalização.

Este relatório representa o trabalho que realizei ao longo de dois semestres, com esforço, dedicação e responsabilidade, espelhando um trabalho de finalização de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

**Parte I – Contextualização e análise reflexiva do percurso
formativo**

Capítulo 1 – Caracterização da Instituição

A instituição na qual estagiei é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Esta compreende as valências de Creche e Jardim de Infância, tendo sido o meu estágio realizado em Jardim de Infância.

Esta IPSS presta apoio, atualmente, a duzentas e vinte crianças. A Creche reúne setenta crianças, dezasseis nos berçários, vinte e quatro nas salas de um ano e trinta nas salas de dois anos. Por outro lado, o Jardim de Infância conta com as restantes cento e cinquenta crianças estando estas distribuídas pelas seis salas existentes, ou seja, vinte e cinco crianças em cada sala.

1.1. Organização do espaço e recursos materiais

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37).

Como referi anteriormente, a instituição abrange as valências de Creche e Jardim de Infância, sendo a primeira composta por dois berçários, duas salas de um ano e duas salas de dois anos. Quanto ao Jardim de Infância este é constituído por seis salas que funcionam em sistema rotativo (ver Capítulo 6) sendo estas organizadas de uma forma flexível com base nas três grandes áreas de conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a Área de Formação Pessoal e Social (sala dos cantinhos), a Área de Expressão e

Comunicação (sala das expressões) e a Área do Conhecimento do Mundo (sala das ciências e tecnologias) (anexo 1).

É de salientar que a instituição é composta por duas alas, sendo que uma delas foi construída posteriormente à existência da IPSS. Assim sendo, as seis salas de Jardim de Infância estão distribuídas por estas duas alas constituindo assim, três salas em cada ala.

A instituição é constituída ainda por dois salões polivalentes (um em cada ala), seis casas de banho (três para as crianças e três para os adultos), um refeitório, uma copa, um gabinete e uma sala de trabalho.

Quanto aos espaços exteriores, a instituição dispõe de um parque infantil vedado, uma horta e um espaço envolvente ajardinado.

No que diz respeito aos materiais e jogos, eles são diversificados, tendo em conta a idade das crianças dos diferentes grupos que, atendendo ao sistema rotativo, os utilizam. Alguns jogos só podem ser utilizados pelas crianças sob orientação do adulto (por exemplo, um jogo de emoções/sentimentos). As crianças conhecem e respeitam esta regra.

1.2. Recursos humanos

A equipa técnica da instituição é composta por onze educadoras, sendo uma delas educadora coordenadora e diretora técnica. Fazem ainda parte desta IPSS catorze assistentes operacionais, três assistentes de serviço geral e três assistentes de cozinha.

1.3. Organização do tempo

Esta IPSS funciona todos os dias úteis, de segunda a sexta-feira, das 7h45m às 18h30m.

Quadro 1 – Esquema da rotina diária da instituição

Hora	Atividades
07h45m – 09h00m	Acolhimento
09h00m – 12h00m	Atividades em sala: grande grupo, pequeno grupo e/ou individual
12h00m – 15h30m	Atividades de rotina diária: higiene, almoço, sesta e lanche
15h30m – 17h30m	Atividades em sala: grande grupo, pequeno grupo e/ou individual
17h30m – 18h00m	Atividades em grande grupo
18h00m – 18h30m	Extensão de horário

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

A equipa educativa tem em conta, na rotina diária (Quadro 1), o sistema rotativo presente na instituição, sendo este expresso na programação semanal de atividades por um calendário de utilização previamente afixado (anexo 2). Apesar de existir uma rotina diária, esta é flexível às necessidades das crianças, das suas famílias e dos projetos em desenvolvimento, no que diz respeito ao horário de permanência das crianças na instituição, ou seja, as crianças têm a liberdade para decidir o seu horário letivo desde que as entradas e as saídas não interfiram no desenvolvimento das atividades.

O acolhimento é realizado nos dois salões polivalentes, pertencentes às duas alas da instituição, por duas assistentes operacionais (uma em

cada salão). As crianças distribuem-se nestas duas salas consoante a ala a que pertencem.

Na hora de almoço todas as crianças da instituição, à exceção das crianças dos berçários, se reúnem no refeitório, sendo estas acompanhadas durante este tempo pelas respetivas educadoras e assistentes operacionais.

Nos dormitórios estão presentes uma assistente operacional, em cada um, que se revezam com as restantes.

A instituição oferece a natação como atividade extracurricular, sendo a mesma suportada mensalmente pelos Encarregados de Educação e de caráter facultativo. Esta componente educativa tem lugar, no grupo com que estagiei, às quartas-feiras da parte da tarde. As crianças que não usufruem desta componente permanecem em atividade com o acompanhamento da educadora.

As atividades de psicomotricidade realizam-se às segundas-feiras de manhã, no grupo com que estagiei, estando calendarizadas assim por uma questão de organização de espaços e materiais.

1.4. Princípios orientadores da Instituição

São vários os princípios orientadores pelos quais esta instituição se rege. No entanto, esta IPSS tem a sua própria filosofia base, “fazer felizes as crianças que a frequentam e apoiar as suas aprendizagens, sempre numa perspetiva lúdica, ou seja, brincar”¹. Esta filosofia surge, essencialmente, no conjunto dos vários princípios orientadores, dando grande ênfase a uma aprendizagem pela ação e acima de tudo ao bem-estar da criança.

¹ Informação retirada do Projeto Educativo da Instituição, 2012/2013.

Indo ao encontro desta filosofia base, a instituição tem como princípio orientador a importância do brincar no desenvolvimento da criança (ver Capítulo 5). Referindo que “a criança quando brinca sente-se feliz; sente bem-estar; diverte-se; é espontânea; ganha liberdade para agir, para pensar e aprender”². Este princípio orientador é confirmado diariamente não só nas planificações como nos próprios recursos materiais da instituição, como por exemplo, a diversidade de equipamentos existentes no exterior.

A pedagogia presente na instituição é uma pedagogia ativa centrada na criança, sendo as metodologias utilizadas decorrentes da Pedagogia de Projeto.

A pedagogia ativa tem por base a aprendizagem pela ação.

Nas salas de aula e nos centros onde se põe em prática a abordagem High-Scope, as crianças são agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação (Hohmann e Weikart, 2011, p. 22).

Através da aprendizagem pela ação a criança constrói novos entendimentos atendendo à sua ação sobre objetos e à sua inter-relação com pessoas, ideias e acontecimentos. Assim, “as crianças constroem os seus próprios modelos de realidade, os quais se desenvolvem no tempo em resposta a novas experiências e à exposição a outros pontos de vista” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 22).

Para além dos princípios orientadores já referidos, esta instituição tem como referência fundamental o Currículo High-Scope, a teoria de Piaget, que vai ao encontro da pedagogia de participação bem como da importância do brincar para o desenvolvimento das crianças.

² Informação retirada do Projeto Educativo da Instituição, 2012/2013.

Para irem ao encontro de todos estes princípios orientadores e referenciais, as educadoras assumem uma atitude experiencial, procurando colocar-se sempre que possível no lugar da criança, de modo a entender o seu ponto de vista. Assim sendo, o Projeto Educativo da Instituição (2012/2013) refere três princípios que guiam a ação das educadoras, “proporcionar um ambiente educativo rico; estimular a iniciativa da criança e o diálogo experiencial”. Estes princípios foram verificados ao longo do estágio não só nas propostas de atividades como nas rotinas e nos momentos de atividades livres das crianças.

Capítulo 2 – Caracterização do grupo de estágio

O grupo de crianças com que estagiei é composto por vinte e cinco crianças (nove do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino), com idades compreendidas entre os dois e os três anos.

Dez crianças estão pela primeira vez na instituição e dessas cinco nunca frequentaram outra instituição. No entanto, à exceção de uma criança que chorava todos os dias de manhã, todas as restantes se mostram já adaptadas ao grupo, bem como à dinâmica da instituição.

Inicialmente, o grupo encontrava-se um pouco destabilizado devido, muito possivelmente, também, ao facto da entrada de outras crianças no mesmo. Com o decorrer do tempo foi-se notando uma evolução, não só nas salas de atividades como nos restantes espaços da instituição, como o refeitório e o espaço exterior.

No grupo existem duas crianças com necessidades educativas especiais (NEE), uma delas com um atraso de desenvolvimento, a qual está já a ser acompanhada na instituição pela docente de Educação Especial e fora da instituição por terapeuta da fala; a outra está a ser acompanhada em consultas de autismo, não tendo ainda, um diagnóstico concreto.

A nível afetivo e social é um grupo muito carinhoso, alegre e participativo. Apesar da idade, é um grupo bastante autónomo, principalmente, nos momentos de higiene.

No que diz respeito à alimentação a grande maioria das crianças já sabe utilizar corretamente os talheres e, à exceção de uma, todas as restantes não mostram dificuldade em comer.

Relativamente à comunicação e à linguagem, à exceção dos dois casos de NEE supramencionados, o grupo expressa-se muito bem oralmente.

É um grupo que tem bastante necessidade de brincar livremente e, por esse mesmo motivo, sempre que lhes é permitido escolher, a escolha óbvia é brincar ao ar livre.

2.1. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

Durante o meu estágio foi-me proposto utilizar o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) como instrumento de avaliação, no entanto, por falta de tempo, apenas consegui realizar as fichas 1g e 2g.

O Sistema de Acompanhamento das Crianças é um instrumento de monitorização que pretende ajudar os (as) educadores (as) na gestão do desenvolvimento curricular, permitindo que estes (as) atendam a todas as potencialidades e formas de inteligência das crianças (Portugal e Laevers, 2010). Este instrumento permite fazer o acompanhamento das crianças através do registo, avaliando o bem-estar emocional e a implicação da criança numa determinada situação/momento.

Segundo Portugal e Laevers, o bem-estar emocional é “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (2010, p. 20).

A implicação é “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal e Laevers, 2010, p. 25).

O bem-estar emocional e a implicação da criança são avaliados tendo em conta vários indicadores, como, a autoconfiança e autoestima, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria, etc., no caso do bem-estar emocional, e a concentração, a persistência, a precisão, a satisfação, etc., no caso da implicação. A cada uma destas duas componentes é atribuído um nível de um a cinco, representando o nível um muito baixo e o nível cinco muito alto.

A aplicação do SAC é composta por três fases que se complementam, tendo por base a observação, documentação e avaliação das crianças. A fase 1 diz respeito à avaliação geral do grupo, em que se avaliam o bem-estar emocional e a implicação de cada criança; a fase 2 refere-se à análise e reflexão da avaliação realizada na fase anterior e a fase 3 diz respeito à definição de objetivos que o(a) educador(a) traça a fim de ultrapassar as necessidades encontradas na fase anterior (Portugal e Laevers, 2010). Cada uma destas fases dispõe de fichas que ajudam à observação, documentação e avaliação das crianças.

Como referi anteriormente, durante o meu estágio apenas realizei as fichas 1g (apêndice 1) e 2g (apêndice 2) referentes à fase 1 e 2 respetivamente. As mesmas foram realizadas tendo sob observação dez crianças selecionadas ao acaso entre mim e a minha colega de estágio.

Para a concretização da fase 1 decidi observar as crianças em duas atividades distintas (trabalho de expressão plástica do Pai e conversa em grande grupo) a fim de verificar se os níveis de implicação e bem-estar se mantinham.

Na primeira atividade (trabalho de expressão plástica do Pai) a implicação das crianças foi na grande maioria (nove em dez) nível cinco, sendo que as crianças evidenciavam elevada implicação, motivação e

concentração, dispersando muito raramente a sua atenção (Portugal e Laevers, 2010). Na segunda atividade (conversa em grande grupo) o nível de implicação não foi tão perceptível como na primeira, ainda que a maioria das crianças (seis em dez) tenha sido avaliada com um nível de implicação quatro existiram crianças (três em dez) com um nível de implicação três, sendo que nestas não se verificou intensidade, concentração ou mesmo motivação (Portugal e Laevers, 2010). Quanto ao nível de bem-estar, a maioria das crianças (sete em dez) foi avaliada com um nível cinco, sendo que se revelaram confortáveis, apresentando tranquilidade, autoconfiança e autoestima, evidenciaram ainda, alegria e simpatia, sorrindo, rindo, conversando com outras crianças, expressando autenticidade e espontaneidade, sem sinais de tensão (Portugal e Laevers, 2010).

Sendo que os níveis de implicação da primeira atividade foram superiores aos da segunda, significativamente, posso concluir que, o facto de as crianças estarem mais motivadas e mais interessadas na primeira atividade do que na segunda, pode significar que as crianças gostam mais de trabalhos de expressão plástica, como foi o caso da primeira atividade, do que dos momentos de conversa realizados no tapete.

Capítulo 3 – Práticas da Educadora Cooperante

A prática educativa da educadora vai ao encontro dos princípios orientadores, mencionados anteriormente (ver Capítulo 1), pelos quais a instituição se rege. Assim sendo, a educadora cooperante baseia a sua prática, essencialmente, numa pedagogia participativa proporcionando uma aprendizagem ativa às crianças. Quanto ao currículo, este é aberto sendo que dá espaço para as iniciativas e experiências das crianças, bem como, as da educadora. A metodologia utilizada é decorrente do trabalho por projeto, uma vez que, este não é implementado na sua íntegra.

O trabalho por projeto contempla várias fases e tem como princípio a existência de vários pequenos grupos dentro da sala de atividades a explorar cada um, uma parte do tema escolhido ou questão base. Neste caso específico isso não acontece, a fase de definição do problema não é realizada, quanto muito é induzida pela educadora e a fase da planificação e desenvolvimento do trabalho é realizada, mas pela educadora, embora exista uma conversa com as crianças em que é concretizada uma chuva de ideias. Contudo, a educadora tem o cuidado de comunicar às crianças o que vão fazer e perguntar se estas estão de acordo, tendo assim, em conta a opinião das mesmas. Quanto à fase de execução esta é realizada por todas as crianças, através de várias atividades nas diferentes áreas, como a expressão plástica, a linguagem e as ciências. Também a última fase, a divulgação do projeto, é realizada, embora esta divulgação seja feita apenas no interior da instituição. Segundo a educadora, a não implementação do trabalho por projeto na sua íntegra deve-se, essencialmente, à idade das crianças.

A educadora faz frequentemente registos do que as crianças dizem acerca de um certo tema, assunto ou pergunta. Estes registos são

realizados, normalmente, antes e depois da exploração do tema/atividade, o que se torna muito importante, uma vez que, desta forma consegue-se perceber se a criança realizou aprendizagem e se essa mesma aprendizagem está correta. Estes registos são afixados aquando da divulgação dos trabalhos realizados.

No que diz respeito às propostas de atividades, a educadora tem em conta os espaços e as possibilidades que cada espaço lhe oferece, sendo que está condicionada com o sistema rotativo. Para além do espaço, tem ainda em conta, o tempo e, acima de tudo, as necessidades e os interesses das crianças, indo assim ao encontro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

O tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança. Porque a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflita sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários (ME, 1997, p. 40- 41).

Durante todo o estágio foram visíveis as diversas estratégias que a educadora cooperante utilizava na sua prática, estratégias essas indicadas pelo programa *Os Anos Incríveis*, como por exemplo, o “tempo de pausa” e o reforço positivo (ver Capítulo 8).

