

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório final

Por mares nunca antes navegados

2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Por mares nunca antes navegados

Joana Rita Marques Brandão

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Junho de 2012

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Vera do Vale, pela sua disponibilidade, pelo tempo que dedicou, por estar sempre presente para esclarecer dúvidas e principalmente pelos conselhos sábios que me deu.

À Professora Doutora Ana Coelho que me acompanhou ao longo deste Mestrado e que foi uma mais-valia para que desenvolvesse um conjunto de competências essenciais para o meu futuro.

A todos os professores da Escola Superior de Coimbra que me acompanharam ao longo da minha formação.

À educadora cooperante por todo o apoio, ajuda e palavras sábias.

Ao meu Pai e à minha Mãe por serem o meu porto de abrigo. Pelas sábias lições de esperança, pelos conselhos, valores e força que me transmitiram ao longo desta árdua caminhada

Ao meu irmão por ser a pessoa especial que é. Por toda a ajuda prestada ao longo do estágio bem como na elaboração do relatório.

A toda a minha família, tios, primos e avós pela força incondicional que me deram.

Aos meus amigos que, mesmo não estando presentes, tiveram sempre uma palavra de apoio incentivando-me a continuar.

À Diana, companheira desta aventura, por todos os bons e maus momentos que passámos juntas.

Às colegas de mestrado por tão bem me terem recebido durante este ano letivo.

Às vinte e cinco crianças da instituição onde estagiei, por tanto me terem dado e me terem mostrado a minha verdadeira vocação.

A Ti que, onde quer que estejas, és e sempre serás a minha Estrela Guia.

Por fim, mas não menos importante, ao Bruno. Marido, companheiro e melhor amigo, por todas as presenças ausentes, por toda a compreensão, ajuda, motivação, paciência, força e carinho que me deu durante este percurso. E principalmente por ser a pessoa que mais acreditou em mim.

Por mares nunca antes navegados

Resumo: O presente Relatório Final, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tem como objetivo elucidar o percurso formativo realizado ao longo de cerca de seis meses de prática pedagógica num jardim-de-infância. Expõe a caracterização do jardim-de-infância, do grupo de crianças, do ambiente, do espaço, do tempo, das interações, da rotina diária e da prática da educadora cooperante, onde decorreu o estágio. Todo este percurso é apresentado segundo uma componente descritiva e reflexiva, desenvolvendo algumas experiências-chave fulcrais neste percurso, nomeadamente ao nível do sistema de avaliação de crianças, da metodologia de trabalho de projeto, da emergência da leitura e da escrita no jardim-de-infância e da relação jardim-de-infância/família.

Apresenta ainda uma componente investigativa acerca das perceções das educadoras sobre o jardim-de-infância, fundamentada teoricamente e complementada com dados recolhidos no terreno.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, prática pedagógica, reflexão, avaliação, metodologia de trabalho de projeto, interações.

Abstract: It is this final report's goal to present the formative path accomplished along a period of six months in a kindergarten pedagogical practice. It includes a full portrayal of the kindergarten, the group of children, the environment, the space, the time, the interactions, the daily routine and the practice of the cooperating teacher where the internship took place. This journey is displayed having a descriptive and reflexive element in mind and developing crucial experiences that had a major importance in this path, particularly when it came to the children's evaluation system, the work method, the initiation in reading and writing and the relationship between the kindergarten and the family.

Furthermore, this report includes an investigation about the perception the teachers have on the kindergarten, with a theoretical ground and empirical data from the field work.

Keywords: pre-school education, pedagogical practice, reflection, evaluation, work method, interactions.

Sumário

Introdução.....	1
PARTE I ATENTA AOS PORMENORES DO JARDIM-DE- INFÂNCIA.....	5
CAPÍTULO I Caraterização Contexto.....	7
1. Caraterização do Jardim-de-infância.....	7
1.1. Caraterização do grupo.....	8
1.2. Caraterização do ambiente educativo.....	10
1.2.1. Organização do tempo e do espaço.....	11
1.2.2. Interações.....	14
1.2.3. Rotina Diária.....	15
1.2.4. Prática da Educadora.....	16
CAPÍTULO II- Aprendiz de Educadora.....	19
1. Observação do ambiente educativo Fase I.....	19
1.1. Entrada progressiva na atuação prática Fase II.....	21
1.2. Desenvolvimento das práticas pedagógicas Fase I.....	22
1.3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico Fase IV.....	23
PARTE II ATRACAR PARA REFLETIR.....	27
CAPÍTULO III Experiências-Chave.....	29
1. Sistema de Acompanhamento de crianças.....	29

2. Metodologia de trabalho de projeto.....	35
3. Emergência da leitura e da escrita no jardim-de-infância.....	43
4. Relação jardim-de-infância/família.....	51
CAPÍTULO IV Investigar para avançar.....	59
1. Questão de investigação.....	59
1.1. Opções metodológicas.....	59
1.2. Amostra.....	60
1.3. Instrumentos.....	60
1.3.1. Escala de empenhamento do adulto.....	61
1.3.2. Entrevista.....	63
1.4. Procedimentos.....	65
1.5. Apresentação e análise dos dados.....	66
1.5.1. Empenhamento do adulto.....	68
1.6. Conclusão.....	75
CAPÍTULO V.....	79
Considerações Finais.....	79
Bibliografia.....	81
Apêndices.....	86
Anexos.....	123

Índice de Abreviaturas

CAF - Componente de Apoio à Família.

OCEPE- Orientações Curriculares para e Educação Pré-Escolar.

SAC- Sistema de Acompanhamento de Crianças.

DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias.

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal.

Índice de figuras

Figura1- Lista de compras para a casinha das bonecas.

Figura 2- Vários nomes para o ganso.

Índice de gráficos

Gráfico 1- Comparação de categorias.

Gráfico 2- Grupo Sensibilidade.

Gráfico 3- Grupo Estimulação.

Gráfico 4- Grupo Autonomia.

INTRODUÇÃO

O presente relatório final foi desenvolvido sob orientação da Professora Doutora Vera do Vale, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar. Tem como objetivo relatar sucintamente o meu percurso durante o estágio curricular, também supervisionado pela Professora Doutora Vera do Vale em colaboração com a educadora cooperante.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes principais. Num primeiro momento é caracterizada a instituição onde decorreu o estágio, bem como a caracterização do grupo de crianças com o qual mantive contacto e do ambiente educativo, nomeadamente o tempo e o espaço, as interações e a prática da educadora cooperante. É ainda feita uma descrição, embora sucinta, do percurso realizado, nas quatro fases do estágio.

A segunda parte do relatório contém experiências-chave que funcionam como elementos demonstrativos do meu percurso formativo. Das quais a primeira está relacionada com a investigação, seguindo-se do sistema de avaliação de crianças, da metodologia do trabalho de projeto, da emergência da leitura e da escrita no jardim-de-infância e da relação jardim-de-infância/família. Todos estes temas demonstram evidências que aprendi ao longo do estágio e da minha formação.

O seu título "Por mares nunca antes navegados" surgiu, devido ao facto de nunca ter estagiado num jardim-de-infância. A minha anterior licenciatura, em 1º ciclo do ensino básico, apenas tinha a valência de 1º ciclo e como tal, durante os quatro anos, todos os estágios decorreram em estabelecimentos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Através deste percurso tive oportunidade para alargar horizontes e perceber o quão importante é a educação pré-escolar na vida das crianças, uma vez que, é nesse

momento que se promovem estratégias de aprendizagem para que cada criança consiga estruturar o seu pensamento e as suas ideias.

Sendo a criança um sujeito ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, deve ter a seu lado, como suporte, um educador capaz e motivante que consiga, ele próprio, incentivar as crianças com quem interage. Neste sentido, é importante que se ofereça uma educação pré-escolar de qualidade, para que as crianças possam atingir, no futuro, o sucesso educativo e o bem-estar social, sendo determinante neste processo o papel do educador.

**PARTE I – ATENTA AOS PORMENORES
DO JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Capítulo I- Caraterização do contexto

1. Caraterização do jardim-de-infância

O trabalho que aqui se apresenta desenvolveu-se numa sala de um jardim-de-infância da rede pública, integrado num Agrupamento de Escolas situado no centro urbano de Coimbra. Este jardim-de-infância iniciou a atividade este ano letivo num edifício novo, construído de raiz, para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo.

O jardim-de-infância está inserido num centro escolar que é constituído por doze salas, juntamente com as do 1º ciclo e foi inaugurado em Setembro do presente ano letivo. É no edifício principal que se encontram as grandes áreas de utilização comum, tais como a biblioteca, a sala polivalente/refeitório e a copa. O espaço exterior é partilhado e abarca áreas de correr e brincar, um polidesportivo e zonas verdes com árvores de sombra.

Atualmente existem cerca de quarenta e nove crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, distribuídas por duas salas.

A instituição funciona de segunda a sexta-feira, das 8h da manhã até às 18h30 da tarde, sem interrupções. Este horário corresponde à componente letiva e à componente de apoio à família (CAF)¹. Sendo que a componente letiva decorre entre as 9h00 e as 12h30 e entre as 14h00 até às 15h30. A componente de apoio à família está distribuída em três períodos. Manhã: das 8h00 às 9h00; almoço: das 12h30 às 14h00 e tarde: das 15h30 às 18h30.

¹ A sigla CAF será, daqui em diante, utilizada para referir Componente de Apoio à Família

No que diz respeito às crianças que usufruem da CAF, quarenta e sete desfrutam do almoço e todas (as quarenta e nove) desfrutam das atividades de animação socioeducativa.

O jardim-de-infância dispõe de duas salas de atividades e uma sala polivalente onde funciona a CAF. Tem uma casa de banho para as crianças e outra, adaptada, para os adultos. Possui ainda um gabinete, uma dispensa bem como um telheiro no exterior. Dos equipamentos disponíveis, é de salientar a existência de um quadro interativo, três computadores, um retroprojektor, uma impressora, uma aparelhagem áudio e uma televisão. Relativamente ao parque infantil, ainda se encontra em construção.

1.1. Caraterização do grupo

O grupo é composto por vinte e cinco crianças, das quais onze são do sexo masculino e catorze do sexo feminino. De todas as crianças, oito frequentam a instituição pela primeira vez, nove pela segunda vez e oito pela terceira vez. Das crianças que frequentam o estabelecimento de ensino, apenas uma nunca frequentou, em anos anteriores, nenhum estabelecimento de educação pré-escolar. (Apêndice 1)

As crianças que frequentam pela primeira vez o jardim-de-infância têm vindo a integrar-se progressivamente no grupo. Uma vez que houve mudanças de instalações, as restantes crianças tiveram também que fazer uma adaptação às diferentes áreas físicas do novo estabelecimento.

No que toca ao desenvolvimento global do grupo em termos de socialização, existem algumas diferenças em relação às crianças que já

estavam integradas no grupo relativamente aos que a frequentam a instituição pela primeira vez. Algumas crianças estão ainda em fase de adaptação mostrando algumas inseguranças face aos colegas e à educadora.

Relativamente a questões de linguagem o grupo é, no geral, uniforme. Na maioria, as crianças possuem um vocabulário rico, com boa dicção mantendo assim um diálogo coerente.

Assim, sinteticamente e segundo o projeto curricular de grupo (2011/2012), o grupo é constituído, na sua maioria, por crianças interessadas, cooperantes que aderem facilmente às experiências de aprendizagem propostas quer pelos adultos quer pelos pares. A maioria das crianças manifesta independência na realização de tarefas de higiene e alimentação.

De um modo geral o grupo engloba crianças alegres, bem-dispostas e participativas; com interesses pelas atividades propostas; com prazer em participar em jogos de grupo e com interesse pelo livro e atividades relacionadas com a leitura.

Porém, existem ainda alguns problemas a serem resolvidos, é o caso da dificuldade no cumprimento de regras e rotinas do dia-a-dia; pouca iniciativa e autonomia reveladas por crianças mais velhas; pouco tempo dedicado a algumas tarefas; dificuldades, apresentadas por algumas crianças, ao nível da linguagem, tanto ao nível da fonética como da articulação; na resolução de conflitos recorrem muitas vezes a adulto e dificuldade em respeitar o tempo do outro.

É de salientar que este grupo é acompanhado por uma equipa educativa que lhes proporciona experiências de aprendizagens enriquecedoras e motivadoras.

1.2 Caraterização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo constitui o suporte da atividade pedagógica, por isso deve ser facilitador da aprendizagem da criança, encarando-a como um sujeito ativo no seu desenvolvimento, perspetivando-a como um ser individual que se forma num espaço coletivo. Concordo com as OCEPE² quando referem que "o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive" (Ministério da Educação, 1997, p.31).

O grupo de crianças é homogéneo relativamente à idade, no entanto é heterogéneo a nível das aprendizagens e dos interesses. Existe sempre o cuidado, por parte da educadora, de que as crianças se apoiem mutuamente na resolução de problemas ou nas dificuldades encontradas, havendo assim momentos de interação e entreajuda.

As regras de utilização da sala foram negociadas em grupo. Estes instrumentos além de servirem para o estabelecimento de regras necessárias ao funcionamento do grupo, facilitam a "organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro" (Ministério da Educação, 1997, p.36).

² A sigla OCEPE será, daqui em diante, utilizada para referir Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Uma outra questão a referir na organização do ambiente educativo é a participação das crianças na planificação e avaliação de algumas atividades. A educadora vai ao encontro das OCEPE quando referem que "prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo, como também o suporte da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo" (Ministério da Educação, 1997, p.37).

A implementação da rotina de planeamento de certas atividades em pequeno/grande grupo ou individualmente permite ajustar a intencionalidade educativa às escolhas e interesses das crianças.

No tempo de avaliação dos diferentes projetos de trabalho, as crianças pensam, refletem e mostram aquilo que fizeram e como o fizeram, percebendo assim que são capazes de criar situações novas e de resolver problemas.

1.2.1 Organização do tempo e do espaço

A organização do espaço, da sala de atividades tem por base a criação de oportunidades de manipulação, experimentação, recriação e descobertas realizadas. Como referem as OCEPE, "os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender" (Ministério da Educação, 1997,p.37).

Na vida escolar a organização do espaço possui um papel determinante, pois permite a estruturação de todos os elementos que influem

diretamente na aprendizagem das crianças. Pretende-se, assim, que o espaço seja organizado de forma a regular a atitude educativa. A gestão dos espaços disponíveis deverá contribuir para a qualidade global do ambiente de aprendizagem. Para Zabalza (1992) "o espaço na educação infantil constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas" (p.120).

Atualmente, a organização da atividade educativa é de bastante relevância e cabe aos educadores encaminhar a educação das crianças com vista ao seu desenvolvimento global. A forma como cada educador organiza o espaço e cada uma das diferentes áreas reflete o valor e a função que lhes atribui, devendo sempre criar situações em que a criança encontre a motivação adequada para aprender, pois "tudo o que a criança faz/aprende sucede num ambiente, espaço cujas características afetam a conduta ou aprendizagem" (Zabalza, 1992, p.120).

É neste aspeto que se deve ter em consideração as especificidades do espaço, bem como o tempo de atividades, a distribuição das crianças, dos materiais e dos recursos disponíveis. Sempre com a consciência de que "o espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança" (Zabalza, 1998,p.235,236). O educador não se pode conformar com o meio tal como lhe é oferecido, deve fazer deste "espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se" (Zabalza, 1998,p.235, 236).

Assim, a organização da sala de atividades do jardim-de-infância onde decorreu a minha prática foi pensada com o objetivo de desenvolver a autonomia e a ação. Os materiais foram etiquetados de forma a facilitar a sua utilização, uma vez que a catalogação permite a autonomia da criança. Todo o espaço foi organizado de modo a facilitar o livre acesso a todos os materiais.

Em cada área existe material característico do tipo de experiências de aprendizagem que nelas se podem realizar, organizado de forma a permitir à criança uma visão daquilo que cada espaço lhe pode oferecer.

A qualidade pedagógica dos materiais foi tida em conta pois através destes a criança realiza aprendizagens significativas. Afirma Oliveira-Formosinho (2007) que um "ambiente rico em materiais tem todas as condições para provocar essas aprendizagens" (p.67).

A educadora organizou o espaço em oito áreas distintas nomeadamente a área do jogo simbólico (casa das bonecas), a área das construções (jogos de chão e de mesa), a área das ciências, a área da expressão plástica, a área do computador, a área da matemática, a área da linguagem e a área da comunicação, com o intuito de possibilitar diferentes experiências de aprendizagem e tendo em atenção os interesses e necessidades do grupo (Apêndice 2). Como refere Oliveira-Formosinho (2007), "a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora"(p.68).

O espaço exterior é todo cimentado, tendo apenas um pequeno espaço relvado. Como as instalações são novas, ainda não houve oportunidade de equipar o recreio. Contudo, os pais já se reuniram para recuperar a casinha de madeira do jardim-de-infância antigo e a Câmara Municipal

também já prometeu a oferta de baloiços e escorregas, bem como a construção de uma caixa de areia.

Todos os espaços referidos anteriormente possibilitam às crianças "poderem usar as coisas e movimentar-se pelos espaços sem perigos" (Zabalza, 1992,p.125).

1.2.2 Interações

Foi necessário criar um conjunto de regras de boa convivência para que o espaço fosse bem aproveitado. Criaram-se assim instrumentos de organização e regulação do trabalho em grupo.

A Identificação do número de crianças por áreas - Surgiu porque as crianças foram-se apercebendo que tinham que respeitar as regras para se entenderem umas às outras. Criou-se assim, para cada área, um cartaz com o desenho e o número de crianças que pode estar em cada área.

Quadro das tarefas - É um quadro onde está assinalado quem canta a canção do bom dia, quem varre a sala e limpa o pó, quem marca o dia e o tempo e quem dá comer aos peixes. Todos os dias de manhã, vira-se a fotografia de cada tarefa para que apareçam as fotografias dos responsáveis do dia.

Calendário do mês/tempo - este instrumento tem tripla funcionalidade. Serve para a criança marcar o dia, o estado do tempo e os aniversários correspondentes ao mês. A fotografia da criança é colocada no dia e mês correspondente ao seu aniversário. Após o fim do mês faz-se o registo dos dias em que houve escola e dos diversos estados do tempo que se

fizeram sentir. Posteriormente esse registo é colocado no placard da sala, ao lado do boneco correspondente ao mês analisado.

Quadro de presenças - É constituído por uma tabela de dupla entrada onde a criança marca, com uma cruz, a sua presença na quadrícula correspondente.

1.2.3 Rotina diária

A distribuição do tempo educativo, nesta instituição, faz-se de modo flexível. Contudo, "existem momentos que se repetem com uma certa periodicidade" (Ministério da Educação, 1997, p.40), sempre com o objetivo de oferecer às crianças um ambiente de segurança, permitindo assim que elas sintam que fazem parte integrante deste processo. Assim, segundo o projeto curricular de grupo e a minha observação, a parte da manhã começa, normalmente, com um momento prévio de conversa em grande grupo. Aí contam-se as novidades, faz-se a marcação das presenças, assinala-se o estado do tempo e escolhem-se as áreas onde cada criança vai trabalhar.

A parte da tarde inicia-se com um pequeno momento de leitura, seguindo-se de atividades mais orientadas pela educadora, tendo para isso uma rotina previamente decidida. Na segunda-feira a parte da tarde engloba atividades relacionadas com a linguagem, na terça-feira as atividades dizem respeito à matemática, na quarta-feira à dramatização ou expressão plástica, na quinta-feira às ciências e na sexta-feira arrumam-se os trabalhos no dossier e faz-se a avaliação (Apêndice 3). Tal como referem as OCEPE, a sequência dos dias tem um determinado

ritmo levando assim, a "uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão" (Ministério da Educação, 1997, p.40)

Esta organização temporal tenta sempre integrar as atividades inseridas no projeto curricular, as atividades inerentes à sequência do ano e também as atividades derivadas dos interesses das crianças.

1.2.4 Prática da Educadora

"A diversidade de situações e a variedade de reações das crianças que iniciam a educação pré-escolar exigem uma grande atenção, flexibilidade e recetividade por parte do educador para encontrar as respostas mais adequadas" (Ministério da Educação, 1997, p.88).

Tal como referem as OCEPE, a educadora do jardim-de-infância tem como principal objetivo intervir no sentido da superação das potencialidades e problemas do grupo. Assim, e segundo o projeto curricular de grupo, a intervenção da educadora assenta em princípios diversos tais como, um ambiente organizado, acolhedor, alegre, seguro e desafiante; uma pedagogia assente na atividade lúdica; uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação; um currículo que tenha relevância para as crianças; a organização de um ambiente educativo de modo a potenciar o desenvolvimento da responsabilidade social nas crianças; o estímulo à resolução positiva de conflitos; a observação e avaliação da aprendizagem; a perspetiva de que as crianças aprendem ativamente; um trabalho cooperativo com os pais e a comunidade e um trabalho em

parceria/articulação com outros professores do agrupamento, preferencialmente do 1º ciclo.

A ação educativa da educadora cooperante assenta numa lógica de articulação de saberes entre as diferentes áreas de conteúdo a desenvolver, apostando assim, numa transversalidade de conteúdos e numa abordagem globalizante. A sua intervenção está orientada no sentido de permitir o desenvolvimento de projetos pedagógicos que amplifiquem os saberes das crianças, que integrem a abordagem das diversas áreas de conteúdo e comprometam um leque alargado de oportunidades de aprendizagem.

Com base na observação do grupo, nos recursos existentes e nos projetos a decorrer, a educadora cria oportunidades de aprendizagem expressas nas OCEPE e nas Metas de Aprendizagem, procurando que a sua prática assente na valorização da aprendizagem pela descoberta, adotando práticas diferenciadas, respeitando sempre os diferentes ritmos das crianças, dando ênfase à "participação ativa das crianças nos seus próprios estudos" (Katz e Chard, 1997, p.5).

Sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa da família, a educadora procura sempre manter interligação com os pais, de modo a que estes participem em "situações educativas planeadas pela educadora para o grupo" (Ministério da Educação, 1997, p.45).

A educadora procura, ainda, a articulação com os professores do 1º ciclo de modo a realizar algumas atividades que facilitem a integração e a

continuidade educativa das crianças que transitarão para a escola do 1º CEB³

Relativamente à avaliação "a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação" (Ministério da Educação, 1997, p.25). A observação de cada criança e do grupo é feita pela educadora para, conhecer as capacidades, os interesses, as dificuldades e os contextos familiares em que cada uma está inserida, adequando assim o processo educativo às necessidades das crianças.

A avaliação do desenvolvimento das aprendizagens das crianças é feita com recurso a registos fotográficos, registos de observações, gravações áudio e vídeo e portefólio dos trabalhos das crianças.

No final de cada período a educadora reúne com os pais e encarregados de educação para partilhar as aprendizagens das crianças e para entregar a ficha de avaliação e no final do ano letivo, segundo o projeto curricular de grupo, a educadora realiza um relatório que sintetiza as atividades desenvolvidas, os recursos mobilizados e os efeitos produzidos.

³ A sigla 1ºCEB será, daqui em diante, usada para definir Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Capítulo II - Aprendiz de educadora

A prática pedagógica que desenvolvi estruturou-se em quatro fases principais. A primeira fase englobou cinco semanas, de 7 de novembro a 16 de dezembro e o objetivo era a observação do ambiente educativo. A segunda fase teve a duração de quatro semanas, de 2 a 13 de janeiro e de 15 a 29 de fevereiro e o intuito era a entrada progressiva na prática. A terceira fase abarcou cinco semanas de 1 a 30 de março e destinava-se ao início do desenvolvimento das práticas pedagógicas, planificando algumas atividades de acordo com o plano de trabalho da educadora. Por último a quarta fase teve a duração de seis semanas, de 11 de abril a 18 de maio e a finalidade era a implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico.

Estas fases foram adaptadas ao contexto educativo do momento. De seguida apresento as diversas fases do estágio, demonstrando sucintamente o percurso percorrido.

1. Observação do ambiente educativo Fase I

A primeira fase do estágio correspondeu à fase de observação. Esta foi uma fase de adaptação ao jardim-de-infância, à educadora e às crianças. Desde cedo a empatia entre todos foi grande e rapidamente as crianças incluíram-me nas suas brincadeiras, não dispensando nunca a minha companhia.

Também a relação com a educadora foi bastante facilitada, uma vez que, é uma pessoa bastante acessível e acolheu-nos muito bem, deixando-nos⁴ à vontade.

Durante esta fase, a ansiedade e as expetativas eram grandes. Era, para mim, um contexto novo no qual nunca tinha estado. Uma vez que sou licenciada em 1º Ciclo do Ensino Básico, todas as minhas práticas foram nesse contexto. Contudo, como já referi, a adaptação foi realmente fácil e ao logo do período de observação tive oportunidade de esclarecer algumas das minhas dúvidas através da prática da educadora.

Esta fase, acima de tudo serviu para me integrar no grupo e nas dinâmicas da instituição. Apesar de ser a fase de observação, a educadora nunca dispensou o contributo das estagiárias e sempre pediu a colaboração, quer para sugerir ideias, quer para atuar junto das crianças.

Pude observar, durante esta fase, diferentes temáticas abordadas, tais como o S. Martinho e o Natal. Aqui pude interagir com as crianças ajudando nas atividades, desde a decoração da sala, à elaboração de prendas para o Natal bem como nos ensaios para a festa.

Houve ainda momentos de interajuda e cumplicidade entre estagiárias e crianças, onde me senti totalmente integrada, nomeadamente quando as crianças pediram a minha ajuda para a elaboração de um fantocheiro.

Além destas temáticas, assisti também a diversas atividades que não estavam relacionadas com os temas referidos. Atividades no âmbito da matemática, da linguagem oral e abordagem à escrita, da expressão plástica e da expressão musical, nomeadamente contagens com materiais

⁴ Sempre que o discurso se apresenta no plural, refiro-me a mim e à minha colega de estágio.

existentes na sala de aula, leitura de histórias, elaboração de histórias individuais, exploração de lengalengas, realização de pinturas individuais e coletivas e canções diversas.

Estes momentos de observação serviram, acima de tudo, para esclarecer algumas dúvidas e observar a relação educadora/crianças. Pude perceber que as crianças desempenham um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e ainda que a relação com as famílias é sempre privilegiada pois "favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos" (Ministério Educação, 1997, p.45).

