



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Os inventários no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna

Instrumentos de gestão e aferição do desenvolvimento das crianças

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

2024, Ana Luísa Lopes Laranjo

Nota: Para efeitos de elaboração das referências bibliográficas utilizou-se o sistema APA7.



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Ana Luísa Lopes Laranjo

OS INVENTÁRIOS NO MODELO CURRICULAR DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA.

INSTRUMENTOS DE GESTÃO E AFERIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Luís Carlos Martins d'Almeida Mota

Julho de 2024

Agradecimentos

Em primeiro lugar, começo por agradecer à minha filha Alice e ao meu marido Tiago, as pessoas mais importantes da minha vida. A ela que, mesmo sem perceber, foi a força necessária que me levou a concluir este processo. Espero que um dia sinta orgulho na mãe e que veja o meu percurso como um exemplo a seguir na luta pelos nossos sonhos. A ele por ser a pessoa que mais acredita e me faz acreditar nas minhas capacidades, por ser o meu suporte e lufada de ar fresco nas horas mais difíceis, por todos os sacrifícios, batalhas e vitórias que vivemos juntos e por todo o amor e carinho diários. Encontro nele a calma e a paz que preciso para acalmar o meu stress e ansiedade. Com ele vencerei todas as batalhas.

Aos meus pais e irmão um gigante obrigada, por me transmitirem os valores que me constituem e por fazerem de mim a pessoa que sou hoje, pelo apoio incondicional e por acreditarem nas minhas capacidades. São eles que estarão sempre lá quando eu precisar, são o meu porto seguro, a minha casa. A ti, Laura, “tia preferida”, que já és parte da nossa família, obrigada por todo o apoio e por me fazeres sentir que o meu irmão está bem entregue.

Um enorme agradecimento aos meus sogros Fernanda e Jaime, aos meus cunhados Hugo e Vera e aos meus sobrinhos Martim e Matilde, pessoas de coração gigante. Grata por tudo o que fazem por mim, por todo o apoio e por acreditarem nas minhas capacidades. São eles a minha segunda casa, aqueles que me acolheram como parte da família, mesmo antes de o ser. Tenho um grande amor por esta família. Que privilégio ser tia, ver e acompanhar o crescimento destes dois seres maravilhosos.

Não menos importante, agradeço aos meus amigos e amigas, por estarem sempre do meu lado e fazerem parte do meu percurso enquanto pessoa e profissional. Em especial às minhas grandes amigas, Carina, Inês e Tamára, pelos desabaços, incentivos e apoio tanto a nível pessoal como profissional. Sempre me fizeram sentir especial, elevando a minha autoestima. Com elas voltei a sentir-me renovada, deram-me a alegria necessária que iluminou os meus dias. São sem dúvida as melhores tias de coração que podia ter arranjado para a minha filha. Irmãs de coração que levarei para a vida. Sou grata, também, a todos os amigos e colegas de curso que fizeram parte da minha formação profissional,

principalmente à Ana, à Catarina e à Tânia, que partilharam comigo as dificuldades e conquistas ao longo da Licenciatura, com elas passei os anos mais difíceis deste percurso. Não esquecerei as minhas trabalhadoras-estudantes com quem partilhei muitas noites.

O meu muito obrigada ao Professor Doutor Luís Carlos Martins d'Almeida Mota, pela paciência, compreensão, apoio e orientação em todas as etapas da realização do presente relatório final. Tive a sorte de ser acompanhada pelo melhor dos orientadores.

Não me esqueço do meu local de trabalho, onde nasceu o desejo de me tornar educadora, o Centro Social Polivalente de Palheira, que ao longo destes 10 anos se tornou casa e família. Aqui tenho liberdade e apoio para ser a profissional que desejo ser. Nestes anos de caminhada académica tive da instituição o maior apoio e compreensão, nunca me impuseram barreiras e, isso, é de louvar.

Por fim, agradeço ao jardim de infância “O Pátio”, principalmente à Educadora Clara por permitir a realização do estágio na sua sala, pelos grandes ensinamentos e pelo apoio prestado ao longo do estágio e da realização do relatório final. E, ainda, à Educadora Cristina, pela prestatividade e disponibilidade ao longo do percurso.

OS INVENTÁRIOS NO MODELO CURRICULAR DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA. INSTRUMENTOS DE GESTÃO E AFERIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Resumo: O presente relatório resultou de uma investigação que decorreu ao longo do estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, no ano letivo 2021/2022, numa sala de educação pré-escolar.

Após a deteção da fraca utilização de algumas áreas, consideraram-se os inventários como alvo de estudo, já que constituem instrumentos de pilotagem capazes de dar a conhecer os materiais e as suas possibilidades de utilização, bem como potenciam os momentos de comunicação. Nesta perspetiva surgiu a questão de partida “Como é que os inventários, instrumento de pilotagem, poderão contribuir para a gestão e aferição do desenvolvimento das crianças no decorrer das atividades e nos momentos de comunicação?”, tendo como objetivos específicos, identificar e descrever a função e construção dos inventários, averiguar se os inventários ajudam na organização dos espaços, avaliar se os inventários contribuem para a utilização das áreas, pelas crianças, verificar de que forma os inventários podem ser mobilizados para a orientação e promoção do desenvolvimento das crianças, aferir o contributo dos inventários para a melhoria das comunicações realizadas pelas crianças.