No que diz respeito à organização do grupo na realização das propostas de atividade, a educadora tem como estratégia a distribuição das crianças pelas diversas áreas da sala aquando a realização de atividades individualizadas ou em pequeno grupo. Desta forma todas as crianças se encontram em atividade, umas livres, outras direcionadas,

sendo a educadora e a assistente operacional quem gere a rotatividade. Quando a proposta de atividade é em grande grupo, como a leitura de histórias/contos e da conversa em grupo, esta é realizada com todas as crianças reunidas no tapete.

Na prática da educadora, os interesses das crianças são, recorrentemente, tidos em consideração. Este facto foi visível, várias vezes, na sala dos cantinhos, por exemplo, em que a educadora teve sempre o cuidado de perguntar a cada criança para onde queria ir brincar e o que ia fazer, fazendo frequentemente registos das decisões de cada uma. Também a escolha entre o ir brincar para o exterior ou brincar dentro da sala foi, maioritariamente, realizada pelas crianças.

3.1. Projeto Curricular de Grupo

O Projeto Curricular de Grupo, cujo tema é *A Árvore dos Abraços*, é um documento da responsabilidade da educadora.

Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Diário da República).

O tema deste projeto vai ao encontro do projeto pedagógico da instituição, *Uma Viagem no Verde*, sendo constituído por duas partes, a primeira referente ao “eu” e ao “outro”, em que foram explorados os afetos e a segunda ligada ao ambiente e à sua proteção.

Os principais objetivos aludem à sensibilização das crianças “para a importância da proteção e conservação do meio ambiente” e “promover conhecimentos e comportamentos ecológicos”³.

A educadora pretende com este projeto “proporcionar a cada criança vivências e experiências que lhe permitam responder a questões simples acerca de si própria e do meio onde vive, explorando o que à partida faz parte de “um mundo desconhecido”⁴.

No início do ano letivo a educadora elabora um plano de atividades de acordo com o Projeto Curricular de Grupo, bem como, com o Projeto Educativo da Instituição. Este plano é flexível podendo sofrer alterações ao longo do tempo, como foi o caso.

A fim de desenvolver o projeto *A Árvore dos Abraços*, a educadora tinha subjacentes, inicialmente, quatro tópicos essenciais: o ar, a terra, a água e o fogo. No entanto, ao iniciar o plano de atividades constatou que este não era viável para o grupo em questão. Desta forma, a educadora foi flexível aos interesses e necessidades individuais e do grupo, realizando assim, algumas alterações no plano de atividades que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Uma das alterações que se revelou essencial foi a extensão à exploração do “eu” e do “outro”, uma vez que, por terem entrado novas crianças para o grupo este mostrou essa mesma necessidade.

A flexibilidade existente pela educadora aos interesses e necessidades do grupo pôde ser comprovada quando, alguém, partiu um ramo à Árvore dos Abraços (árvore construída para o grupo no decorrer do projeto curricular). Este acontecimento não estava previsto, no entanto foi aproveitado para explorar o que podia ser feito para ajudar a Árvore dos

³ Informação retirada do Projeto Educativo da Instituição, 2012/2013.

⁴ Informação retirada do Projeto Educativo da Instituição, 2012/2013.

Abraços, ou seja, o “outro”, sendo que esta era considerada uma amiga para todas as crianças.

3.2. Dinâmicas relacionais

As interações estabelecidas entre equipa educativa, pais e crianças são fundamentais para o processo educativo que se desenvolve com cada grupo. Assim sendo, o ambiente relacional dentro da instituição deve ser um ambiente propício ao bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Na instituição é notório o bom ambiente relacional, quer entre equipas educativas quer com os restantes membros que fazem parte da instituição. Esse ambiente espelha-se no trabalho desenvolvido em grupo, sendo este um trabalho muito mais rico e coerente, ou seja, todas as crianças trabalham os mesmos temas ainda que a exploração seja diferente de grupo para grupo, realizando assim um trabalho complementar entre eles.

A interação existente entre a educadora cooperante e a assistente operacional é bastante positiva mostrando estas uma relação de muita cumplicidade. Esta interação revela-se fundamental no trabalho de equipa que estas desenvolvem, uma vez que desta forma proporcionam às crianças práticas educativas de qualidade. Este trabalho de equipa é realizado não só nas planificações como nas estratégias e na avaliação das crianças. Todas as ideias e decisões da educadora são partilhadas com a assistente operacional a fim de que ambas estarem de acordo.

Relativamente à interação educadora-família, esta é fomentada através do diálogo e da atenção diária que a equipa educativa dedica aos familiares de cada criança. Esta interação é fundamental, uma vez que a família e o Jardim de Infância são parceiros na educação das crianças.

Sendo a troca e a partilha de informações, de conhecimentos e de experiências relativas à criança uma mais-valia para esta parceria.

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, Diário da República).

Para além do diálogo e da troca de informações realizados diariamente e/ou em reuniões, os pais são também convidados a participar em atividades sempre que é oportuno, como foi o caso do reaproveitamento de pneus para a realização de materiais lúdicos para a instituição.

Inserida no programa *Os Anos Incríveis* foi também levado a cabo pela educadora uma atividade que consiste em levar para casa uma boneca (Maria) ou um boneco (Martin), para passar o fim-de-semana com uma criança e com a sua família, sendo proposto aos pais que estes registem alguns momentos para serem depois partilhados com as restantes crianças. Esta atividade tem como finalidade incentivar cada criança a alcançar o objetivo que propôs cumprir durante a semana, sendo a Maria e o Martin uma recompensa pelo objetivo cumprido. Estes dois bonecos foram produzidos pela educadora e os nomes foram escolhidos pelas crianças através de uma votação. Sendo que apenas existem dois bonecos e o grupo é composto por vinte e cinco crianças, o critério é atribuir a Maria e o Martin às duas crianças que se esforçaram mais para atingir o seu objetivo.

Outra estratégia indicada no programa *Os Anos Incríveis*, também levada a cabo pela educadora são os telegramas alegres. Estes telegramas

consistem em cada criança, no final de cada semana, pensar numa atividade ou ação que tenha realizado muito bem durante essa mesma semana para, através do telegrama, a partilhar com os respetivos Encarregados de Educação. Esta atividade foi muito bem aceite pelas famílias, tendo os próprios pais sugerido começar a realizar a atividade inversa, ou seja, de casa para a escola.

Capítulo 4 – Descrição e análise reflexiva do processo formativo

4.1. Observação do contexto educativo

Para uma intervenção educativa adequada é essencial que se conheça o contexto educativo em que se está inserido. Nesse aspeto é fundamental conhecer a instituição e os seus princípios orientadores, os recursos existentes, as relações e interações, bem como o grupo de crianças.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997, p. 25).

Assim, a fase inicial do estágio foi, essencialmente, de observação participante, sendo que, esta observação permite que “o investigador (...) [assuma] explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 121).

Nesta fase tive oportunidade de observar a organização da instituição, as rotinas, o grupo de crianças, as diferentes interações criança-criança, adulto-criança e adulto-adulto e as práticas da educadora cooperante bem como alguns aspetos curriculares que dela fazem parte. Toda esta observação me permitiu recolher dados sobre a dinâmica da instituição assim como identificar características do grupo de crianças.

4.2. Integração progressiva no contexto educativo

A integração progressiva no contexto educativo teve como objetivo uma atuação pedagógica com responsabilização gradual, selecionada conjuntamente com a educadora cooperante.

Nesta fase tive oportunidade de planificar em conjunto com a minha colega de estágio bem como com a educadora cooperante, desenvolvendo assim um trabalho de equipa pedagógica. Hohmann e Weikart (2011) referem que trabalhar em equipa permite oferecer contextos de aprendizagem de elevada qualidade às crianças de quem se cuida. “(...) o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 130). Ao trabalhar em equipa, os adultos prestam às crianças um serviço educativo com uma abordagem consistente, porque definem juntos objetivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar (Hohmann e Weikart, 2011).

Assim sendo, todas as atividades desenvolvidas foram planificadas em conjunto com a minha colega de estágio, ficando cada uma de nós responsável por um momento ou por uma tarefa, ajudando-nos sempre mutuamente.

O processo de observação realizado previamente foi fundamental para esta intervenção progressiva, uma vez que, através da observação conseguimos identificar alguns interesses e necessidades das crianças podendo desta forma propor atividades pedagógicas que fossem ao encontro desses mesmos interesses. Para além dos interesses das crianças, nas propostas de atividades, tivemos ainda em conta o sistema rotativo presente na instituição, bem como, as planificações da educadora cooperante, uma vez que, não fazia sentido propormos algo que não fosse ao encontro do que as crianças andavam a explorar.

Para iniciar esta fase comecei por realizar uma intervenção pontual tendo sido esta, a leitura e a exploração de uma história em grande grupo. Durante a história, as crianças mostraram um grande interesse e um elevado nível de atenção e concentração. Este facto pode dever-se não só aos interesses das crianças, mas também pelo facto de esta atividade ter sido realizada na parte da manhã, parte do dia em que as crianças estão mais predispostas a este tipo de atividades.

Seguiu-se, posteriormente, um conjunto de atividades planificadas com o intuito de explorar o conceito de amizade, percebendo assim, o que significa ser amigo. Estas atividades surgiram tendo em conta a fase de observação, em que nos fomos apercebendo de que as crianças, por vezes, diziam que não eram amigas de uma ou de outra criança. Tornando-se assim, não só importante como necessária esta abordagem. Esta intervenção pedagógica teve a duração de três dias e nela constaram: a leitura e a exploração da história "Vamos fazer amigos" de Adam Relf; a leitura e a exploração de uma imagem com registo em grande grupo, um grafismo do melhor amigo e o registo individual "O que é a amizade?", "O meu melhor amigo é..." (apêndice 3).

A terceira intervenção pedagógica proporcionou-se devido ao aproximar do dia do pai e nela constaram: a leitura e a exploração da história: "O Meu Papá é Grande, é Forte, Mas..." de Coralie Saudo e o trabalho de expressão plástica, que consistia na apresentação do pai à árvore dos abraços (apêndice 4). Este trabalho teve o intuito de explorar as diferentes partes do corpo humano, uma vez que as crianças nos seus desenhos livres mostravam ainda uma grande dificuldade em representar a figura humana com todas as suas partes constituintes. Esta atividade deu oportunidade de escolha às crianças podendo estas escolher os materiais que pretendiam utilizar. Durante esta escolha foi evidente a

inibição de algumas crianças que estavam pela primeira vez na instituição, essa inibição pode dever-se ao facto de estas não estarem habituadas a realizar atividades deste género. Esta intervenção pedagógica foi prevista, inicialmente, para um período de três dias mas, visto que o trabalho com oportunidade de escolha por parte das crianças é mais demorado estendeu-se à semana seguinte.

A última intervenção pedagógica, desta fase, proporcionou-se dada à entrada da estação da primavera. Esta constava, inicialmente, na construção de flores ou borboletas que enfeitassem a *Árvore dos Abraços* no entanto, com o aparecimento de uma nova ideia por parte da assistente operacional, a atividade acabou por ser adaptada e aproveitada, tendo assim o intuito de apresentar o que representava a primavera para cada uma das crianças, mais uma vez foi dada oportunidade de escolha às crianças, desta vez não só nos materiais que cada uma escolheu, mas também no como e no que fazer. Também esta intervenção foi prevista, inicialmente, para um período de três dias, mas dado à existência de atividades da instituição, em que estiveram presentes todas as crianças, esta teve de ser estendida para a semana seguinte. Desta forma percebemos, mais uma vez, a importância das planificações serem flexíveis, pois se não o fossem, não seria possível acabar muitas das atividades que muitas vezes são planificadas, e que por uma ou outra razão não são possíveis de concretizar com a duração prevista.

4.3. Implementação do projeto pedagógico *Água*

Ao implementarmos o trabalho por projeto, designado *Água*, tivemos o cuidado de este estar inserido no projeto pedagógico da instituição, *Uma Viagem no Verde*, bem como no projeto curricular de grupo, *A*

Árvore dos Abraços, não esquecendo, no entanto, os interesses e as necessidades das crianças, uma vez que esse é o principal objetivo do trabalho por projeto. Katz e Chard (1997) refere que “o trabalho de projeto como abordagem à educação da primeira infância refere-se a uma forma de ensino aprendizagem”, sendo que essa aprendizagem “ (...) dá ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos” (p. 5).

Este projeto surgiu durante um momento de higiene, a partir da ação de uma criança, tendo esta utilizado a água corretamente (na lavagem das mãos), sem qualquer indicação do adulto. Esta ação foi, posteriormente, motivo de conversa em grande grupo, tendo as crianças mostrado grande entusiasmo com o tema, referindo que também fechavam a torneira “para não gastar água”.

Apesar do curto espaço de tempo que tivemos para a implementação do projeto, tentámos ao máximo respeitar todas as etapas referentes ao trabalho por projeto, nomeadamente, definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação/divulgação, ainda que tenhamos juntado a definição do problema à planificação e lançamento do trabalho. Esta decisão foi tomada tendo em conta o período que tínhamos para a implementação e também por acharmos que tínhamos condições para juntarmos estas duas fases iniciais. Na execução do projeto tivemos em consideração a planificação realizada com e para as crianças. Sendo que todas as propostas de atividades foram ao encontro dos interesses que as mesmas tinham revelado (ver Capítulo 7).

Parte II – Experiências Chave

Capítulo 5 – A importância do brincar no desenvolvimento das crianças

Ao longo de todo o meu percurso formativo, o brincar livre como atividade diária, presente nas planificações, foi uma realidade. Foi raro o dia em que as crianças não brincaram livremente no exterior, sendo que na maioria das vezes a educadora abdicava do usufruto de uma das salas de atividades para que as crianças usufríssem desta ação no exterior.

Sendo a filosofia base da IPSS “fazer felizes as crianças que a frequentam e apoiar as suas aprendizagens, sempre numa perspetiva lúdica, ou seja, brincar”⁵ e o objetivo da equipa educativa, essencialmente, promover momentos de qualidade e bem-estar ligados a essa filosofia, também esta fez parte da minha prática educativa.

Segundo Moyles (2006), o brincar é “um fenómeno muito natural no mundo todo, especialmente no caso das crianças”. Este é um processo que “abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos”. “Para as crianças pequenas, o brincar é um instrumento de aprendizagem” (p. 13).

Se as crianças estiverem motivadas e se sentirem desafiadas em relação ao brincar, as aprendizagens realizadas tornam-se mais relevantes no desenvolvimento de cada criança.

“O envolvimento profundo por parte da criança é necessário e deve ser permitido e incentivado pelos adultos, para que o brincar seja realmente desafiador e contribua de forma integral para o processo de

⁵ Informação retirada do Projeto Educativo da Instituição, 2012/2013.

aprendizagem” (Monighan-Nourot et al, 1987, citado por Moyles, 2006, p. 18).

As crianças, normalmente, utilizam o brincar para fazerem o que mais gostam e é nesses momentos que o educador deve ter a capacidade de compreender quais são as áreas em que a criança se sente mais motivada e aproveitar essas áreas para desenvolver atividades que vão ao encontro dos interesses de cada criança.