Foi visível, ainda, que a educadora adequa a sua prática tendo em conta os interesses e as necessidades de cada criança, planeando assim situações de aprendizagem desafiadoras com o intuito de estimular as crianças.

No decorrer desta fase estive atenta às estratégias usadas pela educadora para gerir conflitos entre as crianças, para acalmar o grupo, para estabelecer diálogos e para explicar as atividades.

Terminada esta fase, e após a observação da prática da educadora, senti-me mais preparada para intervir junto das crianças.

1.1. Entrada progressiva na atuação prática Fase II

A segunda fase do estágio correspondeu à entrada progressiva na atuação prática. Nesta fase tive oportunidade de observar temáticas relacionadas com o dia de Reis e com o Carnaval, bem como acompanhar as crianças numa visita à ludoteca.

A primeira atividade planificada (Apêndice 4) e desenvolvida consistiu no conto da história "O gato comilão", com recurso a materiais previamente construídos (personagens da história). A história foi o mote para introduzir as personagens que seriam exploradas posteriormente para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Como foi a primeira atividade realizada apenas por nós no estágio, a expectativa e a ansiedade eram grandes, no entanto, penso que correu de forma positiva. As crianças estiveram motivadas, empenhadas e participativas. Saliento ainda que a gestão do tempo foi adequada pois foi realizado tudo o que estava planificado.

Nesta fase nem todas as atividades planificadas foram postas em prática. Contudo, em todas as atividades desenvolvidas pela educadora o meu contributo nunca foi dispensado, podendo de algum modo, por em prática saberes e conhecimentos.

1.2. Desenvolvimento das práticas pedagógicas Fase III

A terceira fase do estágio correspondeu ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A primeira atividade realizada, já estava planificada (Apêndice 5) da fase anterior e vinha na conclusão do desenvolvimento da consciência fonológica. Com o jogo "o gato comilão" pretendeu-se favorecer a interação com o grupo, a exploração do espaço físico e a aquisição de conhecimentos acerca da divisão silábica. Como era uma atividade física e no espaço exterior, as crianças aderiram muito bem. Contudo, aponto como ponto negativo o facto de termos planificado que todas as crianças

jogariam ao mesmo tempo. Constatámos que era muito confuso pois várias crianças calhavam na mesma "casa" impedindo as outras de avançarem pelo tabuleiro. Assim, foi necessário remodelar o jogo e fazer grupos de pares.

Nesta terceira fase do estágio, a educadora cooperante propôs que as atividades fossem acerca do corpo humano. A primeira atividade estava relacionada com o livro "Aquiles o pontinho" (Apêndice 6), ao mesmo tempo que as crianças iam ouvindo a história iam também desenhando o que ouviam. Esta atividade funcionou como um "ditado". No início o receio de que as crianças não percebessem o que era pedido era grande, no entanto esta atividade revelou-se bastante produtiva, sendo que, de aí em diante a educadora passou a fazer mais "ditados".

Continuou-se este projeto construindo um portefólio "descobre o corpo humano", onde foram colocados todos os registos e descobertas feitas pelas crianças.

Numa fase seguinte, dentro da caixa das novidades⁵, apareceu um puzzle de um boneco "gigante" em esferovite, o qual as crianças tiveram que montar, colar e pintar, explorando assim as diversas partes do corpo. Posteriormente as crianças visualizaram-se, individualmente, ao espelho e fizeram o seu autorretrato para colocar no portefólio. (Apêndice 7) Infelizmente este projeto não foi concluído, pois muitas foram as festividades que apareceram pelo meio, nomeadamente o dia do pai, a primavera, o dia da árvore, o dia da água e a páscoa. Estas atividades juntamente com as visitas programadas (biblioteca do centro educativo e Jardim Botânico) dificultaram o restante desenvolvimento das atividades

⁵ A caixa das novidades continha indutores para várias atividades.

planeadas. Contudo, no dia da árvore, as crianças tiveram a oportunidade de explorar diversos ramos de árvores e fazerem pinturas "à vista" dos mesmos, bem como a plantação de diversas árvores no jardim do centro educativo (Anexo 8). No dia da água, a caixa das novidades tinha a história "O sonho de Mariana" e a partir da leitura da história, fez-se o registo sobre as conceções das crianças sobre a água e o que queriam saber. Ao fazer este registo, obtivemos questões pertinentes tais como, "Porque é que nós bebemos água de cima para baixo e as flores bebem água de baixo para cima?"(L). Este género de questão levou-nos a realizar uma experiência usando cravos brancos, água e corante. Dias depois, após observar pormenorizadamente os cravos, as crianças chegaram à conclusão que consoante a cor da água dos cravos assim estava a cor das pétalas. "O cravo ficou vermelho porque bebeu água vermelha" (L) (Anexo 9).

Durante esta fase, pude observar algumas atividades autónomas realizadas pelas crianças, nomeadamente uma experiência com água, bem como atividades dirigidas pela educadora.

É de referir, ainda, o trabalho realizado na visita ao Jardim Botânico. As educadoras propuseram-nos (a todas as estagiárias da instituição), fazer uma dramatização no Jardim Botânico, de modo a surpreender as crianças, "alimentando" assim o seu mundo imaginário e de fantasia (Apêndice 10).

Como já referi gostaria de ter posto em prática todas as atividades planificadas, contudo foi necessário adaptar a prática educativa às datas comemorativas.

1.3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico Fase IV

A quarta e última fase do estágio foi dedicada à implementação e desenvolvimento do projeto "Coimbra aos olhos dos mais pequenos".

O projeto surgiu devido ao pedido de uma criança: "Isabel faz-me um mapa para os meus amigos irem a minha casa na minha festa de anos". As restantes colegas mostraram-se interessadas e perguntaram o que ficava perto da casa, se era um prédio ou uma vivenda, entre outros.

Assim, tendo em conta os interesses das crianças, estabelecemos como objetivos gerais deste projeto, a abordagem e interligação de todas as áreas de conteúdo, promover a investigação da cidade de Coimbra, integrar as famílias e a comunidade, desenvolver a autonomia, o espírito crítico.

Ao falarmos com as crianças sobre o problema da criança M relativamente à elaboração do percurso até casa, foram sugeridas várias hipóteses, as quais no levaram imediatamente à elaboração da teia. Aqui as crianças além de quererem saber o percurso até à casa da criança M mostraram interesse em saber também os percursos até às suas respetivas casas, dando-nos ainda indicações do que conheciam em Coimbra, em Portugal e até no mundo.

O quadro de atividades do projeto (Apêndice 11) elenca um conjunto de atividades realizadas em cada semana, onde espelha todo o percurso realizado até ao final do projeto. Na segunda parte do relatório este ponto será novamente abordado, desta vez, de forma detalhada.

Durante estas seis semanas, a avaliação esteve sempre presente, em registos fotográficos, em comentários realizados pelas crianças e através da observação direta, contudo após todo este percurso realizámos uma avaliação mais formal questionando as crianças acerca do que mais gostaram, do que acharam mais difícil e do que aprenderam.

A avaliação foi uma "viagem de retorno ao interior do projeto, retorno a si mesmas enquanto autoras e avaliadoras do vivido" (Vasconcelos 2000).

II PARTE- ATRACAR PARA REFLETIR

CAPÍTULO III- Experiências - Chave

O presente capítulo visa sistematizar algumas das experiências-chave que considerei mais relevantes durante o estágio que realizei. Estas experiências foram ao nível do Sistema de acompanhamento de crianças, da metodologia de trabalho de projeto, da emergência da leitura e da escrita no jardim-de-infância e da relação jardim-de-infância/família.

1. Sistema de Acompanhamento de Crianças - SAC⁶

No decorrer da prática pedagógica, um dos trabalhos propostos foi a utilização e aplicação de um instrumento de avaliação, o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).

Este instrumento repartiu-se em "três fases documentadas em fichas respetivas, segundo dois percursos, um direcionado ao contexto e grupo de crianças em geral e outro direcionado a crianças individuais" (Portugal & Laevers, 2010, p.74).

O SAC surgiu, pela mão de uma equipa de investigação do Departamento de Ciências de Educação, da Universidade de Aveiro e é "um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular" (Portugal & Laevers, 2010, p.74).

Segundo Portugal e Laevers (2010) a utilização adequada deste instrumento permite ao educador adquirir uma visão clara sobre o

⁶ A sigla SAC será, daqui em diante, usada para referir Sistema de Acompanhamento de Crianças

funcionamento do grupo em geral; identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; perceber quais os aspetos que requerem intervenções específicas.

Este instrumento de acompanhamento das crianças oferece ao educador um ponto de partida para a avaliação e desenvolvimento do currículo, "com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões norteadas de todo o processo" (Portugal & Laevers, 2010, p.74).

Cada ciclo de observação e conseqüente avaliação e reflexão contém três fases, para tal são usadas fichas dirigidas ao grupo (do tipo g) e fichas dirigidas a cada criança de forma individual (do tipo i).

A primeira fase, da avaliação, diz respeito à observação e avaliação geral do grupo considerando níveis de bem-estar emocional, de implicação e desenvolvimento global das crianças. Sendo o bem-estar emocional "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" (Portugal & Laevers, 2010, p. 20), e a implicação "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 & Laevers, 2010, p. 20).

Na segunda fase, análise e reflexão, pretende-se analisar e refletir sobre a avaliação geral feita na fase anterior. A terceira fase, definição de

objetivos e de iniciativas, permite definir objetivos e tarefas a desenvolver, tendo em conta as observações feitas nas fases anteriores.

Todas estas fases estão interligadas entre si pois concluída a terceira fase, "inicia-se um novo ciclo através de uma nova avaliação de todas as crianças, seguida de uma análise mais específica do contexto e de crianças em particular, identificando-se novos objetivos e assim sucessivamente" (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

No decorrer do estágio, como já referi, usei este instrumento, contudo apenas utilizei as fichas de carácter geral (tipo g). Assim, na primeira fase, a utilização da ficha 1G mostrou-se muito reveladora. O objetivo era avaliar o grau de bem-estar emocional tendo como indicadores, segundo Portugal & Laevers (2010,p.21), a abertura e recetividade que a criança apresenta no contexto onde está inserida; a flexibilidade que a criança apresenta em adequar-se a situações diferentes; a autoconfiança e autoestima apresentadas pela criança quando confrontadas com novos desafios; a assertividade mostrada pela criança; a vitalidade vista nas ações da criança, quando esta demonstra vida e energia; a tranquilidade; a alegria e a ligação quando a criança estabelece uma relação saudável consigo própria.

No que toca à avaliação da implicação, e ainda segundo Portugal & Laevers (2010,p.27), os indicadores tidos em conta, relacionam-se com a concentração, quando a criança se focaliza na atividade que realiza mostrando-se concentrada; a energia mostrada pela criança através do esforço e entusiasmos investido numa atividade; a complexidade e criatividade, observáveis quando a criança se dedica a uma atividade mais complexa e desafiadora; a expressão facial e postura, podendo

revelar alta concentração, entusiasmo ou tédio; a persistência, referindo-se ao tempo de concentração; a precisão, quando a criança demonstra um cuidado extra com os seus trabalhos; o tempo de reação, mostrado o tempo que levam a reagir a estímulos interessantes; a satisfação verbal, relativamente a comentários feitos pelas crianças e a satisfação, relacionada com prazer que as crianças sentem ao desenvolver determinadas atividades.

Observar cada criança individualmente permitiu-me conhece-las melhor, aperceber-me dos seus interesses, das atividades que as motivam ou, pelo contrário, das que não as satisfazem. Foi a primeira vez que utilizei este instrumento de avaliação e este despertou-me para a importância da avaliação na educação pré-escolar. Não sendo uma avaliação com o intuito de obter resultados académicos das crianças, implicou “tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

Assim, apercebi-me que a mesma criança pode apresentar níveis baixos de implicação e bem-estar no desenvolver de uma certa atividade mas, no dia seguinte e levando a cabo outro tipo de atividade, já revela níveis mais elevados.

Os conceitos de nível de bem-estar emocional e implicação, acompanharam-me durante todo o processo de estágio servindo, assim para a avaliação do grupo.

Uma das principais conclusões que retirei pela utilização desta ficha foi que, mais do que avaliar as crianças, este instrumento permite à educadora conhecer muito melhor cada criança podendo assim adequar

melhor as suas práticas às características individuais de cada uma.
(Apêndice 12)

Na segunda fase, a utilização do SAC consistia na análise geral do grupo e do contexto. Tendo em conta a ficha 1G, interessava, agora, considerar os aspetos positivos e negativos, nomeadamente, o que está a correr bem e o que é preocupante.

Ao avaliar o contexto e ao procurar explicações para os níveis altos ou baixos de implicação e bem-estar emocional, é necessário ter em conta cinco fatores importantes. Segundo Portugal e Laevers (2010) estes fatores são: 1) a oferta educativa, até que ponto o contexto educativo é "rico", apelativo e diversificado. É necessário olhar as infraestruturas, a organização dos espaços, dos materiais lúdicos disponíveis e as atividades oferecidas; 2) o clima do grupo, até que ponto as crianças se sentem à vontade no contexto e no grupo. Perceber a maneira como o espaço está organizado, se é acolhedor, interessante e perceber a qualidade das relações entre adultos e crianças; 3) o espaço para iniciativa/autonomia, é necessário ter em conta a quantidade de iniciativa e autonomia existente no contexto. Perceber as oportunidades dadas às crianças para decidirem o que vão fazer, como, com quem e durante quanto tempo, perceber ainda de que forma a opinião da criança é valorizada; 4) a organização, é essencial perceber se a rotina diária está bem organizada e tem em consideração as necessidades das crianças; 5) o estilo do adulto, neste fator é relevante compreender os níveis de sensibilidade, de estimulação e de promoção de autonomia das crianças por parte do adulto/educador. Esta variante pode ser analisada através da escala de empenhamento do adulto.

Tendo em conta os fatores acima mencionados, o preenchimento da ficha 2G foi bastante vantajoso, pois uma vez que pude ouvir o que as crianças tinham a dizer, consegui perceber e conhecer melhor o contexto em que estão inseridas, tanto a nível da sala como também da instituição.

Esta ficha proporcionou-me momentos de análise e reflexão sobre alguns aspetos, sendo uma ferramenta vantajosa para a observação do contexto educativo.

O fato de ouvir individualmente as opiniões das crianças e perceber o que lhes agrada e desagrada foi útil para mim, pois levou-me a constatar alguns fatores relativos ao contexto que ainda não tinha constatado, além de que permitiu-me conhecer ainda melhor cada criança.

A ficha 3G, com grande pena, não foi utilizada. Esta ficha tinha como objetivo a atuação junto do grupo em contexto de sala, intervindo e até modificando alguma situação. Ao analisar as fichas 1 e 2 G, das fases anteriores, ou seja, ao analisar a observação do grupo e do ambiente o propósito era identificar alguns pontos pertinentes para atuar. Quais os aspetos que necessitam de alteração, apontando intenções e destacando as ações a realizar para alcançar as mudanças desejadas.

Seria ainda pertinente, voltar a usar a ficha 1G, no final do estágio. Teria, certamente, modificações significativas. Com o passar do tempo e com o melhor conhecimento das crianças, tanto do grupo no geral, como das crianças de forma individual, pude constatar que houve mudanças significativas. Mudanças essas ao nível da implicação e do bem-estar emocional. É de referir que, uma criança que na ficha 1G apresentava níveis muito baixos de bem-estar emocional e de implicação, na fase final do estágio, nomeadamente na implementação do projeto, revelou

altos níveis tanto de implicação como de bem-estar emocional. Aquando a observação da ficha 1G, esta criança, de um modo geral, nunca estava feliz, revelava baixa confiança em si própria, muito desmotivada e pouco empenhada. Na altura do projeto, ao observar esta criança, pude verificar que participou em todas as atividades, sempre de forma autónoma, motivada e muito participativa, revelando assim uma autoestima elevada.

De um modo geral, penso que futuramente este instrumento será uma mais-valia na minha prática como educadora. Este sistema de avaliação, em complemento com uma atitude reflexiva, leva a uma prática de qualidade, atenta às necessidades e interesses de todas as crianças, quer em grupo quer individualmente.

2. Metodologia de Trabalho de Projeto

A metodologia de projeto teve como grandes representantes John Dewey (1859-1952) e William Kilpatrick (1871-1965). Esta metodologia surgiu da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação da criança e do educador no processo ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho, centrando-se assim na criatividade e numa perspetiva da construção do conhecimento pelas crianças, mais do que na transmissão de saberes pelo educador.

A metodologia de trabalho de projeto facilita uma aprendizagem por participação ativa, ou seja, as crianças vivenciam as situações-problema, refletem sobre elas e tomam atitudes perante os factos.

Segundo Katz e Chard (2009), através dos projetos, aprender deixa de ser um simples ato de memorização e passa a ser um espaço de experimentação. Assim o conhecimento é construído tendo em conta o contexto em que é utilizado. Cabe ao educador proporcionar à criança a oportunidade de participar e ser um agente ativo de um projeto. Com esta participação ativa, a criança está envolvida numa experiência educativa em que o processo de construção de conhecimentos está integrado nas diversas práticas vividas. Daí que, "quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências" (Edwards et al, cit. Vasconcelos 2012).

Segundo Vasconcelos (2012), são quatro as fases do projeto nomeadamente, Definição do problema; Planificação e lançamento do trabalho; Execução e Avaliação/divulgação.

Na Primeira fase, formula-se o problema ou as questões que se querem investigar. Esta fase é destinada às interrogações das crianças, relativamente a um objeto novo que aparece na sala, uma história ou um problema. As crianças partilham entre si o que já sabem e o que gostariam de saber. É neste momento que o educador intervém ajudando-as a esquematizar ou a "elaborar uma "teia" de ideias sobre o que já sabem ou o que desejam saber" (Ministério da Educação, 1998, p.140).

O papel do educador nesta fase é crucial para ajudar a manter o diálogo dando oportunidades para falar a todas as crianças e ajudando o grupo a perceber o que pode fazer para enriquecer o seu trabalho.

Na segunda fase do projeto, "as crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar" (Ministério da educação, 1998,

p.142). É nesta fase que se decide o que se vai fazer e como se vai fazer. Dividem-se tarefas e planificam-se os dias e até as semanas. Ao educador cabe observar, registar, aconselhar e orientar.

Na terceira fase, as crianças pesquisam, selecionam e organizam a informação. Podem ainda tirar fotografias, fazer construções, desenhar, dramatizar. Podem surgir grandes quadros, ou mapas que vão sendo afixados nas paredes da sala. A sala de atividades não deve ser estanque em relação aos espaços de modo a promover atividades diversificadas de criação e experimentação.

A Quarta e última fase destina-se à divulgação e avaliação. "Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável aos outros" (Ministério da Educação, 1998, p.143). Para tal as crianças podem elaborar maquetas, preparar um teatro, elaborar livros ou expor a informação em painéis.

Tendo em conta o que foi dito anteriormente, na quarta e última fase do estágio o objetivo era a implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico. Assim, como já referi anteriormente na fase IV, o projeto desenvolvido surgiu devido ao pedido de uma criança para a educadora lhe fazer um mapa para os colegas poderem ir à sua festa de anos.

Após a elaboração da teia iniciou-se a fase de lançamento do projeto. Aqui, tivemos a colaboração de uma mãe que nos facultou um mapa da cidade de Coimbra. Esse mapa apareceu em cima da mesa e espontaneamente as crianças começaram a analisá-lo, identificando alguns sítios que conheciam no mapa.

Através da história "Na aldeia do Bem-me-quer", as crianças demonstraram os seus conhecimentos sobre distâncias (longe e perto), os tipos de casas e revelaram curiosidade nas diferenças entre aldeia, vila e cidade. Em diálogo de grande grupo as crianças chegaram à conclusão de que nem todos viviam em prédios e como tal elaborou-se um pictograma de modo a sabermos quantas crianças viviam em prédios e quantas viviam em vivendas. Começou assim, a fase de execução.

Foi feito ainda, individualmente, o percurso desde o jardim-de-infância até casa de cada criança. As crianças desenharam todo o percurso até casa, nomeadamente os sítios por onde passavam, e o mais importante que viam. Trabalhou-se assim, a geografia e a cartografia, nomeadamente a paisagem, o espaço envolvente e os diferentes tipos de mapas.

Na segunda semana do projeto, visitámos o museu da água. Durante a ida para o museu, uma criança mostrou interesse em realizar um livro ou um panfleto sobre Coimbra de modo a dar a conhecer os locais mais bonitos da cidade a quem não os conhece.

Na semana anterior, foi solicitado às crianças que, em casa, desenhassem num círculo a sua casa e pedissem ajuda aos pais para escrever o nome da rua. Com esta tarefa pretendíamos que cada criança assinalasse o sítio onde vivia, passando depois para outro círculo onde localizaria a cidade de Coimbra no mapa de Portugal e posteriormente num outro círculo onde localizariam Portugal no mundo, desenhando sempre os locais mais significativos para elas dentro de cada círculo.

As crianças exploraram ainda, com legos, as diferentes alturas dos prédios. Foram distribuídas várias imagens de prédios de modo que as crianças fizessem construções, igualando o número dos legos ao número

dos andares, trabalhando assim conteúdos matemáticos, nomeadamente a altura (alto, baixo), o tamanho (grande, pequeno) a posição (à direita e à esquerda) e os números.

Como as crianças mostraram interesse entre as diferenças entre a aldeia, a vila e a cidade e de modo a introduzir a arte no nosso projeto, explorámos um quadro do pintor Marc Chaggal, "Eu e a minha aldeia". Do diálogo sobre o quadro resultou a ideia de construirmos na sala uma aldeia, uma vila e uma cidade, usando caixas de cartão de vários tamanhos.

Chegada a terceira semana do projeto, iniciou-se a construção das caixas da aldeia, vila e cidade. Cada grupo decorou a caixa como quis, desenhando ou colando elementos correspondentes a cada espaço.

No decorrer desta semana, como tínhamos sugerido às crianças para juntamente com os pais tirarem uma fotografia da janela de sua casa, iniciou-se a construção de uma janela em cartolina, onde as crianças posteriormente colariam a fotografia tirada da sua janela e explorou-se ainda um mapa de Portugal todo em relevo, ao qual as crianças chegaram à conclusão de que os "piquinhos eram as montanhas".

Explorou-se também uma pedra que uma criança encontrou num passeio que fez com os pais nos arredores de Coimbra e que continha vários fósseis. As crianças ficaram entusiasmadas e mostraram curiosidade em saber mais. O que nos levou a convidar a mãe de uma criança, que é professora, para vir fazer uma experiência sobre fósseis.

Chegada a quinta semana do projeto, ainda na fase na execução, foi altura de explorar "o que é aquela estrelinha que aparece em todos os

mapas?" Mostrámos uns bonecos em esferovite para auxiliar na compreensão, o N de norte, o S de Sul, um sol a nascer para demonstrar o nascente e um sol a pôr-se para o poente.

Como no início do nosso projeto surgiu a ideia de usar bússolas, era agora apropriado manusear algumas percebendo para onde ficava o Norte dentro da sala de atividades. As crianças tiveram oportunidade de explorar livremente as diversas bússolas que tinham ao dispor. Construámos ainda a nossa própria bússola onde, posteriormente as crianças puderam verificar que ambas apontavam o Norte para o mesmo local.

Como no dia seguinte íamos visitar o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, fizemos um jogo onde estavam incluídas pistas sobre o que íamos visitar. Ao longo do jogo as crianças encontravam peças puzzle. No final, depois de montarem o puzzle, partilhou-se as diferentes imagens e juntos especularam o significado de cada uma.

Ainda nesta semana foi visualizado o segundo quadro de Marc Chagall, "A cidade de Paris vista da janela". Após a exploração do quadro, cada criança mostrou ao restante grupo a paisagem vista da sua janela.

Durante esta semana, realizou-se a visita ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e ao Portugal dos pequenitos. Da parte da manhã, as crianças visitaram o Mosteiro, onde assistiram a um teatro realizado pelas estagiárias sobre "O milagre das rosas". Contámos com a colaboração do pai de uma criança para tocar uma música da época na sanfona. Estando, desta forma a história presente no nosso projeto. A parte da tarde foi toda passada no Portugal dos Pequenitos.

No último dia desta semana realizou-se a experiência sobre fósseis. Aqui foram contempladas as ciências bem como o conhecimento do mundo e a geologia, nomeadamente comparação de rochas e observação das suas propriedades.

A sexta e última semana do projeto foi dedicada à divulgação. Foi tempo de elaborar e entregar convites aos pais, à outra sala do jardim-de-infância e à turma do 2º ano do 1º ciclo. Terminou-se ainda o panfleto, onde as crianças escreveram frases alusivas a cada imagem, abordando assim, a escrita no nosso projeto.

Na sexta-feira, foi tempo de divulgar o projeto. Na parte da manhã a divulgação foi dirigida para a turma do 1º ciclo e da parte da tarde, foi a vez de fazer a divulgação para os pais e para as crianças da outra sala do jardim-de-infância.

Durante estas seis semanas, a avaliação esteve sempre presente, em registos fotográficos, em comentários realizados pelas crianças e através da observação direta. Contudo, após todo este percurso foi realizada uma avaliação mais formal questionando as crianças acerca do que mais gostaram, do que acharam mais difícil e do que aprenderam.

A avaliação foi uma "viagem de "retorno" ao interior do projeto, retorno a si mesmas enquanto autoras e avaliadoras do vivido" (Vasconcelos 2000).

Esta foi a primeira vez que trabalhei com a metodologia de trabalho de projeto e também para as crianças foi tudo novidade. Apesar de serem bastante autónomas e fazerem as suas pesquisas, em nenhum dos projetos

em que estiveram envolvidos anteriormente, passaram por todas as etapas referidas.

Trabalhar com esta metodologia, abriu-me horizontes para perceber que, aprender desta forma é mais motivador para as crianças, pois parte do seu interesse e neste sentido, a aprendizagem é muito mais significativa.