Por meio de uma abordagem de investigação qualitativa em educação, adotou-se a estratégia de investigação-ação. A intervenção pedagógica comportou uma recolha de dados, utilizando as técnicas de observação participante e inquérito por entrevista. Como instrumentos de recolha de dados foram selecionados o diário de bordo e o guião de entrevista, respetivamente.

Esta investigação permitiu apurar que a utilização dos inventários potencia a organização do ambiente educativo, dando maior perceção, às crianças, das possibilidades de cada área e das aprendizagens adquiridas, contribuindo para um melhoramento significativo de conhecimentos e capacidades e, conseqüentemente, das comunicações realizadas.

Palavras-chave: pré-escolar, modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, instrumentos de pilotagem, inventários, comunicações.

INVENTORIES IN THE CURRICULAR MODEL OF THE MODERN SCHOOL MOVEMENT. INSTRUMENTS FOR MANAGING AND ASSESSING CHILDREN'S DEVELOPMENT

Summary: This report resulted from an investigation that took place throughout the internship, carried out within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of Primary School, in the academic year 2021/2022, in a pre-school classroom.

After detecting the poor use of some areas, inventories were considered as the target of study, as they constitute piloting instruments capable of making materials known and their possibilities of use, as well as enhancing moments of communication. From this perspective, the starting question arose "How can inventories, a practice instrument, contribute to the management and measurement of children's development during activities and moments of communication?", with the specific objectives of identifying and describing the function and construction of inventories, determine whether inventories help in the organization of spaces, evaluate whether inventories contribute to the use of areas by children, verify how inventories can be mobilized to guide and promote children's development, assess the contribution of inventories to improve communications carried out by children.

Through a qualitative research approach in education, the action research strategy was adopted. The pedagogical intervention involved data collection, using participant observation and interview survey techniques. The logbook and interview script were selected as data collection instruments, respectively.

This investigation allowed us to determine that the use of inventories enhances the organization of the educational environment, giving children greater insight into the possibilities of each area and the learning acquired, contributing to a significant improvement in knowledge and skills and, consequently, in the communications carried out.

Keywords: preschool, curriculum model of the Modern School Movement, piloting instruments, inventories, communications.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – TEXTO E CONTEXTO	5
CAPÍTULO I - MODELO CURRICULAR DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	6
<i>Contextualização histórica do Movimento da Escola Moderna em Portugal</i>	9
<i>Proposta pedagógica do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna</i> ..	11
<i>O ambiente educativo no Movimento da Escola Moderna</i>	14
<i>A comunicação no Movimento da Escola Moderna</i>	18
<i>Instrumentos de Pilotagem</i>	20
Inventários	25
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	28
<i>Caracterização da Instituição</i>	29
Meio institucional	29
Parceiros Educativos	30
Relação com os diferentes intervenientes.....	31
Recursos Humanos.....	31
Espaço físico	32
Organização do Ambiente Educativo da sala dos bibes coloridos.....	33
Organização do tempo e rotinas.....	37
<i>Caracterização do Grupo</i>	45
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	52
CAPÍTULO III – ASPETOS METODOLÓGICOS	53
CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	63
<i>Intervenção na área da matemática</i>	64
<i>Intervenção na área da biblioteca</i>	69
<i>Intervenção na área da escrita</i>	73
<i>Intervenção na área das ciências e da biblioteca</i>	76
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
<i>Apresentação e discussão dos resultados da intervenção pedagógica</i>	82
<i>Entrevistas às educadoras</i>	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
APÊNDICES	143

Lista de Siglas e Acrónimos

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEPECEB – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