Na perspetiva de Hohmann e Weikart (2011), “no tempo de ar livre os adultos observam, conversam e brincam com as crianças para aprenderem mais sobre aquilo que elas são capazes de fazer sobre aquilo que as motiva” (p. 435).

Também Moyles (2006) refere que “o brincar fornece oportunidades para uma cuidadosa observação das crianças em atividades que elas mesmas escolheram e que são relevantes e significativas para elas”. “Se as valiosas pistas oferecidas pela criança em seu brincar forem ignoradas, a atividade oferecida a ela não será adequada ao seu nível, e a criança fracassará” (p. 100).

Quando se propõe e planifica atividades para as crianças deve-se ter em conta as vivências das mesmas e as aprendizagens que cada uma já realizou. Se se for ao encontro do que a criança é, das suas vivências, da sua cultura, etc., as aprendizagens tornam-se mais significativas. “Ao ensinar para o amanhã da criança, nós não podemos ignorar o ontem. O brincar também oportuniza uma regressão legítima e uma construção de fundações firmes” (Moyles, 2006, p. 107).

É fundamental que o(a) educador(a) saiba quais são as aprendizagens e capacidades que cada criança possui, para que possa utilizar esse conhecimento a favor do bom desenvolvimento da criança.

Conhecer as necessidades de aprendizagem das crianças também permite ao adulto abranger as noções de Vygotsky (1978) e Bruner (1978), respetivamente à “zona de desenvolvimento proximal” a partir da qual o scaffolding proporcionado pelo adulto possibilitará que o progresso na aprendizagem prossiga desde um ponto de entendimento atual (Moyles, 2006, p. 16).

Segundo Moyles (2006), “a educação das crianças pequenas fundamenta-se no brincar” (p. 107). Todas as crianças têm o direito de brincar e essa deveria ser a principal função de cada uma. Quando se utiliza o brincar nas atividades propostas às crianças, estas demonstram uma maior motivação, bem como uma maior implicação na tarefa que estão a desenvolver. Assim sendo, o brincar contribui para uma maior e melhor aprendizagem da criança.

Como referido anteriormente, o brincar é realmente uma atividade visível na instituição fazendo, já, parte da rotina diária das crianças. É notório, por exemplo, nos dias em que chove com intensidade e as crianças não vão ao exterior, a agitação das mesmas, como que precisassem daquele momento para “libertar energias”.

Hohmann e Weikart (2011) referem que “o tempo ao ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas” (p. 432).

Ao ar livre as crianças têm espaço para correr, saltar, atirar, baloiçar, (...), andar de triciclo ou outros “meios de transporte”. As suas brincadeiras de faz-de-conta abrangem toda a área de exterior: debaixo do escorrega, por cima da rede de trepar, dentro da casinha de madeira (Hohmann e Weikart, 2011, p. 432-433).

O exterior é de facto um espaço que demonstra que o brincar é uma característica da instituição, uma vez que, desde logo se pode observar,

para além dos normais baloiços e escorregas, uma pequena casa de brincar e vários triciclos (anexo 3). Também, nas salas de atividades o brincar é visível, pois mesmo que se esteja a realizar uma atividade existem sempre crianças em atividades livres, exceto quando a atividade é em grande grupo, normalmente quando estão no tapete.

No entanto, é notório a necessidade que as crianças demonstram de brincar livremente no exterior. Essa necessidade é manifestada, essencialmente, no comportamento das mesmas aquando passam, por exemplo, uma manhã inteira sem ir ao exterior.

Mesmo podendo brincar livremente dentro de cada sala, as brincadeiras no exterior permitem que cada criança se expresse e exercite por formas que não lhes são acessíveis e permitidas no interior da instituição, como correr, gritar, etc. (Hohmann e Weikart, 2011).

As brincadeiras livres no exterior promovem a socialização e o saber viver em comunidade. Estas fazem com que muitas vezes as crianças se juntem e brinquem em conjunto, principalmente, na casa de brincar, onde é frequente as crianças brincarem ao faz de conta. Também no escorrega, no baloiço e nos triciclos as crianças aprendem a saber esperar pela sua vez e a resolver conflitos.

No pré-escolar é muito comum as crianças agirem por imitação e nas brincadeiras livres esse fator não é exceção. Ao brincar livremente com outras crianças é muito comum as mais novas imitarem as ações das mais velhas. Este fator foi visível, por exemplo, no escorrega onde as crianças mais novas muitas vezes observavam as mais velhas a descer de cabeça para baixo e por imitação faziam o mesmo.

Hohmann e Weikart (2011) referem que “mobiliário com grandes dimensões, como escorregas, baloiços, casas de madeira, têm um efeito

socializador porque podem comportar mais do que uma criança de cada vez. As crianças tentam fazer aquilo que vêem os outros fazer” (p. 433).

As brincadeiras no exterior levam, também, muitas vezes à resolução de problemas por parte das crianças, como secar o escorrega quando este está molhado, parar os triciclos para não chocar contra pessoas ou objetos, etc. Estes problemas são proporcionados, essencialmente, pelos materiais e oportunidades colocadas ao dispor das crianças (Hohmann e Weikart, 2011).

Outro aspeto em que é visível o brincar, é no facto de a instituição permitir que as crianças tragam brinquedos de casa, embora esta não se responsabilize pelo dano ou perda dos mesmos. As crianças podem utilizar estes pertences cada vez que vão para o exterior, permitindo, muitas das vezes, a troca entre as restantes crianças da instituição, promovendo assim, a partilha.

Não só o objeto serve de veículo de comunicação como a partilha de objetos constitui um dos primeiros casos em que a comunicação verbal se torna intimamente relacionada com uma ação específica que a criança pratica numa situação social (Garvey, 1979, p. 82).

O brincar é assim, por todos os fatores apresentados, um potenciador de desenvolvimento da criança, apesar de ainda não lhe ser dada a devida importância e de ser muitas das vezes desvalorizado.

Segundo Moyles (2006), “O brincar espontâneo passou a ser visto não só como importante, mas também como um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e de seu desenvolvimento criativo e pessoal” (Moyles, 2006, p. 29).

“O brincar, na verdade, é o trabalho da criança e o meio pelo qual ela cresce e se desenvolve” (Susan Isaacs, 1929, p. 9, citado por Moyles, 2006, p. 29).

Capítulo 6 – O Sistema Rotativo como organização do ambiente educativo

Ao chegar à instituição verifiquei que a organização do ambiente educativo que esta apresentava era diferente de todas as instituições em que já havia estagiado anteriormente. Nesta IPSS, na vertente de Jardim de Infância, não existe uma sala para cada grupo. Todos os grupos têm acesso a todas as salas organizando-se, assim, por um sistema rotativo.

Este sistema foi, para mim, uma completa surpresa, uma vez que, desconhecia a sua existência e por esse mesmo motivo, revelou-se um desafio ao longo de todo o estágio.

Marcano (1999) utiliza o termo “oficinas integradas” referindo-se a este como uma proposta de organização do ambiente educativo. No entanto, refere que o termo “oficinas” tem várias aplicações, classificando assim quatro grandes grupos. O quarto grupo, designado de oficinas a tempo total ou oficinas integradas refere que todas as crianças usufruem dos mesmos espaços, sendo estes organizados segundo os materiais ou atividades específicas. Nesta organização, os grupos de crianças e o educador rodam pelas oficinas segundo um horário estabelecido, sendo assim um grupo estável. Tendo em conta esta referência posso concluir que estas “oficinas integradas” são equiparáveis ao sistema rotativo, uma vez que têm os mesmos princípios.

No sistema rotativo não existe uma sala atribuída a cada grupo, os grupos estão definidos por idades, ou seja, no caso desta IPSS, dois grupos de três anos, dois grupos de quatro anos e dois grupos de cinco anos que rodam três a três, diariamente, pelas diferentes salas. Esta

rotatividade é expressa na programação semanal, tendo em conta um calendário de utilização previamente fixado.

As atividades são programadas tendo em conta os espaços e as possibilidades que cada um oferece, no entanto, todos os espaços estão organizados de forma flexível podendo, se necessário realizar atividades que não correspondem na íntegra à área retratada na sala em questão. As salas estão organizadas com base nas três grandes Áreas de Conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997), como mencionei anteriormente (Capítulo 1), sendo que a Formação Social e Pessoal está presente em todas elas.

Marcano (1999) refere que estas “oficinas” são designadas de “oficinas integradas” por terem características que favorecem o desenvolvimento íntegro da personalidade, da inteligência e da imaginação, mas sobretudo, por se interrelacionarem entre si.

O facto de cada sala corresponder a áreas diferentes não significa que um determinado tema seja trabalhado separadamente em cada uma delas, pelo contrário. Este sistema rotativo implica que as crianças percecionem um tema tendo em conta as diferentes áreas (ciências, matemática, linguagem, expressão plástica, expressão musical, etc.) realizando assim uma interligação necessária.

Marcano (1999) dá uma especial relevância às “oficinas integradas” na educação pré-escolar, uma vez que, observando as tendências pedagógicas dos últimos anos, verifica-se que cada vez é mais estreita a relação entre técnicas pedagógicas e ensino interdisciplinar, entendendo esta como o desenvolvimento global e simultâneo da personalidade.

Segundo o Projeto Educativo da Instituição (2012/2013), existem várias vantagens na utilização do sistema rotativo. Rentabilizar o espaço e os materiais, ou seja, todos usufruem do mesmo espaço; oferecer as

mesmas condições a todas as crianças, as mesmas oportunidades de utilização e de fruição de um espaço; favorecer o trabalho de equipa, pois é indispensável organizar o trabalho, planear as atividades e decidir em conjunto e o facto de nenhum grupo estar fechado em si próprio, na sua individualidade o que potencializa a partilha de espaço.

Todas as vantagens mencionadas anteriormente são realmente observadas por quem testemunha o dia-a-dia e as rotinas da instituição. Todas as crianças partilham os mesmos espaços e os mesmos materiais o que leva à igualdade de oportunidades, que é fundamental num jardim-de-infância. É visível ainda, o trabalho de equipa que é feito por toda equipa educativa da instituição, as educadoras reúnem-se várias vezes para planear e tomarem decisões conjuntas. Normalmente, os grupos com a mesma faixa etária, embora sejam dois grupos distintos, trabalham o mesmo tema ou o mesmo projeto, ainda que este seja trabalhado de formas diferentes. Na festa de Natal, por exemplo, os dois grupos com as mesmas idades trabalharam em conjunto.

Também Marcano (1999) refere várias vantagens no uso de “oficinas integradas”, não só de ordem material como de ordem psicopedagógica, especialmente na educação pré-escolar, indo assim ao encontro das mesmas apresentadas no Projeto Pedagógico da Instituição (2012/2013).

No que diz respeito às vantagens de ordem material, Marcano (1999) menciona que ao optar-se pela organização do ambiente educativo em “oficinas integradas” faz-se um maior reaproveitamento não só de espaços como de materiais, podendo desta forma enriquecer muito mais cada uma das “oficinas”, ou seja, cada sala. Se existir uma sala para cada grupo o material terá de ser multiplicado por cada sala existente, o que por vezes se trona difícil monetariamente. Nas “oficinas integradas” todo

o material, de uma mesma área é reunido numa só sala o que permite o enriquecimento da mesma.

Este fator é verificado na IPSS, por exemplo, na sala dos cantinhos onde é notável a diversidade dos materiais didáticos (anexo 4). Esta possui uma cozinha, um cabeleireiro, um escritório, um consultório médico, um quarto de bebés, uma mercearia e uma zona de disfarces. Todas estas zonas estão equipadas com os respetivos materiais pertencentes a cada uma delas. No caso de existir uma sala para cada grupo, possivelmente, não seria possível a existência desta variedade de zonas, uma vez que, seria necessário dividir o mesmo espaço com áreas de expressão plástica, matemática, ciência, etc..

Relativamente às vantagens de ordem psicopedagógica, ao organizar-se o ambiente educativo por “oficinas integradas” evita-se incidir as propostas de atividades pedagógicas mais em determinadas áreas do que noutras. Desta forma, todas as áreas são exploradas e trabalhadas diariamente, oferecendo assim, às crianças aprendizagens mais ricas e globalizantes. Por outro lado, ao variar de atividades com frequência evita-se a monotonia e o aborrecimento provocado pela permanência em algo que já não estimula o interesse. A motivação que a criança sente pelo que faz é essencial para que esta realize aprendizagens significativas. No entanto, este fator pode levar-nos a pensar que as aprendizagens proporcionadas por via destas “oficinas” serão aprendizagens compartimentadas e seccionadas por blocos, contrariando assim a globalização tão importante no pré-escolar (Marcano, 1999). De facto isso não acontece.

Como referi anteriormente, o facto de as salas corresponderem a áreas distintas não invalida que não se possa trabalhar outras áreas numa mesma sala. Ao realizarmos com as crianças um trabalho de expressão

plástica, na sala das expressões, em que cada uma delas teve de representar a figura do pai, as crianças trabalharam para além da expressão plástica, a área das ciências (corpo humano) e a matemática (quantos braços, quantas pernas, etc.), por exemplo.

Também o trabalho em equipa pedagógica é referido por Marcano (1999) como uma vantagem de ordem psicopedagógica. Num ambiente organizado por “oficinas integradas” o educador não pode pensar só nele e no trabalho que o seu grupo desenvolve, uma vez que, não é visto como um indivíduo isolado, mas como parte integrante de um contexto unificado, flexível e coerente. Este fator proporciona às crianças aprendizagens mais ricas, coerentes e significativas.

Foram várias as reuniões existentes entre educadoras ao longo de todo o estágio. Segundo as informações fornecidas pela educadora cooperante, estas reuniões têm como intuito, essencialmente, debater as ideias que cada uma tenciona explorar com o seu grupo para que, desta forma, o trabalho realizado por todos os grupos seja um trabalho coerente.

Outra vantagem de ordem psicopedagógica é o facto de tanto os espaços como os materiais serem partilhados por todas as crianças favorecendo assim, a partilha e a socialização. Esta partilha promove essencialmente o respeito pelos outros, pelos trabalhos e projetos realizados, que se encontram pelas diferentes salas e que devem ser cuidados e respeitados como se fossem do próprio grupo. As crianças aprendem a deixar a sala arrumada para que o grupo seguinte possa disfrutar dos materiais que a mesma possui, proporcionando assim, uma igualdade de oportunidades (Marcano, 1999).

Ainda referente às vantagens de ordem psicopedagógica, Marcano (1999) menciona que ao organizar-se o ambiente educativo por “oficinas integradas”, as crianças desenvolvem um maior conhecimento espacial e

temporal. Ao mudar frequentemente de espaço, estas dominam não a sua sala de atividade mas todo o espaço da instituição. Além disso, esta organização facilita a compreensão a nível temporal do antes e depois e, em geral, a estruturação espaço-tempo, conceitos fundamentais no desenvolvimento da criança.

Este fator contribui muito, também, para desenvolver e fomentar a autonomia de cada criança.