Assim, durante o desenvolvimento do projeto, a ação foi centrada na valorização da aprendizagem pela descoberta adotando práticas diferenciadas, centradas na cooperação e no respeito pelos diferentes ritmos das crianças, na criação de oportunidades educativas que favorecessem a aprendizagem cooperada, como meio pelo qual a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Foi nosso propósito, com esta abordagem, que as crianças interagissem "com pessoas, objectos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas" Katz e Chard, (1997, p. 5).

Por fim, e sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa da família, houve o cuidado de criar a articulação entre esta e o estabelecimento educativo, possível através de uma atitude de acolhimento, de valorização e de respeito (Apêndice 13).

3. Emergência da leitura e da escrita no jardim-de-infância

No decorrer do estágio, muitas foram as pistas dadas pelas crianças sobre a emergência da leitura e da escrita. Logo no início deparei-me com uma lista de compras para a casinha das bonecas, onde um grupo de meninas desenhou tudo o que era necessário a educadora comprar. Outra situação foi a de uma criança que desenhou um ganso e queria dar-lhe um nome.

No entanto, como estava em dúvida acerca do nome a escolher, decidiu escrever vários nomes ao lado do desenho para posteriormente escolher apenas um. Também durante o decorrer do projeto "Coimbra pelos olhos dos mais pequenos", a emergência da leitura e da escrita teve constantemente presente. Além das histórias escritas a computador, realizou-se também um panfleto onde as crianças escreveram frases para ilustrar as imagens.

Sendo a aprendizagem da leitura e da escrita um processo complexo que começa com o nascimento e se prolonga ao longo da vida, importa lembrar que este domínio da língua envolve várias competências, como é o caso do desenvolvimento linguístico, motor e cognitivo. Segundo as Orientações Curriculares, “a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na Educação Pré-Escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º Ciclo do Ensino Básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da Educação Pré-Escolar” (1997, p. 65).

A educação pré-escolar é uma etapa decisiva na vida das crianças. É nesse momento que se promovem estratégias de aprendizagem para que cada criança consiga estruturar o seu pensamento e as suas ideias. É através da interação social que se criam as condições propícias à aquisição da linguagem escrita e da leitura. Esta interação social diz diretamente respeito àquela que é realizada em contexto de jardim-de-infância, tendo como suporte um educador capaz e motivante que consiga incentivar as crianças com quem interage.

Ao vivermos numa sociedade alfabetizada, é normal que as crianças questionem sobre o mundo da leitura e da escrita. Até há relativamente

poucos anos, não havia consciência sobre as concepções de literacia emergente, nem dos conhecimentos adquiridos pelas crianças anteriormente à sua entrada para a escola. "Assim, o papel atribuído à educação pré-escolar (...) era um pouco marginal" (Mata, 2008, p.10). A partir dos anos 80, com o desenvolvimento do trabalho de Vygotsky e Piaget, o papel ativo da criança passa a ser valorizado, bem como o trabalho desenvolvido pelos adultos que com elas interagem.

Surge assim uma nova perspetiva denominada "literacia emergente", onde o papel da criança é central, procurando assim "realçar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras" (Mata, 2008, p.10).

Como referi no início, ao longo do estágio muitas foram as oportunidades de observar comportamentos de "literacia emergente".

Ao longo das brincadeiras na casinha das bonecas, a M e a B, chegaram à conclusão de que era necessário a educadora fazer algumas compras para completar as brincadeiras. Desenharam tudo o que era necessário, uma caixa de ovos, uma banheira, um secador para o cabelo, um relógio, um caixote do lixo, entre outros. "Isabel, por favor, escreve o nome para não te esqueceres do que precisas comprar." (M)

A M, após desenhar um ganso decidiu dar-lhe um nome. Como estava indecisa sobre o nome a escolher, optou por escrever todos os nomes de que gostava no desenho. "Joana podes escrever os nomes numa folha para eu copiar?" (M)

A Luana, antes de iniciar qualquer trabalho, escreve sempre o seu nome no cimo da folha.

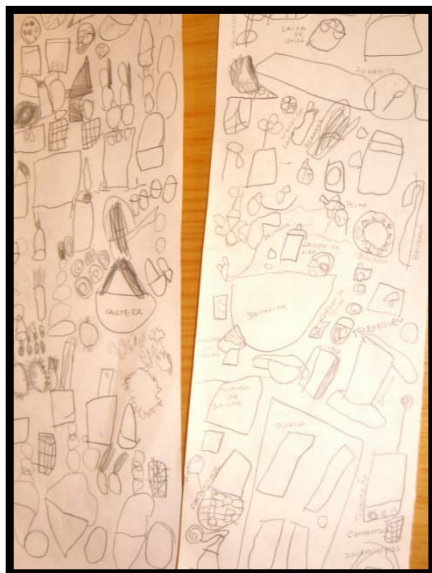


Figura 1- Lista de compras para a casinha das bonecas

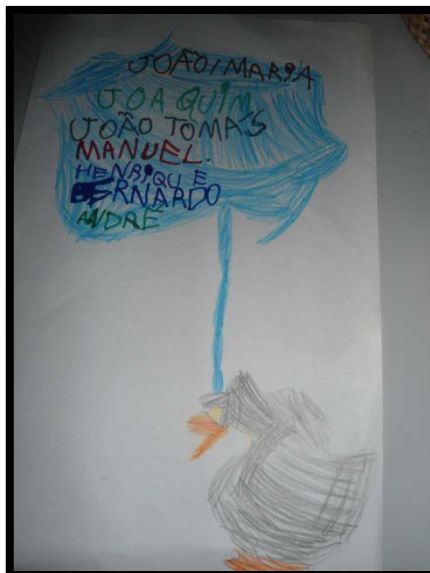


Figura 2- Vários nomes para o ganso

Através situações anteriormente referidas é notório o envolvimento das crianças com a linguagem escrita, mesmo que nem sempre seja usada da forma convencional. Estas crianças usaram a linguagem escrita em diversos momentos, tanto ao nível dos jogos como na resolução das suas tarefas do dia-a-dia, sendo sempre motivadas pela educadora uma vez que esta mostra ser alguém que "lê e escreve por necessidade, por prazer, e para a resolução de situações quotidianas" (Mata, 2008, p.14).

Tal como referem as OCEPE, "se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças, que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar" (Ministério da Educação, 1997, p.69).

Ao relacionarem-se com o uso regular da leitura e da escrita, as crianças vão começando a desenvolver a sua perspetiva sobre o ler e o escrever e o seu conhecimento vai-se estruturando percebendo assim o objetivo do seu uso. Tanto o apoio dos familiares e adultos próximos das crianças como o apoio dos colegas é fundamental para esta compreensão.

Também o ambiente de aprendizagem deve ser promotor da apreensão dessa funcionalidade. Assim, segundo Lourdes Mata (2008), podemos considerar alguns tópicos orientadores para a organização dos ambientes de aprendizagem e estruturação de atividades que promovam o contacto e a exploração da funcionalidade da linguagem escrita. Esta exploração deve ocorrer através de situações significativas, de situações onde os objetivos do uso da leitura e da escrita estejam claros e sejam evidentes, seja em situações de brincadeira, de exploração individual ou interação com o educador ou com colegas. Estes ambientes variam consoante o grupo, o contexto e as atividades desenvolvidas. Podem ser estruturadas ou não, informais, autónomas, lúdicas, orientadas, apoiadas ou exploratórias.

Uma das várias dimensões da capacidade de reflexão sobre a linguagem que interfere no domínio da leitura e da sua aprendizagem, ou seja, é competência necessária para o pleno entendimento conceptual do princípio alfabético, é a consciência fonológica. Isto é, para compreender que as letras constituem um sistema de notação dos fonemas, as crianças têm de, gradualmente desenvolver a consciência de que as palavras são decomponíveis em segmentos fónicos.

O conceito de consciência fonológica pode ser encarado, como a capacidade para conscientemente "manipular" os elementos sonoros das

palavras orais. A estrutura sonora das palavras pode ser decomposta em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas, os fonemas e as unidades intra-silábicas.

Ao nível da consciência fonológica, a percepção de que as palavras são feitas de sons dá à criança a capacidade de reconhecer rimas e de identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas. Quando a criança inicia o seu processo de alfabetização escolar, ela já é capaz de utilizar a linguagem com função comunicativa, isto é, como instrumento de expressão e compreensão de significados ou conteúdos.

Vários autores, Martins (1996) e Silva (2003), apontam que o conhecimento de letras aliado à consciência fonológica conduz a estratégias mais sofisticadas de escrita durante o processo de aquisição da linguagem escrita, o que fica evidente numa cultura escrita baseada num sistema alfabético. O treino de atividades de consciência fonológica ajuda a criança a aprender a distinguir os sons individuais nas palavras. Esta consciência é facilitadora nomeadamente da aprendizagem da associação de sons com letras na leitura e da segmentação de palavras na escrita.

Neste sentido, o trabalho sobre a consciência fonológica, quando realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permite prevenir o insucesso nas tarefas de leitura e de escrita, promovendo deste modo o sucesso escolar.

Tendo em conta tudo o que foi dito anteriormente, cabe aos educadores encorajar a emergência dos comportamentos leitores, organizando ambientes educativos onde os textos escritos tenham um papel relevante,

pois "a presença de objetos escritos na sala de aula e a atitude do professor que facilita e orienta a sua exploração, favorece as atividades de escrever e ler, mesmo antes de as crianças poderem fazê-lo de forma convencional" (Teberosky e Colomer, 2008, p.86).

O educador deve estar atento às manifestações que a criança apresenta no sentido de querer aprender a ler ou a escrever. É a partir destes momentos chave que este deve agir e consequentemente tirar partido de qualquer situação que possa surgir.

É necessário que os educadores e professores conheçam as concepções das crianças sobre a linguagem escrita, bem como a leitura, de modo a que possam facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e de representação. "Sabe-se hoje que o conhecimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita" (Niza e Alves Martins, 1998, p.40).

Para os mesmos autores, até há algumas décadas atrás, julgava-se que só se poderia pedir às crianças que escrevessem e lessem depois de serem alfabetizadas. No entanto, hoje, sabe-se que, muito antes de entrar para a escola, as crianças tentam imitar a escrita dos adultos desenhando formas parecidas com letras, ou sequências de letras a que atribuem significado.

Segundo Martins e Niza (1998), o que se pretende é que o Educador desenvolva, na sua prática educativa, situações e momentos em que dê a conhecer oralmente às crianças aquilo que está escrito e que estas, sozinhas, não são capazes de decifrar. O conteúdo destas situações de relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita pode ser mais ou menos formal.

Cabe ao educador promover atividades que possam dinamizar os processos da leitura e da escrita, tendo este um papel de mediador enquanto leitor e escritor das vivências que dizem diretamente respeito às crianças com quem interage.

Fernandes (2005) é da opinião de que o “educador deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de atos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto” (p.10). Quando o educador lê ou escreve em frente à criança, está indiretamente a servir de modelo. É durante estas situações que a criança compreende e assimila que existe uma forma convencional de escrita e de leitura.

Em contrapartida, para Marques (1999) na Educação Pré-Escolar, os educadores, na maior parte das vezes, não envolvem as crianças em atividades que visem o desenvolvimento de competências de aquisição da linguagem escrita. Neste ponto de vista, afirma que “a utilização de uma abordagem fónica associacionista com crianças em idade pré-escolar, tendo como suporte fichas de trabalho, é motivo de “stress” e angústia para muitas delas” e que “obrigar crianças de cinco anos a copiar letras do alfabeto e a associarem, artificialmente, as letras aos sons, não parece trazer quaisquer vantagens” (p.46).

O educador deve ter em mente que é necessário criar um ambiente propício a este tipo de aprendizagem e tirar partido dos conhecimentos que a criança tem, “permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e à escrita, mas, sim, uma abordagem à emergência da linguagem escrita. Esta abordagem à escrita situa-se numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura da realidade, das imagens e

de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 1997, p. 65-66).

Quanto às concepções sobre a escrita, estas surgem mais cedo do que a leitura. Desde cedo a criança começa a diferenciar o desenhar do escrever. As crianças apercebem-se que existem formas distintas, características diferenciadas e até mesmo momentos e utilizações diferentes para essas duas formas de registo (ler/escrever). Para facilitar este processo, o educador deve deixar que as crianças rabisquem, experimentem e se sintam livres de experimentar os materiais, que lhes permitem descodificar o que pensam e sentem, através do papel, das canetas e dos lápis. "Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 69).

O educador deve ter em atenção o modo como aborda e explora a leitura/escrita, deve criar estes momentos a partir de outros, é importante que a criança se sinta cativada e incentivada. Devem inovar, partir das ideias das crianças, explorar o que elas sabem e dar-lhes a oportunidade de contactar com o mundo da leitura e da escrita de uma forma descontraída, imaginária e enriquecedora. O educador tem o privilégio de abordar a leitura/escrita no jardim-de-infância através de várias áreas de conteúdo que são, por sua vez, transversais ao domínio da leitura e abordagem à escrita.

Em suma, concordo com Mata (2006) ao referir que os educadores devem agir naturalmente com a leitura e a escrita, porque elas fazem parte do nosso dia-a-dia, não devem tornar a sua abordagem artificial, descontextualizada e como algo muito técnico, difícil, quase inatingível e

que tem muito pouco a ver com a leitura e a escrita no mundo real. Esta será, para a autora acima referida, “a melhor forma de desenvolver nas crianças projectos pessoais de leitores consistentes e ajustados” (p. 20).

4. Relação Jardim-de-infância/Família

Durante a prática pedagógica pude observar o envolvimento jardim-de-infância/família. Muitas foram as vezes que a família participou em atividades propostas tanto pelo jardim-de-infância como por elas próprias. Foi notório o gosto e o empenho que pais e familiares tiveram em desenvolver certas atividades, sejam elas de cariz culinário, agrícola ou no mundo das artes. Pude ainda observar que existe uma associação de pais muito coesa, à qual pertencem tarefas como por exemplo, as dinamizações das várias festas. Na parte final do estágio, nomeadamente na fase do projeto, a colaboração de alguns pais foi essencial. Mostraram-se sempre empenhados em colaborar connosco, independentemente da nossa situação de estagiárias. Sempre que era solicitada ajuda, prontamente era correspondido o nosso pedido. Em todas as fases do projeto, "Coimbra pelos olhos dos mais pequenos", tivemos o grande apoio das famílias. Logo no início, foi fundamental o apoio dado por uma mãe arquiteta, que prontamente nos arranjou um mapa de todas as ruas da cidade de Coimbra, bem como fotografias do jardim-de-infância emitidas por um programa ao qual não tínhamos acesso. Foi também a mesma mãe que nos deu a conhecer que um projeto idêntico se estava a realizar numa das salas da escola do 1º ciclo e daí ter surgido a ideia intercâmbio na divulgação do projeto.

Outras foram as contribuições das famílias ao longo deste percurso. Tivemos ajuda de um pai que se disponibilizou para ir tocar sanfona ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha enquanto representávamos o pequeno teatro e ainda de uma outra mãe que veio fazer uma experiência sobre fósseis. O empenho de todos foi tal que, na divulgação, a sala encheu com os familiares das crianças, tendo vindo pais, irmãos, avós e até amigos dos pais.

Tenho a perfeita noção de que, o Jardim-de-Infância deve organizar-se de forma a promover o desenvolvimento da criança, passando esta organização pela interação entre os diferentes intervenientes educativos: escola, família, meio envolvente e pela própria criança.

Concordo com as OCEPE quando afirmam que "a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas" (Ministério da Educação, 1997,p.43).

Existiu até há bem pouco tempo uma clara demarcação de papéis entre a escola e a família. Cabia à escola a instrução (ensinar a ler e a escrever) e à família a função educativa (transmissão de valores e normas sociais). As famílias eram "consideradas como "clientes", que apenas entregavam os filhos a escola, e passando a intervenção dos pais a ser vista como ingerência e intromissão" (Homem, 2002, p. 36).

Com o passar dos tempos, várias foram as mudanças, tanto ao nível da escola como ao nível das famílias. Se por um lado, os progressos científicos e tecnológicos levaram a que a escola não suportasse sozinha o ritmo alucinante destes avanços, por outro lado, a alteração do esquema

tradicional das famílias levou a uma situação de entrega à escola de responsabilidades que até então lhe pertenciam.

No meio de todas estas mudanças, "a ligação escola-família veio ocupar um espaço privilegiado na reflexão educacional" onde se "afirmam e confirmam a existência, virtual ou concreta, dessa ligação" (Homem, 2002, p.36).

Concordo com Homem (2002) quando afirma que "a ação educativa dos demais intervenientes não pode ignorar a ação da família, pois independentemente das perturbações por que tem passado, esta mantém-se como unidade principal de cuidados da criança, como fonte de proteção, alimentação, pertença e educação" (p. 36).

Cabe à família a responsabilidade pela educação da criança, competindo à escola um papel complementar, apoiando os pais no desempenho das suas funções e colaborando com eles.

Contudo, os direitos e responsabilidades dos pais não podem levar à ignorância e ao esquecimento de que "as crianças não são propriedades dos pais; a educação refere-se à defesa do bem-estar de todas as crianças e não à defesa exclusiva dos interesses individuais; a escola ajuda as crianças a criarem independência em relação à família e a desenvolverem-se na perspectiva de uma autonomia pessoal" (Homem, 2002, p. 37).

Hoje, a ação educativa desenvolvida nas escolas, solicita cada vez mais a colaboração dos pais, com o intuito de permitir uma melhor adaptação, crescimento e aprendizagem das crianças.

Assim, o papel da família e sobretudo o dos pais é visto como um dos mais importantes no processo educativo, pois eles são os primeiros educadores das crianças.

Esta perspetiva é de tal modo abrangente e enriquecedora que confere uma nova dimensão aos próprios intervenientes, reconhecendo o papel da escola e da família como determinante no desenvolvimento da criança.

A relação que se estabelece entre os profissionais que exercem a sua atividade no Jardim-de-Infância e os pais ou encarregados de educação, assume características muito peculiares, devido essencialmente a dois fatores distintos: a idade das crianças e alguma falta de informação por parte da sociedade relativamente à importância que este contexto educativo representa no desenvolvimento das crianças. Este tipo de relação baseia-se fundamentalmente na criança e decorre da troca de informação sobre tudo o que lhe diz respeito, a sua presença na instituição, o seu progresso em termos de desenvolvimento e os trabalhos que realiza, entre outros aspetos importantes.

Existem algumas possíveis estratégias para ampliar a relação jardim-de-infância/família tais como, estabelecer um clima de comunicação através de trocas informais ou reuniões; a participação dos pais em situações educativas e lúdicas planeadas pelo educador para o grupo, como o contar uma história, falar da sua profissão, colaborar em passeios e visitas, entre outras atividades; valorizar o contributo de saberes e competências dos pais para o trabalho a desenvolver com as crianças. Também a participação dos pais na elaboração do projeto educativo/pedagógico, são formas para veicular a relação entre educadores e pais. A Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar enuncia

precisamente como um dos objetivos pedagógicos: “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 10).

A “escola e família são dois sistemas em interação, e como tal, a comunicação entre eles é inevitável e constante” (Relvas, 1996, p.127), sendo assim é missão dos educadores complementar a educação que a criança recebe da família, sendo para tal indispensável que a educadora conheça o meio familiar e o nível sócio-cultural da criança. O contributo destas instituições, família e jardim-de-infância, segundo as OCEPE, eleva-se através da consolidação de esforços entre ambas, permitindo, deste modo, assegurar às crianças um bom ambiente educativo. “Estando hoje, de certo modo, ultrapassada a tónica colocada numa função compensatória, pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias” (Ministério da Educação, 1997, p. 22).

Concordo com Ministério da Educação (1994) quando refere que "educador, criança e família são pilares de uma construção comunitária que assenta no reconhecimento da diferença e no seu valor complementar" (p.60).

Para tal, a interação jardim-de-infância/família estabelece-se através de um quotidiano que valoriza a intervenção das famílias de modo a intervir no desenvolvimento dos filhos; cria oportunidade para uma autoestima e auto-valorização no papel de mãe e de pai no percurso escolar dos filhos; auxilia o desenvolvimento da criança ao nível familiar e comunitário; ajuda a instituição pré-escolar a desenvolver modelos educativos capazes

de facilitar as transições; fomenta o reconhecimento de uma comunidade educativa onde todos colaboram e reconhece o papel do educador de infância contribuindo para uma identificação profissional valorizante.

Muitos são os benefícios do envolvimento parental não se podendo medir apenas no âmbito do sucesso ou insucesso escolar das crianças.

A primeira vaga de estudos sobre as relações escola-família, ocorrida na década de 80 do século passado, fortemente influenciada por Don Davies (1989) e a sua equipa de investigadores, acentuou a retórica dos benefícios do envolvimento parental nas escolas. De acordo com esses estudos, todos beneficiavam: as crianças tinham melhor desempenho, os professores mais apoio e reconhecimento social e as famílias um melhor conhecimento do processo educativo. Ou seja, por um lado os pais são incentivados a conhecerem melhor os filhos e a estarem constantemente atualizados de modo a poderem acompanhá-los. Por outro lado os professores esforçam-se para agradar os pais, uma vez que, sentem o seu trabalho apreciado e elogiado por estes.

A comunidade também fica a ganhar com a relação de envolvimento escola/família, uma vez que se criam oportunidades para a participação dos pais em diversos movimentos cívicos.

A escola deve adequar diferentes modalidades, consoante o contexto sociocultural das famílias, de modo a que os valores da escola coincidam com os valores da família.

A criança tem o “seu mundo” e este inclui vários parâmetros, como a escola, a família, os amigos, os vizinhos. Quando não existe comunicação entre a escola e todo o resto do “mundo” da criança, geram-

se situações de rutura e conseqüentemente há dificuldades no desenvolvimento da criança. É fundamental que pais e escola se envolvam no “mundo” da criança de modo a que tirem um maior partido sobre o seu desenvolvimento e aptidões.

No que toca à participação dos pais no jardim-de-infância esta está, contrariamente ao que acontece nos outros níveis de ensino, facilitada pelas suas características enquanto instituição e público a que se destina, assumindo-se como um local privilegiado para o desenvolvimento de uma relação mais estreita entre os educadores e a família. Tal é explicado pelo facto das crianças serem ainda muito pequenas e pouco autónomas e por este nível de ensino ser ministrado por um único docente (Homem, 2002).

Concordo com Homem (2002) quando afirma que "participar é interferir-legal ou espontaneamente, clara ou dissimuladamente-numa decisão; e ter ou criar uma mais-valia de poder a seu favor" (p.44).

É urgente inculcar nos pais e encarregados de educação o dever de cidadania, consciencializando-os e responsabilizando-os para a necessidade de participarem ativamente na vida escolar, não podendo continuar a delegar na escola o papel de ensinar, ocupar e educar os seus filhos. Compete aos pais o papel de primeiramente educar os seus filhos, tarefa que será complementada pelo jardim-de-infância e pela escola.

Torna-se, portanto, necessária a abertura da escola a novas ideias e práticas que facilitem a participação familiar. Família e escola constituem-se como elementos indissociáveis e fundamentais na representação das realidades sociais, económicas, culturais e políticas da escola e na articulação com instituições da comunidade local, com o

objetivo de construírem um projeto comum às crianças, pais e meio no qual se encontram inseridos.

A participação dos pais é uma necessidade que a própria sociedade reclama. Os pais devem perceber a escola como um espaço que complementa a educação dos seus filhos e com a qual devem colaborar. Só com o seu apoio, a sua compreensão e a sua ajuda, a escola poderá cumprir os seus objetivos, numa partilha de experiências, saberes e preocupações, não descurando, obviamente, o papel da comunidade educativa em todo este processo.

Em suma, família e jardim-de-infância complementam-se, devendo ambos “lançar as sementes” e proporcionar oportunidades de aprendizagem, de modo que a criança possa desabrochar para a vida.

CAPÍTULO IV – Investigar para Avançar

O presente capítulo tem como objetivo demonstrar a componente investigativa deste relatório final, apresentando para tal instrumentos, técnicas e procedimentos usados.

1. Questão de investigação

A questão principal da investigação era: **Quais as perspetivas das educadoras (dos grupos de estágio) acerca das finalidades do Jardim de Infância?**

Tendo em conta, que o objetivo era perceber as conceções da educadora, o campo de investigação rondou três questões fundamentais, nomeadamente, perceber como é que as educadoras veem as crianças, como definem o seu estilo educativo e quais as suas preocupações educativas.

Assim, a intenção era indagar as crenças dos adultos acerca dos contextos em que estavam inseridos, das suas finalidades, dos respetivos papéis, expectativas acerca das aprendizagens, entre outros.

1.1. Opções metodológicas

A investigação é definida, segundo Bogdan e Biklen (1994), como "uma atitude, uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades.(...) Não só se espera que conduzam a investigação. Mas também que a façam segundo os critérios estabelecidos pela tradição da

investigação, independentemente de ser quantitativa ou qualitativa" (p.292).

Na opinião destes dois autores, a investigação qualitativa em educação pode assumir variadas formas e ser conduzida em diversos contextos. Ou seja, os dados recolhidos são designados por qualitativos uma vez que são ricos em pormenores descritivos, sejam eles em forma de palavras ou de imagens; as questões a investigar são elaboradas, tendo em conta o contexto natural a investigar e as estratégias mais usuais neste tipo de investigação qualitativa são a entrevista e a observação.

É de salientar que, nesta investigação, foi usada predominantemente a investigação qualitativa, não excluindo, no entanto, uma componente quantitativa. Mais do que quantificar dados, pretende-se essencialmente perceber as conceções que os sujeitos do estudo atribuem às suas ações e ao contexto onde estão inseridos.

1.2. Amostra

Da investigação fizeram parte doze educadoras cooperantes de onze centros de estágio em que estávamos inseridas. Contudo, a parte do estudo relativa ao empenhamento do adulto apenas diz respeito à educadora cooperante do centro de estágio onde decorreu a minha prática pedagógica.

1.3. Instrumentos

A fim de analisar, compreender e aprofundar a temática central desta investigação recorreu-se a dois instrumentos de recolha de dados: a escala de empenhamento do adulto (Leavers, 1993) (Anexo1) e a entrevista às Educadoras Cooperantes (Anexo 2).