FIMEM – Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

EC – Educadora Cooperante

ER – Educadora de Relevância

Lista de Figuras

FIGURA 1 - PLANTA DA SALA DOS BIBES COLORIDOS.....	34
FIGURA 2 - AGENDA SEMANAL DA SALA DOS BIBES COLORIDOS.....	38
FIGURA 3 - ROTINA DA SALA DOS BIBES COLORIDOS.....	39
FIGURA 4 - MAPA QUERO MOSTRAR, CONTAR OU ESCREVER DA SALA DOS BIBES COLORIDOS.....	40
FIGURA 5- MAPA DE TAREFAS DA SALA DOS BIBES COLORIDOS.....	41
FIGURA 6 - TABELA DO TEMPO DA SALA DOS BIBES COLORIDOS.....	41
FIGURA 7- MAPA DE PRESENCAS DA SALA DOS BIBES COLORIDOS.....	42
FIGURA 8 - CARTÕES DE IDENTIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS DA SALA DOS BIBES COLORIDOS.....	43
FIGURA 9 - MAPA DE ATIVIDADES DA SALA DOS BIBES COLORIDOS.....	43
FIGURA 10 - CONSTRUÇÃO DO INVENTÁRIO DA MATEMÁTICA.....	65
FIGURA 11 - INVENTÁRIO DA ÁREA DA MATEMÁTICA.....	66
FIGURA 12 - REGISTO DE APRENDIZAGEM NA ÁREA DA MATEMÁTICA, PARA COMUNICAÇÃO.....	67
FIGURA 13 - COMUNICAÇÃO DA APRENDIZAGEM REALIZADA NA ÁREA DA MATEMÁTICA.....	69
FIGURA 14 - REGISTO DE APRENDIZAGEM REALIZADA NA ÁREA DA MATEMÁTICA.....	69
FIGURA 15 - INTERVENÇÃO NA ÁREA DA BIBLIOTECA.....	70
FIGURA 16 - REGISTO DE APRENDIZAGEM REALIZADA NA ÁREA DA BIBLIOTECA.....	71
FIGURA 17 - ELABORAÇÃO DO INVENTÁRIO DA MATEMÁTICA.....	72
FIGURA 18 - INVENTÁRIO DA BIBLIOTECA.....	73
FIGURA 19 - ELABORAÇÃO DO INVENTÁRIO DA ESCRITA.....	74
FIGURA 20 - INVENTÁRIO DA ESCRITA.....	74
FIGURA 21 - REGISTO DE APRENDIZAGEM NA ÁREA DA ESCRITA PARA COMUNICAÇÃO.....	76
FIGURA 22 - ELABORAÇÃO DO INVENTÁRIO DA ÁREA DAS CIÊNCIAS.....	77
FIGURA 23 - INVENTÁRIO DA ÁREA DAS CIÊNCIAS.....	78
FIGURA 24 - REGISTO DE APRENDIZAGEM EFETUADA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS E DA BIBLIOTECA.....	79
FIGURA 25 - COMUNICAÇÃO DE APRENDIZAGEM EFETUADA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS E DA BIBLIOTECA.....	79
FIGURA 26 - MAPA DE ATIVIDADES ANTERIOR À INTERVENÇÃO.....	83
FIGURA 27 - MAPA DE ATIVIDADES NUMA DATA POSTERIOR À INTERVENÇÃO.....	94

Lista de Tabelas

TABELA 1 - MAPA CONCEPTUAL DA ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS.....	95
TABELA 2 - RECORTE DA SUBCATEGORIA “MODELO CURRICULAR ANTERIOR” DA MATRIZ.....	97
TABELA 3 - RECORTE DO INDICADOR “COMO FOI IMPLEMENTADO” DA SUBCATEGORIA “APLICAÇÃO DO MODELO” DA MATRIZ.....	97
TABELA 4 - RECORTE DO INDICADOR “ALTERAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS SALAS E DINÂMICA DOS GRUPOS” DA SUBCATEGORIA “APLICAÇÃO DO MODELO” DA MATRIZ.....	101
TABELA 5 - RECORTE DA SUBCATEGORIA “OPINIÃO DAS FAMÍLIAS” DA MATRIZ.....	103
TABELA 6 - RECORTE DO INDICADOR “CARACTERÍSTICAS” DA SUBCATEGORIA “MODELO CURRICULAR” DA MATRIZ.....	104
TABELA 7 - RECORTE DO INDICADOR “FAVORÁVEL AO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM” DA SUBCATEGORIA “MODELO CURRICULAR” DA MATRIZ.....	106
TABELA 8 - RECORTE DO INDICADOR “PONTOS FORTES” DA SUBCATEGORIA “MODELO CURRICULAR” DA MATRIZ.....	108
TABELA 9 - RECORTE DO INDICADOR “FRAGILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO” DA SUBCATEGORIA “MODELO CURRICULAR” DA MATRIZ.....	109
TABELA 10 - RECORTE DO INDICADOR “O QUE SÃO” DA SUBCATEGORIA “INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM” DA MATRIZ.....	110
TABELA 11 - RECORTE DO INDICADOR “QUAIS SÃO” DA SUBCATEGORIA “INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM” DA MATRIZ.....	110
TABELA 12 - RECORTE DO “MAPA DE PRESENCAS” DA SUBCATEGORIA “INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM” DA MATRIZ.....	111
TABELA 13 - RECORTE DO “QUERO MOSTRAR, CONTAR OU ESCREVER” DA SUBCATEGORIA “INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM” DA MATRIZ.....	112
TABELA 14 - RECORTE DO INDICADOR “MAPA DAS TAREFAS” DA SUBCATEGORIA “INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM” DA MATRIZ.....	113
TABELA 15 - RECORTE DO INDICADOR “DIÁRIO” DA SUBCATEGORIA “INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM” DA MATRIZ.....	114
TABELA 16 - RECORTE DO INDICADOR “MAPA DE ATIVIDADES” DA SUBCATEGORIA “INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM” DA MATRIZ.....	116
TABELA 17 - RECORTE DO INDICADOR “AGENDA” DA SUBCATEGORIA “INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM” DA MATRIZ.....	118
TABELA 18 - RECORTE DO “CALENDÁRIO” DA SUBCATEGORIA “INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM” DA MATRIZ.....	119