Segundo Marcano (1999), as “oficinas integradas” apresentam apenas uma desvantagem, no entanto até essa é passível de ser ultrapassada. Se uma criança estiver plenamente interessada numa dada atividade no momento de trocar de sala, esta deve abandonar a atividade porque o sistema rotativo a condiciona? De facto pode acontecer que uma criança esteja plenamente implicada numa atividade no momento de trocar de sala, no entanto, não significa, obrigatoriamente, que a criança abandone a tarefa. No caso desta situação acontecer existem duas opções possíveis para que a criança não perca o interesse. A educadora pode verificar perante a educadora que irá ocupar o espaço se é possível a criança ficar com a assistente operacional, por exemplo, a acabar a tarefa. Por outro lado, se o espaço seguinte tiver condições para que a criança mova os materiais e continue a tarefa, a educadora terá de ser flexível ao ponto de alterar o que tinha planeado se isso intervir com as atividades. No entanto, deve ter-se atenção para que estas situações não se tornem recorrentes.

Na minha opinião penso que este fator não representa uma desvantagem, uma vez que, presenciei algumas vezes situações semelhantes na instituição e nunca existiu qualquer problema em manter a(s) criança(s) na atividade até ao seu término. A flexibilidade é sem dúvida a chave deste sistema.

Ao chegar à instituição o que mais me surpreendeu desde logo foi sem dúvida a autonomia que cada criança tinha. As crianças andam pela instituição livremente, socializam com as crianças dos outros grupos, com as restantes educadoras e assistentes operacionais da instituição. Cada criança é um ser individual, único e livre.

Esta autonomia deve-se, também, ao facto das “oficinas integradas” serem uma organização flexível, aberta e dinâmica, componentes estas, essenciais ao bom desenvolvimento de cada criança, especialmente no pré-escolar (Marcano, 1999).

Tendo em conta todas as vantagens apresentadas e a experiência que me foi proporcionada durante o meu percurso formativo, posso concluir que o sistema rotativo facilita o trabalho do educador, na medida em que o ajuda a gerir e dosear todas as áreas de conteúdos, proporcionando assim um desenvolvimento global na criança. Por outro lado este sistema fomenta o desenvolvimento das crianças e ensinando-as a viver em comunidade.

O sistema rotativo, presente na instituição, deixou-me um pouco receosa ao início. É uma organização de ambiente educativo que desconhecia por completo e que inicialmente me fez um pouco de confusão.

Com o decorrer do tempo aprendi os seus princípios e percebi como deveria tirar partido do mesmo em prol das necessidades e interesses das crianças.

Capítulo 7 – O Trabalho por Projeto: *Água*

Foram várias as abordagens realizadas ao longo do meu percurso académico que valorizaram e referiram a importância da metodologia do trabalho por projeto na educação pré-escolar. No entanto, esta era uma metodologia em que não me sentia de todo à vontade e de que tinha, ainda, muito receio, uma vez que, nunca tinha tido oportunidade de observar a sua utilização.

Ao longo das várias conversas que fui tendo com a educadora cooperante, fui-me apercebendo que esta metodologia era muito utilizada na instituição, no entanto, não era aplicada pela educadora na sua íntegra, uma vez que, devido à faixa etária do grupo, nem todas as fases desta metodologia eram respeitadas.

Assim sendo, não pelo desconhecimento da metodologia mas por nunca ter observado a sua implementação na íntegra, esta tornou-se mais um desafio no meu percurso.

A metodologia de trabalho por projeto pode ser aplicada em qualquer nível educativo, sendo que tem uma especial incidência no nível do pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico.

Uma metodologia comum de trabalho por projeto numa sala de atividades poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de ensino aprendizagem e de co construção do conhecimento. Assim sendo, penso que será uma mais-valia, não só para as crianças como para os educadores, debruçarem-se sobre esta metodologia. Para desenvolver esta metodologia de trabalho com as crianças, é essencial que o Educador use de modo consistente o seu trabalho em equipa educativa ou a forma como os pais são envolvidos pedagogicamente na instituição.

Brunner citado por Vasconcelos et al. (2012), considera que as crianças possuem quatro características congénitas, a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa, estas características estão subjacentes e são resultantes do trabalho por projeto com as crianças.

O trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual das crianças e, simultaneamente, dos seus educadores. As crianças colocam questões, resolvem problemas e procuram um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender (Vasconcelos et al. 2012, p. 11).

Na perspetiva de Vasconcelos et al. (2012), “o desenvolvimento intelectual é reforçado quando as crianças têm oportunidades para conversar sobre coisas que são importantes para elas” (p. 12). A melhor forma de estimular o desenvolvimento intelectual das crianças será colocar-lhes interrogações, dilemas, problemas, possibilidade de escolhas múltiplas e a oportunidade de discussões proveitosas. “Quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências”. “As crianças são capazes de autonomamente construir o significado das suas experiências, o papel do adulto/Educador é ativar as competências das crianças para construírem significados” (Malaguzzi, in Edwads, Gandini e Forman, 1999, p. 12, citado por Vasconcelos et al. 2012, p. 12).

Segundo Katz e Chard (1997) “Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (p. 3).

“A Metodologia de Trabalho de Projeto assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentado

numa situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p. 55).

Katz & Chard (1997) e Kilpatrick (n.d.) referem que o trabalho num projeto poderá prolongar-se durante dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico. No entanto todos os projetos devem conter as mesmas fases, definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação/divulgação (ME, 1998).

7.1. Definição do problema e planificação e lançamento do trabalho

O trabalho por projeto, *Água*, teve uma duração de nove dias, sendo que as fases, definição do problema e planificação e definição do trabalho foram conjuntas e realizadas em apenas um dia para que posteriormente houvesse tempo para as restantes fases. O projeto surgiu no decorrer de um outro projeto iniciado pela educadora cooperante.

Numa manhã em que as crianças faziam a sua higiene, reparámos que uma delas utilizava a água corretamente ao lavar as mãos, ou seja, sem a desperdiçar. A criança abriu a torneira, molhou as mãos, fechou a torneira, colocou sabonete, ensaboou e só depois voltou a abrir a torneira para retirar todo o sabonete. Perante esta ação, elogiámos a criança e quando voltámos para a sala pedimos-lhe que explicasse aos amigos como tinha lavado as mãos. Estes mostraram-se muito entusiasmados, referindo que também fechavam a torneira “para não gastar água”. Perante este acontecimento achámos que fazia todo o sentido o nosso projeto ter por base a água. Sendo assim, nessa mesma tarde realizámos uma conversa com o grupo a fim de perceber se gostavam de saber mais sobre a água, o que pensavam saber sobre esta, o que queriam saber e onde podiam procurar.

Várias foram as respostas apresentadas:

- “Como é poupar água?” (A.F.)
- “Se os copos puserem água suja, se os copos ficam castanhos?” (D.)
- “Chuva da água para regar a horta.” (A.M.)
- “Experiências com a água.” (D.)
- “Temos que salvar o mar.” (D.)
- “Água suja não faz bem porque tem terra.” (A.M.)

Dessa conversa surgiram ideias como, aproveitar a água da chuva, fazer experiências com água, saber diferentes formas de poupar água e elaborar uma gota de água para ajudar a Árvore dos Abraços. Contribuindo assim, para a construção de uma planificação em teia (Figura 1) que teve como objetivo procurar respostas para as duas principais questões referentes às ideias emergidas: “Como poupar água?” e “O que podemos fazer para não poluir a água?”. Desta forma, juntámos a primeira e a segunda fase do projeto, ou seja a definição do problema, que no nosso caso não foi um problema mas sim um tema, em que surgiram as duas questões principais, e a planificação e lançamento do projeto.

Na primeira fase do projeto “as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar” (ME, 1998, p. 140) e realizam amplas conversas em grande grupo. O papel do educador nesta fase é essencialmente o de ajudar a manter o diálogo, dando a palavra a todas as crianças e estimulando as menos participativas (ME, 1998).

Quadro 2 – Áreas de conteúdo e domínios abordados e respetivas situações de aprendizagem.

Área de Conteúdo	Domínio	Situação de aprendizagem
Formação Social e Pessoal		- Definir e cumprir regras.
Expressão e Comunicação	Linguagem oral e abordagem à escrita	- Conversas em grande grupo; - Descrição de acontecimentos e situações; - Exploração de histórias e de imagens; - Reprodução de letras e palavras.
	Expressão Plástica	- Pintura com tintas acrílicas; - Modelagem com pasta de papel.
	Expressão Musical	- Cantar; - Exploração de uma música através de gestos.
	Expressão Motora	- Correr, andar, saltar, gatinhar e rastejar; - Realização de um percurso.
Conhecimento do Mundo	Matemática	- Exploração de noções de grandeza e quantidade.

	Ciências da Natureza	-Realização de experiências.
--	-------------------------	---------------------------------

7.2. Execução

Para iniciarmos a terceira fase do projeto, ou seja, a execução, propusemos às crianças a visita ao Museu da Água, uma vez que este tinha surgido como local de procura. Ao contactarmos com o Museu da Água tivemos em conta se as atividades desenvolvidas iam ao encontro da proteção do ambiente e principalmente se eram adequadas à faixa etária das crianças. A visita (apêndice 5) realizou-se durante uma manhã e no mesmo dia à tarde realizámos uma conversa e registo com o grupo acerca do que tinham visto e aprendido.

Na terceira fase do projeto “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental. Regressadas à sala, as crianças registam, selecionam e organizam informação (...)” (ME, 1998, p. 142). O papel do adulto nesta fase é essencialmente de ajudar as crianças a fazerem o ponto de situação (ME, 1998).

Para darmos resposta à ideia de aproveitar a água da chuva, propusemos às crianças fazer um reservatório de água com o fim de regar a horta da instituição. As crianças aprovaram a proposta com muito entusiasmo sendo que este foi um trabalho coletivo em que todas participaram. O reservatório foi feito utilizando um bidon, sendo este pintado e identificado pelas crianças (apêndice 6). Esta atividade revelou-se muito interessante, uma vez que, uma das crianças também fazia aproveitamento da água da chuva em casa, explicando às restantes como era o seu reservatório e qual a utilidade da água aproveitada.

Na sala das ciências realizámos, com as crianças, algumas experiências com água (apêndice 7). Começámos por observar qual a cor da água, uma vez que muitas delas diziam que a água era azul. Assim, utilizámos um copo de vidro transparente e colocámos água no copo, fazendo posteriormente a exploração das diferentes cores que as crianças iam referindo com a ajuda de marcadores. Após a exploração as crianças perceberam que a água não tem cor, ou seja, é transparente. A segunda experiência realizada foi a mesma que tínhamos presenciado no Museu da Água. Repetimo-la a fim de perceber se as crianças tinham percebido o processo. Para além desta realizámos ainda uma filtração, com as crianças, utilizando uma garrafa de água vazia, dois filtros do café, terra, folhas, paus e água. Esta experiência teve por objetivo as crianças perceberem que a água é limpa através da filtração e que só depois de devidamente filtrada ela está pronta para ser consumida em nossas casas. Por último realizámos, com as crianças, uma atividade prática, explicando-lhes que iríamos aprender como podemos poupar água quando lavamos as mãos. Esta atividade foi realizada na casa de banho com todo o grupo, tendo sido utilizados dois recipientes iguais onde duas crianças lavaram as mãos de forma diferente, uma utilizando a torneira sempre aberta e outra utilizando a água de forma correta. No final os dois recipientes foram analisados para verificar em que situação tinha sido gasta mais e menos água. Após a análise as crianças chegaram à conclusão que se fecharmos a torneira enquanto ensaboamos as mãos, gastamos menos água, não desperdiçando assim este bem tão precioso.

Para darmos resposta à questão “como podemos poupar água?”, fizemos uma leitura e exploração de imagens com todo o grupo, mostrando imagens que representavam formas corretas e incorretas da

utilização da água, tendo o cuidado de apresentar sempre a mesma situação com as duas formas (apêndice 8).

Quanto à elaboração da gota de água para ajudar a Árvore dos Abraços, optámos por cada criança fazer a sua própria gota (apêndice 9), uma vez que estas já tinham feito o reservatório de água coletivamente. Ponderámos a hipótese de cada criança elaborar a sua gota como quisesse, podendo assim cada uma utilizar materiais diferentes. No entanto, apesar de termos a consciência que seria um trabalho muito mais interessante e individualizado, sabemos também que é um trabalho muito mais demorado e por esse motivo optamos por não utilizar essa estratégia, sendo que tínhamos apenas cerca de quatro dias, equivalentes a cerca de seis horas, para a realização desta atividade.

Ao longo do projeto tivemos o cuidado de todos os dias irmos lembrando com as crianças o que já tínhamos feito até ao momento e nas conversas em grupo realizámos registos do que as crianças foram dizendo registando assim as suas aprendizagens.

Mais do que as planificações das atividades tivemos o cuidado de fazer um plano semanal de atividades (apêndice 10) durante todo o projeto, uma vez que este faz parte da conduta da instituição, sendo exposto num placar à entrada da sala para que todos os pais e familiares possam estar a par das atividades e projetos que os seus filhos andam a desenvolver.

7.3. Divulgação e avaliação

A divulgação e avaliação do projeto foram realizadas no último dia de estágio.

A fim de divulgar o projeto todas as crianças, em grande grupo, percorreram as salas da instituição cantando uma música sobre a água e mostrando o que tinham aprendido através de cartazes elaborados pelas próprias (apêndice 11).

Segundo o Ministério da Educação, “ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer uma síntese da informação adquirida para a tornar apresentável aos outros”, podendo desta forma “(...) sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros (...)” (ME, 1998, p. 143).

Para além da música e dos cartazes as crianças explicaram ainda às restantes crianças dos outros grupos como podiam poupar água na escola, sendo que aos grupos de cinco anos esta explicação se estendeu também para ações realizadas em casa.

Esta divulgação foi estendida ainda à cozinha da instituição e à lavandaria por serem locais onde se desperdiça também muita água.

Para que todo este projeto fosse também partilhado com os pais e para que estes tivessem oportunidade de assim aprenderem com os seus filhos, elaborámos ainda um panfleto onde constaram frases de diversas crianças em relação às diferentes formas de poupar água e do que fazer para não poluir a água. Este panfleto foi entregue a cada um dos pais bem como às educadoras e restantes colaboradoras da instituição aquando a divulgação realizada pelas crianças.

É de salientar ainda, que o projeto foi exposto na instituição com a devida contextualização e identificação do grupo.

No que diz respeito à avaliação do projeto, esta foi feita com cada criança individualmente, tendo por base uma tabela elaborada por nós (estagiárias) onde constavam todas as atividades realizadas ao longo do projeto. Cada criança identificou o que gostou e o que não gostou,

nomeando, no que gostaram o que mais gostaram e porquê e no que não gostaram porque é que não gostaram (apêndice 12).

“As crianças devem também avaliar o trabalho efetuado (...)” (ME, 1998, p. 143).

Assim sendo, avaliação mostrou-se bastante positiva, tendo as crianças referido ainda, o que tinham aprendido sobre a água.

Segundo Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) “o Trabalho de Projeto garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada” (p.72).

É, (...), em participação, e pela participação, que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social. A apropriação do saber, a reconstrução ou reinvenção do significado, só são possíveis numa aprendizagem que faz do sujeito ator, agente com capacidade e direito a pesquisar, pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p.72).