1.3.1. Escala de empenhamento do adulto

Segundo Bertram e Pascal (2009), a origem da escala de empenhamento do adulto assenta nos trabalhos de Carl Rogers que, chegou à conclusão que sempre que os professores apresentavam atitudes facilitadoras, havia, mais resolução de problemas, maior envolvimento e uma maior comunicação por parte dos alunos. A escala de empenhamento do adulto analisa as características pessoais e profissionais que definem a capacidade de interação do educador no processo de ensino e aprendizagem (motivar, sentir e autonomizar a criança)

"A escala de empenhamento do adulto baseia-se no pressuposto que a qualidade das interações entre o educador e a criança é um fator crítico na eficácia das experiências de aprendizagem" (Bertrand e Pascal, 2009, p.137).

Laevers baseou-se no trabalho de Rogers e identificou três categorias para caracterizar o comportamento do educador na escala de empenhamento do adulto. Desenvolveu ainda uma grelha pormenorizada de observação, na qual se identificam vários tipos de comportamento, em cada uma destas três categorias. A observação e o registo destas categorias permitem identificar o estilo de intervenção do educador, no processo de aprendizagem.

Assim, a Sensibilidade, está relacionada com a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter com o bem-estar emocional da criança. "Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade" (Bertrand e Pascal, p.2009 136).

As observações centram-se na maneira como o educador responde às necessidades das crianças, sendo elas necessidades de respeito, de atenção, de segurança, de afeto, de elogio e encorajamento.

A Estimulação refere-se ao modo como o adulto "concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem" (Bertrand e Pascal, p.2009 136).

As observações centram-se em ações como o propor de uma atividade, o facultar de informação e o apoiar do desenrolar de uma atividade, estimulando assim o raciocínio e a comunicação.

Por último, a Autonomia diz respeito ao nível de liberdade que o adulto admite à criança "para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões" (Bertrand e Pascal,2009, p.136).

A observação da autonomia baseia-se no grau de liberdade dado à criança para escolher uma atividade; nas oportunidades para fazerem experiências, na participação das crianças na elaboração das regras; resolução autónoma de problemas e conflitos e respeito pelo trabalho, ideias e opiniões das crianças.

A escala de observação do empenhamento do adulto trata-se de um instrumento de observação, cujo formato é de uma escala de 5 pontos, a ser utilizada para observar os educadores e outros adultos na sua interação com as crianças, possibilitando a caracterização dos estilos

educativos mais comuns num determinado contexto. O ponto 5 evidencia um estilo de empenho total; ponto 4 representa um estilo predominante de empenho, mas com algumas atitudes de falta de empenho; ponto 3 indica um estilo onde não predominam nem as atitudes de empenho, nem as de falta de empenho; ponto 2 sugere um estilo, principalmente de falta de empenho, porém é possível observar algumas atitudes de empenho e ponto 1 representa um estilo de ausência total de empenho.

O investigador deve observar as três categorias durante dois minutos e registar o que observou. Após os dois minutos deve refletir sobre as categorias observadas (sensibilidade, estimulação e autonomia) e decidir qual pontuação a atribuir às atitudes do adulto. O adulto será observado vinte vezes, sendo que cinco observações serão feitas na parte da manhã e cinco na parte da tarde, num total de dois dias. Neste caso específico não foi possível observar a educadora durante duas tardes e como tal a observação foi feita durante três manhãs e uma tarde.

1.3.2. Entrevista

Segundo Tuckman (2005) "um dos processos mais diretos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas" (p.517).

Ao fazer uma entrevista, cria-se uma relação de interação, havendo uma troca de ideias entre quem pergunta e quem responde. "Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões" (Ludke e André, 1988, p.33).

A grande vantagem das entrevistas, segundo Ludke e André (1988) é que estas permitem a perceção imediata da informação pretendida. Neste caso específico, a entrevista usada foi uma entrevista semiestruturada, ou seja, foi um tipo de entrevista que apesar de partir de um esquema básico, não se aplicou rigidamente, permitindo as necessárias adaptações ao longo da entrevista.

As entrevistas podem constituir, segundo Bogdan e Biklen (1994), "a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante" (p.134).

Concordo com Ludke e André (1988) quando referem que "o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados" (p.34).

Há no entanto uma série de exigências a ter em qualquer tipo de entrevistas. Segundo Ludke e André (1988) é necessário haver um respeito enorme pelo entrevistado; um igual respeito pelo espaço próprio de quem fornece as informações; o entrevistador deve ser capaz de ouvir atentamente e estimular o fluxo da conversa, devendo assim garantir um ambiente de confiança de modo a que o entrevistado se sinta à vontade para se expressar de livre e naturalmente.

Outro aspeto importante na entrevista é o modo como esta é registada. Existe assim, duas formas de a registar, a gravação direta e a anotação durante a entrevista.

Nesta investigação, para registar as entrevistas, optámos pela gravação uma vez que "tem a vantagem de registar todas as expressões orais, imediatamente" (Ludke e André, 1988, p. 37).

1.4. Procedimentos

A entrevista feita à educadora cooperante foi realizada ao final da tarde após o horário letivo. Foi ainda realizada num espaço escolhido pela educadora, nomeadamente a sala de atividades. Durante a entrevista a educadora mostrou-se um pouco ansiosa, não se sentindo à vontade com o facto de a entrevista estar a ser gravada. Contudo, deu consentimento para a gravação da mesma, respondendo a todas as perguntas de forma rápida.

Depois de efetuadas as entrevistas a todas as educadoras cooperantes, passou-se à transcrição das mesmas e posteriormente ao tratamento do material recolhido, ou seja, a codificá-lo. O critério que orientou a categorização dos dados foi o de agrupar por semelhança de conteúdos as respostas dadas por todas as educadoras entrevistadas. As categorias visam assim, "simplificar para potenciar a apreensão e a possível explicação" (Vale, 2006, p.48), sendo que cada categoria foi organizada por um conceito principal "que indica a significação central que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito" (Vale, 2006, p.48).

Relativamente à grelha de observação do empenhamento do adulto, esta foi usada em quatro momentos diferentes, três manhãs e uma tarde, durante cada período efetuaram-se cinco observações. Cada observação

teve a duração de dois minutos, onde se observaram as três categorias da Grelha, sensibilidade, estimulação e autonomia. Após os dois minutos foi atribuída uma pontuação às atitudes da educadora. No total a educadora foi observada vinte vezes, em diversas atividades nomeadamente, conversas de grande grupo, preparação da prenda de páscoa, elaboração da prenda para o dia do pai, construção de um castelo, desafio da semana, marcação de presenças e em situações de comportamentos desafiadores por parte de algumas crianças.

1.5 Apresentação e análise dos dados

Recorrendo às categorizações das entrevistas foi possível chegar à conclusão de que, a maioria das educadoras, fundamentam as suas práticas tendo por base as OCEPE as metas de aprendizagem. "Tenho em conta as orientações curriculares e as metas de aprendizagem." E11 (Anexo 3)

Para tal baseiam-se, praticamente todas, em teorias socio-construtivistas procurando que as crianças se "questionem acerca do que veem e do que observam, partindo das propostas delas" E7 (Anexo3) e "sendo o andaime da criança." E10 (Anexo3)

Estas conceções teóricas estão patentes na maneira como organizam e utilizam o espaço como currículo. Os espaços são "bem definidos, de forma a que as crianças possam desenvolver interações positivas e sobretudo relacionar-se" E3 (Anexo3) e o material é disposto "de acordo com a forma de trabalho, "dando materiais estimulantes e motivadores e através de um ambiente educativo de abertura." E5 (Anexo3)

Em todas as entrevistas, as educadoras referiram que a origem da sua prática baseia-se nos "interesses e necessidades das crianças" E5 e de acordo com propostas feitas pelas crianças bem como os objetivos que pretendem atingir. Assim proporcionam "experiências diversificadas tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças" E5 (Anexo3), uma vez que as crianças mostram empenhamento em aprender e saber sempre mais. Estas experiências baseiam-se nas áreas de conteúdo, "experiências de aprendizagem que os faça desenvolverem competências a nível da formação pessoal e social, das expressões e comunicação e do conhecimento do mundo" E10 (Anexo3), no entanto a maioria das educadoras dão um especial enfoque à área de formação pessoal e social referindo que "as crianças devem aprender a viver em comunidade, a partilhar, a respeitar o outro, a ter espírito crítico" E6 (Anexo3) e a "saber ser, estar e fazer" E10 (Anexo3).

No início do ano letivo todas as educadoras traçam um conjunto de competências que pretendem que as crianças atinjam e "sabendo que a educação de infância é de continuidade logo não há uma idade estipulada para determinar o conhecimento ou aquisição de saber" E5 procuram assim, essencialmente, desenvolver na criança "o espírito capaz de chegar a, de forma lúdica" E9 (Anexo3).

Este desenvolvimento depende em muito da colaboração entre pares uma vez que, "em termos de aprendizagem (...) as crianças se ajudam e auto motivam umas às outras" E3 (Anexo3).

A colaboração com as famílias e com a comunidade também é alvo de reflexão, apesar de ter sido abordado por menos educadoras, "é muito

importante nos dias de hoje darmos um espaço para a comunidade e para a família" E2 (Anexo3).

Tendo em conta a análise feita anteriormente e respondendo à primeira questão de investigação, como é que as educadoras veem as crianças, é possível concluir que, de um modo geral, as educadoras veem as crianças como construtoras do seu próprio conhecimento e das suas aprendizagens, ainda que com diferentes interesses, motivações e solicitações.

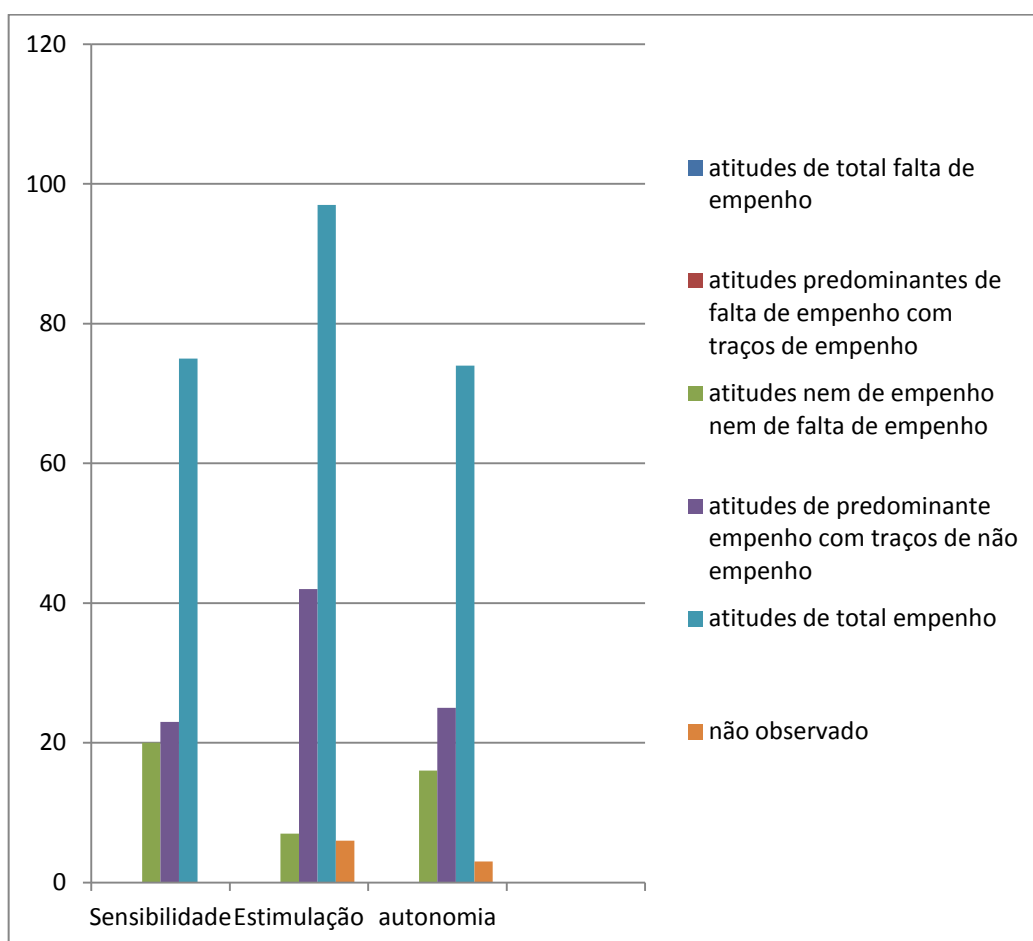
Relativamente à segunda questão, como é que as educadoras definem o seu estilo educativo, conclui-se que de modo a responder aos interesses e necessidades das crianças as educadoras definem um estilo que assenta no "estar presente para as solicitações, mas ao mesmo tempo dar-lhes espaço para construir a sua própria aprendizagem"E1 (Anexo 3). De um modo geral, todas as educadoras referem que são um guia, um suporte, para as crianças no percurso da sua aprendizagem, praticando metodologias construtivistas. Salientam ainda a importância das OCEPE como base de referência e como um documento orientador das suas práticas.

Por fim, respondendo à terceira questão, quais as preocupações das educadoras, é perceptível que, de um modo geral, preocupam-se principalmente em proporcionar às crianças um ambiente facilitador de aprendizagens significativas. Para tal organizam espaços bem definidos indo sempre ao encontro das necessidades e interesses das crianças. A maioria das educadoras preocupam-se ainda com o investimento na área de formação pessoal e social de modo que as crianças se tornem indivíduos autónomos, solidários e responsáveis.

1.5.1. Empenhamento do adulto

Após análise dos dados, recolhidos através Grelha de observação do empenhamento do adulto, constatei que de todas as categorias, as atitudes de total empenho têm destaque em relação às outras.

Gráfico 1- Comparação de categorias



Da análise do Gráfico-1 e tendo em conta as vinte observações da educadora, no grupo Sensibilidade observaram-se 75 atitudes de total empenho, 23 com atitudes de predominante empenho com traços de não empenho e 7 com atitudes nem de empenho nem de falta de empenho.

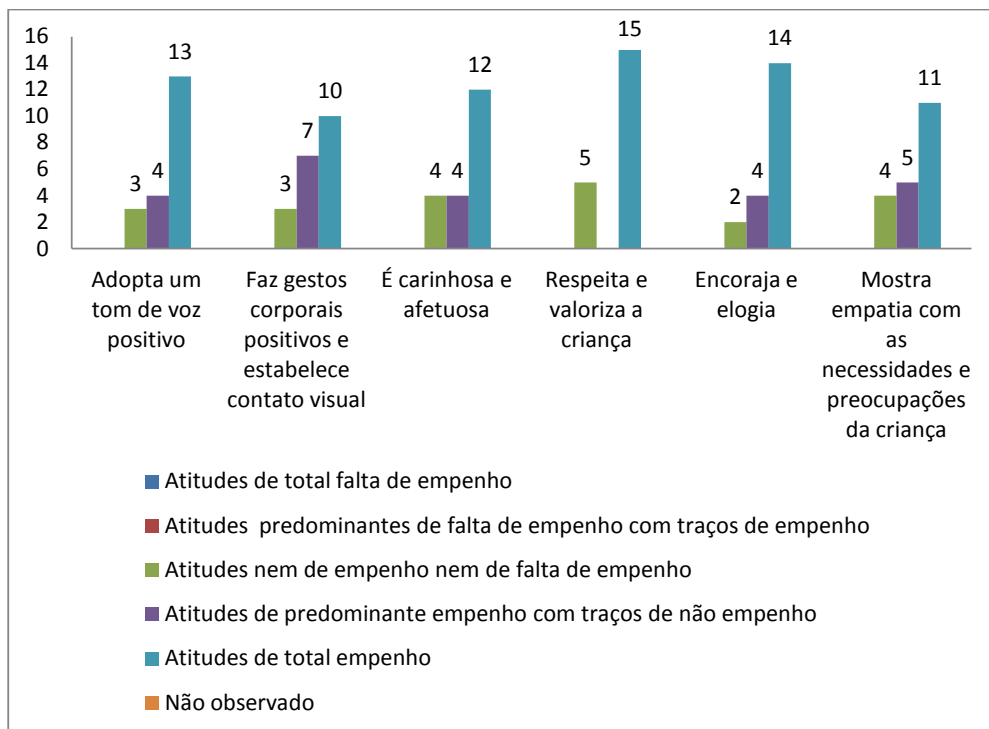
Relativamente ao grupo Estimulação, também são as atitudes de total empenho que se destacam. 97 das observações revelam atitudes de total empenho, 42 com atitudes de predominante empenho com traços de não empenho, 7 com atitudes nem de empenho nem de falta de empenho e 6 itens não observados.

No que toca ao grupo Autonomia, as atitudes de total empenho não são tão visíveis como nos grupos anteriores, ainda assim demonstram alguma superioridade. Assim, existem 74 observações com atitudes de total empenho, 25 com atitudes de predominante empenho com traços de não empenho, 16 com atitudes nem de empenho nem de falta de empenho e 3 não observadas.

Terminada esta análise foi necessário fazer uma análise mais aprofundada de cada grupo.

O grupo Sensibilidade engloba seis categorias, nomeadamente: adota um tom de voz positivo; faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual; é carinhosa e afetuosa; respeita e valoriza a criança, encoraja e elogia e mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança. Estas categorias foram observadas vinte vezes durante as quatro observações que se fizeram.

Gráfico 2- Grupo Sensibilidade

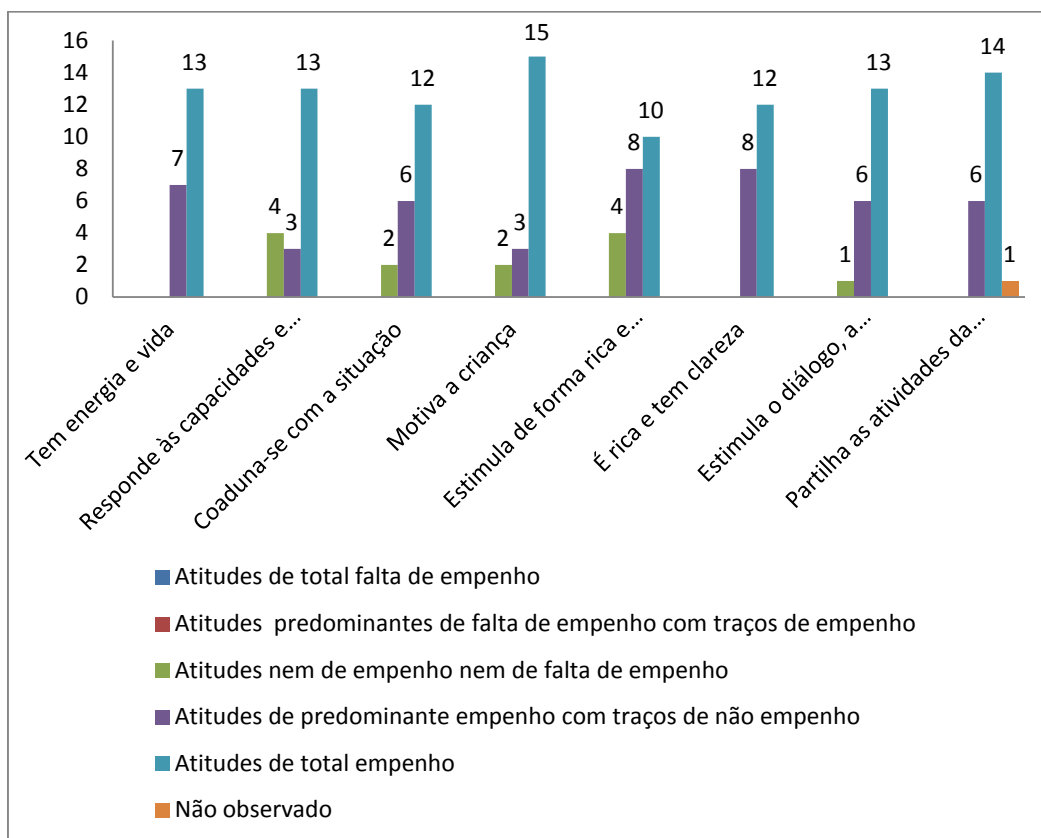


Analisando os resultados do Gráfico-2, é visível a predominância de atitudes de total empenho por parte da educadora, destacando-se com relevância das outras atitudes. Contudo, são notórias, ainda que em menos quantidade, atitudes de predominante empenho com traços de não empenho e algumas atitudes nem de empenho nem de falta de empenho. É de salientar que as atitudes nem de empenho nem de falta de empenho, foram sempre observadas em atividades propostas pela educadora, nomeadamente na elaboração da prenda para a Páscoa, e que a educadora tinha como objetivo que todas as crianças fizessem um coelho de Páscoa, ainda que o pudessem decorar a seu gosto.

Ganham relevo o "respeita e valoriza a criança" uma vez que é a categoria com mais cotação, seguindo-se logo pelo encorajamento e elogio da criança.

Relativamente ao grupo Estimulação este abarca oito categorias, nomeadamente: tem energia e vida; responde às capacidades e interesses das crianças; Coaduna-se com a situação; Motiva a criança; Estimula de forma rica e com clareza; É rica e tem clareza; estimula o diálogo, a atividade e o pensamento; Partilha as atividades da criança e dá-lhes relevo (verbal ou não verbal). Também estas categorias foram observadas vinte vezes durante as quatro observações que se fizeram.

Gráfico 3- Grupo Estimulação

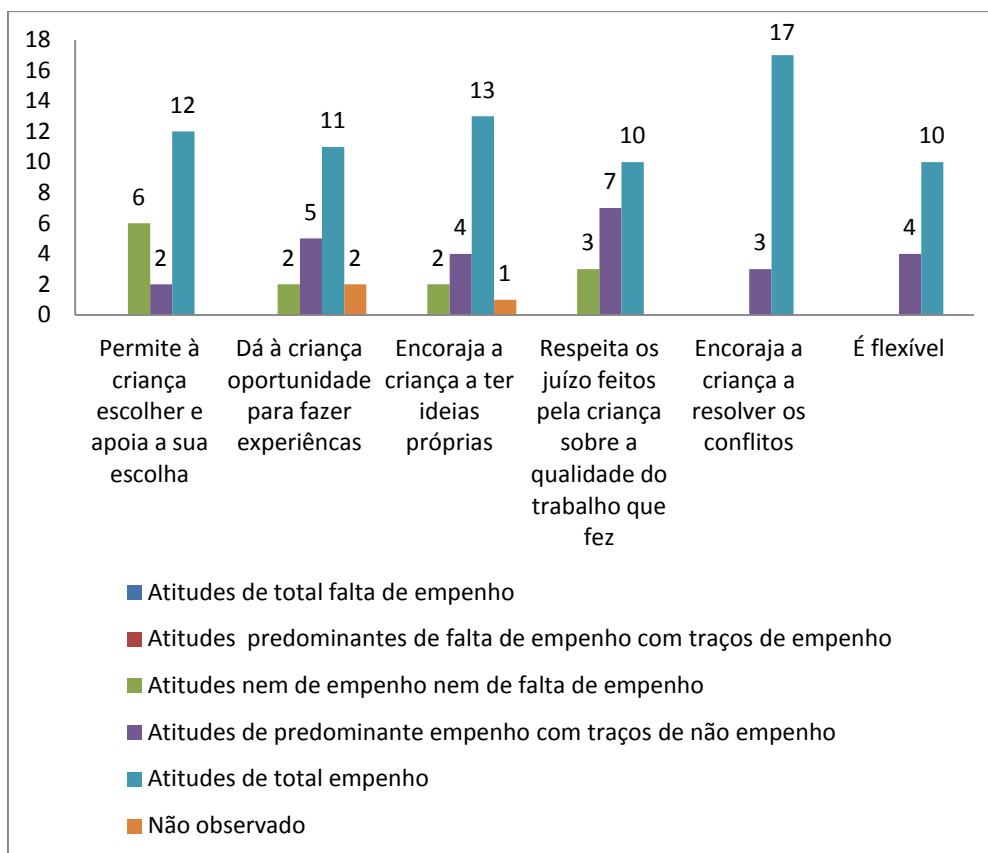


Ao analisar os resultados do Gráfico-3, também no grupo Estimulação as atitudes de total empenho ganham destaque relativamente às outras. Contudo, são as atitudes de predominante empenho com traços de não empenho que aparecem logo a seguir. Em alguns casos aparecem atitudes nem de empenho nem de falta de empenho. Tal como foi referido anteriormente na análise do grupo da autonomia, também agora estas atitudes estão relacionadas com a elaboração da prenda da Páscoa, em que era propósito da educadora que todas as crianças elaborassem a mesma prenda. Daí que, durante estas observações, nem sempre a educadora tenha respondido aos interesses das crianças, uma vez que prevalecia a elaboração do coelho de Páscoa, independentemente da sua vontade. No entanto, é de salientar que, apenas no decorrer desta atividade se notou estas atitudes nem de empenho nem de falta de empenho, uma vez que, de um modo geral, a educadora revela frequentemente atitudes de total empenho.

Contudo, ao analisar o Gráfico-3 é a categoria "motiva a criança" que tem maior cotação dentro do grupo da estimulação, seguindo-se logo da partilha de atividades da criança.

Por fim, relativamente ao grupo da Autonomia, este engloba seis categorias de observação, nomeadamente: Permite à criança escolher e apoia a sua escolha; Dá à criança oportunidades para fazer experiências; Encoraja a criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades; Respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez; Encoraja a criança a resolver os conflitos; É flexível. Tal como para os grupos anteriores, também, o grupo da autonomia foi observado vinte vezes durante as quatro observações realizadas.

Gráfico 4- Grupo Autonomia



Tal como na análise dos resultados anteriores, também aqui é notório a predominância de atitudes de total empenho por parte da educadora, seguindo-se de atitudes de predominante empenho com traços de não empenho. Aparecem também, ainda que em reduzida quantidade, as atitudes nem de empenho nem de falta de empenho. Mais uma vez, estas atitudes relacionam-se com a elaboração da prenda para a Páscoa, em que nem sempre as escolhas feitas pelas crianças tiveram a aprovação da educadora. Volto a salientar que era objetivo que todas as crianças elaborassem um coelho para por amêndoas de Páscoa e como tal, pouco

podiam escolher de forma autónoma o que fazer, uma vez que a educadora foi dando as diretrizes do trabalho.