TABELA 19 - RECORTE DO INDICADOR “MAPA DO TEMPO” DA SUBCATEGORIA “INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM” DA MATRIZ.....	119
TABELA 20 - RECORTE DO INDICADOR “ÚTEIS E EFICAZES” DA SUBCATEGORIA “INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM” DA MATRIZ.....	120
TABELA 21 - RECORTE DO INDICADOR “O QUE SÃO” DA SUBCATEGORIA “INVENTÁRIOS” DA MATRIZ.....	120
TABELA 22 - RECORTE DO INDICADOR “COMO SÃO CONSTRUÍDOS” DA SUBCATEGORIA “INVENTÁRIOS” DA MATRIZ.....	121
TABELA 23 - RECORTE DO INDICADOR “PARA QUE SERVEM E QUANDO SÃO UTILIZADOS” DA SUBCATEGORIA “INVENTÁRIOS” DA MATRIZ.....	123
TABELA 24 - RECORTE DO INDICADOR “ADESÃO DAS CRIANÇAS” DA SUBCATEGORIA “INVENTÁRIOS” DA MATRIZ.....	124
TABELA 25 - RECORTE DO INDICADOR “INSTRUMENTO VANTAJOSO” DA SUBCATEGORIA “INVENTÁRIOS” DA MATRIZ.....	125
TABELA 25 - RECORTE DO INDICADOR “AUXÍLIA NA ORGANIZAÇÃO DA SALA” DA SUBCATEGORIA “INVENTÁRIOS” DA MATRIZ.....	127
TABELA 26 - RECORTE DO INDICADOR “PROMOVEM APRENDIZAGENS” DA SUBCATEGORIA “INVENTÁRIOS” DA MATRIZ.....	127
TABELA 27 - RECORTE DO INDICADOR “POTENCIAM E APOIAM AS COMUNICAÇÕES” DA SUBCATEGORIA “INVENTÁRIOS” DA MATRIZ.....	128

Lista de Quadros

QUADRO 1 - EXCERTO DO APÊNDICE XI.....	84
QUADRO 2 - EXCERTO DO APÊNDICE VII.....	85
QUADRO 3 - EXCERTO DO APÊNDICE VIII.....	86
QUADRO 4 - EXCERTO DO APÊNDICE VIII.....	86
QUADRO 5 - EXCERTO DO APÊNDICE VIII.....	87
QUADRO 6 - EXCERTO DO APÊNDICE IX.....	88
QUADRO 7 - EXCERTO DO APÊNDICE IX.....	88
QUADRO 8 - EXCERTO DO APÊNDICE X.....	89
QUADRO 9 - EXCERTO DO APÊNDICE XII.....	90
QUADRO 10 - EXCERTO DO APÊNDICE XII.....	90
QUADRO 11 - EXCERTO DO APÊNDICE XIII.....	91
QUADRO 12 - EXCERTO DO APÊNDICE XIV.....	92
QUADRO 13 - EXCERTO DO APÊNDICE XV.....	92
QUADRO 14 - EXCERTO DO APÊNDICE XIV.....	93

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1- NATURALIDADE DOS PAIS E DAS MÃES DAS CRIANÇAS DA SALA DOS BIBES COLORIDOS.....	47
GRÁFICO 2 - IDADES DOS PAIS E DAS MÃES DAS CRIANÇAS DA SALA DOS BIBES COLORIDOS.....	48
GRÁFICO 3 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS E DAS MÃES DAS CRIANÇAS DA SALA DOS BIBES COLORIDOS.....	49
GRÁFICO 4 - PROFISSÕES DOS PAIS E DAS MÃES DAS CRIANÇAS DA SALA DOS BIBES COLORIDOS.....	50

Lista de Apêndices

APÊNDICE I - ÁREAS DA SALA DOS BIBES COLORIDOS.....	144
APÊNDICE II - CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO.....	149
APÊNDICE III - GUIÃO DE ENTREVISTA.....	152
APÊNDICE IV - NOTA DE CAMPO Nº1 DO DIÁRIO DE BORDO.....	159
APÊNDICE V - NOTA DE CAMPO Nº 2 DO DIÁRIO DE BORDO.....	163
APÊNDICE VI - ENTREVISTA INFORMAL - COMUNICAÇÃO DA ÁREA DA MATEMÁTICA.....	173
APÊNDICE VII - NOTA DE CAMPO Nº3 DO DIÁRIO DE BORDO.....	176
APÊNDICE VIII - ENTREVISTA INFORMAL - COMUNICAÇÃO DA ÁREA DA MATEMÁTICA.....	196
APÊNDICE IX - NOTA DE CAMPO Nº 4 DO DIÁRIO DE BORDO.....	201
APÊNDICE X - ENTREVISTA INFORMAL - COMUNICAÇÃO DA ÁREA DA BIBLIOTECA.....	205
APÊNDICE XI - ENTREVISTA INFORMAL - INVENTÁRIO DA BIBLIOTECA.....	210
APÊNDICE XII - NOTA DE CAMPO Nº5 DO DIÁRIO DE BORDO.....	224
APÊNDICE XIII - ENTREVISTA INFORMAL À S.C - COMUNICAÇÃO DA ÁREA DA ESCRITA.....	241
APÊNDICE XIV- NOTA DE CAMPO Nº 5 DO DIÁRIO DE BORDO.....	246
APÊNDICE XV - ENTREVISTA INFORMAL AO J.P. – COMUNICAÇÃO DA ÁREA DAS CIÊNCIAS E DA BIBLIOTECA.....	250
APÊNDICE XVI - MATRIZ DA ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS.....	254