Capítulo 8 – O reforço positivo e o “tempo de pausa” como estratégias comportamentais

Ao longo do estágio tive oportunidade de ir presenciando algumas das estratégias, indicadas pelo programa *Os Anos Incríveis*, utilizadas pela educadora cooperante.

A observação da implementação destas estratégias revelou-se muito útil na minha prática educativa, na medida em que me ajudaram a ultrapassar alguns receios que tinha, no que diz respeito à atuação em situações complicadas (uma criança bater noutra, por exemplo) e ao “controlo” do grupo.

O reforço positivo e o “tempo de pausa” foram, sem dúvida, estratégias que resultaram muito bem com o grupo e em que era visível a mudança de comportamento das crianças aquando e posteriormente à sua implementação.

É muito comum no pré-escolar, a existência de comportamentos inadequados, como o bater, o morder, etc. por parte das crianças. Muitas vezes este é um fator que preocupa não só os pais como os educadores de infância que acabam por tentar resolver os problemas utilizando “censuras, críticas, discussões, gritos ou tentativas de argumentação com as crianças quando elas se estão a portar mal” (Webster-Stratton, 2010, p. 85). De facto estes comportamentos podem constituir formas de atenção que ao invés de reduzir os maus comportamentos, os reforçam (Webster-Stratton, 2010).

Para evitar estas situações o programa *Os Anos Incríveis*, sugere uma serie de estratégias que ajudam a atenuar e extinguir os problemas de comportamento.

O reforço positivo é uma das estratégias identificadas pelo programa *Os Anos Incríveis* e aplicada pela educadora cooperante.

O elogio e o incentivo podem ser usados para orientar as crianças nos muitos pequenos passos que lhes são necessários para dominar novas competências, para ajudar a construir uma auto-imagem positiva e a fornecer a motivação necessária para não desistirem de uma tarefa difícil (Webster-Stratton, 2010, p. 39).

Um reforço positivo pode ser dado de várias formas, através de um simples sorriso, um abraço, ou mesmo um elogio: “Está muito bonito o teu desenho E., utilizaste muitas cores para representar a primavera”. Este reforço pode ser designado também de reforço social (Rutherford & Lopes, 1993) sendo um “acto que consiste em dar a um indivíduo uma resposta socialmente recompensadora (...) após a ocorrência do comportamento, o que faz com que a frequência aumente” (p. 63).

O elogio deve descrever exatamente o comportamento que se quer reforçar, para que a criança perceba que é esse o comportamento que deve continuar a ter.

No caso concreto do grupo em que estive inserida, é muito comum a educadora utilizar os elogios de proximidade. Por exemplo, elogiar uma criança que esteja bem sentada no tapete (a congelar mais cinco⁶), para chamar a atenção das crianças que não estão corretamente sentadas. Assim, ao elogiá-la, esta percebe que é assim que se deve sentar no tapete e chama, também, a atenção das restantes, que acabam por corrigir também a sua postura.

⁶ Congelar mais cinco é uma regra do tapete que representa, olhos bem abertos, ouvidos à escuta, a boca fechada, perninhas à chinês e as mãos nos joelhos.

O elogio de proximidade é uma forma de redirecionar as crianças que estão distraídas para o comportamento esperado, sem lhes dar atenção. (Webster-Stratton, 2010).

É fundamental que o elogio seja feito no momento em que a criança mostra o comportamento adequado (Rutherford & Lopes, 1993), pois só assim fará sentido para a criança. No entanto, este não deve ser feito apenas quando a criança tiver um comportamento perfeito.

O comportamento não tem de ser perfeito para merecer elogios ou comentários positivos. De facto, quando as crianças estão a ensaiar os primeiros passos num novo comportamento, precisam de ser reforçadas a cada pequeno passo dado em direção ao objetivo (Webster-Stratton, 2010, p. 47).

Se as crianças tiverem de esperar até atingirem o comportamento adequado para receberem um reforço positivo, muito provavelmente desistirão. Será bastante mais fácil que a criança atinja esse mesmo comportamento, se este for reforçado positivamente ao longo de cada etapa. Desta forma, a criança irá sentir que está num bom caminho e continuará até atingir o comportamento (Webster-Stratton, 2010).

Essencialmente no pré-escolar, as aprendizagens das crianças são realizadas por pequenas etapas é por isso fundamental que estas sejam reforçadas constantemente.

Segundo Webster-Stratton (2010), “As crianças habituadas a receber elogios desenvolvem a sua auto-estima e tendem a elogiar os outros com mais frequência, o que pode vir a ter consideráveis efeitos a longo prazo” (p. 40).

É muito frequente o(a) educador(a) dar atenção aos comportamentos inadequados e chamar a atenção das crianças para que estes não se repitam. Na realidade, quando o(a) educador(a) dá atenção a estes

comportamentos apenas os está a reforçar. Por outro lado, quando o(a) educador(a) reconhece o poder da sua atenção como reforço e a começa a direcionar para comportamentos positivos, verifica um impacto extraordinário, não perante apenas uma criança como perante o grupo todo (Rutherford & Lopes, 1993).

Outra estratégia referida no programa *Os Anos Incríveis* e aplicada pela educadora é o “tempo de pausa”. Este, deve ser utilizado apenas para problemas de grande intensidade, como a agressividade ou o comportamento destrutivo (Webster-Stratton, 2010).

Esta estratégia foi combinada entre a educadora e as criança para ser aplicada sempre que alguém estragar os materiais, cuspir e/ou bater ou magoar outra criança, não sendo, no entanto, utilizada como castigo. Durante o “tempo de pausa” a criança é afastada das restantes crianças, e colocada longe de qualquer reforço positivo (normalmente, numa cadeira, num canto da sala), ou seja, alguma coisa com que se possa distrair, com o intuito de se acalmar.

Segundo Webster-Stratton (2010), o “tempo de pausa” é “uma forma alargada do ignorar, na qual as crianças são afastadas, durante um breve período, de todas as fontes de reforço positivo, particularmente a atenção dos adultos, dando-se-lhes, assim, oportunidade para recuperarem a calma” (p. 86).

Quando a estratégia começou a ser aplicada, para além, de ser acordado entre educadora e crianças quais eram as ações que levavam as crianças ao “tempo de pausa”, também foi explicado às crianças o que deviam fazer nesse tempo. A educadora exemplificou como se deveriam comportar no “tempo de pausa”, referindo que, para se acalmar podiam contar (“1; 2; 3; 4; ...”) ou pensar “eu vou-me acalmar, vou-me acalmar, vou-me acalmar, ...”.

“É mais provável que as crianças não ofereçam resistência se lhes explicar antecipadamente o sentido do Tempo de Pausa e se praticar como ir para lá, antes de a experiência ser necessária” (Webster-Stratton, 2010, p. 92).

Foi ainda explicado às crianças, que quando um menino(a) está em “tempo de pausa” deve ser ignorado, ou seja, ninguém pode ir brincar, falar ou olhar para ele, uma vez que ele se está a acalmar.

Webster-Stratton (2010) refere que, “O Tempo de Pausa” dá uma oportunidade às crianças para refletirem sobre o que fizeram e ponderarem outras soluções, estimulando um sentido interno de responsabilidade, ou consciência” (p. 86).

No que diz respeito à duração do “tempo de pausa” esta depende da idade. Regra geral, é três minutos para as crianças com três anos, quatro minutos para as de quatro anos e cinco para as de cinco anos. Contudo, as crianças não devem sair do “tempo de pausa” sem terem estado sossegadas pelo menos dois minutos. Assim, se a criança tiver três anos e estiver três minutos em que nunca esteve calma, deve esperar-se até a criança acalmar, durante pelo menos dois minutos e só depois deixá-la retomar à atividade anterior.

Após a criança ter saído do “tempo de pausa” esta deve ser integrada no grupo imediatamente e caso estivesse a fazer alguma atividade específica deve retomá-la.

É o(a) educador(a) ou o(a) assistente operacional quem controla o início e o fim do “tempo de pausa”, nunca devendo deixar que a criança tome essa mesma decisão.

No caso de uma criança se recusar a ir para o “tempo de pausa” o(a) educador(a) deve dar a escolher à criança, ou vai pelo próprio pé, ou o(a) educador(a) vai lá colocá-lo. “Esta escolha é normalmente suficiente para

motivar as crianças a irem sozinhas” (Webster-Stratton, 2010, p. 90), mas se a criança se recusar o(a) educador(a) deve pegar-lhe num braço e acompanhá-la ao “tempo de pausa” (Webster-Stratton, 2010).

No caso da criança se recusar a permanecer no “tempo de pausa” deve ser-lhe dada também opção de escolha. Ou permanece no “tempo de pausa” e se acalma ou tem uma consequência lógica (ou perde um privilégio). Estas consequências lógicas e privilégios pode ser, por exemplo, ficar sem brincar quando as restantes crianças forem para o exterior.

É de salientar que o “tempo de pausa” deve ser utilizado consistentemente e apenas para os comportamentos selecionados/acordados entre o(a) educador(a) e as crianças.

Tanto o reforço positivo como o “tempo de pausa” foram estratégias comportamentais que resultaram muito bem no grupo de crianças, sendo notável a sua evolução.

Capítulo 9 – “Investigar as vozes das crianças”

Este capítulo diz respeito à componente investigativa, proposta pelas docentes da Unidade Curricular, Prática Educativa.

Esta componente foi realizada por mim e pela minha colega de estágio, exceto a análise de dados (efetuada individualmente), revelando-se de extrema importância ao longo do estágio, uma vez que, através da mesma recolhemos dados que podem ajudar a reformular as práticas educativas, caso se mostre necessário.

As crianças têm as suas opiniões/conceções e neste nível educativo é fundamental que o(a) educador(a) perceba quais são as ideias que as crianças possuem sobre o Jardim de Infância.

9.1. Enquadramento

Segundo Oliveira-Formosinho (2008) “vários teóricos e investigadores da infância têm vindo a sinalizar a importância e utilidade de escutar as vozes das crianças relativamente a aspectos que lhes dizem directamente respeito” (p. 13). Neste aspeto, as entrevistas a crianças constituem um meio privilegiado para compreender as perspetivas que cada uma possui. Sendo que, cada criança deve ser respeitada enquanto ser competente e participante na sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2008).

Todas as crianças têm perceções acerca do mundo que as rodeia, principalmente dos contextos das suas rotinas diárias é por isso fundamental, compreender a perspetiva de cada uma e “reconhecer competências e direitos fundamentais da sua vivência quotidiana” (Arroz, Figueiredo e Sousa, 2009, p. 2).

9.2. Metodologia

Ao realizarmos uma investigação existem princípios éticos que devem ser respeitados, essencialmente, no caso de utilizarmos as entrevistas como instrumento de investigação, uma vez que, estas podem constituir uma intrusão maior na vida do indivíduo, neste caso, da criança.

Oliveira-Formosinho (2008) refere que “todos aqueles que se encontram envolvidos na investigação têm o direito de serem tratados de forma ética (...), incluindo nesta consideração as crianças” (p. 25).

Assim, antes de iniciar qualquer entrevista com crianças devem respeitar-se alguns princípios éticos fundamentais: explicar à criança as intenções que estão subjacentes à investigação, para que esta possa decidir se quer participar na mesma; explicar aos pais das crianças em que consiste a investigação e pedir autorização para que os seus filhos participem na mesma; e “garantir o anonimato, a confidencialidade e a protecção da imagem das crianças” (Arroz, Figueiredo e Sousa, 2009, p. 9).

Para além de todos os princípios acima mencionados, no caso, da componente investigativa “Investigar as vozes das crianças”, foi ainda necessário realizar um pedido de autorização à instituição, onde foi referido em que consistia a “investigação” e explicado todo o processo, bem como as questões orientadoras das entrevistas.

A autorização por parte da instituição revelou-se positiva colocando-nos, no entanto, duas restrições. A educadora cooperante presenciou, obrigatoriamente, todas as entrevistas e as gravações não saíram da instituição, tendo sido a transcrição das mesmas realizada na IPSS.

Esta componente investigativa, pretendeu, essencialmente, explorar as concepções que as crianças têm sobre o Jardim de Infância. Para a sua

concretização foi delineado um conjunto de questões orientadoras, apresentadas de seguida:

- “Porque é que os meninos/meninas vêm à escola?”;
- “Achas que a escola é importante? Porquê?”;
- “O que é que os meninos/meninas fazem na escola?”;
- “O que é que tu gostas de fazer mais na escola?”;
- “O que é que tu não gostas de fazer na escola?”;
- “Quem decide o que os meninos/meninas fazem na escola?”.

A metodologia utilizada, para a recolha de dados, consistiu na realização de entrevistas informais, efetuadas a pares, tendo sido a amostra constituída por vinte e quatro crianças de três anos.

Para a definição da amostra não utilizámos qualquer critério, uma vez que, à exceção de uma, todas as crianças participaram no estudo. Esta exceção deve-se ao facto de não ter sido possível realizar a entrevista a uma das crianças com NEE, pelo facto de a criança não possuir, ainda, capacidades linguísticas e cognitivas para responder às questões. Ainda assim, por uma questão de justiça e dar também voz à criança, foi realizada uma simulação com a participação da educadora cooperante a fim de clarificar se deveríamos ou não excluir a mesma da amostragem.

As vinte e quatro crianças, da amostra, foram sorteadas, aleatoriamente, formando assim dois grupos de doze crianças cada, sendo que os pares foram, posteriormente, formados por cada uma de nós, consoante as afinidades existentes entre as crianças.

Posto isto, ainda que a amostra seja de vinte e quatro crianças, cada uma de nós ficou com um grupo de doze crianças, tendo analisado as transcrições e formulado as categorizações, individualmente. Partindo,

posteriormente, para uma triangulação de dados em que fizemos uma comparação e reformulação das categorias a fim de ficarmos com categorias iguais. Esta triangulação de dados foi efetuada, também, devido à amostra ser demasiado reduzida.

Oliveira-Formosinho (2008) refere que “as evidências recolhidas junto das crianças beneficiam do processo de triangulação com outras evidências. Estas evidências podem ser (...) entrevistas com outros autores” (p. 24).

As entrevistas decorreram, na instituição, em salas desocupadas, permitindo assim, o desenvolvimento das mesmas de uma forma consistente e sem distrações. Esta escolha prendeu-se também, com a importância do contexto onde é realizada a entrevista, uma vez que este pode influenciar a forma como a criança responde.

A realização de entrevistas no ambiente escolar poderá reverter a favor do processo da entrevista, dado que a provável tendência da criança para estabelecer associações entre o processo de entrevista e o processo de avaliação poderá torna-la mais atenta às questões (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 20).

As entrevistas foram dirigidas em forma de conversa, tendo uma duração média de oito minutos.

Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo e transcritas na sua totalidade (apêndice 13), como forma de registo de dados, para se proceder, posteriormente, à sua análise. As gravações foram efetuadas em vídeo a pedido da educadora, para que pudessem, posteriormente, ser partilhadas com os pais. A gravação das entrevistas teve como objetivos, por um lado focalizar a atenção no decorrer da conversa e, por outro, a sua transcrição na totalidade, como referido anteriormente (Coelho, 2004).

Durante as entrevistas algumas crianças mostraram-se inibidas, talvez, por estarem a ser filmadas. No entanto, com o fluir da conversa começaram a mostrar-se à vontade, uma vez que, estão habituadas a revelar as suas conceções sobre diversos temas, ainda que não seja por forma de entrevista, nem para fins de carácter investigativo.