Com maior cotação está a categoria "encoraja a criança a resolver conflitos", demonstrando uma diferença significativa das outras categorias.

1.6. Conclusões

Fazendo um balanço desta investigação é possível concluir que, de um modo geral, as educadoras entrevistadas veem as crianças como aprendizes ativos do seu próprio conhecimento, adaptando as suas práticas às necessidades e interesses das crianças, usando para tal, o espaço como forma de currículo, uma vez que "a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas" (Ministério da Educação,1997,p.37).

Têm ainda como principal preocupação transmitir experiências de aprendizagem ricas e motivadoras de modo a desenvolver nas crianças o respeito pelo próximo, a partilha, o espírito crítico e acima de tudo a saber viver em comunidade. Para tal a vida em grupo é fundamental para a consciência dos diversos valores pois "implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença" (Ministério da educação, 1997, p.54).

Terminada a análise dos resultados sobre o empenhamento do adulto, neste caso da educadora cooperante onde decorreu o meu estágio, é possível concluir que, de um modo geral, a educadora procura que a sua prática assente na valorização da aprendizagem pela descoberta, adotando práticas diferenciadas, respeitando os diferentes ritmos das crianças, dando ênfase à "participação ativa das crianças nos seus próprios estudos" (Katz e Chard, 1997, p.5).

Assim, o grupo Estimulação revelou-se o indicador mais cotado, "o que é revelador de que o adulto utilizou as oportunidades para o enriquecimento das atividades adotando um estilo facilitador do pensamento e da comunicação com as crianças" (Bertram e Pascal, 2009, p.167). Tal como é referido nas entrevistas as educadoras proporcionam às crianças experiências de aprendizagem enriquecedoras através da maneira como apoiam essas mesmas aprendizagens. "Colocando-lhes desafios, introduzindo novos materiais, procurando que se questionem acerca do que veem, fazendo novas propostas, partindo das propostas deles"E7.

Relativamente ao grupo Sensibilidade, observou-se igualmente um nível elevado, ainda que em menor número do que a estimulação, o que evidencia a sensibilidade da educadora "através de manifestações de empatia com as necessidades de segurança e afeto das crianças" (Bertram e Pascal,2009,p.167). Foram frequentes os comportamentos de encorajamento, elogio e apoio em relação à valorização das crianças. Também nas entrevistas as educadoras fizeram, frequentemente referência ao bem-estar e implicação das crianças. "Tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças"E5.

No que diz respeito à Autonomia, este campo ficou praticamente ao mesmo nível do que o grupo Sensibilidade, provando assim que a educadora concede tempo às crianças para experimentar, escolher, falar, negociar, resolver problemas e conflitos. É possível perceber estas atitudes nas entrevistas, uma vez que, a maioria das educadoras faz referência a estas atitudes na maneira como apoiam a aprendizagem das crianças. "É dar-lhes espaço para conseguirem construir a sua própria aprendizagem" E1. "As crianças devem aprender a viver em comunidade, a partilhar, a respeitar o outro, a ter espírito crítico" E6

Durante todas as observações, foi possível observar oportunidades para que as crianças explorem, desenvolvam, treinem a autonomia e a independência, fazendo escolhas, experimentando, criticando, dando ideias e assumindo responsabilidades num processo em que a criança se vai construindo com os outros. Esteve sempre presente a necessidade de propor situações de aprendizagem desafiadoras, de modo a interessar e desafiar a criança indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, apoiando-a sempre para que atinja níveis de realização aos quais não chegaria tão facilmente sozinha. "A chave desta aprendizagem é a zona de desenvolvimento proximal- ZDP⁷" (Bertram e Pascal, 2009, p.169).

A ZDP implica a relação entre o nível de desenvolvimento real-determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente - e o nível de desenvolvimento potencial - em que se encontram as funções psicológicas em processo de amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas. Por isso a ZDP determina que a aprendizagem ocorre sempre em função de acções de parceria, pelo auxílio de outra pessoa

⁷ A sigla ZDP será, daqui em diante, usada para referir Zona de Desenvolvimento Proximal.

mais experiente, capaz de propor desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e identificar soluções possíveis (Vygotsky, 1987,1991 cit Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza, 2007, p.225).

Foi visível, durante as observações, que a educadora reconhece quando as crianças estão a operar nesta zona, nos limites das suas capacidades, intervindo assim, para apoiar e alargar os conhecimentos das crianças.

Com estas observações foi possível reconhecer ainda o modelo de educador que se estava a observar e perceber a capacidade do adulto para reconhecer a ZDP de modo a construir um trabalho significativo e promotor da aprendizagem da criança.

Assim, e em conclusão, através de todas estas observações e das entrevistas foi claro o papel do educador numa visão construtivista, interagindo com a criança, aprendendo com ela, sabendo ouvir, ou seja, trabalhando lado a lado com a criança a sua autoestima, colaborando na formação de um cidadão atento aos seus deveres e direitos, conciso de suas responsabilidades sociais, participativos, dinâmicos e críticos.

CAPÍTULO V

Considerações Finais

O relatório final, agora terminado, pretende retratar todo o percurso durante o estágio desenvolvido bem como as aprendizagens adquiridas ao longo deste ano letivo.

Estruturei o relatório de modo a que fosse de fácil compreensão para quem o estivesse a ler compreendendo sucessivamente a sequência das aprendizagens feitas. Tive ainda a preocupação de fundamentar, teoricamente, tanto a componente prática como as experiências-chave que considerei mais significativas ao longo deste percurso.

O aprofundar de perspetivas de vários autores permitiu-me ter um suporte teórico e entender melhor o que observava e fazia na prática considerando que, neste momento, estou mais apta para justificar teoricamente o porquê de optar por uma ou outra metodologia de trabalho.

O facto de poder ter o privilégio de desenvolver a minha prática pedagógica ao lado de uma profissional exemplar, que me transmitiu muitos dos seus saberes teóricos e principalmente práticos e o facto de ter trabalhado, na última fase do estágio, com a metodologia de trabalho de projeto, abriu caminhos e deu-me oportunidade para perceber que a criança é o centro da ação e esta irá construir o seu conhecimento através de perguntas e respostas, em interação com os outros e com o meio envolvente, através de problemas que têm de resolver no seu quotidiano. Estas aprendizagens não podem ser ignoradas, pelo contrário, devem ser

valorizadas pelo educador, pelo que compete a este profissional o papel de alimentar o prazer da descoberta e a curiosidade da criança.

Findo este processo, posso afirmar que todo este percurso foi muito importante porque me permitiu conhecer uma realidade diferente da que já vivi enquanto professora do 1º Ciclo. Vivenciei uma realidade que de certa forma desconhecia e me cativou bastante, no sentido de que todos os dias aprendemos coisas novas que nos colocam à prova e nos obrigam a ter atitudes de momento.

Como educadora estagiária tenho consciência que tenho de melhorar em determinados aspetos que considero só se adquirirem com a experiência profissional e o contacto com vivências diferentes.

Em suma, este relatório é o culminar de um percurso de trabalho, nem sempre fácil, o qual me permitiu sintetizar informações e compilar experiências e aprendizagens.

É uma etapa concluída, da qual me orgulho muito. Termino esta fase com a mesma esperança com que a comecei, de que, num futuro muito próximo, possa colocar em prática os meus conhecimentos teóricos.

Termino este relatório com a citação de António Gedeão, tal como na pedra filosofal, "o sonho comanda a vida. E sempre que um homem sonha, o mundo pula e avança como bola colorida entre as mãos de uma criança".

Bibliografia

Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta. Lisboa;

Bertram e Pascal. (2009). *DQP-Desenvolvendo a Qualidade em parcerias*. ME. Lisboa;

Bertram e Pascal (2009). *DQP-Desenvolvendo a qualidade em parceria-estudos de caso*. ME. Lisboa;

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto editora. Porto;

Carmona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal*. Porto editora. Porto;

Davies, D. et al (1998). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Livros Horizonte. Lisboa;

Fernandes, P. P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. Braga;

Homem, Maria (2002). *O Jardim-de-Infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa;

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por projecto na Educação de Infância*. 2ª edição. Fundação. Calouste. Gulbenhian. Lisboa;

Ludke, M e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*, E.P.U. São Paulo;

Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura – Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da Linguagem Escrita, Desenvolvimento Metalinguístico e resultados em Leitura no final do 1º ano de escolaridade*. ISPA: Lisboa;

Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora. Porto;

Mata, L (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da educação: Direção-Geral de Inovação e desenvolvimento curricular;

Marques, R. (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia Para Pais e Educadores*. Texto Editora. Lisboa;

Ministério da Educação. (1994). *Jardim de Infância/Família. Uma Abordagem Interactiva*". Lisboa: Núcleo da educação Pré- Escolar, Departamento da Educação Básica;

Ministério da educação. (1996). *Dos 3 aos 5 no jardim-de-infância*. ME. Lisboa;

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

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

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
Porto;

Oliveira-Formosinho, J. Kishimoto, T.M & Pinazza, M.A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância, Dialogando com o passado construído o futuro*. Artmed. São Paulo;

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

Relvas, P. (1996). *O Ciclo Vital da Família-Perspectiva Sistémica*. Edições Afrontamento. Porto;

Serra, C (2004), *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do ensino Básico*. Porto Editora. Porto;

Silva, Ana Cristina Conceição. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;

Tuckman, B. (2005) *Manual de Investigação em Educação*. 3ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;

Vale, V. (2006). *Fundamentos e metodologias da investigação educativa. Curso de formação especializada em gestão e administração escolar*. Fundação Bissaya Barreto. Documento policopiado,

Vasconcelos, Teresa (2000). *Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de Posmodernidade*. Revista Ibero Americana de Educação, nº22;

Vasconcelos, T. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. ME. Lisboa;

Vasconcelos T. (2012). *Trabalho por projeto na Educação de infância*. ME. Lisboa;

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*, Coleção Horizonte. ASA;

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.

Legislação

Lei nº5/97 de 10 Fevereiro, Diário da República nº217 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa;

Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril. *Avaliação na Educação Pré- Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa;

Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa;

Projeto Curricular de Grupo. 2012. Coimbra (documento copiado).

APÊNDICES

APÊNDICE 1

1ª Vez		2ª Vez		3ª Vez		Total	
M	F	M	F	M	F	M	F
5	3	4	5	2	6	11	14

APÊNDICE 2

Os espaços foram divididos nas seguintes áreas:

A **Área do jogo simbólico (casa das bonecas)** integra a cozinha e o quarto com móveis de acordo com os padrões reais, no entanto adequados ao tamanho as crianças.



Neste espaço a criança interpreta diferentes papéis sociais podendo ser mãe, médica, filha, irmã " e esta é uma imersão no quotidiano através da experiência de um papel social." (Oliveira-Formosinho, 2007, p.66) Aqui as crianças têm oportunidade de imitar pessoas e acontecimentos, expressando os seus saberes sobre a convivência social. " Através do jogo a criança imita o outro, afirma a sua identidade, exprime sentimentos, desenvolve a imaginação, cria e recria o mundo à sua volta" (Ministério da Educação, 1996, p.10)

A **Área das construções (jogos de chão e de mesa)**, tendo em conta o tipo de materiais que existem nesta área e as brincadeiras próprias, fazem



deste espaço uma zona mais ampla e aberta. Possui materiais variados de encaixe, de madeira, de plástico, blocos caixas, figuras e jogos. Esta área permite às crianças brincarem em conjunto desenvolvendo, por vezes, brincadeiras

relacionadas com profissões interpretando papéis sociais diversos tais como bombeiros, pedreiros ou carpinteiros.

Também esta área permite à criança ter a perceção do que se passa no resto da sala.

A **Área das ciências** é um mote para se iniciarem grande parte das experiências de aprendizagem inseridas na área do conhecimento do mundo. Aqui são criadas situações de observação, questionamento e análise. Pode encontrar-se nesta área plantas, aquário com caracóis, material recolhido nas saídas ao exterior (folhas, plantas, paus, pedras) e frutos propícios da época do ano. Neste espaço, a criança "espontaneamente, faz as suas descobertas e adquire o gosto pelo saber." (Ministério da Educação, 1996, p.19)



A **Área da expressão plástica** abarca materiais específicos para pinturas, desenho, recorte e modelagem. Neste espaço as crianças podem elaborar projetos utilizando lápis, marcadores, tintas, papéis, paste de modelar, materiais de desperdício. Aqui "a criança faz aprendizagens importantes, aprendendo a estar em conjunto, a trocar e a cooperar." (Ministério da Educação, 1996, p.12)



Existe ainda uma bancada com lavatório que serve de apoio a esta zona.

O objetivo desta área não é o resultado final, mas sim a exploração dos diferentes materiais bem como as diversas técnicas de os usar. "Quando a criança desenha ou pinta, inventa as suas próprias formas para dizer o que sabe e o que sente." (Ministério da Educação, 1996, p.18)

A **Área do computador** favorece a criação de produções escritas das crianças que o utilizam para produzir pequenas frases, histórias e respetivas ilustrações, trabalhar no programa de desenhos e jogos didáticos, bem como fazer pesquisas, com a ajuda de um adulto, na Internet.



Na **Área da Matemática**, a criança tem possibilidade de trabalhar, individualmente ou em pares, puzzles, dominós, blocos de encaixe e uma enorme variedade de jogos e materiais para manipulação. "Desenvolve o raciocínio lógico-matemático, estabelecendo relações de comparação, de quantidade e de qualidade." (Ministério da Educação, 1996, p.15)



Todos os materiais estão etiquetados e organizados.

Na **Área da linguagem** as crianças encontram disponíveis livros, CD's e um rádio. Como é uma zona mais calma, a criança pode ver livros, ouvir histórias, interpretar as imagens dos livros e por ventura criar as suas próprias histórias. As crianças podem ainda disfrutar de músicas.



A **Área da comunicação** engloba a mesa grande e o tapete. Nesta zona



fazem-se diversas atividades tais como o acolhimento, as conversas de maior interesse, organização do trabalho, planificação/avaliação, leitura de histórias, canções e jogos.

Existem ainda alguns espaços de exposição. Logo à entrada do jardim-de-infância encontram-se dois quadros, um destinado à colocação de informação para a comunidade educativa e outro destinado ao afixamento de trabalhos coletivos que se vão desenvolvendo. Também na sala de atividades existe um grande painel onde são afixados trabalhos de grupo e individuais, bem como os quadros de presença, calendário de tempo, quadro de aniversários, quadro de tarefas, planos individuais de trabalho, entre outros.

É de salientar que, de um modo geral, todos os espaços são utilizados pelas crianças tendo em conta regras previamente discutidas e elaboradas em conjunto.

A forma como se organiza e utiliza o espaço físico da sala, constitui uma mensagem curricular, isto é, reflete o modelo educativo e a intencionalidade do educador. Todas estas áreas são flexíveis com vista a proporcionar oportunidades de aprendizagem às crianças, onde elas possam ser sujeitos na construção dos seus saberes.

O Espaço exterior é todo cimentado, tendo apenas um pequeno espaço relvado. Como as instalações são novas, ainda não houve oportunidade

de equipar o recreio de acordo com os materiais indicados. Contudo, os pais já se reuniram para recuperar a casinha de madeira do jardim-de-infância antigo e a Câmara Municipal também já prometeu a oferta de baloiços e escorregas, bem como a construção de uma caixa de areia.



"O poder usar as coisas e movimentar-se pelos espaços sem perigos e o criar um clima de segurança e de afeto que envolva todo o processo são as principais condições para criar um ambiente rico, seguro e tranquilizador" (Zabalza, 1992, p.125)

APÊNDICE 3

Momentos da rotina	Duração
Conversa /partilha de acontecimentos e materiais trazidos de casa; escolha da tarefa	9h00 - 9h30
Atividade de escolha livre (áreas curriculares)	60m
Higiene	10m
Lanche/recreio	40m
Atividades de escolha livre (áreas curriculares)	60m
Tempo de arrumar	10m
Hora de almoço	1h30
Entrada/acolhimento/momento de leitura	15m
Atividades orientadas	50m
Tempo de arrumar	10m
Avaliação do dia	10m

APÊNDICE 4

Planificação "O gato comilão"				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades/Estratégia	Recursos	Avaliação
Área de formação pessoal e social	<ul style="list-style-type: none"> -Cumprir as regras acordadas; -Participar democraticamente na vida do grupo; -Demonstrar respeito por si e pelo outro; -Ser capaz de interagir e cooperar com os colegas; -Organizar-se e cooperar na arrumação; -Promover a responsabilidade e pelo material; -Partilhar o material; -Realizar tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> - Contar a história "O gato comilão"; - Ao longo do conto, solicitar a participação das crianças, de modo a motivá-las e familiarizá-las com as personagens; - Exploração da história. - Identificar e contar as sílabas dos nomes das personagens da história "O gato comilão" com o auxílio das palmas e colocar numa parte da "casinha das sílabas", o número de círculos correspondentes ao número de sílabas, repetindo o procedimento para 	<ul style="list-style-type: none"> Crianças Educadora Estagiárias Gato gigante em feltro; Personagens da história "O gato comilão" em feltro; Casinha das sílabas; Círculos em cartolina 	Observação direta

<p>Área de expressão e comunicação:</p> <p>- Domínio da linguagem oral</p>	<p>em grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o diálogo; - Dialogar sobre o conto; -Partilha de informação. - Segmentar silabicamente palavras; - Decompor sílabas com palmas. 	<p>todas as personagens.</p>		
--	--	------------------------------	--	--

APÊNDICE 5

Planificação "Jogo do gato comilão"				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Área de formação pessoal e social</p> <p>Área de expressão e comunicação:</p> <p>- Domínio da linguagem oral</p>	<p>-Cumprir as regras acordadas;</p> <p>-Participar democraticamente na vida do grupo;</p> <p>-Demonstrar respeito por si e pelo outro;</p> <p>-Ser capaz de interagir e cooperar com os colegas;</p> <p>-Organizar-se e cooperar na arrumação;</p> <p>-Promover a responsabilidade pelo material;</p> <p>-Partilhar o</p>	<p>-Jogo “O gato comilão”, o qual é jogado por todas as crianças do grupo, as quais são os marcadores. Cada criança lança o dado e consoante a imagem que sair diz em voz alta o nome da imagem representada, todos deverão então participar na divisão dessa palavra em sílabas, com a orientação do educador.</p> <p>Uma vez identificado o número correto de sílabas que compõem a palavra representada no dado, a criança avança tantas as casas quantas as sílabas que</p>	<p>- Crianças</p> <p>- Educadoras</p> <p>- Estagiárias</p> <p>- Tabuleiro gigante;</p> <p>- Dois dados gigantes;</p> <p>- Personagens da história em feltro;</p> <p>- Palavras correspondentes às</p>	<p>Observação direta</p>

<p>- Domínio da expressão motora</p>	<p>material;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar tarefas em grupo. - Fomentar o diálogo; - Dialogar sobre o conto; - Partilha de informação; - Segmentar silabicamente palavras; Decompor sílabas com palmas - Proporcionar exercícios de motricidade global; - Controlar voluntariamente os seus movimentos; - Possuir controlo motor e de socialização; - Cumprir regras. 	<p>a palavra contém. O segundo jogador atira o dado e o procedimento repete-se. Ganha a criança que conseguir chegar à casa número vinte em primeiro lugar.</p>	<p>personagens da história</p>	
--------------------------------------	---	---	--------------------------------	--

APÊNDICE 6

Planificação "Aquiles o pontinho"				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Área de formação pessoal e social	<ul style="list-style-type: none"> -Cumprir as regras acordadas; -Participar democraticamente na vida do grupo; -Demonstrar respeito por si e pelo outro; -Ser capaz de interagir e cooperar com os colegas; -Organizar-se e cooperar na arrumação; -Promover a responsabilidade pelo material; -Partilhar o material; -Realizar tarefas em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história "Aquiles o pontinho". - Ao longo do conto, desenhar, individualmente, o Aquiles. - Explorar a história e as imagens do livro; - Explorar os desenhos feitos pelas crianças. - Explorar as diferentes partes do corpo humano. 	<ul style="list-style-type: none"> - História "Aquiles o pontinho" - Folhas brancas - Lápis de carvão 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta - Registos individuais das crianças

<p>Área de expressão e comunicação:</p> <p>- Domínio da linguagem oral</p> <p>- Domínio da expressão plástica</p>	<p>- Fomentar a expressão oral;</p> <p>- Promover o diálogo entre crianças, grupo e adultos;</p> <p>- Participar e manter um diálogo.</p> <p>- Representar graficamente o corpo do Aquiles.</p>			
<p>Área de conhecimento do mundo</p>	<p>- Reconhecer e nomear diferentes partes do corpo, bem como a sua localização espacial;</p> <p>- Ter conhecimentos que revelem rigor científico (corpo humano).</p>			

APÊNDICE 7

Planificação "O corpo humano"				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades/Estratégia	Recursos	Avaliação
Área de formação pessoal e social	<ul style="list-style-type: none"> -Cumprir as regras acordadas; -Participar democraticamente na vida do grupo; -Demonstrar respeito por si e pelo outro; -Ser capaz de interagir e cooperar com os colegas; -Organizar-se e cooperar na arrumação; -Promover a responsabilidade pelo material; -Partilhar o material; -Realizar tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer um puzzle de um boneco “gigante” em esferovite, isto é, ordenar, colar e pintar as diferentes partes do corpo). - Chamar os alunos um a um para se visualizarem ao espelho; - Solicitar que façam o auto-retrato no portfólio individual, “Descobre o corpo humano”, tendo em conta o aprendido com a sua imagem reflectida no espelho. - Aprendizagem de uma canção intitulada “Cabeça, ombros, joelhos e 	<ul style="list-style-type: none"> Crianças Educadoras Estagiárias - Boneco em esferovite; - Tintas; - Pincéis; - Espelho; - Portfólio 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta Registos individuais das crianças.

<p>Área de conhecimento do mundo</p> <p>Área de expressão e comunicação:</p> <p>- Domínio da Matemática</p> <p>- Domínio da linguagem oral</p> <p>- Domínio da expressão plástica</p>	<p>em grupo.</p> <p>- Reconhecer e nomear diferentes partes do corpo, bem como a sua localização espacial;</p> <p>- Ter conhecimentos que revelem rigor científico (corpo humano).</p> <p>- Ter consciência do seu corpo e da sua localização espacial;</p> <p>- Ser capaz de ordenar.</p> <p>- Estabelecer diferenças e semelhanças entre imagens, ou imagens e pessoas.</p> <p>- Representar graficamente pessoas;</p>	<p>pés”.</p> <p>- Explorar a música com mímica, associada a determinadas palavras.</p>	<p>“Descobre o corpo humano”;</p> <p>- Música “Cabeça, ombros, joelhos e pés”.</p>	
---	--	--	--	--

- Domínio da expressão musical	- Escutar e cantar canções.			
- Domínio da expressão motora	- Identificar e nomear as diferentes partes do corpo; - Controla e coordena os seus movimentos corporais.			

APÊNDICE 8

Planificação "Dia da árvore"				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades/Estratégia	Recursos	Avaliação
Área de formação pessoal e social	<ul style="list-style-type: none"> -Cumprir as regras acordadas; -Participar democraticamente e na vida do grupo; -Demonstrar respeito por si e pelo outro; -Ser capaz de interagir e cooperar com os colegas; -Organizar-se e cooperar na arrumação; -Promover a responsabilidade pelo material; -Partilhar o material; -Realizar tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> - Contar a história "Ainda nada?"; - Exploração da história. - Desenho e pintura livre, com tintas, de ramos de algumas árvores (mimosa, cerejeira, pessegueiro). - Plantação de um pessegueiro de jardim, na horta do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças - Educadora - Estagiárias - História "Ainda nada?" - Tintas - Pincéis - Ramos (mimosa, cerejeira, pessegueiro) - Pessegueiro de jardim 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta. - Desenhos elaborados pelas crianças.

<p>Área de expressão e comunicação:</p> <p>- Domínio da linguagem oral</p>	<p>em grupo.</p> <p>- Fomentar o diálogo;</p> <p>- Dialogar sobre o conto;</p> <p>-Partilha de informação.</p>			
<p>Área de expressão e comunicação:</p> <p>- Domínio da expressão plástica</p>	<p>- Pintar e desenhar livremente utilizando tintas</p> <p>- Reconhecer alguns cuidados</p>			
<p>Área do conhecimento do mundo</p>	<p>ater com as árvores.</p> <p>- Observar ramos de diferentes árvores, identificando as suas características. (folhas, flores).</p> <p>- Plantar um pessegueiro de jardim na horta da escola.</p>			

APÊNDICE 9

Planificação "Dia da água"				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Área de formação pessoal e social	<ul style="list-style-type: none"> -Cumprir as regras acordadas; -Participar democraticamente na vida do grupo; -Demonstrar respeito por si e pelo outro; -Ser capaz de interagir e cooperar com os colegas; -Organizar-se e cooperar na arrumação; -Promover a responsabilidade pelo material; 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação da história “O sonho de Mariana”. - Diálogo acerca da utilidade e importância da água na nossa vida e posterior registo, das conceções das crianças sobre “o que sei sobre a água”, “o que gostaria de saber sobre a água. - Explicação da experiência que irá ser realizada, reflexão conjunta acerca do possível resultado da mesma. - Realização da experiência, isto é, as crianças colocam os 	<ul style="list-style-type: none"> Crianças Educadoras Estagiárias - 4 cravos brancos; - Corantes alimentares de várias cores (laranja, verde, vermelho) - Água; - Copos transparentes; - Folhas de registo 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta - Registos individuais das crianças

<p>Área de conhecimento do mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Partilhar o material; -Realizar tarefas em grupo. - Fazer previsões acerca dos resultados esperados para a experiência; - Verificar como a planta transporta a água e os alimentos; - Comparar as conceções das crianças com os resultados obtidos na experiência. 	<p>cravos, em copos transparentes cheios de água, misturados com corante alimentar. Cada recipiente possui uma cor diferente de corante.</p> <p>- Elaboração de um desenho, numa folha de registo, das previsões das crianças acerca do resultado da experiência.</p> <p>DIAS DEPOIS...</p> <p>- Observação dos cravos, registo sob a forma de desenho das transformações que verificam nos cravos.</p> <p>- Comparação das previsões das crianças com o resultado observado.</p>		
--------------------------------------	---	---	--	--

APÊNDICE 10

Planificação "jardim Botânico"			
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
<p>Área de formação pessoal e social</p> <p>Área da expressão e comunicação</p> <p>Domínio da expressão dramática</p>	<p>-Cumprir as regras acordadas;</p> <p>-Participar democraticamente na vida do grupo;</p> <p>-Demonstrar respeito por si e pelo outro;</p> <p>-Ser capaz de interagir e cooperar com os colegas;</p> <p>-Realizar tarefas em grupo.</p> <p>- Participar em práticas de faz-de-conta estruturadas;</p> <p>- Desenvolver a imaginação, criatividade;</p> <p>- Apelar à fantasia.</p>	<p>- Dramatização, pelas estagiárias, de uma pequena peça de teatro, comemorativa do Dia do agrupamento Eugénio de Castro.</p>	<p>Crianças</p> <p>Educadoras</p> <p>- Estagiárias</p> <p>-Assistentes operacionais</p> <p>Lembranças para as crianças (pedras decorativas, sacos de tule)</p> <p>- Roupas e decoração para as diferentes personagens</p>

APÊNDICE 11

Quadro de atividades do Projeto

	Atividades do projeto	Objetivos
1ª Semana	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história "Na aldeia do Bem-me-Quer"; - Desenho individual da casa onde vive (prédio ou vivenda); - Construção de um gráfico sobre o local de residência; - Exploração de um mapa da cidade de Coimbra (assinalar locais conhecidos); - Elaboração de um mapa individual do percurso do jardim-de-infância até casa de cada criança (por onde passam, o que veem, o que fica perto ou longe). 	<ul style="list-style-type: none"> Estimular a concentração; -Construir pictogramas; - Promover a contagem; - Explorar mapas; - Localizar a cidade de Coimbra; - Identificar, no mapa de Coimbra, locais conhecidos; - Construir um croqui que represente o percurso da escola até casa; - Despertar a curiosidade; - Utilizar noções espaciais.