INTRODUÇÃO

A presente investigação decorreu no letivo de 2021/2022, durante o estágio em educação pré-escolar, com um grupo de crianças entre os 3 e os 5 anos, numa Instituição Particular de Solidariedade Social. Este estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico (MEPECEB), da Escola Superior de Educação de Coimbra.

A problemática que despoletou esta investigação teve origem na observação de um grupo de pré-escolar, no contexto de uma sala em momento de exploração das diferentes áreas existentes. Constatou-se que algumas áreas eram pouco utilizadas ou o seu uso não fazia jus às suas potencialidades. Assim sendo, considerando que os inventários, instrumento de pilotagem, ajudam a ter melhor perceção da variedade de materiais e as suas formas de utilização, ponderou-se a sua implementação. Simultaneamente, como as aprendizagens realizadas nas diversas áreas são transmitidas ao grande grupo no momento das comunicações, estas foram objeto de recolha de dados, possibilitando a análise e reflexão. Desta forma, surgiu a questão de partida: “Como é que os inventários, enquanto instrumento de pilotagem, poderão contribuir para a gestão e aferição do desenvolvimento das crianças no decorrer das atividades e nos momentos de comunicação?”.

Para esta pergunta de partida traçaram-se os objetivos específicos que pretendiam clarificar e dar resposta à questão, nomeadamente, caracterizar o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, relatar o processo de implementação do modelo curricular do MEM, descrever a função e a construção dos inventários, nomear e caracterizar os instrumentos de pilotagem, averiguar se os inventários ajudam na organização dos espaços, avaliar se os inventários contribuem para a utilização das áreas, verificar de que forma os inventários podem ser mobilizados para a promoção do desenvolvimento das crianças e aferir o contributo dos inventários para a melhoria das comunicações realizadas pelas crianças.

De forma a concretizar os objetivos, delineou-se um plano que tem por base uma abordagem de investigação qualitativa em educação, sendo a estratégia adotada a investigação-ação. A recolha de dados, no contexto educativo, foi, por opção, realizada

de forma aleatória, tendo em conta a dinâmica do grupo e as oportunidades diárias. Para essa recolha foram selecionadas algumas técnicas, tais como a observação participante e inquérito por entrevista. Os dados resultantes da observação e da conversação com as crianças foram registados em diário de bordo, utilizando o apoio de meios audiovisuais. Já as entrevistas semiestruturadas foram suportadas por outro instrumento, o guião de entrevista, e os dados resultantes foram submetidos a análise de conteúdo.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes, as quais são subdivididas em capítulos. A primeira parte é destinada a aspetos teóricos da investigação, nomeadamente a revisão de literatura e a apresentação do contexto do estudo. Esta é subdividida em dois capítulos, o capítulo I intitula-se de “Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna na Educação de Infância” e o capítulo II tem a designação de “Caracterização do Ambiente Educativo”. A segunda parte comporta a dimensão empírica da investigação e é subdividida em três capítulos, o capítulo III dá a conhecer os “Aspetos Metodológicos”, o capítulo IV apresenta a “Intervenção pedagógica” e o capítulo V expõe a análise das entrevistas designado “Apresentação e discussão dos resultados”.

O capítulo I tem como intuito fazer uma apresentação do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), referenciando vários autores que se têm vindo a debruçar sobre a temática. Para isso, inicia-se com uma breve abordagem à conceção e à utilização dos modelos curriculares nos jardins de infância. Posteriormente, faz-se uma contextualização histórica do MEM, passando para a descrição do modelo curricular enquanto proposta pedagógica. Caracteriza-se, ainda, o ambiente educativo preconizado pelo modelo e descrevem-se os instrumentos que servem de apoio à prática pedagógica, salientando os inventários.

O capítulo II pretende dar a conhecer o contexto educativo onde a investigação foi realizada. Para isso, fez-se a caracterização da instituição, descrevendo o meio em que está inserida, o espaço físico que a qualifica, os recursos humanos que dispõe, o tipo de relação entre os diferentes intervenientes e os seus parceiros educativos. Além disso, apresenta-se o ambiente educativo da sala, tendo como principal foco a organização do espaço, do tempo, das rotinas e, posteriormente, caracteriza-se o grupo envolvido.

O capítulo III apresenta a metodologia levada a cabo nesta investigação, que teve por base uma abordagem qualitativa. Assim, dá-se a conhecer a problemática que originou a questão de partida e que motivou a presente investigação-ação. Apresentam-se os objetivos específicos a atingir e as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados – observação participante, entrevista semiestruturada, diário de bordo e meios audiovisuais. Clarifica-se, ainda, a técnica empregue na análise e tratamento de dados, a análise de conteúdo.