9.3. Análise de dados

Após a transcrição e análise das entrevistas procedi à sua categorização (apêndice 14), com base nas respostas dadas pelas crianças.

A categorização foi realizada tendo por base as respostas coincidentes de cada entrevista, formando assim, categorias.

Com o decorrer desta componente investigativa, pude comprovar que o grupo sente ainda muita necessidade de brincar, exteriorizando as suas energias.

As crianças referem o Jardim de Infância como um local onde, acima de tudo, brincam (Quadro 3). Citando uma das crianças, os meninos/meninas vêm à escola “para brincar e para jogar à bola” (F.), refletindo assim a importância dada ao brincar não só pela educadora como pela própria instituição.

Quadro 3 – Categorização da questão: “Porque é que os meninos/meninas vêm à escola?”.

Categorias Emergentes	Respostas das crianças
Para andar devagarinho	1
Para brincar	12
Para fazer trabalhos	3
Para brincar e fazer trabalhos	2
Para brincar e comer	1
Porque os pais vão trabalhar	2
Porque me sinto bem	3
Número de crianças	24/24

A maioria das crianças (dezoito em vinte) acha importante frequentar o Jardim de Infância, justificando que “é importante, porque eu brinco com os amigos” (A.), sendo, mais uma vez, dada grande importância ao brincar. Algumas crianças referem ainda a sua importância pelo facto de fazerem trabalhos e aprenderem coisas novas, associando assim, o Jardim de Infância a um local de aprendizagem.

Apenas duas crianças referiram que não acham importante frequentar o Jardim de Infância, não dando, no entanto, qualquer justificação.

Relativamente ao que gostam mais de fazer no Jardim de Infância, a maioria das crianças (doze em vinte e quatro) refere o brincar como a sua atividade preferida, referindo uma delas, “quando brincamos na rua eu vou brincar no baloiço e depois o A. vai brincar do outro baloiço” (M.). Esta conceção vai ao encontro da grande necessidade que as crianças demonstram em exteriorizar as suas energias. Algumas crianças (seis em vinte e quatro) referem ainda, que o que mais gostam, é de fazer

trabalhos, referindo-se a “pintar, gosto fazer desenhos” (M.), revelando gosto que têm pelas atividades de expressão plástica.

No que diz respeito ao que não gostam de fazer no Jardim de Infância, as crianças mencionam, acima de tudo, que não gostam de magoar os amigos nem de ser magoadas. Esta perspetiva é resultado da exploração realizado com o grupo no que diz respeito ao “eu” e ao “outro”. Nesta exploração as crianças exploraram o que é ser amigo, concluindo que os amigos não magoam. Algumas crianças referiram, ainda, que o que não gostam é da alimentação, referindo-se a comer a sopa e o peixe. Este facto deve-se à grande dificuldade que existe na ingestão destes alimentos nestas três crianças.

O papel de quem decide o que as crianças fazem no Jardim de Infância foi dividido entre as crianças e os adultos, uma vez que, a grande maioria (dezoito em vinte e quatro) refere que ambos decidem (Quadro 4). Esta questão, por coincidência, andava a ser trabalhada com as crianças indiretamente na instituição e foi por isso muito interessante verificar as respostas. Os adultos foram referidos pelas crianças como sendo, “as professoras” (G.) ou “A D., a M, a I. e tu [eu]” (M.). Assim sendo, é notório que as crianças consideram que são parte integrante das suas aprendizagens e que são tidas em consideração no que diz respeito às decisões tomadas na instituição.

Quadro 4 – Categorização da questão: “Quem é que decide o que fazem os meninos/meninas na escola?”.

Categorias Emergentes	Respostas das crianças
As crianças	2
Os adultos (A D., a M., a I., a Patrícia; as professoras, ...)	4
As crianças e os adultos	18
Número de crianças	24/24

Com esta componente investigativa posso concluir que as conceções que as crianças têm do Jardim de Infância é que este é um local onde estas se sentem bem e, acima de tudo, um local de brincadeira e convivência com outras crianças. Estas perspetivas são o espelho do que é privilegiado não só pela educadora, como pela própria instituição, ou seja, o brincar e o bem-estar das crianças.

Considerações finais

Como estagiária e futura Educadora de Infância, faço um balanço muito positivo dos sete meses passados nesta instituição. Foi nela que conheci um grupo de crianças com quem aprendi imenso e que trabalhei com um grupo de profissionais de educação fantástico.

Ao longo do estágio fui ultrapassando alguns dos meus receios, que por si só se revelaram, para mim, grandes vitórias. No entanto, devo confessar, que as três fases que constituíram este processo formativo e que por isso são referidas neste documento, foram fundamentais para que estas vitórias fossem alcançadas.

A fase de observação foi sem dúvida essencial para conhecer os princípios orientadores da instituição, o grupo e as práticas da educadora. Na sua ausência, a adaptação à instituição teria sido muito mais difícil.

Quanto à fase de integração, esta resultou, principalmente, numa maior responsabilidade para com o grupo, sendo que nesta realizei intervenções pedagógicas, progressivamente. Desta fase derivou, também, o sentido de pertença ao grupo, o que se revelou fundamental para a realização de um trabalho educativo de qualidade.

A implementação do trabalho por projeto era um dos meus maiores medos, por nunca ter presenciado a sua implementação, na íntegra. No entanto, e como referido neste documento, este revelou-se uma grande fonte aprendizagem. Segundo Katz & Chard (1997) “o trabalho de projeto pode complementar e intensificar aquilo que as crianças aprendem com as outras partes do currículo” (p. 20), não sendo por isso necessário o(a) educador(a) abandonar por completo as suas práticas para utilizar esta metodologia.

Durante o projeto as crianças mostraram-se sempre recetivas às propostas de atividades e muito motivadas a querer saber mais sobre o tema.

Tal como é referido no subtítulo deste documento, este foi um estágio muito rico em aprendizagens significativas, aprendizagens essas realizadas através da observação, da execução de propostas de atividade pedagógicas, mas essencialmente através de reflexões constantes sobre práticas e estratégias utilizadas. Segundo Marques et al. (2007) é através da “reflexão que o educador vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações a médio e a longo prazo” (p. 130).

A educação de infância é uma área que exige reflexões constantes, uma vez que todas as crianças são diferentes e por isso as estratégias devem ser diferenciadas. A estratégia que se usa perante um comportamento de uma determinada criança muitas vezes não resultará se a aplicarmos a uma outra criança. O mesmo acontece nas estratégias relativas a propostas de atividades, muitas vezes a estratégia que resulta numa dada atividade pode não se adequar a outra atividade. A flexibilidade resulta, na maioria das vezes, das reflexões realizadas pelos adultos.

Como mencionei anteriormente, no decorrer do estágio existiram, da minha parte, algumas preocupações e receios perante algumas situações. Primeiro o receio de não conseguir ter “controlo” no grupo no decorrer das propostas de atividades planificadas por nós, estagiárias. A componente investigativa, “Investigar as vozes das crianças”, foi também, até certo ponto, um motivo de preocupação, pela apreensão de que as crianças não reagissem bem ao facto de se sentirem de certo modo “avaliadas”. Outro dos grandes receios foi o facto de ter de saber intervir

perante determinadas situações. As preocupações e os receios são coisas que, a meu ver, fazem parte do processo e penso que mau era se não existissem. Com o decorrer do tempo todas estas e outras preocupações e receios se foram dissipando e se tornaram em aprendizagens significativas.

A educadora cooperante e a assistente operacional foram sem dúvida fundamentais para o meu processo de evolução, pois estiveram sempre disponíveis para esclarecer qualquer dúvida que surgisse e incentivaram-me sempre para que não tivesse medo de agir. Para além de todos os conselhos e ajudas, a educadora, colocou-me, também, a par das estratégias que utiliza, indicadas pelo programa *Os Anos Incríveis*, sendo esta mais uma das minhas grandes aprendizagens.

O programa *os Anos Incríveis* sugere estratégias comportamentais muito pertinentes e que sendo bem utilizadas resultam, positivamente, na maioria das vezes, levando assim as crianças a mudar o seu comportamento inadequado. O “tempo de pausa”, o reforço positivo através do elogio e os telegramas alegres foram algumas das muitas estratégias utilizadas pela educadora, e posteriormente por nós, estagiárias. O elogio foi uma das estratégias mais utilizadas com o grupo e onde era mais perceptível a mudança de comportamentos.

Estas estratégias contribuíram sem dúvida, para me sentir mais confiante nas minhas intervenções pedagógicas e para, enquanto futura educadora, ter uma prática adequada.

Como futura educadora, aprendi a agir perante situações complicadas, aprendi que devemos falar com as crianças utilizando sempre uma linguagem positiva; que devemos utilizar o elogio por vezes até para chamar a atenção de uma outra criança que está a agir menos bem; que as vozes das crianças são um bem precioso e que muitas das suas ações,

atitudes e palavras são reflexo de aprendizagens realizadas e nos podem dar muitas pistas que orientam as nossas práticas.

É de salientar que durante todo este percurso trabalhei em conjunto com a minha colega de estágio, tendo sido este trabalho de equipa, fundamental para concretização do trabalho realizado. Considero que trabalhamos em equipa educativa, apoiando-nos uma à outra nas nossas dificuldades. Sem ela o percurso não teria sido certamente igual.

Através deste relatório pude sintetizar e refletir as experiências e aprendizagens realizadas ao longo do estágio.

Sinto que esta experiência foi um reforço a todos os anos da minha formação e que veio colmatar algumas lacunas existentes. Nunca tinha estado responsável por um grupo de crianças, assim como nunca tinha colocado em prática atividades que fossem da minha responsabilidade, bem como agir em situações que necessitassem de intervenção imediata por serem situações complicadas. Perante isto, esta experiência contribuiu, essencialmente, para ganhar confiança em mim própria e para me mostrar, acima de tudo, que sou capaz e que estou cada vez mais próxima de ser uma profissional de educação de qualidade.

Referências bibliográficas

Arroz, A.; Figueiredo, M.; Sousa, D. (2009). “Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério” – perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN:1681-5653). 48/4: 1-18.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. 2ª edição. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutoramento. Departamento de Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro. 490 pp.

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

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. Diário da República n.º 34/97 – I Série A. Lisboa: Assembleia da República.

Garvey, C. (1979). *Brincar*. 1ª edição. Lisboa: Moraes Editores.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marcano, B. (1999). *Talleres integrales en educación infantil – Una propuesta de organización del escenario escolar*. 2ª edição. Madrid: Ediciones de la Torre.

Marques, M.; Oliveira, C.; Santos, V.; Pinho, R.; Neves, I. e Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Franssineti, n.º6 (2007). 129-142;

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

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto em Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.

Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

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

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

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

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

Rutherford, R. & Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Homens, P.; Fernandes, S. e Alves, S. (2012). *Trabalho por projecto na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: ME.

Webster-Statton, C. (2011). *Os Anos incríveis – Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade*. 2ª edição. Braga: Psiquilíbrios.

Anexos

Anexo 1



Figura 1 – Fotografia da Sala dos Cantinhos Ala A.



Figura 2 – Fotografia da Sala das Ciências e Tecnologias Ala A.



Figura 3 – Fotografia da Sala das Expressões Ala A.

Anexo 2

GRUPO 3 ANOS A		PLANO SEMANAL DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS				DATA:
Esta semana...						
HORA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	
8.00	ACOLHIMENTO: CONVERSAS INFORMAIS, CANÇÕES, JOGOS...					
9.00	Salão	Cantinhos	Ciências / Tecnologias	Expressões	Cantinhos	
10.30	Ciências / Tecnologias	Expressões	Cantinhos	Ciências / Tecnologias	Expressões	
12.00	ATIVIDADES DA ROTINA DIÁRIA: MOMENTOS DE HIGIENE, ALMOÇO, SONO E LANCHE					
16.00	Cantinhos	Ciências / Tecnologias	Expressões	Cantinhos	Ciências / Tecnologias	
17.30	BRINCADEIRAS EM GRANDE GRUPO					
18.00	SAÍDA					

Figura 4 – Planificação semanal tendo em conta o sistema rotativo presente na instituição.

Anexo 3



Figura 5 – Fotografia do espaço exterior da instituição com os diversos equipamentos.

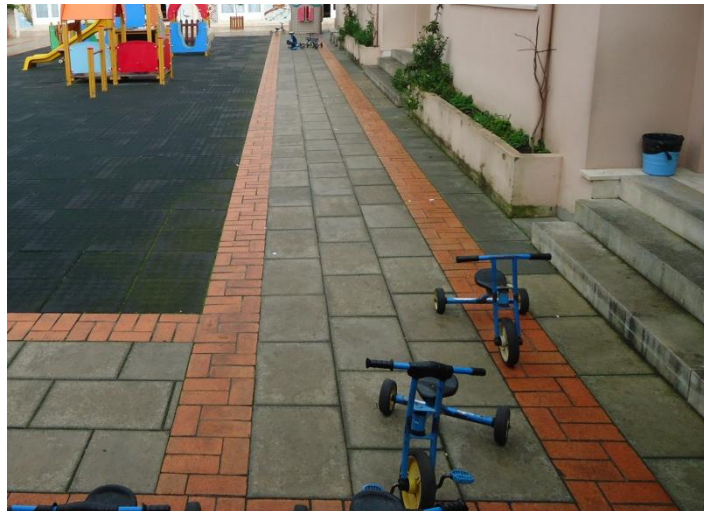


Figura 6 – Fotografia dos triciclos pertencentes ao espaço exterior da instituição.

Anexo 4



Figura 7 – Fotografia da área do quarto e dos disfarces na Sala dos Cantinhos.



Figura 8 – Fotografia da área do escritório na Sala dos Cantinhos.



Figura 9 – Fotografia da área da cozinha na Sala dos Cantinhos.



Figura 10 – Fotografia da área da mercearia na Sala dos Cantinhos.



Figura 11 – Fotografia da área do cabeleireiro na Sala dos Cantinhos.

Apêndices

Apêndice 1

Quadro 1 – Ficha 1g do SAC realizada tendo em conta um trabalho de expressão plástica do pai.

Jardim de Infância				
Grupo: 3 anos		N.º total de Crianças: 10/25		
N.º de adultos: 4		Semana de: 13 a 15 de março de 2013		
Observador: Patrícia Sofia Antunes Luís				
N.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	A.I.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
2	B.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
3	D.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
4	G.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
5	G.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
6	H.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
7	J.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
8	M.E.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
9	M.I.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
10	M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	

Apêndice 2

Ficha 2g

Fase 2 – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

Data: 17 de abril de 2013

1. Análise do grupo

O que me agrada:

O grupo de estágio é um grupo que mostra grande autonomia nos momentos de higiene e nos momentos de refeição revelando-se uma grande vantagem na dinâmica do mesmo. No que diz respeito aos interesses e necessidades, estes são bastante diversificados tornando-se assim mais desafiante a elaboração de propostas de atividades.

O grupo mostra ainda, uma grande aceitação relativamente às estratégias utilizadas na prática educativa, tornando-se este fator fundamental para o sucesso das mesmas.