2ª Semana	<ul style="list-style-type: none"> - Visita ao Museu da Água; - Registo do percurso até ao Museu da Água; - Pesquisa na internet de fotografias de Coimbra para a elaboração de um livro; - Continuação da elaboração dos percursos do jardim-de-infância até casa de cada criança; - Localização de Coimbra no mapa de Portugal; - Construção com legos de prédios com o número de andares correspondentes aos das imagens dadas; - Visualização de um filme sobre o pintor Marc Chagall; - Exploração do quadro "Eu e a minha aldeia" (o que veem, qual o título, diferenças entre aldeias e cidades). 	<ul style="list-style-type: none"> Despertar a curiosidade; - Identificar o nome de Coimbra o Museu da Água; - Conhecer e despertar os interesses das crianças; - Selecionar diferentes locais de Coimbra; - Promover a escrita; - Explorar mapas; - Desenvolver noções matemáticas (maior e menos); - Despertar a curiosidade sobre a arte; - Promover o diálogo.
3ª Semana	<ul style="list-style-type: none"> - Construção em grupos para construir a caixa da aldeia, da vila e da cidade; - Resposta ao correio eletrónico enviado pelos pais, a agradecer a fotografia enviada (vista da cidade da varanda da casa de cada criança); - Continuação da elaboração das caixas representantes da Aldeia, da vila e da cidade; - Teatro de sombras chinesas "O rato do campo e o rato da cidade"; - Início da elaboração das janelas para colar a fotografia tirada da janela da casa de cada criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Envolver os pais nas atividades; - Estimular o espírito de equipa; - Promover a escrita utilizando as novas tecnologias; - Desenvolver a motricidade fina; - Promover a criatividade e autonomia; - Despertar o interesse e a curiosidade.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">4ª Semana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração das janelas e colagem das fotos tiradas da janela de cada criança; - Exploração do mapa de Portugal com relevo; - Conclusão das janelas; - Início da elaboração de uma história com as fotos da Leonor; - Recolha de frases sobre "Coimbra é"; - Balanço do projeto; - Pendurou-se as caixas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar diferentes tipos de mapas; - Promover a utilização das novas tecnologias; - Desenvolver a motricidade fina com uso de diferentes materiais; - Conhecer os interesses e opiniões das crianças;
	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração da rosa-dos-ventos e dos pontos cardeais; - Exploração de bússolas levadas pela mãe de uma criança; - Construção de uma bússola; - Jogo em equipas de orientações (Norte; Sul, Nascente e Poente); - Elaboração, em equipas, do puzzle com as peças encontradas no jogo anterior; - Partilha de saberes relativamente às imagens de cada equipa; <p>Visualização, em grande grupo, das fotografias tiradas da janela de casa de cada criança;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização e exploração da pintura de Marc Chagall "Paris visto da minha janela"; 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e identificar a rosa-dos-ventos e os pontos cardeais; - Despertar a curiosidade; - Explorar bússolas; - Explorar o espírito de equipa através da realização de experiências e de jogos; - Promover o diálogo e a partilha; - Desenvolver o interesse pela arte; - Estimular a criatividade; - Conhecer novos espaços da cidade de Coimbra; - Desenvolver a imaginação; - Estimular a capacidade de concentração através do som; - Despertar o interesse sobre

5ª Semana	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho de um animal que cada criança tenha ou gostasse de ver da sua janela; - Exploração de uma pedra com vários fósseis trazida por uma criança; - Visita ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha (dramatização do milagre das rosas); -Visita ao Portugal dos pequenitos; - Audição da história de D. Dinis e D Isabel; - Experiência sobre fósseis; - Conclusão de trabalhos. 	<p>acontecimentos passados;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a curiosidade e o interesse na realização de experiências.
6ª Semana	<ul style="list-style-type: none"> - Finalização de trabalhos; - Decoração e escrita de frases no panfleto; - Elaboração do convite para a divulgação do projeto; - Visualização de um power point elaborado por uma criança sobre os seus passeios por Coimbra; - Início da montagem da exposição para a divulgação; - Elaboração do convite para os pais; -Finalização da montagem da organização da exposição; - Divulgação do projeto à turma do 2º ano do 1º ciclo, aos pais e à outra sala do jardim-de-infância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a escrita; - Apelar à imaginação; - Desenvolver a motricidade fina; - Promover o diálogo e a partilha; - Envolver comunidade educativa e famílias.

APÊNDICE 12

Ficha 1G			
Nome da criança	Níveis de bem-estar	Níveis de implicação	Comentários
Francisca	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Felicidade constante. Muito confiante, motivada e concentrada.
João M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Felicidade e alegria constante. Revela confiança, Interessado, empenhado e muito concentrado.
João T.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Autoestima muito elevada, no entanto chega a ser agressivo com os colegas. Muito desmotivado, não realizando as tarefa com prazer.
Alice	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Em geral nunca está feliz. Revela baixa confiança em si própria, muito desmotivada e pouco empenhada.
Miguel	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Revela confiança, muito motivado, concentrado
André M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Pouco aberto, pouco autónomo e desinteressado nos trabalhos em geral.
Mariana	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Alegria e felicidade constante. Revela autoestima elevada, autónoma, motivada e muito concentrada e perfeccionista.
Mafalda	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Pouco comunicativa, no entanto muito concentrada
Bárbara	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Felicidade constante. Revela uma autoestima muito elevada, autónoma, motivada e muito participativa.
Matilde	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Por vezes intranquila e tensa, no entanto motivada e empenhada.
Manuel	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Revela autoestima alta, distrai-se com facilidade não se mostrando muito

			motivado
Afonso G.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Demonstra felicidade e é espontâneo, distrai-se com facilidade não acabando os trabalhos.
Afonso M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Em geral não está feliz nem infeliz. Não desfruta dos trabalhos, pouco motivado, faz tudo à pressa para poder brincar.
Eduarda	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Demonstra Felicidade e revela autoestima elevada. Motivada, empenhada e participativa.
Leonor	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Sente-se feliz mas, por vezes, revela insegurança. No entanto é Interessada e trabalhadora.
Henrique	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Vitalidade constante e auto-estima muito elevada. Distrai-se com facilidade mostrando-se pouco motivado.
Fernando	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Não demonstra felicidade nem infelicidade sendo pouco aberto. Desmotivado, não ouve o que se lhe diz, faz tudo à pressa para ir brincar.
André	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Por vezes mostra-se feliz. Concentrado apesar de pouco comunicativo.
Madalena	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Felicidade e vitalidade constante. Espontânea, interessada e participativa. Tem necessidade de chamar a atenção.
Catarina	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tranquila, muito calada. Motivada e interessada.
Cristina	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Extrovertida, revela constantemente felicidade. Muito participativa, motivada e perfeccionista
Carolina	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Quase sempre está feliz. Espontânea e motivada, no entanto pouco autónoma.
Ana	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Não demonstra felicidade nem infelicidade. Mostra falta de confiança e é pouco autónoma.
Bernardo	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Felicidade e Tranquilidade constante. Distrai-se com facilidade.
Luana	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Revela muita confiança em si mesma. Bastante interessada e autónoma.

Nota: 1) Assinalar com um círculo os níveis apresentados pela(s) criança(s) relativamente ao bem-estar e implicação, atribuindo um valor de 1 a 5 . Em caso de dúvida na atribuição do nível assinale o símbolo? e os níveis mais constantes da criança.

2) Colorir o número que figura antes do nome da criança de acordo com o seguinte: Vermelho: crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); Laranja: crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas Verde: crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

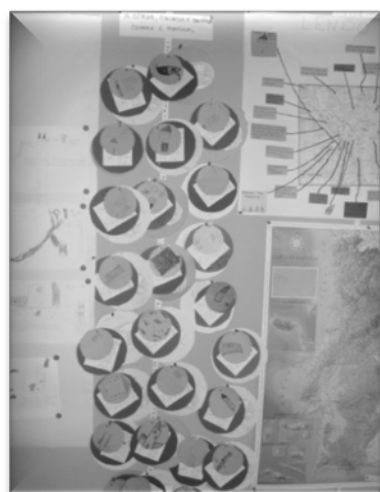
APÊNDICE 13



Teia



Casas diferentes caminhos que se cruzam



A girar conhecer e identificar
Coimbra e Portugal



Lendo o mapa



Pinceladas de arte na aldeia e na cidade



Uma história passada torna Coimbra encantada

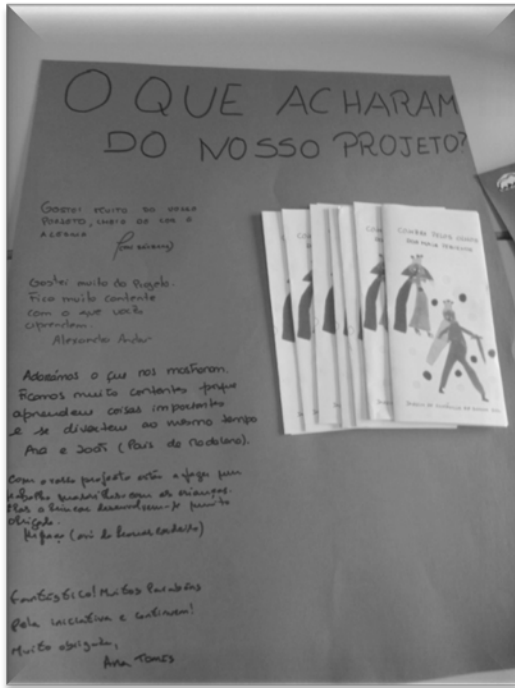


Marcas com história- Fósseis



O que vejo da minha janela

Panfleto



O que acharam do nosso projeto

APÊNDICE 14

Categorização das entrevistas

Categorias da entrevista	Sub-categorias	Indicadores
Prática Educativa	Fundamentação (Teorias)	<p>"Experiências que estão contempladas nas Orientações curriculares" E10</p> <p>"Tendo em conta aquilo que são os meus objetivos e as orientações curriculares" E5</p> <p>"Relaciona-se sempre com as suas necessidades, os seus interesses, a sua curiosidade, aquilo que eles desejam saber mais" E1</p> <p>As orientações curriculares é um documento legal que rege o nosso trabalho! E10</p> <p>"Tenho em conta as orientações curriculares e as metas de aprendizagem" E11</p>
	Metodologia (avaliação, planificação (flexível), ...)	<p>"Metodologia de projeto, a abordagem Reggio Emilia" E1</p> <p>"Dentro dos interesses delas posso trabalhar e ajudá-las a fazer uma planificação desse trabalho" E3</p> <p>"Metodologias</p>

		<p>construtivistas" E3</p> <p>"Vou fazendo avaliação sobre os resultados" E11</p>
	Origem das práticas	<p>"Tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças" E5</p> <p>"De acordo com as propostas das crianças, como também dos objetivos que nós pretendemos atingir" E7</p> <p>"O educador tem a obrigação de estar atento às necessidades do grupo em geral para organizar atividades que ajudam no desenvolvimento" E11</p> <p>"Ir ao encontro do interesse das crianças e aos quereres da criança" E12</p>
	Tipos de Experiências	<p>"Experiências diversificadas tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças" E5</p> <p>"Experiências a nível prático e a nível teórico" E4</p> <p>"Experiências diversificadas" E9</p>
	Áreas Curriculares	<p>"Experiências de aprendizagem que os faça desenvolverem competências a nível da formação pessoal e social, das expressões e</p>

		<p>comunicação e do conhecimento do mundo" E10</p> <p>"Multifacetar estas diversas áreas do conhecimento" E12</p> <p>"Tento sempre privilegiar as áreas curriculares" E12</p> <p>"Tendo sempre em conta todas as áreas do currículo" E6</p>
Perceção sobre a criança	Desenvolvimento Global	<p>"Trata-se essencialmente de um conjunto de competências que é suposto ajudar as crianças" E11</p> <p>"Considero a linguagem um fator muito importante" E12</p> <p>"As crianças devem aprender a viver em comunidade, a partilhar, a respeitar o outro, a ter espírito crítico" E6</p> <p>"Saber ser, estar e fazer" E10</p> <p>"Aprender a aprender" E9</p>
	Empenhamento	"As crianças demonstram empenhamento e interesse em descobrir sempre mais" E5
	Continuidade Educativa	"Sabendo que a educação de infância é de continuidade logo não há uma idade estipulada para determinar o conhecimento ou

		<p>aquisição de saber" E5</p> <p>"Um conjunto de competências que é suposto ajudar a desenvolver nas crianças para que estas as tenham atingido à entrada do ensino básico" E11</p> <p>"Saber ser, estar e fazer" E10</p>
	Aquisição de competências	<p>" No início do ano letivo traçámos um conjunto de competências que pretendemos que as crianças de 3,4 e 5 anos atinjam" E7</p> <p>"Aquilo que nós desenvolvemos, procuramos desenvolver na criança é o espírito capaz de chegar a, de forma lúdica" E9</p>
Gestão do ambiente educativo	Teorias	<p>"Procurando que se questionem acerca do que veem e do que observam, partindo das propostas deles"E7</p> <p>"Pessoalmente eu trabalho com metodologias construtivistas" E3</p> <p>"Fazer-lhes chegar aquilo que eles necessitam de aprender mas também aquilo que eles querem aprender"E4</p> <p>"Através de um ambiente educativo de descoberta" E5</p>

		"Sendo o andaime da criança, ajudá-la a escalar" E10
	Espaço como currículo	"Dispomos os espaços e o material de acordo com a nossa forma de trabalho" E7 "Espaços bem definidos de forma a que as crianças possam desenvolver interações positivas e sobretudo relacionar-se" E3 "Dando materiais estimulantes e motivadores e através de um ambiente educativo de abertura" E5
	Colaboração entre pares	"Em termos de aprendizagem considero que as crianças se ajudam e Auto motivam umas às outras" E3 "Outras vezes em trabalho de pares, colaborativamente" E7
	Parcerias	"É cada vez mais importante nos dias de hoje darmos um espaço para a comunidade e para a família" E2 "

ANEXOS

ANEXO 1**Observação do empenhamento do adulto**

Sensibilidade							
Adota um tom de voz positivo	1	2	3	4	5	NO	Tem um tom de voz negativo
Faz gestos corporais positivos e estabelece contato visual	1	2	3	4	5	NO	É fria e distante
É carinhosa e afetuosa	1	2	3	4	5		Não respeita a criança
Respeita e valoriza a criança	1	2	3	4	5	NO	Não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança
Encoraja e elogia	1	2	3	4	5		Não ouve a criança nem lhe responde
Mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança	1	2	3	4	5	NO	Fala com os outros sobre a criança como se esta estivesse ausente
Estimulação							

Tem energia e vida	1	2	3	4	5	NO	Feita de modo rotineiro
Responde às capacidades e interesses da criança	1	2	3	4	5	NO	Falta de energia e entusiasmo
Coaduna-se com a situação	1	2	3	4	5	NO	Não se coaduna com os interesses e as perceções da criança
Motiva a criança	1	2	3	4	5	NO	Não motiva a criança
Estimula de forma rica e com clareza	1	2	3	4	5	NO	Não motiva a criança
É rica e tem clareza	1	2	3	4	5		É pobre e falta-lhe clareza
Estimula o diálogo, a atividade e o pensamento	1	2	3	4	5	NO	Não é apropriada
Partilha as atividades da criança e dá-lhe relevo	1	2	3	4	5	NO	Corta o diálogo, atividade e o pensamento
Autonomia							
Permite à criança escolher e apoia a sua	1	2	3	4	5	NO	Não permite à criança escolher ou fazer

escolha							experiências
Dá à criança oportunidades para fazer experiências	1	2	3	4	5	NO	Não encoraja a criança a ter ideias
Encoraja a criança a ter ideia próprias e a assumir responsabilidades	1	2	3	4	5	NO	Não encoraja a assumir responsabilidades
Respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez	1	2	3	4	5	NO	Não deixa a criança fazer juízos sobre a qualidade do trabalho que fez
Encoraja a criança a resolver os conflitos	1	2	3	4	5	NO	Aplica as regras e os limites com rigidez e não permite negociação
É flexível	1	2	3	4	5	NO	É autoritária e dominadora

Legenda: 5-Atitudes de total empenho; 4-Atitudes de predominante empenho com traços de não empenho; 3-Atitudes nem de empenho nem de falta de empenho; 2-Atitudes predominantes de falta de empenho com traços de empenho; 1-Atitudes de total falta de empenho; NO-Não observado.

ANEXO 2

Questões Orientadoras da Entrevista

- 1-** Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?
- 2-** Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?
- 3-** Como apoia a aprendizagem das crianças?
- 4-** O que devem fazer e saber as crianças de 3/4/5 anos?

ANEXO 3

Entrevistas realizadas às Educadoras

Entrevista 1 (E1)

Entrevistadora: Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

Entrevistada: Nós trabalhamos aqui...pronto, eu trabalho sob a Metodologia de Projeto, a abordagem Reggio Emilia, portanto, no fundo as experiências de aprendizagem, como já sabes, surgem de situações espontâneas das crianças, não é? Pode ser uma solicitação, uma questão, pode ser uma observação que eu faça, mas relaciona-se sempre com as suas necessidades, os seus interesses, a sua curiosidade, aquilo que eles desejam saber mais...pesquisar, etc... Portanto é muito difícil estar a dizer que é isto ou aquilo, não é? Se eu trabalhasse num modelo mais rígido, mais tradicionalista podia dizer, chego aqui e eles fazem desenhos...e fazem grafismos, fazem fichas, não é? Às vezes é um bocadinho o desconhecido, porque...às vezes o que eu trago preparado não é aquilo que vai acontecer durante o dia, não é? Há esta flexibilidade. É muito difícil definir concretamente experiências de aprendizagem. Eu acredito que contribuo-o para eles se desenvolverem plenamente e em todo o seu esplendor, acredito que dou resposta às suas solicitações, ou pelo menos esforço-me ao máximo, e aquilo que eles querem aprender e os resultados têm sido positivos...e o feedback também o tem sido...agora, não consigo definir melhor do que isto.

Entrevistadora: Como é que surgiu o uso desta abordagem?

Entrevistada: Esta abordagem surgiu com um aspeto muito...simples que é...que era o seguinte: nós...é no fundo nós assumimos um bocadinho aquilo que fazemos, porque...No nosso país há um bocadinho aquela dificuldade e até o pudor em uma pessoa assumir, claramente...Trabalha-se como um modelo específico exceto as escolas...João de Deus, que trabalha o Método João de Deus e aí não há volta a dar-lhe, mas outras escolas é muito difí...é muito raro nós encontrarmos uma escola em que o educador assuma “eu trabalho com este modelo específico”, às vezes é “ah é um bocadinho de MEM, é um bocadinho de High Scope, e um bocadinho disto e um bocadinho daquilo, não é?...mas assim assumidamente..., também há escolas assumidamente de MEM, mas é muito difícil encontrar. Nós aqui no Jardim...já vínhamos a trabalhar...portanto, ...em Metodologia de Projeto, ...de forma construtivista, portanto, isto foi um bocadinho só dar um nome aquilo que já vínhamos fazendo...e melhorar, não é? Porque havia algumas coisas que nós não trabalhávamos tanto, como a documentação...e que passamos a trabalhar melhor, não é? E a utilizar mais a documentação como ferramenta de avaliação, de reflexão e de planificação, portanto...foi dar um nome aquilo que fazíamos e...investigar mais para melhorar e para trabalhar melhor.

Entrevistadora: Como é que tiveram conhecimento desta abordagem?

Entrevistada: Da abordagem Reggio Emilia? Foi na Licenciatura.

Entrevistadora: Considera que as experiências que proporciona às crianças dão resposta Às suas necessidades?

Entrevistada: Eu acho que sim... (risos)

Entrevistadora: E em que medida é que...

Entrevistada: Eu acho que sim. Pronto...nós..., a Metodologia de Projeto só funciona se assim for, não é? E os projetos só surgem das solicitações das crianças e só se lhes dermos resposta é que depois vão surgindo outras questões e outras e outras e é que constrói a teia, não é? Portanto eu acho que sim...e por outro lado, eu também estou atenta...e acho que todos nós estamos atentos também, à forma como as crianças estão envolvidas, portanto, se houver envolvimento então há desenvolvimento, como dizia o *Laevers* e as coisas funcionam, e realmente estamos a dar resposta às crianças.

Entrevistadora: Como apoia a aprendizagem das crianças?

Entrevistada: É dar-lhes espaço. Eu acho que o essencial é estar presente para as solicitações, mas ao mesmo tempo dar-lhes espaço para eles conseguirem construir a sua própria aprendizagem, não é? Portanto, as coisas não serem demasiado dirigidas...no entanto estar atenta para conseguir dar respostas às solicitações. No fundo é aquela questão de sermos um bocadinho um guia para a criança quando a criança constrói o seu próprio conhecimento e as suas aprendizagens.

Entrevistadora: Este modelo é aplicado somente a partir dos 3 anos? Ou é iniciado na creche?

Entrevistada: Nós, este ano, falamos com as colegas de creche no sentido...uma vez que tínhamos o Projeto Curricular “Os bolsos da Marta”, portanto o tema do projeto...falamos com as colegas no sentido de trabalharmos aqui mas com a abordagem nas duas valências. Ambas

as colegas, como ainda não se sentiam muito por dentro do modelo, da abordagem, ficaram de ler mais...de ler e de investigar mais e formar-se melhor para depois tomarem uma decisão. Portanto, há uma colega que diz que está com vontade de...embarcar neste projeto...mas agora...estamos um bocadinho...se calhar só para o próximo ano.

Entrevistadora: A adaptação a este modelo por parte das crianças que entram aqui com 3 anos...

Entrevistada: As crianças têm uma capacidade de adaptação que nós adultos não temos. A adaptação das crianças é ótima, a dos pais não.

Entrevistadora: Qual é a maior dificuldade?

Entrevistada: A maior dificuldade dos pais é não ver coisas na parede. Nem que seja para “encher o olho”, e nós não fazemos isso! Nós não fazemos coisas para “encher o olho” e os pais têm muita dificuldade...é muito difícil para os pais chegarem cá e não verem essas coisas...no fundo seria o que estaria...uma expressão em que estava a acontecer alguma coisa na sala. Só que muito do trabalho fundamental que se faz neste Jardim de Infância, não se traduz numa folha...com...um desenho pintado...que seria igual para todos...traduz-se num...em todo um processo. E o que é que acontece? Os pais, no início, têm imensas ansiedades, estão sempre a perguntar...o que é que...

(tivemos de fazer uma pausa devido a uma situação com uma criança)

Entrevistada: ...já não sei muito bem onde é que eu ia, mas o que eu estava a dizer era, pronto, os pais têm um bocadinho de dificuldade de não haver coisas padronizadas...também lhe dá insegurança e nós compreendemos isso e, também, é um trabalho muito grande da nossa

parte...tentar com que os pais compreendam o modo como trabalhamos e eles perceberem de que modo é que isso é benéfico para o desenvolvimento das crianças.

Entrevistadora: O que devem fazer e saber as crianças de 3, 4 e 5 anos?

Entrevistada: Eu acho que essa pergunta não tem jeito nenhum! (Risos)
Eu acho que não há aqui o que é que deve...o que é que deve saber um adulto?

Entrevistadora: Tudo e nada...

Entrevistada: Pois...eu acho que isso é uma pergunta sem jeito nenhum. Eu acho que...as crianças devem saber...aquilo que lidam no dia a dia... Pode ser, para umas crianças pode ser conhecer uma agência funerária, agora vais pensar que eu estou maluca mas, se as crianças viverem em frente...se tiverem uma escola em frente a um cemitério, em que veem todos os dias a passar o cortejo fúnebre, pode fazer parte das vivências deles e eles querem saber isso e...perceberem e lidarem com isso, como quererem saber como funciona a esquadra da polícia, como aconteceu aqui, como quererem saber quem foram as primeiras pessoas que existiram e falar sobre os homens primitivos. Eu acho que não há nada definido o que é que as crianças devem fazer ou saber para... Claro que há aquelas metas que estão estabelecidas...aqueles ditos estádios de desenvolvimento, claro que uma criança de 3 anos, sem problemas, deve saber andar, deve saber falar,...isto...são coisas óbvias, não é? Mas eu penso que a vossa pergunta...a vossa pergunta ia um bocadinho além disso...portanto eu acho que essa pergunta não faz sentido. Acho que não há uma “receita” do que é que se deve saber, fazer, etc. Acho que as

crianças devem saber e conhecer aquilo que os rodeia e aquilo que lhes causa inquietação.