No capítulo IV expõe-se a intervenção pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças da instituição. Nele, apresenta-se a implementação dos inventários no contexto educativo, com o intuito de verificar se estes contribuem ou não para a utilização das áreas e para a promoção das aprendizagens. Além disso, averigua-se se o instrumento de pilotagem pode conduzir à melhoria das comunicações, através das intervenções realizadas.

No capítulo V, procede-se à discussão dos resultados obtidos através da intervenção pedagógica e, ainda, à apresentação e análise das entrevistas semiestruturadas efetuadas às duas educadoras da instituição onde foi realizada a investigação, sendo selecionadas devido à longa experiência que detêm com o modelo curricular. Para isso, inicia-se com a apresentação do mapa concetual, enumerando as categorias, subcategorias e indicadores. Posteriormente, com base neste, apresenta-se a matriz de redução de dados que, através dos recortes verticais das entrevistas, facilita a análise do conteúdo das entrevistas. Assim sendo, expõe-se e reflete-se sobre cada um dos indicadores que a compõem.

Por fim, nas considerações finais faz-se o confronto reflexivo entre os objetivos definidos e os resultados obtidos, apreciando o percurso percorrido ao longo da investigação. Explicitam-se as limitações e as potencialidades do estudo, refletindo sobre o trilho enveredado e as possibilidades abertas a novas e futuras investigações.

PARTE I – TEXTO E CONTEXTO

**CAPÍTULO I - MODELO CURRICULAR DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA
NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

O presente capítulo tem como intuito fazer uma breve explanação do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), referenciando vários autores que se têm vindo a debruçar sobre a temática. Ao longo do capítulo realiza-se uma breve contextualização histórica do MEM, descreve-se o modelo curricular como proposta pedagógica, caracterizando o ambiente educativo e descrevendo os instrumentos que servem de apoio à prática pedagógica, salientando os inventários. Contudo, primeiramente, faz-se uma breve abordagem à conceção e à utilização dos modelos curriculares nos jardins de infância.

Pelo menos desde a 2ª metade do século XVIII, no âmbito da modernização pedagógica e influenciada pelo desenvolvimento das ciências da infância, a utilização de métodos pedagógicos direcionados para as crianças em idade de pré-escolar tem vindo a ganhar destaque (Ferreira et al., 2019a).

Esta modernização e evolução dos modelos curriculares foi sendo influenciada, ao longo do tempo, pelos conceitos e teorias do desenvolvimento infantil, tendo em conta ideias de psicólogos, pedagogos ou filósofos (Folque, 2018; Ferreira et al., 2019a).

São vários os nomes historicamente associados aos modelos curriculares de educação de infância, exemplo disso são, Jean Frederick Oberlin (1740-1826), Robert Owen (1771-1858), Friedrich Froebel (1787-1852), Rosa Agazzi (1866-1951) e Carolina Agazzi (1870-1945), que sofreram influência dos estudos que vieram a ser feitos sobre a criança. Já sob a perspetiva dos estudos sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, vieram a destacar-se Maria Montessori (1870-1952), Jean-Ovide Decroly (1871-1932) e Margaret McMillan (1860-1931) (Ferreira et al., 2019a).

Para além destes, no percurso da educação de infância, outros modelos pedagógicos foram elaborados, quer por professores, quer por investigadores ou pedagogos, como são os casos de John Dewey, Célestin Freinet, Rudolf Steiner, Jean Piaget ou Lev Vygotsky. No entanto, também foram surgindo alguns de ações colaborativas, em que se unem grupos que pretendem colmatar problemas sociais e políticos, nomeadamente, as propostas do Movimento da Escola Moderna (MEM), Reggio Emilia, João de Deus ou HighScope (Folque, 2018).

Em Portugal, os modelos pedagógicos considerados mais significativos tiveram o cunho inicial de associações. Encontram-se nesta situação o modelo pedagógico de João de Deus, que tomou corpo na vigência da Primeira República e o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), marcado, inicialmente, pelas propostas de Freinet, e que teve origem durante a ditadura de Salazar (décadas de 60 e 70). Tal como mencionado anteriormente, apesar de estes modelos terem a alavancagem de associações, foram baseados na visão de alguns pedagogos que viam a escola como um meio para a liberdade do povo oprimido e sem cultura (Folque, 2018).

Os modelos referidos têm por base diferentes teorias, o que lhes confere diferentes métodos de ação pedagógica. Nesta perspetiva, há os que têm por base a teoria maturacionista do desenvolvimento e que suportam currículos flexíveis e centrados na criança, visando o desenvolvimento social e emocional. Existem, de igual modo, os que são sustentados por um base comportamentalista, tendo em conta as teorias de aprendizagem, espelhadas nos programas estruturados, em que o educador assume o papel principal. Já os modelos construtivistas são inspirados nas teorias psicológicas do desenvolvimento cognitivo (tal como, Piaget, Vigotsky e Bruner) ou da educação (caso de Dewey) e dão origem a modelos diferenciados (Ferreira et al., 2019a).