O que me preocupa:

Neste grupo existem duas crianças com NEE não existindo ainda um diagnóstico concreto. Este fator poderá dificultar a minha prática educativa na medida em que não tenho qualquer indicação de quais as áreas que devem maioritariamente desenvolvidas a fim de contribuir para o bom desenvolvimento destas crianças. Por outro lado, tenho ainda receio pela integração e interação destas com as restantes crianças, uma vez que, ambos os casos estão pela primeira vez na instituição.

2. Análise do contexto

Atender a: aspetos da sala/II; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.

Aspetos positivos:

Relativamente ao contexto da instituição, um dos aspeto que mais me agrada é a cooperação e a interajuda não só entre a equipa educativa com que estou a estagiar como com as restantes educadoras e assistentes operacionais existentes nesta IPSS. Esta interajuda é notável nas trocas de salas, no auxílio (quando necessário) na hora das refeições e por vezes nas práticas educativas, como por exemplo, trocar ideias sobre explorações a realizar com as crianças.

Outro aspeto positivo é a importância que é dada pela, própria instituição, ao brincar livre. Em qualquer planificação dos diferentes grupos da instituição, está presente, pelo menos um momento de brincadeira livre no exterior, o que se torna essencial para que as crianças possam exteriorizar as suas energias.

Aspetos negativos:

O único aspeto que pode ser considerado negativo deve-se à organização do ambiente educativo, ou seja, o facto de não existir uma sala própria para cada grupo. No entanto, este aspeto pode ser colmatado se a equipa educativa conseguir tirar partido desta organização, fazendo um bom aproveitamento do que estes espaços oferecem.

4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto do Agrupamento/Instituição destaca-se:

A parceria entre as famílias e a instituição, sendo esta diariamente visível nas trocas de informações e nos interesses mostrados de parte a parte.

Relativamente à interligação da instituição com a comunidade, esta é visível essencialmente na partilha dos espaços com outros níveis de ensino (não pertencentes à instituição).

O Projeto Educativo da Instituição tem por tema *Uma Viagem no Verde*, fazendo referência a questões ligadas à proteção do ambiente. Este tema pode ser, à partida, pouco original, no entanto se pensarmos que estas questões afetam cada vez mais o nosso País torna-se importante explorá-las com os mais novos por forma a estes não só ganhem consciência destes problemas como os transmitam também às suas famílias.

5. Balanço geral (aspetos positivos e negativos)

O balanço até agora é bastante positivo. O grupo é muito autónomo o que, por vezes, facilita a prática educativa. A organização do ambiente educativo, ou seja, o sistema rotativo, apesar de desconhecer a sua existência, ajuda também, até certo ponto, à organização das propostas de atividades, proporcionando assim, um desenvolvimento globalizante.

6. Ideias para o desenvolvimento do Projeto Curricular do Grupo/Turma

O Projeto Curricular de Grupo tem como tema *A Árvore dos Abraços*, sendo as propostas de atividades pensadas de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades demonstrados pelas crianças.

Apêndice 3



Figura 1 – Fotografia da divulgação da exploração do conceito de amizade.



Figura 2 – Fotografia da exploração do conceito de amizade de uma das crianças

Apêndice 4



Figura 3 – Fotografia da apresentação do pai à Árvore dos Abraços.



Figura 4 – Fotografia da apresentação do pai à Árvores dos Abraços de uma criança.

Apêndice 5



Figura 5 – Fotografia da visita ao Museu da Água.



Figura 6 – Fotografia à realização de uma experiência na visita ao Museu da Água.



Figura 7 – Fotografia da visita ao Museu da Água.

Apêndice 6



Figura 8 – Fotografia da pintura do reservatório de água.



Figura 9 – Fotografia da identificação do reservatório de água.



Figura 10 – Fotografia da colocação do reservatório de água na horta da instituição.

Apêndice 7



Figura 11 – Fotografia de uma experiência com água.



Figura 12 – Fotografia da experiência “Filtração”, realizada com água.



Figura 13 – Fotografia de uma atividade prática realizada com água.

Apêndice 8



Figura 14 – Fotografia do jogo de correspondência.

Apêndice 9



Figura 15 – Fotografia da modelagem das gotas de água.



Figura 16 – Fotografia da Árvore dos Abraços com as gotas de água construídas pelas crianças.

Apêndice 10

Plano de Atividades do Projeto			
1ª Semana			
Quinta-feira, 2 de Maio		Sexta-feira, 3 de Maio	
Sala das Expressões	<ul style="list-style-type: none"> - Canção do bom dia; - Conversa com o grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Dia, mês, ano, estação do ano e tempo; - Exploração da história "Splash, a água". 	Sala dos Cantinhos	<ul style="list-style-type: none"> - Canção do bom dia; - Conversa com o grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Dia, mês, ano, estação do ano e tempo; - Vamos escrever os telegramas alegres.
Sala das Ciências	<ul style="list-style-type: none"> - Visita ao Museu da Água. 	Sala das Expressões	<ul style="list-style-type: none"> - Pintura de um reservatório de água; - Brincadeiras nas diferentes áreas com o apoio do adulto.
Sala dos Cantinhos	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa e revisto com o grupo sobre o que vimos e aprendemos no museu da água; - Brincadeiras livres no exterior com o apoio do adulto. 	Sala das Ciências	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização do vídeo do Plim, "Ameaça do Malvado Nafta".

Plano de Atividades do Projeto					
2ª Semana					
Quarta-feira, 8 de Maio		Quinta-feira, 9 de Maio		Sexta-feira, 10 de Maio	
Sala das Ciências	<ul style="list-style-type: none"> - Canção do bom dia; - Conversa com o grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Dia, mês, ano, estação do ano e tempo; - Colagem de imagens da história “Santa Clara das Águas”, explorada no Museu da Água, na sequência correta. 	Sala das Expressões	<ul style="list-style-type: none"> - Canção do bom dia; - Conversa com o grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Dia, mês, ano, estação do ano e tempo; - Elaboração de gotas de água que ajudem a árvore dos Abraços a cuidar do ambiente; 	Sala dos Cantinhos	<ul style="list-style-type: none"> - Canção do bom dia; - Conversa com o grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Dia, mês, ano, estação do ano e tempo; - Vamos escrever os telegramas alegres.
Sala dos Cantinhos	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras no exterior com o apoio do adulto. - Leitura e exploração de uma história: “O dia em que o mar desapareceu”. - Exploração de uma música sobre a água. 	Sala das Ciências	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências com água; - Brincadeiras nas diferentes áreas da sala ou no exterior com o apoio do adulto. 	Sala das Expressões	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de gotas de água que ajudem a árvore dos Abraços a cuidar do ambiente; - Brincadeiras nas diferentes áreas da sala com apoio do adulto.
Sala das Expressões	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de gotas de água que ajudem a árvore dos Abraços a cuidar do ambiente; - Brincadeiras livres no exterior com o apoio do adulto. 	Sala dos Cantinhos	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de imagens que retratam situações de utilização da água. 	Sala das Ciências	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração da música sobre a água.

Plano de Atividades do Projeto			
3ª Semana			
Quarta-feira, 15 de Maio		Quinta-feira, 16 de Maio	
Sexta-feira, 17 de Maio			
Sala das Ciências	<ul style="list-style-type: none"> - Canção do bom dia; - Conversa com o grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Dia, mês, ano, estação do ano e tempo; - Atividades de psicomotricidade com a realização de um jogo de correspondência da utilização da água. 	Sala das Expressões	<ul style="list-style-type: none"> - Canção do bom dia; - Conversa com o grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Dia, mês, ano, estação do ano e tempo; - Continuação da elaboração dos cartazes alusivos ao cuidado com a água.
Sala dos Cantinhos	<ul style="list-style-type: none"> - Registo sobre o que aprendemos relativamente aos cuidados a ter coma água. 	Sala das Ciências	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração da música sobre a água; - Brincadeiras nas diferentes áreas da sala ou no exterior co o apoio do adulto.
		Sala dos Cantinhos	<ul style="list-style-type: none"> - Canção do bom dia; - Conversa com o grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Dia, mês, ano, estação do ano e tempo; - Vamos escrever os telegramas alegres.
		Sala das Expressões	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgação do projeto às restantes valências.

Sala das Expressões	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da elaboração das gotas de água que ajudem a árvore dos Abraços a cuidar do ambiente; - Elaboração de cartazes alusivos ao cuidado com a água; - Brincadeiras nas diferentes áreas da sala com o apoio do adulto. 	Sala dos Cantinhos	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras nas diferentes áreas da sala com o apoio do adulto. 	Sala das Ciências	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras com água.
---------------------	---	--------------------	--	-------------------	--

Apêndice 11



Figura 17 – Fotografia da divulgação do projeto “Água”.



Figura 18 – Fotografia da divulgação do projeto “Água” pelas restantes salas da instituição.

Apêndice 12







Atividades	😊	☹️
	+	
	+	
	+	
	+	
	+	
	+	
Porquê?	De ir ao Museu da água porque sim. Eu gosto muito de visitar o Museu da água.	
O que aprendi?	Eu aprendi que não se gasta água. gostei de ir ao Museu da água outra vez porque já fui com os meus pais. Temos de usar um balde. Aprendi uma forma diferente de lavar as mãos. É molhar as mãos, ensaboar as mãos e depois abrir a torneira.	

Figura 19 – Fotografia da avaliação do projeto “Água” por parte de uma criança.

Apêndice 13

Transcrição das entrevistas

Entrevista 1

E.: “Porque é que os meninos vêm à escola?”

G.: “Eu não sei.”

E.: “Pensem lá um bocadinho.”

D.: “Porque nós gostamos da escola.”

G.: “Porque é dia da escola, os pais vão trabalhar.”

E.: “Vocês acham que a escola é importante?”

G.: “Sim”.

D.: “Não”.

E.: “Não achas que é importante?”

G.: “É importante.”

E.: “Porque que é que é importante?”

G.: “É porque tem muitos brinquedos, também tem uma sala dos Cantinhos que tem muitas coisas.”

E.: “E só tem a sala dos Cantinhos?”

G.: “Não, tem muitas coisas, tem muitos brinquedos.”

E.: “Continuas a achar que não é importante D.?”

D.: “Também tem armários.”

E.: “O que é que os amigos fazem cá na escola?”

E.: “O que é que vocês fazem cá na escola?”

G.: “Brincamos, também visto de Branca da Neve.”

E.: “O que é que vocês fazem na sala das Expressões?”

G.: “Pintar.”

D.: “E desenhar com os lápis.”

G.: “E também brincar.”

D.: “E fazer croas, e colares.”

E.: “O que é que vocês gostam mais de fazer cá na escola?”

D.: “Eu gosto de brincar.”

G.: “Também gosto.”

E.: “E brincam a quê?”

G.: “Gosto de brincar de Branca de Neve, também de noiva.”

D.: “Aos pais.”

E.: “E como é que brincas aos pais?”

D.: “Fazer a comida na cozinha.”

E.: “O que é que vocês não gostam muito cá na escola?”

G.: “Eu não gosto muito do fugão. Às vezes não gosto de jogar aos lobos maus.”

D.: “Não gosto de jogar aos jogos dos animais.”

E.: “Cá na escola quem é que decide o que nós vamos fazer?”

D.: “Os professores.”

G.: “As professoras.”

E.: “Quem é que são as professoras?”

G.: “É a I., a Patrícia, a D. e a M..”

E.: “E só mandam as professoras cá na escola? Ou os meninos também mandam um bocadinho?”

G.: “Também mandam.”

D.: “Os professores e as professoras”.

E.: “Os meninos também mandam um bocadinho?”

G.: “Eu mando muito.”

D.: “Eu mando um bocadinho.”

E.: “Vocês às vezes nos trabalhos também decidem o que querem fazer?”

D.: “Sim.”

G.: “Sim.”

Entrevista 2

E.: “Porque é que vocês acham que vêm à escola?”

A.: “Porque nós não ficamos em casa.”

E.: “Para não ficarem sozinhos em casa?”

D.: “Sim.”

E.: “O que é que vocês vêm fazer à escola?”

D.: “Brincar.”

A.: “Bincar.”

E.: “Só?”

A.: “Não, também...”

D.: “Fazer tabalhos.”

A.: “Faze tabalhos.”

D.: “Desenhar.”

A.: “Desenhar.”

E.: “Mais nada?”

D.: “E brincar.”

A.: “E bincar.”

E.: “Acham que a escola é importante?”

A.: “Não.”

E.: “Não é importante?”

D.: “Sim.”

A.: “É.”

E.: “É importante porquê?”

A.: “Porque nós temos de ir à escola.”

E.: “É bom virem à escola? Vocês gostam de vir à escola?”

A.: “Sim.”

D.: “Sim.”

E.: “Então porquê?”

A.: “Porque sim, porque assim ficamos sozinhos em casa.”

E.: “Porquê? Para onde é que vão os pais?”

A.: “Pó trabalho.”

D.: “Tabalhar.”

E.: “Mas só vêm à escola porque os pais vão trabalhar? Ou também vêm fazer coisas?”

A.: “Tabalhar.”

E.: “Então porque é que acham que é importante vir à escola?”

A.: “Porque assim nós ficamos sozinhos em casa e depois não podemos ir à escola.”

E.: “Porque é que achas que é importante, D., vir à escola?”

E.: “Tu gostas de vir à escola porquê?”

D.: “Porque sim.”

E.: “Porque sim, porquê? O que é que tu vens fazer à escola?”

D.: “Brincar.”

E.: “E achas que é importante vir brincar à escola?”

D.: “Sim.”

E.: “Porquê, em casa não tens amigos para brincar?”

D.: “Não.”

E.: “E cá na escola tens muitos amigos?”

D.: “Sim.”

E.: “Quem é que são os teus amigos cá na escola?”

D.: “O D., o A.M..”

E.: “Tu gostas de brincar com eles?”

D.: “Sim.”

E.: “O que é que vocês fazem cá na escola? Já disseram que brincam, que fazem trabalhos, mas fazem trabalhos de quê?”

A.: “De pinturas, desenhos.”

E.: “E brincam a quê cá na escola?”

A.: “Eu não sei.”

E.: “Quando vocês brincam, brincam a quê? Por exemplo, aqui nos cantinhos vocês brincam a quê?”

A.: “Às cozinheiros.”

E.: “E nas outras salas?”

E.: “Na sala das expressões o que é que vocês fazem?”

A.: “Plasticina.”

E.: “Só fazem plasticina na sala das expressões?”

A. e D.: “Não.”

E.: “Então o que é que fazem mais?”

D.: “Pinturas.”

A.: “Pinturas.”

D.: “Construímos aviões.”

E.: “E na sala das ciências o que é que fazem?”

A.: “Bincamos aos cavalos.”

E.: “Só brincam na sala das ciências?”

A.: “Não.”

E.: “Então o que é que fazem mais?”

A.: “Também tabalhamos na sala das ciências.”

E.: “O que é que fazes na salas das ciências D.?”

D.: “Construo um castelo.”

E.: “E fazes mais o quê?”

D.: “Brinco.”

E.: “E brincas a quê?”

D.: “Aos cavalos.”

E.: “O que é que vocês gostam mais de fazer cá na escola?”

A.: “Bincar nas lojas.”

D.: “Brincar...nas lojas.”