Entrevistadora: Nesta abordagem dão muita importância ao envolvimento das famílias e da comunidade...

Entrevistada: Exatamente.

Entrevistadora: Como é que as famílias e a comunidade se sentem ao se verem tão envolvidas na educação, não só das suas crianças mas também...

Entrevistada: Isso é uma questão...Claro que os níveis de envolvimento das famílias são sempre diferentes porque...pronto...porque há famílias que têm mais disponibilidade e outras que têm menos...mas a receptividade é sempre boa e os pais gostam de participar em tudo...e repara que o envolvimento que nós falamos não é pedir coisas para casa. É, também, os pais poderem vir cá...falar coisas com as crianças...desenvolver atividades...com a comunidade escolar...porque por exemplo, o encontro de fotografia que nós temos este ano, está a ser organizado pelos pais, portanto, isto não é...esta colaboração, este trabalho com as famílias não quer dizer que seja só dentro das quatro paredes da sala de atividades...pode ser de várias formas. E os pais gostam...eu...quando os pais têm realmente disponibilidade para o fazer gostam de o fazer e, por outro lado, também, esta forma de trabalharmos com as crianças, em que realmente...também propicia o envolvimento das famílias, não é? Quando as crianças querem saber mais, o que contam em casa, e trazem para partilhar...pesquisas que fizeram, situações que aconteceram, descobertas que fizeram...a partilha é fase diária neste sentido...

Entrevistadora: A partilha também é considerada muito importante...

Entrevistada: Sem dúvida! O conhecimento é em todo o lado, não é só aqui... O conhecimento é socialmente construído, porque nós...se não houvesse partilha de conhecimento nós não aprendíamos, não é? Nós só aprendemos coisas novas quando essas coisas nos chegam...através de múltiplas formas. Portanto, o conhecimento é essencialmente construído em todo o lado também no Jardim de Infância.

Entrevistadora: Qual é a sua maior preocupação enquanto educadora?

Entrevistada: É dar resposta. É...é...ter a certeza, que nunca temos, de que realmente estamos a dar a melhor resposta às nossas crianças. Os pais confiam-nos o maior tesouro que eles têm...portanto, a partir do momento em que temos nas mãos o maior tesouro das vidas deles, nada pode falhar, não é? Portanto a maior ansiedade é essa, sem dúvida. E acho que por ter essa ansiedade é que também nos faz...nós temos essa ansiedade eu acho é saudável...de nos questionarmos realmente se é a melhor resposta que podemos dar para podermos evoluir e melhorar. Está tudo?

A: Sim. Obrigada.

Entrevista 2 (E2)

Entrevistadora: Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

Entrevistada: Na medida em que...da abordagem que nós nos inspiramos, tentamos utilizar estratégias que estimulem a criança às 100

linguagens, ou seja, todas as áreas possíveis...que a criança possa estimular aquilo que já tem, não é? Proporcionar-lhe...disponibilizar materiais e proporcionar-lhes momentos para que elas estimulem as diferentes áreas de expressão delas. É preciso especificar mais?

(risos)

Entrevistadora: Como é que surgiu a utilização desta abordagem aqui na instituição?

Entrevistada: Isto já foi um percurso...nós, durante a formação inicial tivemos contacto com vários modelos curriculares...e...não foi...não nos lembramos num dia “ah vamos implementar ou vamo-nos inspirar na abordagem Reggio Emilia”, bem pelo contrário, nesse momento questionamo-nos e tudo dependeria do local onde estaríamos a trabalhar. Eu...de à 6 anos para cá tento...fui sempre questionando os vários modelos, experimentei...tive que ler muito sobre o assunto, não é?...sobre cada um deles para perceber com qual eu me identificava...fui a algumas formações...tentei falar com colegas minhas que estivessem inspiradas noutras ...nos diferentes modelos, perceber o que é que cada um deles oferecia, disponibilizava...e...cheguei à conclusão que...que este, a nível pessoal e das características da instituição poderia ser um bom...uma boa estratégia para implementar neste contexto específico...dada a imagem que dá da criança, não é?...do conhecer a criança, de estimular toda a sua competência e de perceber que a criança é competente...da questão da diversidade de estratégias utilizadas...não é?...não é a questão de ter a criança como ditador e ser ele que comanda, porque...ele não deixa de ser criança, nesta abordagem é criança e não deixa de ser criança e sabe que tem regras e há coisas que pode decidir e

há coisas que não pode decidir mas, acima de tudo, nós não fazemos as porque achamos que vai ser bom, mas sim porque há ali um interesse e há uma motivação de cada uma das crianças, ou seja, permite-nos dar um apoio muito mais próximo de cada criança. E isto foi um processo, depois em equipa, percebermos também se...se fazia sentido ou não...se as pessoas se identificavam.

Entrevistadora: Considera que as experiências que proporciona às crianças dão resposta às necessidades das crianças? E em que medida?

Entrevistada: (Risos) Se eu não achasse não tínhamos optado por esta abordagem. Se nós não concordássemos com isso, não é? Porque além de...toda a imagem da criança que é construída...inspiramo-nos nesta abordagem...tem também as nossas características pessoais, não é?...a nossa vida como educadores e como pessoas...mas essencialmente porque envolve muito a família e a comunidade que é essencial. É cada vez mais importante nos dias de hoje, darmos, também, um espaço para a comunidade e para a família. Eu acho fantástico nesta abordagem é a capacidade das crianças em tornarem-se cidadãos ativos...aquele princípio da cidadania que falam nas orientações curriculares, ele aqui torna-se visível, não é?...eles vão ser crianças muito competentes, acima de tudo a nível de cidadania. Hmmm queria-te dizer qualquer coisa mais para além disso...

Entrevistadora: Pode ser que te lembres mais daqui a um bocado...

Entrevistada: Repete lá a pergunta, por favor...

Entrevistadora: Considera que as experiências que proporciona às crianças dão resposta às necessidades das crianças? E em que medida?

Entrevistada: Ah! E para além disso, era o que eu também queria dizer, ainda respeitante à abordagem, é precisamente a questão de potenciar o trabalho de equipa. Todas as pessoas são importantes, não é? Não há ninguém que seja...que seja a mais...e que fomenta esse trabalho de parcerias, de reflexão em equipa, de programação, de projeção...o que nos acaba por ajudar imenso em deixarmos o nosso mundinho e partirmos para...para algo mais...partilhado...reflexivo...

Entrevistadora: Nesta abordagem, e segundo leituras que eu fiz, é muito complicado a adaptação dos pais...a esta abordagem. Torna-se mais complicado para os pais do que para as crianças...porque é que acha que para os pais torna-se tão complicado....

Entrevistada: Porque não há massificação. Não há massificação, não é? Eles...as pessoas estão habituadas a visitar uma instituição e a ver tudo igual, tudo bonitinho...que às vezes não se percebe muito bem como é que é o processo, mas aqui é essencial o processo. Não se procura tanto o produto final, não se pretende encher as paredes de coisas que às vezes nem são...pensadas pelas crianças...e o processo às vezes é o invisível...a nível de produto exposto. Eu não tenho sentido que seja difícil. Eu estou, como tu sabes, estou com um grupo de três anos...as crianças são novas nesta casa, no jardim-de-infância, é o primeiro contacto que a maior parte dos pais têm comigo e com a abordagem são todos a primeira vez, à exceção de uma criança que...como isto tem sido também um processo de...se nos identificamos, se faz sentido neste contexto ou não...uma filha...uma irmã dessa criança que já passou um bocadinho pela experiência do que é que é a abordagem Reggio Emilia, os pais já lhes diz alguma coisa...a essa família, não é? De resto é tudo o primeiro impacto que estão a ter. Eu sei que, quando houve a primeira

consulta dos portfólios, que eles foram chamados a perceberem o que é que era o portfólio, e a perceberem que era um documento dinâmico que eles poderiam levar para casa sempre que quisessem e deviam colaborar para a construção da história dos filhos deles...houve o primeiro feedback que..."afinal já percebo o que é que é isto...afinal já percebo o que é que vocês andam a fazer...afinal isto faz muito sentido porque nos ajuda a fazer uma intervenção mais próxima do jardim-de-infância com o nosso filho, afinal pensava que vocês não andavam a fazer nada e aqui está tanta coisa...afinal o processo é realmente muito importante...afinal já percebo porque é que surgiam estas conversas em casa..." Eu acho que ganhou muita visibilidade através da documentação e do portfólio. E não senti que...quer dizer, isto de Setembro a Dezembro/Janeiro, mais ou menos, em que...ocorreu, também, a fase de adaptação das crianças ao espaço e aos pares, quer seja com crianças quer seja com adultos, penso que foi uma adaptação muito rápida mesmo dos pais em relação à abordagem. Das crianças foi automático, porque eles são muito flexíveis...agora com os pais, com as famílias, acho que foi substancialmente rápido e por isso acho que isso é um bocadinho mito. Se calhar também temos aqui uma população diferente, em que está disposta a...se calhar não passaram por isto porque se calhar também já sabiam...mais ou menos...o que é que...temos pais que foram investigar!

Entrevistadora: Como apoia a aprendizagem das crianças?

Entrevistada: (Risos) O nosso papel é ser um bocadinho de acompanhante e provocadores. Grande proximidade, grande cumplicidade, de questionar, questionar, questionar, questionar, questionar e de tentar-lhes dar...tentar ajudar...ajudá-los a tentar encontrar as respostas que eles pretendem. Se calhar não é tão visível

agora...ou até aqui...porque eu...toda a adaptação a nível físico, a nível emocional, aquisição de bases...mas já se vê alguma coisa. Acho que daqui para a frente eu acredito que seja muito mais fácil. Se calhar era muito mais fácil se fosse num grupo heterogéneo, as coisas eram mais imediatas...ainda por cima porque tivemos cá momentos específicos de adaptações difíceis na nossa sala, porque os próprios pais estavam muito ansiosos...o que dificultou, algumas vezes, a adaptação das crianças. Agora eu acho que...a resposta que se tem que dar às crianças é partir mesmo do acompanhamento e às vezes...quando as coisas estão muito *low profile*... “Então mas afinal como é que é? Então vocês acham que é mesmo assim?”, partir um bocadinho para a questão do espírito e do pensamento científico...induzir as crianças num pensamento...raciocínio lógico...pensar no que é que poderia acontecer, no que é que pode acontecer, se elas acham que é mesmo assim...estimular muito a observação das crianças.

Entrevistadora: Agora a derradeira pergunta...

Entrevistada: Aquela que eu já disse que era ridícula?

Entrevistadora: O que devem fazer e saber as crianças de 3, 4 e 5 anos?

Entrevistada: Atendendo a que eu acredito que as crianças não são...não vêm acompanhadas com uma lista de supermercado, não te sei responder a essa pergunta. Sei que elas devem ser felizes, sei que elas têm o direito de serem ouvidas, sei que elas têm o direito de serem acompanhadas, sei que elas têm o direito de lhes darmos respostas, sei que nós temos o dever de as acompanhar, sei que nós temos o dever de lhes proporcionar momentos de aprendizagem diferentes, mas não sei se te sei responder a o que é que as crianças devem saber fazer aos 3, 4 e 5

anos. Porque acho que depende muito do caminho deles...Sei que há situações que nós...se for a nível de despiste, as crianças estão dentro dos padrões ou não, que é previsto uma criança estar, ok, são situações diferentes..., agora se a intenção era perguntar se deviam saber sobre...que as estações do ano são 4, primavera, verão, outono e inverno, sim podem saber...da parte do conhecimento do mundo que se eles tiverem vontade de saber sobre isso vamos explorar! Agora, se calhar estou a dar uma resposta muito...

Entrevistadora: Nas leituras que fiz, a documentação foi sempre apontada como uma parte muito importante, tanto para as crianças como para a comunicação com a comunidade e com as famílias, concorda?

Entrevistada: Claro que sim! Foi o que eu disse á bocado. Perante as famílias é ganharem...ou estender, fazer o prolongamento entre jardim-de-infância e a família, a documentação. Depois as crianças vão ganhar pela sua própria participação ativa, não é? Porque eles próprios são chamados nessas partilhas e nessa documentação. Sabes que eles têm lá fora, no *hall* de entrada, o espaço da partilha...do que é que andam a descobri...dos projetos e eles próprios participam na documentação. Eles próprios já sabem o que é a documentação, foram descobrindo à medida que o tempo vai passando e houve uma criança que “documentar é mostrarmos às famílias e aos amigos...aos pais e às mães e aos irmãos e às irmãs, e aos tios e às tias e aos amigos das outras salas o que é que nós estamos a descobrir” e houve outro que disse “é quando nós pensamos sobre as coisas”, por isso eles estão mais do que integrados no processo da documentação, faz todo o sentido. Para nós, educadores, é uma mais-valia, é uma forma de avaliarmos...avaliarmos com o concreto. Porque a documentação passa por vários processos, o processo da...as fases,

etapas...a etapa da contextualização, não é? ...o porque é que as coisas ocorreram, como é que ocorreram, como é que foram...não gosto muito desta palavra mas vou utilizá-la...como é que despoletaram, como é que as coisas...houve...o indutor, a indução do processo e a contextualizar, quais foram os primeiros intervenientes, depois a própria abordagem das crianças, como é que ocorreu, o que é que eles disseram, o que é que eles partilharam, o que é que eles questionaram...o que é que aconteceu, o que é que decidiram fazer, o que é que descobriram, e depois a parte da reflexão do educador. Perante todo aquele processo qual é que é a nossa perspetiva, qual é que é o nosso ponto de vista, como é que nós enquadrámos o que aconteceu, ou seja, é uma avaliação do concreto. Ali não há *check list* mas há coisas concretas. Aquela criança...o que é que partilhou...mesmo a nível de linguagem, coisas...um exemplo muito simples, uma criança, quando estamos a fazer documentação, podemos avaliar se a criança consegue ou não construir frases, se consegue construir frases na interrogativa, se utiliza corretamente os tempos verbais...isto tudo é passível de ser observado na documentação, enquanto que se tivermos uma *check list*, a maior parte das vezes, nem sequer vamos testar as coisas porque não temos tempo para testá-las. Por isso, a documentação, eu acho que devia quase ser obrigatória na educação pré-escolar.

Entrevistadora: E agora para terminar, qual é a sua maior preocupação enquanto educadora?

Entrevistada: O bem-estar das crianças. Se eu estou a ser o adulto...que deve acompanhar...o adulto especializado que deve acompanhar as crianças. Se estou a dar-lhes as respostas, se estou a proporcionar-lhes... e a estimulá-los...pela enorme e vasta capacidade que eles têm, se estou a

conseguir observá-los como eles são e não como eu os vejo, se estou a ser genuína e se...se estou a ser exigente o suficiente...comigo para...para conseguir perceber o que está em cada uma das crianças.

Entrevistadora: Obrigada!

Entrevista 3 (E3)

Entrevistadora: Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

Entrevistada: Tendo como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, tento proporcionar às crianças um leque bastante diversificado de experiências em todas as áreas curriculares. Tenho, sobretudo, em atenção que devo ouvir, devo escutá-las, para saber dos interesses delas e como dentro dos interesses delas posso trabalhar e ajudá-las a fazer uma planificação desse trabalho que pretendo desenvolver em cada área.

Entrevistadora: Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?

Entrevistada: Desde o momento que as escuto e as observo acho que vou ao encontro do que lhes é necessário tendo como pressuposto todo o nível de desenvolvimento deles, ritmo de trabalho deles. Há todo um conjunto de pressupostos que eu tenho de ter em conta, no plano das necessidades.

Entrevistadora: Como apoia a aprendizagem das crianças?

Entrevistada: A aprendizagem das crianças é apoiada por instrumentos, rotinas, pela mente educativa que é constituída por espaços, na sala de atividades e não só, espaços bem definidos de forma a que as crianças possam desenvolver interações positivas e sobretudo relacionar-se. Porque no fundo o fulcro, digamos do nosso trabalho é criar relação entre todos porque só dessa relação, de uma relação consistente é que pode haver resultados em termos de aprendizagem porque para mim na aprendizagem das crianças é necessário, primeiro de tudo são crianças, naturalmente depois que exista uma educadora com opções metodológicas definidas, pessoalmente eu trabalho com metodologias construtivistas e portanto dou especial ênfase à relação que se estabelece e todo o ambiente educativo, e os tempos que estão definidos nas atividades no sentido de poder favorecer de facto as relações para que se produza aprendizagens bastante positivas.

Entrevistadora: O que devem fazer e saber as crianças de 3/4/5 anos?

Entrevistada: Este trabalho está definido, está planificado no projeto curricular e para mim não há aprendizagens estanques para os 3, 4 e 5 anos, para mim a aprendizagem tem que fluir consoante o que se está a vivenciar na sala, é gradual e tem muito a ver também com as relações que se estabelecem no grupo porque se temos um grupo que é um grupo heterogéneo temos de ter em especial atenção, o desenvolvimento de cada uma das crianças, independentemente da idade delas, e o que se pretende que ela adquira até ao final do ano. Há crianças que aos três anos conseguem fazer aprendizagens e acompanhar perfeitamente as crianças dos cinco anos. Não vamos fechar-lhe uma porta só porque a criança já ultrapassou, digamos aquilo que tínhamos planificado como competências atingir no final dos três anos, aqui não se fecham portas só

se abrem portas e janelas, portanto tem de se ter conhecimento sobre cada uma das crianças como é que ela reage sobre todos e sobre o grupo e como se insere no grupo e respeitar o seu desenvolvimento, respeitar as suas necessidades e ir alimentando aquilo que são as suas necessidades. A criança vai-se mostrando todos dias fala de si própria, todos os dias vamos vendo como se vai desenvolvendo e temos que lhe dar alimento independentemente de ter 3/4 ou 5 anos. Claro que no projeto curricular estão definidas as competências, que entendemos como ideais, tendo em conta que os tempos são diferentes para cada uma das crianças, entre elas, temos que respeitar essas diferenças e temos de estar atentas a elas porque delas depende. É nessas diferenças que devemos facultar experiências que são gratificantes e que são necessárias à criança naquele momento, ou àquela criança em específico ou enquanto grupo. Como é que o grupo vai reagindo, portanto para mim” à idealmente,” é como um guião que me serve a avaliar em que estado está a criança, em termos de competências adquiridas, também os avaliamos todos os períodos e portanto vamos tendo essa consciência.

Entrevistadora: Faz uma avaliação/reflexão diária com as crianças?

Entrevistada: Eu não faço avaliação diária da criança, eu avalio com a criança o trabalho desenvolvido, é uma coisa diferente, avaliação da criança vai-se fazendo formalmente consolida-se no final de cada período, mas vai-se colecionado um conjunto de indicadores que demonstram que competências é que a criança já adquiriu até aquela altura. Mas sim todos os dias no meu repouso vou refletindo sobre o que acontece com as crianças.

Entrevistadora: Acha importante ter um grupo heterogéneo? É mais fácil ou mais difícil de trabalhar?

Entrevistada: O trabalho torna-se muito mais exigente quando se trabalha com um grupo heterogéneo, aliás eu nunca trabalhei de outra forma, portanto eu estou a completar o meu trigésimo primeiro ano de serviço e nunca tive um grupo de uma só faixa etária. Devido às circunstâncias mas também a minha aposta seria sempre num grupo heterogéneo, mesmo se eu pudesse escolher porque apesar de ser muito mais exigente, porque não temos nos jardins de infância públicos o número de assistentes que seriam aconselháveis para quem tem 25 crianças, deveríamos ter muito mais apoio, portanto torna-se muito mais exigente a educadora conseguir apoiar cada uma das crianças e tantos pequenos grupos ao mesmo tempo, portanto é muito mais difícil, mais exigente e mais complicado e a atenção que tem que prestar e a observação que tem de se fazer de todas as criança e do grupo e dos grupos que se vão formando mas é muito mais exigente, mas em termos de aprendizagem considero que as crianças se ajudam e auto motivam umas às outras os mais velhos conseguem ser digamos, um elo de motivação para os mais novos que tentam fazer as aprendizagens com os outros e praticar ações que os outros já praticam e portanto são como um motor que puxa pelos mais novos por outro lado os mais novos ao pedirem também atenção, atenção dos mais velhos estão ajudá-los e estão a fazer com que eles façam também determinadas aprendizagens de auto ajuda de apoio ate de alguma em termos afetivos das emoções eu penso que crescem muito mais porque se sentem com responsabilidade na educação dos novos e na ajuda que lhes tem de fornecer e para ambas as idades eu considero extremamente positivo e 100% favorável o grupo

heterogéneo, só lamento o facto dos grupos serem tão grandes. Em muitas salas da rede publica em que o máximo de crianças é de 17, pois não atingem o limite das 25 crianças por sala aqui na periferia, da aldeia. Cinco crianças faz muita diferença e vocês que trabalham aqui connosco sabem que é complicado, mas de qualquer modo, mesmo com 25 acho que é sem dúvida muito mais exigente e mais trabalhoso mas muito mais benéfico para as crianças.

Entrevistadora: E também mais gratificante para si?

Entrevistada: Sim é muito giro, nós assistirmos à evolução quando temos crianças que entram aos três anos e ficam ate aos cinco e ver o modo como evoluem.

Entrevista 4 (E4)

Entrevistadora: Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

Entrevistada: Todas as experiências a nível prático e a nível teórico porque também é preciso que a criança tenha algumas noções teóricas e depois vamos pô-las em prática.

Entrevistadora: Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?

Entrevistada: Tento sempre dar resposta as necessidades das crianças através dessas experiências, conduzi-las de maneira a que elas adquiram conhecimentos necessários, o importante para a idade delas.

Entrevistadora: Como apoia a aprendizagem das crianças?

Entrevistada: Eu apenas sou um elemento moderador das necessidades e das aprendizagens deles, portanto fazer-lhes chegar aquilo que eles necessitam de aprender mas também aquilo que eles querem aprender

Entrevistadora: O que devem fazer e saber as crianças de 3\4\5 anos?

Entrevistada: Eu à partida tenho que lhes proporcionar condições de aprendizagem que o próprio Ministério da Educação emana para o ano letivo e não só, portanto há necessidades básicas que são conduzidas pelo ministério da educação para todas as crianças em Portugal. Portanto tem de se agarrar nessas ordens que vêm de superiores que a gente concorda porque são itens fundamentais própria para a faixa etária, para o jardim-de-infância e depois temos de assegurar que elas sejam cumpridas. Portanto à partida eu tenho de cumprir tudo o que é de lei, as OCEPE. Depois cada um faz das OCEPE, trabalha-as como compreende que é a melhor forma, para aquele grupo, para aquela realidade

Entrevista 5 (E5)

Entrevistadora: Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

Entrevistada: Proporciono experiências de aprendizagem diversificadas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Tendo em conta aquilo que são os meus objetivos e as orientações curriculares.

Entrevistadora: Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?

Entrevistada: Sim. Na medida em que as crianças demonstram empenhamento e interesse em descobrir sempre mais...ir mais além.

Entrevistadora: Como apoia a aprendizagem das crianças?

Entrevistada: Dando materiais estimulantes e motivadores ... e através de um ambiente educativo de abertura.

Entrevistadora: O que devem fazer e saber as crianças de 3, 4 e 5 anos?

Entrevistada: Depende das crianças ... só depois de conhecer o grupo é que ficamos a saber o que elas pretendem, quais os seus interesses e necessidades. Sabendo que a educação de infância é de continuidade logo não há uma idade estipulada para determinar o conhecimento ou aquisição de saber e para além disso é preciso ter em conta a individualidade de cada criança.

Entrevista 6 (E6)

Entrevistadora: Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

Entrevistada: Procuo proporcionar experiências de aprendizagens que sejam úteis e interessantes para as crianças e para o seu desenvolvimento, tendo sempre em conta todas as áreas do currículo, em diferentes momentos. Tento também diversificar e proporcionar diversas experiências, tendo em conta o brincar e as aprendizagens que são feitas através dele, uma vez que as crianças aprendem muito mais a brincar do que num contexto formal.

Entrevistadora: Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?

Entrevistada: Sim, dão! Na medida em que as crianças realizam as experiências com prazer, demonstrando estar felizes e envolvidas e nota-se também que elas adquirem conhecimentos, responsabilidades, através da Formação Pessoal e Social, que é especialmente importante nesta idade, fazendo tudo isto no seu contexto de brincadeira. É, por isso, que considero que as experiências dão respostas as necessidades das crianças.

Entrevistadora: Como apoia a aprendizagem das crianças?

Entrevistada: A aprendizagem que faculto é principalmente baseada no brincar uma vez que é a brincar que a criança aprende e se desenvolve nesta fase da infância. É, por isso, muito importante apoiar as aprendizagens delas no brincar e em ambientes que sejam estimulantes, respeitando a zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, as aprendizagens são de acordo com os seus interesses e necessidades e têm em conta aquilo que elas já sabem e o patamar seguinte que elas conseguem passar vir a aprender tendo em conta os seus conhecimentos prévios.

Entrevistadora: O que devem fazer e saber as crianças de 3/4/5 anos?

Entrevistada: Nestas idades deve-se dar especial atenção à área da formação pessoal e social, na medida em que as crianças devem aprender a viver em comunidade, a partilhar, a respeitar o outro, a ter espírito crítico, a terem auto-estima, a saberem auto regular-se, entre outros. Isso é o mais importante, para que se tornem em indivíduos autónomos, solidários e responsáveis, tal como prevêem as OCEPE.

Ao mesmo tempo, podem e devem também ser atendidos às outras áreas de conteúdo da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo. No entanto, estes não devem ser encarados como tendo conteúdos obrigatórios a ser explorados nestas idades. São antes flexíveis e pretendem dar bases às crianças para que elas possam transitar para o primeiro ciclo do ensino básico, com alguns conhecimentos e com um tipo de pensamento formado que a ajude ao longo da vida. Isto é uma forma de estabelecer também uma continuidade educativa e de preparação para a vida futura. Também é importante ter em atenção que as aprendizagens são mais eficazes consoante o tipo de ambiente que lhes é proporcionado e, por isso, nos 3, 4 e 5 anos, as crianças devem desenvolver-se de acordo com as suas necessidades, com os seus interesses, tendo sempre em vista o desenvolvimento equilibrado e harmonioso.