Os modelos curriculares, só o são, quando as teorias que os sustentam respondem às questões de porquê, para quê, como e quando. Assim, um modelo curricular precisa descrever as suas “finalidades e objetivos, conteúdos, sequências, metodologia, métodos, recursos e avaliação” (Ferreira et al., 2019a, p. 104).

Levando em consideração que cada modelo é suportado por diferentes visões e teorias, a opção por um modelo pedagógico permite adotar diversos contextos de aprendizagem e está diretamente relacionada com a identidade profissional e a qualidade das práticas dos/as educadores/as. No entanto, ainda há educadores/as que preferem manter a sua autonomia e liberdade, visando o desenvolvimento global da criança e, por isso, não utilizam nenhum modelo pedagógico ou currículo previamente estabelecido. Por outro lado, a aceitação de práticas assentes em modelos pedagógicos tem vindo a aumentar e,

esse facto, muito se deve à sua investigação e divulgação, casos dos modelos de HighScope, MEM e Reggio Emília (Folque, 2018).

No que tange ao MEM, com crescente expansão, veio a dar resposta às novas tendências, também elas patentes nas OCEPE, realçando “a importância da cidadania e da educação democrática, o papel social e cultural do ambiente para proporcionar experiências de aprendizagem significativas e uma continuidade entre EPE e educação básica” (Folque, 2018, p. 50).

Contextualização histórica do Movimento da Escola Moderna em Portugal

A origem do Movimento da Escola Moderna remonta à experiência pedagógica de Célestin Freinet, com início no final dos anos 20, em que preconizava o favorecimento na passagem à vida adulta através da pedagogia cooperativa, assente em interações sociais frequentes e concretas (Gomes, 2014).

Apesar da sua origem, esta pedagogia pretendia fazer a transição do modelo instituído por Freinet, centrado na criança (pedocêntrico), para um modelo centrado no desenvolvimento da criança como ser social (sociocêntrico), ou seja, o grupo passaria a ter um papel fundamental para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças (Esteves, 2007; Folque, 1999).

O Movimento da Escola Moderna (MEM), durante a sua conceção, foi influenciado por alguns nomes, destacando-se, António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos, César Porto, Faria de Vasconcelos e Adolfo Lima, com a descoberta da Escola Nova e as correntes da pedagogia liberal e republicana (primeira metade do século XX). Houve ainda pensadores, como Maria Amália Borges Medeiros, João dos Santos ou Rui Grácio que contribuíram para a pedagogia preconizada pelo Movimento, já a partir dos anos 50 (Pessoa, 1999; Esteves, 2007; Gomes, 2014). Não obstante, só no decorrer do ano de 1966, através do cunho de Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza, é que o Movimento da Escola Moderna (MEM) foi criado, passando a integrar a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM), criada em 1957 (Ferreira et al., 2019b; Gomes, 2014).

O grupo inaugural do modelo, promovido por Rui Grácio, denominado por Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, pretendia o aperfeiçoamento profissional dos professores, analisando e refletindo sobre as práticas de ensino, construindo instrumentos auxiliares e lendo e debatendo textos teóricos (Gomes, 2014).

Contudo, o MEM só obteve maior expressão entre 1969 e 1974, já que esteve alguns anos estagnado, em razão da repressão sentida no Estado Novo e só foi juridicamente formalizado em 1976. Os/as professores/as pretendiam a criação de uma sociedade livre e democrática e, para isso, viam a escola como meio para alcançá-la. Ainda no ano de 1974 foi iniciada a publicação do boletim Escola Moderna, que deu origem à atual revista *Escola Moderna*, no qual eram feitas comunicações e trocas de experiências entre os sócios do MEM (Ferreira et al., 2019b; Gomes, 2014; Esteves, 2007).

Já mais tarde, a partir dos anos 80, o movimento foi reorientado, numa perspetiva comunicativa e sociocultural, sob influência de Lev Vygotsky, Jerome Bruner e outros. Além disso, nas últimas décadas, Sérgio Niza, tem vindo a bater-se pela transformação da educação, pretendendo que a escola seja um meio onde cada um possa ir o mais longe possível no próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento (Gomes, 2014; Nóvoa, 2012).

O Movimento da Escola Moderna é, hoje, reconhecido como modelo pedagógico, assente na autoformação cooperada e na formação contínua dos profissionais de educação. Apesar da influência inicial de alguns pedagogos, o modelo do Movimento da Escola Moderna, ao longo das últimas décadas, foi sendo construído, tendo em consideração as reflexões fundamentadas das práticas educativas dos seus membros. Assim, este modelo tem-se vindo a desenvolver através dos associados, na sua formação cooperada, na partilha e na investigação (Gomes, 2014).