E.: “Isso é na sala dos cantinhos. E na sala das expressões, o que é que vocês gostam mais de fazer?”

A.: “Construir um castelo.”

E.: “E nas ciências?”

A.: “Fazemos tabalhos.”

E.: “Que trabalhos é que tu fazes na sala das ciências?”

A.: “Ler histórias.”

E.: “E o que é que vocês não gostam muito de fazer cá na escola?”

A.: “Eu não gosto de andar de triciclo muito porque assim fico cansado.”

E.: “E tu D., o que é que tu gostas menos de fazer cá na escola?”

D.: “Saltar muito alto.”

E.: “Quem é que vocês acham que cá na escola decide o que vocês fazem?”

E.: “Quem é que decide o que vocês fazem cá na escola? Decidem só os adultos ou decidem também os meninos?”

D.: “Os meninos.”

E.: “Só os meninos?”

A.: “Não.”

D.: “Não.”

E.: “Por exemplo, quando vocês fazem trabalhos quem é que decide os trabalhos que vocês fazem?”

D.: “Os adultos.”

A.: “Os adultos.”

E.: “E são só os adultos que decidem ou os meninos também podem decidir?”

A.: “Não.”

D.: “Os meninos.”

A.: “Os meninos também podem decidir.”

E.: “Então diz-me uma coisa que tu decides, que tu escolhes fazer.”

A.: “Bincar.”

E.: “E os adultos, diz-me uma coisa que tu aches que são os adultos que decidem.”

A.: “Ver um filme.”

E.: “E tu D., o que é que achas que podes escolher fazer cá na escola?”

D.: “Brincar aos cozinheiros.”

Entrevista 3

E.: “Porque é que vocês vêm à escola?”

M.: “Poque estamos melhore.”

A.: “Poque já não tou doente.”

E.: “Porque é que os pais vos trazem para a escola? O que é que os pais vão fazer?”

A.: “Tabalhar.”

S.: “Sim, vão tabalhar.”

E.: “Vocês acham que a escola é importante?”

M.: “Sim.”

A.: “Sim.”

E.: “Porquê? Porque é que a escola é importante?”

A.: “Pa fazer tabalhos.”

M.: “Para fazer tavalhos e para almoçar e pa vincar.”

E.: “E o que é que vocês fazem cá na escola?”

M.: “Quando vinacamos na rua eu vou vincar no valoiço e depois o A. vai vincar do oto valoiço.”

E.: “E só brincam cá na escola A.?”

A.: “Não, em casa também bincamos.”

E.: “Mas cá na escola, só brincam?”

A. e M.: “Sim.”

E.: “Cá na escola não fazem trabalhos?”

M.: “Sim.”

E.: “Que trabalhos é que vocês fazem?”

M.: “Desenhos ó petoponto e depois lertas e depois os pais, depois livros, vincar, vincar po coreto, vincar pa rua, vincar po salão, vincar pa sala dos cantinhos e vincar pa foresta.”

E.: “E tu A., o que é que fazes cá na escola?”

A.: “Pinto, também faço desenhos e binco à macaca com o A.M. e o D..”

E.: “O que é que vocês, cá na escola, gostam mais de fazer?”

M.: “A Ávore dos Abaços deu-nos uma Maria e um Martim para nós decorarmos a nossa ávore pintámos e depois pintámos as nossas fores e corámos a nossa ávore.”

E.: “Foi o que tu gostaste mais de fazer cá na escola M.?”

M.: “Sim.”

E.: “E tu A., o que é que tu gostas mais de fazer cá na escola?”

A.: “Pintar.”

E.: “E o que é que vocês gostam menos de fazer?”

M.: “Não gosto de homem aranhas.”

A.: “Eu não gosto de peixe.”

E.: “Das atividades que a D. vos sugere, o que é que vocês não gostam de fazer? Ou brincadeiras, não há uma brincadeira que vocês não gostam de fazer?”

A.: “Ós ledos.”

M.: “Eu não gosto muito de vitoios.”

E.: “Não gostas de dormitório? De dormir cá na escola?”

M.: “Não.”

E.: “Porquê?”

M.: “Quero dormir em casa.”

E.: “Quem é que vocês acham que decide o que os meninos fazem cá na escola?”

A.: “A D. e a M. e a I. e tu.”

E.: “E somos só nós que decidimos ou os meninos também decidem às vezes?”

A.: “Também decidem às vezes.”

E.: “E o que é que os meninos podem decidir fazer?”

A.: “Bincare.”

E.: “E o que é que os adultos decidem que os meninos façam?”

A.: “Pintar.”

E.: “M., quem é que tu achas que decide cá na escola o que os meninos fazem?”

M.: “A D. e a M. e a Patrícia e a I..”

E.: “E somos só nós que decidimos o que os meninos fazem?”

M.: “Sim.”

E.: “Os meninos nunca decidem?”

M.: “Não.”

Entrevista 4

E.: “Porque é que vocês acham que a mãe vos vem deixar cá à escola? O que é que eles vão fazer quando vos trazem à escola?”

A.: “Tavallhare.”

M.: “Trabalhar.”

E.: “E porque é que vocês acham que vêm à escola?”

A.: “Pote a mãe e o pai vão tavallhare.”

M.: “Proque brinco cos amigos.”

E.: “Vocês acham que a escola é importante?”

M.: “Não.”

A.: “Tim.”

E.: “Porquê? Porque é que é importante?”

A.: “Porque é importante, porque eu brinco com os amigos.”

E.: “O que é que vocês fazem cá na escola?”

M.: “Ando no corredor degavarinho, vou almoçar, brinco cos amigos.”

A.: “Ando devagarinho no corredor, brinco.”

E.: “O que é que vocês gostam mais de fazer cá na escola?”

A.: “Pazer desenhos.”

M.: “Comer maça, pintar, gosto fazer desenhos.”

E.: “E o que é que vocês não gostam de fazer cá na escola?”

A.: “Platicina.”

M.: “De comer as espinhas do peixe.”

E.: “Quem é que escolhe o que os meninos fazem cá na escola? São os adultos? São os meninos?”

A.: “São os meninos.”

E.: “E são só os meninos que decidem ou os adultos também decidem?”

A.: “Os meninos.”

E.: “E o que é que os meninos decidem fazer cá na escola.”

A.: “Vincare.”

E.: “M., quem é que tu achas que decide cá na escola?”

M.: “Os adultos.”

E.: “E o que é que os adultos decidem fazer cá na escola?”

M.: “Sem brincar com lutas.”

E.: “E os meninos não decidem cá na escola, só decidem os adultos?”

M.: “Não, também decidem os meninos.”

E.: “E o que é que os meninos podem decidir?”

M.: “Brincar com os amigos.”

Entrevista 5

E.: “Porque é que vocês vêm à escola?”

F.: “Pa brincar e pa jogar à bola.”

A.: “Para brincar.”

E.: “Quando vocês vêm à escola, quando os pais vos vêm deixar à escola, o que é que os pais vão fazer?”

A.: “Trabalhar.”

E.: “E os teus pais F., porque é que eles te vêm deixar à escola?”

F.: “Porque eles vão trabalhar.”

E.: “Vocês acham que a escola é importante?”

F.: “Não.”

E.: “Porquê F., porque é que não é importante?”

E.: “Não é importante vir à escola?”

F.: “Sim.”

E.: “É? Porquê?”

E.: “A. achas que é importante vir à escola?”

A.: “Sim.”

E.: “Porquê?”

E.: “O que é que os meninos fazem cá na escola?”

F.: “Brincam, jogam à bola.”

E.: “O que é que tu fazes cá na escola A.?”

A.: “Eu brinco com os amigos, com o A.D..”

E.: “Só brincas cá na escola? Os meninos cá na escola só brincam?”

A.: “Sim.”

E.: “E o que é que vocês gostam mais de fazer cá na escola?”

F.: “Jogar à bola.”

E.: “Com quem? Sozinho?”

F.: “Não, com o T.M..”

E.: “E o que é que tu não gostas muito de fazer cá na escola?”

F.: “Dar pontapés.”

E.: “Quem é que vocês acham que cá na escola escolhe o que os meninos fazem?”

E.: “São os meninos? São os adultos?”

F.: “Os meninos.”

E.: “São só os meninos?”

F.: “Sim.”

E.: “E os adultos não decidem?”

F.: “Não.”

E.: “E o que é que os meninos decidem que podem fazer cá na escola?”

F.: “Brincar.”

E.: “E tu A. quem é que tu achas que decide cá na escola o que os meninos fazem?”

E.: “São os meninos ou os adultos?”

A.: “Os adultos.”

E.: “E o que é que os adultos decidem que os meninos façam?”

A.: “Bincar.”

E.: “E são só os adultos que decidem?”

A.: “Sim.”

E.: “O que é que tu fazes cá na escola?”

A.: “Binco às corridas.”

E.: “Com quem?”

A.: “Com o A.D..”

E.: “E o que é que tu gostas mais de fazer cá na escola?”

A.: “Gosto mais de brincar.”

E.: “A quê?”

A.: “Às escondidas.”

E.: “Com quem? Sozinho?”

A.: “Com o A.D..”

E.: “E o que é que tu não gostas de fazer cá na escola?”

A.: “Não gosto de brincar às corridas.”

E.: “Porquê?”

A.: “Porque não correm comigo.”

Entrevista 6

E.: “Porque é que os meninos vêm à escola?”

F.: “É pa andar bagainho.”

J.: “Para contuir contões.”

E.: “E para onde é que os pais vão quando te deixam cá na escola?”

J.: “Tabalhare.”

E.: “Vocês acham que a escola é importante?”

F.: “Xim.”

E.: “Achas que é importante J.?”

J.: “Sim.”

E.: “Porquê?”

J.: “Porque brincar na rua.”

E.: “O que é que os meninos fazem cá na escola?”

J.: “Brincam.”

E.: “Então e porque é que a escola é importante?”

J.: “Porque tem jogos.”

E.: “E os meninos, cá na escola, só brincam?”

J.: “Não.”

E.: “Então o que é que eles fazem mais?”

J.: “Tazam desenhos.”

E.: “O que é que os meninos fazem cá na escola F.?”

F.: “Bincare.”

E.: “E só brincam?”

J.: “Não, não.”

E.: “Então o que é que eles fazem mais?”

J.: “Tazam muitas coisas.”

E.: “O quê? O que é que são essas muitas coisas?”

F.: “Bincare e correr, comer.”

E.: “O que é que tu gostas mais de fazer cá na escola F.?”

F.: “Eu gosto bincare.”

E.: “A quê?”

F.: “Bincare às construções.”

E.: “E o que é que o F. não gosta cá na escola?”

F.: “Gosta gitare a falar baixinho.”

E.: “J. o que é que tu gostas mais cá na escola?”

E.: “O que é que tu não gostas de fazer cá na escola.”

J.: “Não bater.”

E.: “Então e o que é que tu gostas mais de fazer cá na escola?”

J.: “Fazer muitas coisas.”

E.: “Quais são essas coisas? Uma que tu gostes muito de fazer.”

J.: “Brincar.”

E.: “Brincar a quê?”

J.: “Aos jogos.”

E.: “Quais jogos?”

J.: “Apanhada.”

E.: “E brincas a esse jogo com quem?”

J.: “Com o D. e o A.M..”

E.: “Quem é que decide cá na escola o que os meninos fazem?”

E.: “São os meninos? São os adultos? Quem é que tu achas que escolhe?”

J.: “Os meninos.”

E.: “São só os meninos?”

J.: “Sim.”

E.: “E os adultos não escolhem?”

J.: “Sim.”

E.: “Então o que é que os meninos podem escolher fazer cá na escola?”

J.: “Fazer muitas coisas.”

E.: “Uma coisa que os meninos podem escolher fazer.”

J.: “Bincar.”

E.: “E uma coisa que os adultos escolhem que os meninos façam?”

J.: “Jogos.”

E.: “F. quem é que cá na escola decide o que os meninos fazem?”

E.: “Quem é que manda cá na escola?”

F.: “É o Kico.”

E.: “É o F.?”

F.: “Sim.”

J.: “Não.”

E.: “É só o F.?”

F.: “Sim.”

J.: “Não.”

E.: “Os adultos não mandam?”

F.: “Sim.”

E.: “Mandam?”

F.: “Sim.”

E.: “E o que é que os adultos mandam o F. fazer?”

F.: “Bincare.”

E.: “E os adultos só mandam o F. brincar?”

F.: “Sim.”

E.: “Só? Não mandam o F. fazer trabalhos?”

F.: “Sim.”

E.: “E o F. gosta de fazer trabalhos?”

F.: “Sim.”

E.: “E o que é que o F. gosta mais de fazer cá na escola?”

F.: “Na puscina.”

E.: “Gosta mais de ir à piscina?”

F.: “Sim.”

E.: “E o que é que o F. não gosta de fazer?”

F.: “Não gosta de sopa.”

Apêndice 14

Categorização**Quadro 1 – Porque é que tu vens à escola?**

Categorias Emergentes	Respostas das crianças
Para andar devagarinho	1
Para brincar	12
Para fazer trabalhos	3
Para brincar e fazer trabalhos	2
Para brincar e comer	1
Porque os pais vão trabalhar	2
Porque me sinto bem	3
Número de crianças	24/24

Quadro 2 – Achas que a escola é importante?

Categorias Emergentes	Respostas das crianças
Sim	18
Não	2
Número de crianças	20/24

Observações: duas crianças não responderam à questão e numa entrevista a questão não foi colocada.

Quadro 3 - Porque é que a escola é importante?

Categorias Emergentes	Respostas das crianças
Para aprender coisas novas	2
Para brincar	7
Para fazer trabalhos	2

Para brincar e fazer trabalhos	1
Porque gosto da escola	4
Para não ficar sozinho em casa	1
Número de crianças	17/20

Observações: As duas crianças que responderam negativamente e três das que deram uma resposta positiva, não deram qualquer justificação.

Quadro 4 – O que é que tu fazes na escola?

Categorias Emergentes	Respostas das crianças
Para brincar	12
Para fazer trabalhos	2
Para brincar e fazer trabalhos	9
Número de crianças	23/24

Observações: Uma das crianças não respondeu à questão.

Quadro 5 – O que é que tu gostas mais na escola?

Categorias Emergentes	Respostas das crianças
Brincadeiras de habilitação motora (jogar às escondidas, jogar à apanha, jogar à bola, correr, saltar, ...)	5
Brincar	13
Fazer trabalhos	6
Número de crianças	24/24

Quadro 6 – O que é que tu não gostas na escola?

Categorias Emergentes	Respostas das crianças
Brincadeiras de habilitação motora	3
Da alimentação (sopa, peixe, ...)	3
De magoar os amigos	7
Dormitório	1
Fazer plasticina	1
Fazer construções e magoar os amigos	1
Fazer construções e fazer trabalhos	1
Jogos de animais	2
Brincar aos polícias	1
Brincar na área do cabeleireiro	1
Fazer construções	2
Número de crianças	23/24

Observações: Uma das crianças não respondeu à questão.

Quadro 7 – Quem decide o que acontece na escola

Categorias Emergentes	Respostas das crianças
As crianças	2
Os adultos (A D., a M., a I., a Patrícia, as professoras, ...)	4
As crianças e os adultos	18
Número de crianças	24/24