Entrevista 7 (E7)

Entrevistadora: Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

Entrevistada: No início do ano letivo nós dispomos os espaços e o material de acordo com a nossa forma de trabalho. Ao longo do ano a colocação do material, as áreas que vamos introduzindo vão também, são... como é que eu hei-de dizer... Vão sendo acrescentadas ou retiradas, não só de acordo com as propostas das crianças, como também com os objetivos que nós pretendemos atingir.

Entrevistadora: Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?

Entrevistada: Considero. Apesar de achar que fica sempre algo por trabalhar. Pronto, podemos sempre ir mais longe e nem sempre é possível com grupos muito numerosos. Às vezes com algum... é difícil conseguir fazer um trabalho tão individualizado quanto desejaría

Entrevistadora: Como apoia as aprendizagens das crianças?

Entrevistada: Colocando-lhes desafios, introduzindo novos materiais, procurando que se questionem acerca do que veem do que observam, fazendo propostas, partindo das propostas deles que às vezes têm e dos seus porquês e de uma forma muitas vezes individualizada outras vezes em trabalho a pares, colaborativamente.

Entrevistadora: O que devem fazer e saber as crianças de 3, 4 e 5 anos?

Entrevistada: No início do ano letivo traçámos um conjunto de competências que pretendemos que as crianças de 3, 4 e 5 anos atinjam. Ao longo do ano procuramos corresponder ao que definimos. agora não tenho aqui, mas posso vos dar em forma escrita.

Entrevista (E8)

Entrevistadora: Para começar, que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

Entrevistada: Eu acho que tudo aquilo que nós trabalhamos e fazemos aqui no Jardim de Infância são experiências de aprendizagem. Quer

dizer, que tipo de experiências de aprendizagem? Em todas as áreas, não é?. Na área da formação pessoal, acho que se faz muito a esse nível, com as crianças, a nível das relações, o trabalho das relações com os outros, da maneira de estar, da cidadania, pronto. A nível da formação pessoal e social é uma das áreas onde eu procuro...

Entrevistadora: Uma das áreas mais importante...

Entrevistada: Para mim é muito importante, porque eu penso que nestas idades é fundamental eles desenvolverem-se a esse nível, mais importante até que as áreas, digamos, matemáticas, etc. Está tudo interligado, até porque a formação pessoal e social, como sabemos, é uma área transversal. Muitas vezes, ao trabalharmos as outras áreas, estamos também a trabalhar a formação pessoal e social e acima de tudo, essa é uma área que devemos privilegiar. Pronto, e depois as outras áreas também se trabalham, a linguagem, obviamente, a comunicação, a matemática, o conhecimento do mundo. Pronto, no conhecimento do mundo, com as experiências que nós fazemos, com as descobertas, com tudo o resto. Também fazemos muitas atividades de matemática, de língua portuguesa também, com as poesias, com as histórias. Eu acho que tudo aquilo que se faz aqui no jardim-de-infância é uma experiência. E trabalham-se as competências através destas experiências.

Entrevistadora: Então, considera que essas experiências de aprendizagem dão resposta às necessidades das crianças?

Entrevistada: Eu considero que fazemos os possíveis, para ir de encontro às necessidades destas crianças em particular. Não me parece que tenha alguma criança a que eu não consiga dar resposta. É um grupo

heterogéneo, mas com um desenvolvimento dentro daquilo que seria esperado, para a faixa etária deles e portanto considero que sim.

Entrevistadora: E muitas das experiências partem dos interesses e necessidades das crianças?

Entrevistada: Muitas vezes, grande parte. Apesar de às vezes nós termos alguma coisa pensada ou planeada, muitas vezes mudamos, basta eu notar, que há um interesse da criança em determinada área que partimos para aí, essa é uma das coisas que eu faço questão de... acontecer e trabalhar.

Entrevistadora: E de que forma é que apoia as aprendizagens das crianças?

Entrevistada: Individualmente, quando é preciso, não é? Em pequenos grupos, em grandes grupo, individualmente. Se eu vejo que a criança tem mais necessidade numa ou noutra área, invisto mais nessa área com ela, peço, por exemplo, à auxiliar ou a uma estagiária ou o que for que lhe dê mais apoio mas vou sempre de encontro às necessidades, àquilo que penso que são as necessidades deles.

Entrevistadora: E o que pensa que devem saber e fazer as crianças de 3/4 e 5 anos?

Entrevistada: Olha, eu não tenho uma resposta para isso.

Entrevistadora: É muito complicado...

Entrevistada: É muito complicado, porque acho que as coisas não são assim estanques e eu penso que o que é importante é que, no final da educação pré-escolar, as crianças tenham determinadas competências

adquiridas, não é? Mais do que aos três, porque isso depende da criança, depende do desenvolvimento da criança, depende da estrutura familiar da criança, do tipo de experiências que lhe é dado também em casa, porque não é só as experiências que se tem no jardim-de-infância, depende de muita coisa. É mais importante que nós, nos preocupemos que eles no final da educação pré-escolar, as crianças tenham as competências necessárias a poderem fazer um progresso, a ter progresso na escola do 1º ciclo, do que propriamente estar aqui: aos de 3 três têm de fazer isto, isto e isto. Até porque, imaginem, há uma criança, ou porque tem irmãos velhos, ou porque tem um ambiente em casa que lhe proporciona muitas experiências, está muito acima disso e outra que por exemplo, não tem. Então, como é que é?

Entrevistadora: Pois, porque cada criança é...

Entrevistada: ...é uma criança, e cada criança tem um desenvolvimento específico e que tem a ver com ela própria e o ambiente onde foi criada, eu não consigo, nem se consegue estaquear as coisas assim: até aos três anos devem saber as cores. Há crianças que já sabem até aos dois, há outras que às vezes, com cinco anos ainda andamos aí, de trás para a frente com as cores. Antigamente, fazia-se muito isso...

Entrevistadora: Mesmo as grelhas...

Entrevistada: ...mesmo as grelhas tinham a ver com isso. Mas agora não, isso já não conta, porque é assim, quando nós dizemos, a nível do desenvolvimento, deixa-me cá ver, pessoal e social, as crianças têm que ter determinadas competências no final da educação pré-escolar. Ora, aqui pelas competências, as metas, não está cá nada dividido por idades.

Entrevistadora: Não, não, as metas não, são mesmo só metas finais.

Entrevistada: Só se fala nas metas finais. Porquê? Porque de fato, as crianças nestas idades, é uma idade de um desenvolvimento muito rápido e não é de todo, correto, nós estarmos a dividir assim as coisas. O quê? Aos três anos exatamente, aos três anos e um dia, quer dizer, é muito mais importante esta etapa toda, que é a etapa do pré-escolar, no final da Educação Pré-Escolar, a criança deve... Porque nós trabalhamos, as competências, por exemplo, (recorre às Metas de Aprendizagem), Formação Pessoal e Social, a identidade, autoestima, a independência, a cooperação a convivência democrática, a cidadania. Há aqui alguma coisa que te diga, assim em termos concretos, deve saber: dizer bom-dia ou deve relacionar-se com os meninos assim, ou deve partilhar os brinquedos, ou deve...não está cá. Portanto, é importante que estas áreas sejam trabalhadas e que nós saibamos que esta a criança está dentro daquilo que seria expectável mas sem tempos definidos. Também não consigo fazer isso, nem eu, nem ninguém e podemos estar sempre a ser pouco justos naquilo que estamos a avaliar e a rotular as crianças. Outra coisa que também é muito importante e que nós nos esquecemos, muitas vezes, é que quando nós estamos a avaliar as crianças, as temos de a avaliar num contexto, num contexto de grupo. Aquilo que é expectável para uma criança com mais ou menos 3 anos aqui, neste contexto, se calhar é completamente diferente daquilo que é expectável para uma criança com a mesma idade, num jardim-de-infância, ou em Lisboa, ou num contexto completamente diferente não é?

Entrevistadora: Claro.

Entrevistada: Tem a ver com o seu ambiente, e por isso é que muitas vezes, quando nós estamos a avaliar, nós temos de pensar no grupo, quando aqui nós dizemos (recorre a fichas de avaliação cedidas pelo agrupamento) alto, médio, baixo, que é uma das coisas que me incomoda. Eu aqui tenho de avaliar e tenho que pôr, a vermelho, se tiver baixo, a amarelo, se tiver médio e a verde, se estiver alto. Mas alto relativamente a quem? Baixo realmente a quem? A quê e a quem? Não é?

M.G: Não faz muito sentido...

E.A: Não faz muito sentido, porque é baixo relativamente a quê? Há um padrão? Para isso tínhamos que ter essa tipificação daquilo que a criança devia ser capaz de fazer. Aos 3 anos devia ser capaz de fazer isto, e eu depois ia ver, é capaz? É. Médio. Não é capaz? Baixo. Ah, já faz isso há muito tempo e faz muito bem. Alto.

M.G: Era um trabalho muito mais fácil dessa forma...

E.A: Não é? Agora, nós sabemos que mais ou menos, na média, por exemplo, isto tem a ver com avaliação, com aquilo que a Andreia está a fazer. Deixa-me pensar, a nível de cooperação, independência e autonomia, por exemplo, vamos pensar, no F.P (5 anos). Na independência e a autonomia, o que é que vocês punham? Alto, baixo ou médio?

Entrevistadora: Alto...

Entrevistada: Mas punhas alto porquê?

Entrevistadora: Porque em relação a outras crianças...

Entrevistada: Que outras crianças?

Entrevistadora: ...do grupo

Entrevistada: ...do grupo! Não é?

Entrevistadora: Sim...

Entrevistada: E é isto que nós temos de pensar, no grupo! Neste grupo em concreto. E porquê? Tu achas que ...ele é muito mais...muito mais autónomo do que os outros?

Entrevistadora: Eu acho que não...

Entrevistadora: Não, não ...

Entrevistada: É que isto é muito complicado. O F.P é uma criança que está bem desenvolvida, mas deixa-me pensar noutra. O A.C, no A.C, na cooperação, alto, médio ou baixo?

Entrevistadora: É mais complicado...

Entrevistada: Não é? É por isso, que eu, os ponho normalmente médios. A não ser que haja um, que é o caso do F.P, que nalgumas coisas, se nota, que é, um bocadinho acima da média do grupo, mas não quer dizer que seja excepcional, ao dizermos que ele é alto, não quer dizer que uma criança superdotada. Só que como o nível do grupo, é um nível médio, são todos muito equiparados. O ano passado tinha miúdos que se destacavam muito, este ano não tenho. Mas isto é uma dificuldade, porque nós quando estamos a fazer estas coisas da avaliação, temos de ter o cuidado de pensarmos no grupo, porque é a comparação que nós estamos a fazer, é com este grupo em concreto e não com uma criança qualquer de outro J.I, isto é muito complicado. Mas pronto, não tenho resposta para isso. O que devem saber e fazer as crianças de 3/4 e 5 anos?

É muito complicado, acho que devem estar desenvolvidas dentro das suas possibilidades e capacidades que não se pode dividir assim.

Entrevistadora: E o fato de ser um grupo heterogéneo, acha que é importante, para promover o desenvolvimento das crianças?

Entrevistada: É assim, ser um grupo heterogéneo, é muito bom para eles, é muito complicado para nós. É muito bom para eles porque, obviamente, não podemos nivelar as atividades por baixo, não é? Nós temos de programar uma atividade, temos de fazer com que todas as crianças participem dentro do seu desenvolvimento. Não podemos esperar a mesma coisa de todas as crianças. Eu acho que para elas, é de fato, importante, para nós é mais complicado, temos que depois ser capazes, de ir adaptando àquilo que a criança é capaz de fazer. Mas para eles é bom...acredito que sim. Para nós, era muito mais fácil eu ter um grupo de 5 anos e todas as atividades que programasse eram para os de 5 anos e sabia que, mais ou menos, as capacidades e o desenvolvimento deles, estava mais ou menos, capaz de responder àquilo. Assim, como é que vais contar uma história? Às vezes quando a gente pensa, que tipo de história? Nestas idades, os de 3 anos, histórias mais complicadas, não as perceberem tão bem. Mas não é por isso que nós não as vamos contar, não é por causa disso que só vamos contar histórias com muitas imagens e mais adaptadas aquela idade. Acabamos por contar as histórias e as crianças apropriam-se daquilo que o seu desenvolvimento lhes permite, pronto. Mas é complicado, mas é assim que o ministério (da Educação) acha que deve ser. Nós quando viemos para este Jardim de Infância, como havia duas salas, nós tínhamos a sala dos mais velhos e a dos mais novos. Imaginem, tínhamos a sala dos três e a sala dos cinco. Na sala dos cinco, estavam os dos cinco e os de quatro anos mais velhos, e na sala

dos três, os dos três e os dos quatro anos mais novos. As atividades eram feitas, mais ou menos, para estes grupos. Para continuarmos desta maneira, tínhamos de dar tantas justificações, que nós acabamos por fazermos assim, temos os grupos heterógenos, desenvolvemos as atividades e as crianças participam na medida das suas...

Entrevistadora: ...eu acho que até é bom, porque eles acabam por se ajudar uns aos outros...

Entrevistada: Sim, eu acho que sim, eu acho que para as crianças é muito bom, para nós é um bocado mais complicado, dá mais trabalho. Temos de estar mais atentas, temos que diversificar um bocadinho depois quando passamos à prática. Por exemplo, a atividade, que nós fizemos para o dia do pai. Obviamente, que uma criança de cinco anos, conseguiria fazer aquilo muito mais autonomamente, não precisava de tanta ajuda. Agora também não vamos fazer uma prenda para os cinco anos e uma prenda para os três anos ou não vamos fazer uma prenda, tão simples, que os de três anos consigam-na fazer na totalidade e os de cinco anos também. Temos de lhe dar um apoio, mais às crianças de três anos, mas também estão a aprender assim, não é? Já conhecem aquela noção de ...área de desenvolvimento?

Entrevistadora: ...é a zona de desenvolvimento proximal?

Entrevistada: já ouviram falar?

Entrevistadora: Já, já...

Entrevistada: No fundo é um bocadinho isto, para as crianças, as crianças estão dentro de uma área, e é assim que se fazem as aprendizagens, que não é, tanto acima, que eles não consigam lá chegar,

é sempre um bocadinho ligeiramente acima. E isto é que é faz o desenvolvimento e isto é que faz com que as crianças se desenvolvam. É que de fato, as coisas atuam ali numa área que não é tanto, que eles não cheguem lá, e tão abaixo que eles também não se sintam motivados, não lhes acrescente nada, não é? Acaba por acontecer isto, nas salas de Jardim de-Infância heterogéneas, principalmente para as crianças mais pequenas, que estão ali naquela área em que as coisas lhe promovam o desenvolvimento. Eu, a esse nível, concordo, acho que é mesmo assim. Mais alguma pergunta?

Entrevistadora: Não tenho mais nenhuma pergunta. Muito obrigado!

Entrevistada: De nada.

Entrevista 9 (E9)

Entrevistadora: Então... Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

Entrevistada: Marisa eu não consigo. Vá desliga isso. Não vale a pena. Não consigo.

[pausa]

Entrevistada: Que experiências de aprendizagem é que eu; eu e a Graça; proporcionamos às crianças... Penso que procuramos proporcionar experiências diversificadas e que contemplem todas as áreas das Orientações Curriculares.

Entrevistada: Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?

Entrevistadora: É o nosso intuito que deem resposta às necessidades das crianças. E para isso existe também a avaliação que nós fazemos do trabalho realizado e percebemos que há crianças que necessitam mais de determinadas atividades do que outras necessitam de outras.

Entrevistadora: Tendo em conta essa avaliação é que veem as experiências a proporcionar?

Entrevistada: [acena, afirmativamente, com a cabeça]

Entrevistadora: Como apoia a aprendizagem das crianças?

Entrevistada: Desliga isso Marisa.

Entrevistadora: Nicole.

[pausa]

Estagiária: Como apoia a aprendizagem das crianças?

Entrevistada: Como é que uma pessoa apoia? Estando ao lado. Desliga.

[pausa]

Entrevistada: Valorizando os trabalhos das crianças, o que as crianças, as atividades que as crianças desenvolvem.

Entrevistadora: Boa.

Entrevistada: Evidente que tem uma série de trabalho por trás que eu já não me apetece falar para um gravador.

Entrevistadora: Sim e então... Não faz mal... [nome da educadora cooperante], não se importe com isso... Então... O que devem fazer e saber as crianças de 3/4/5 anos? O que é que acha? Calma...

Entrevistada: Então é assim...a palavra fazer e saber a mim complica-me. Pronto. Primeiro porque eu sinto que as crianças não têm, não é o saber, é predispor para que elas consigam chegar a, aprender a aprender. Pronto. Tirando isso é evidente que nós sabemos que existem as Orientações Curriculares, que existem as metas e que elas têm uma série de competências que as crianças devem adquirir no final da educação pré-escolar...

Entrevistadora: É isso que serve de guia...

Entrevistada: É isso que serve de guia ao nosso trabalho. Agora a palavra saber a mim não me cai muito bem, porque aquilo que nós desenvolvemos, procuramos desenvolver na criança é o espírito capaz de chegar a, de uma forma lúdica, capaz de chegar a

Entrevistadora: O aprender a aprender?

Entrevistada: Aprender a aprender. Pronto. Agora a palavra saber... É evidente que eu percebo o que ela quer dizer aí, mas a mim complica-me.

Entrevistadora: Então... Já está.

Entrevistada: Não está nada, pois eu sei que seria capaz de falar de outra forma. Agora, não consigo. Isso inibe [referindo-se ao gravador].

Entrevistadora: Mas está bom. Não se preocupe. A sério.

Entrevista 10 (E10)

Entrevistadora: Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças do seu grupo?

Entrevistada: É assim todas as experiências que estão contempladas nas Orientações Curriculares não é. Experiências de aprendizagens que os faça desenvolver competências a nível da Formação Pessoal e Social, das Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. Tentamos sempre dar experiências diversificadas, variadas, não dar sempre do mesmo, mas tendo como objetivo final dar-lhes competências que estão contempladas na área de desenvolvimento das Orientações curriculares do Ministério da Educação.

Entrevistadora: Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?

Entrevistada: Sim sim sim. Considero para já se estão nas Orientações curriculares que é um documento legal que rege o nosso trabalho, que está por trás de todo o nosso trabalho, de tudo o que nós fazemos tem como base as orientações curriculares, portanto está mais que pensado e é muito abrangente. Cada uma destas áreas é muito abrangente, por isso acho que sim, que responde às necessidades das crianças. Nós também é assim, nós também estamos aqui, estamos atentas e vamos vendo no dia-a-dia quais são as necessidades de cada criança tentando responder no imediato e há coisas que não estão no papel mas estão em nós, naquilo que nós vivenciamos, naquilo que nós presenciamos, na relação que temos com as crianças e portanto é estar atenta, com um olhar atento, sensível e pronta a atuar.

Entrevistadora: Como apoia a aprendizagem das crianças?

Entrevistada: Para já incluindo-as no processo de aprendizagem, fazer com que elas vivam a aprendizagem com todos os sentidos, e fazendo com que elas façam parte do próprio processo de aprendizagem, levar a criança a tentar descobrir por ela própria, não lhe dar as soluções, mas fazê-la chegar às conclusões vividas. Portanto eu acho que a forma como eu apoio a aprendizagem é sendo o andaime da criança, é ajudá-la a escalar, mas fazê-la escalar sozinha, mas estando atenta para ajudar as crianças a escalar essa montanha. Essencialmente é apoiar a aprendizagem, fazendo-a pensar, fazendo-a perceber porque é que é assim e não de outra maneira, tornando-a uma pessoa ativa no próprio desenvolvimento.

Entrevistadora: O que devem fazer e saber as crianças de 3/4/5 anos?

Entrevistada: Tudo o que está nas orientações curriculares do Ministério da Educação, tudo o que está contemplado nas Orientações curriculares do Ministério da Educação dentro das áreas que estão a ser desenvolvidas, do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação. Basicamente, eu acho que a criança deve sair daqui a saber ser, estar e fazer, que aprendam a pensar por elas, queremos desenvolver pessoas ativas e não passivas, queremos que no futuro sejam adultos ativos e para serem adultos ativos nós temos que lhes dar essa bagagem desde cedo, portanto, fora tudo o que está nas Orientações Curriculares, e que isto está lá incluído, de uma forma muito conclusiva eu acho que é a criança ter que aprender a ser, a estar e a fazer, tem que ser ativa, tem que ser uma pessoa ativa e não passiva e não igual a todas as outras, aprender a pensar por si, trabalhar o raciocínio

dela. Mas é tudo o que está nas Orientações Curriculares. O nosso trabalho é todo baseado nas Orientações Curriculares.

Entrevista 11 (E11)

Entrevistadora: Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

Entrevistada: Tenho em conta as áreas de aprendizagem que estão nas orientações curriculares: conhecimento do mundo, matemática... Isto é o ponto de partida. Tento organizar as áreas, a sala com os materiais adequados que possam proporcionar essas experiências nessas áreas.

Na agenda/tempo da sala tento que haja tempo em que proporcione às crianças o contacto com a comunidade e a vinda das visitas cá.

Tenho um tempo destinado a jogos de motricidade. Há a parte de trabalho de texto, jogos musicais e ainda tento proporcionar alguns momentos de trabalho participado, em que tento completar alguns pontos das orientações curriculares conforme as necessidades do grupo. Por exemplo um jogo de matemática que depois pode ir para a área da matemática. Forma como se organiza.

Entrevistadora: Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?

Entrevistada: Acho que sim já que muitas delas resultam das nossas reuniões e das próprias vivências delas. Além disso o educador tem a obrigação de estar atento às necessidades do grupo em geral para organizar actividades que ajudem no desenvolvimento. Descobri que

estão a ter grandes problemas com a lateralidade, planifiquei um jogo no dia da motricidade, uma brincadeira. Arranjei uma canção e coloquei uma pulseira na mão direita para ir lembrando qual a mão direita e continuar a brincar.

Na maioria penso que sim, já que vou fazendo avaliações sobre os resultados.

Entrevistadora: Como apoia a aprendizagem das crianças?

Entrevistada: Tento ter recursos que servem de apoio como por exemplo a biblioteca, jogos organizados por áreas, alguns materiais de registo (por exemplo folhas de registo, cadernos, folhas brancas), filmes. Tento-me servir do que possa haver. Também tento que todos os trabalhos feitos em tempo de trabalho autónomo sejam comunicados ao grupo, para que eles ganhem a devida importância e que não seja só fazer por fazer. É comunicando aos amigos, à turma o que aprenderam que cada criança vai consolidando o que aprende. Além que também pode despertar o interesse dos outros para a área onde estive a trabalhar ou para as suas descobertas.

Na minha forma de trabalhar dou muita importância às comunicações que é a forma visível do trabalho para o grupo. Também tento ter o apoio das famílias no desenvolvimento de alguns projectos de grupo, tanto de intervenção ou de investigação. Desta forma os pais sentem-se mais integrados na aprendizagem dos seus filhos e podem complementar o trabalho que se faz na sala.

Também é importante a visibilidade que é dada dos trabalhos da criança à comunidade e às famílias através da exposição de trabalhos delas, das fotografias e dos textos.

Entrevistadora: O que devem fazer e saber as crianças de 3/4/5 anos?

Entrevistada: Tenho em conta as orientações curriculares e as metas de aprendizagem, publicadas no Ministério da Educação. Trata-se essencialmente de um conjunto de competências que é suposto ajudar a desenvolver nas crianças para que estas as tenham atingido à entrada do Ensino Básico.

Entrevista 12 (E12)

Entrevistadora: Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

Entrevistada: Proponho às crianças aprendizagens em múltiplos aspetos e tento sempre privilegiar as áreas curriculares, nomeadamente: cognitiva; expressiva; linguagem expressiva/compreensiva; o raciocínio lógico-matemático; expressão dramática; área do conhecimento do mundo. Portanto, é sempre as minhas preocupações multifacetar estas diversas áreas do conhecimento.

Entrevistadora: Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?

Entrevistada: Considero. Ao abordar estas áreas tenho a preocupação de que a nossa planificação diária e anual tenha em consideração estas áreas, e fazer com que de um modo geral, se consiga ter o resultado em termos do desenvolvimento global da criança, que nos consiga também permitir ver alguma lacuna ou algum ponto fraco em termos do desenvolvimento.

Entrevistadora: Como apoia a aprendizagem das crianças?

Entrevistada: Primeiro ponto, eu tento sempre ir ao encontro do interesse da criança e aos quereres da criança e a partir daí desenvolvo a minha prática educativa. Portanto, se a criança tem motivação por algum aspeto eu tento ir ao seu encontro e posteriormente, abordar todas as áreas anteriormente faladas, e assim focar pontos diferentes na criança.

Entrevistadora: O que devem fazer e saber as crianças de 3/4/5 anos?

Entrevistada: Ah! Devem saber muita coisa! Não devem saber tudo. É uma questão muito geral.

Ponto principal: a linguagem. Considero a linguagem um factor muito importante. Despertar o interesse e o gosto pela linguagem em termos de produção, em termos de leitura e para desenvolver as competências depois para a iniciação das competências da escrita e da literacia. Abordar não só os aspectos...abordar a história é um factor importante, não só narrativo mas, essencialmente, dar interesse à poesia, à descoberta da sonoridade da linguagem das palavras, à descoberta da beleza que esta por de trás das palavras/dos textos. Portanto, incentivar esse gosto pela poesia e pela literacia em si, literacia infantil e outros. Depois os outros aspetos, o raciocínio lógico-matemático. Privilegio esse na prática diária,

portanto, não se planifica de modo a cumprir objetivos, mas está sempre subjacente à nossa prática diária. Depois as questões de socialização também. Tornar a criança autónoma e com um equilíbrio sócio emocional, que eu acho que é um aspeto também muito importante. Ter o equilíbrio emocional que pode fazer despistagens a problemas futuros. Depois todas as áreas.

A criança ser feliz! E a criança ser feliz é estar bem na escola, é desenvolver o gosto pela escola, ter gosto pelos trabalhos que desempenha. Acho que é basicamente isto.