Em suma, o Movimento da Escola Moderna (MEM), consiste num coletivo, um conjunto de profissionais de educação que se unem pelo compromisso da transformação das práticas pedagógicas de forma continuada e refletida, rejeitando a pedagogia tradicional, desenvolvendo um modelo curricular em diferentes níveis de ensino. Para isso, tem como desígnio a criação de uma sociedade democrática, baseada na mútua solidariedade entre

sujeitos e assente em três conceitos básicos, a liberdade, o respeito e a disciplina. Com a liberdade, pretende-se que a criança atue sem medo nem repreensão. O respeito implica que a criança sinta que a respeitam e que têm consideração por ela. Já no que diz respeito à disciplina, é esperado que a criança reconheça que a sua liberdade tem limites, considerando a liberdade do outro. Além disso, deve saber que há momentos para a realização de cada tarefa que contribuiu, quer no surgimento, planificação ou organização (Folque, 2018; Ferreira et al., 2019b).

Proposta pedagógica do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) propõe uma perspetiva social, baseada no pensamento de que o desenvolvimento é construído através de práticas sociais, respaldadas em princípios históricos e culturais. Esta perspetiva contraria a visão mais individualista do desenvolvimento infantil (Folque, 1999).

No que concerne à conceção do processo de aprendizagem, o MEM adota uma perspetiva pedagógica socio-centrada, conferindo ao grupo, enquanto comunidade, uma posição central, em que todos aprendem em cooperação. Neste entendimento, as crianças envolvem-se em atividade com uma finalidade comum. A comunicação é uma componente basilar, servindo de veículo de desenvolvimento social [a partilha é em benefício do grupo (comunidade) e é avaliada por todos (forma pública)] (Ferreira et al., 2019b, p. 132) e cognitivo, considerando que falar das ações e experiências, promove o desenvolvimento reflexivo que leva a uma melhor compreensão e estruturação do que têm para partilhar (Ferreira et al., 2019b).

Neste modelo, considera-se a homologia epistemológica entre ensino-aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural, considerando que as aprendizagens devem ser apoiadas em métodos desenvolvidos para cada área. Para isso, a prática pedagógica é apoiada numa visão sociocêntrica, na qual o grupo se torna um lugar desafiador para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças (Niza, 1996; Ferreira et al., 2019b).

Seguindo esta linha de pensamento, a ação pedagógica é centrada na comunicação, servindo-se de circuitos de comunicação e trocas sistemáticas entre pares. O treino democrático é realizado através das técnicas pedagógicas, ou seja, na organização

participada, que permite progressivamente, instituir normas sociais na promoção moral e cívica das crianças (Niza, 1996; Ferreira et al., 2019b).

Do ponto de vista curricular, os/as educadores/as, em Portugal, que seguem o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) cumprem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ferreira et al., 2019b). O modelo pretende que as crianças se apropriem tanto dos conteúdos (conceitos, saberes-fazer e conhecimentos) como dos processos e instrumentos que são utilizados nas áreas de artes, ciências e humanidades. Para isso, o currículo é baseado em problemas e motivações da vida real, recorrendo ao meio social e cultural e às experiências e saberes de cada criança (Folque, 2018).

Muitos dos problemas da vida real não têm solução através de atividades simples nas áreas de interesse, para isso, com o apoio do/a educador/a, as crianças são encorajadas a desenvolver projetos mais estruturados que exigem um encadeamento de atividades para a resolução do problema, seguindo diversas etapas, como a formulação, o balanço, o diagnóstico, a divisão e a distribuição do trabalho, a realização do trabalho e a sua comunicação (Ferreira et al., 2019b).

Esta organização do trabalho, efetuada com as crianças, é fundamentada em princípios de cooperação, trabalho diferenciado e autonomia, tendo sempre em conta as experiências prévias das crianças e a sua intervenção no meio social. Além disso, apresenta três finalidades formativas, centradas no desenvolvimento pessoal e social, nomeadamente, a reinstituição dos valores e das significações sociais, a iniciação a práticas democráticas e a reconstrução cooperada da cultura. Estas finalidades apresentam-se como dimensões interdependentes que sustentam o processo educativo como um ato participado, na construção das aprendizagens (Esteves, 2007; Folque, 2018; Niza, 2016).

Tendo em consideração estas características, em educação de infância existem três condições essenciais para a abordagem do MEM, nomeadamente, a organização dos grupos com crianças de diferentes idades e capacidades, incluindo as crianças com necessidades educativas, a existência de um clima de livre expressão, tendo em conta as

opiniões, experiências e ideias das crianças e a oportunidade de tempo lúdico para explorarem e descobrirem, levando as crianças a envolverem-se ativamente na compreensão do mundo (Folque, 2018).

Neste sentido, no modelo pedagógico do MEM, a criança é o sujeito principal das suas aprendizagens, de modo responsável e eficaz, em função das suas necessidades vitais e num ambiente adequado. Desta forma, verifica-se que o modelo acompanha a filosofia preconizada pelas OCEPE, já que as mesmas reconhecem que a criança é capaz de construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, encarando-a como sujeito e agente do processo educativo. Ou seja, deve-se ter em conta as suas experiências, saberes e competências, para o desenvolvimento das suas potencialidades. Com esta orientação, o modelo tem em conta três dimensões, a natureza da criança, as suas reações e as técnicas educativas (Silva et al., 2016; Ferreira et al., 2019b).

No que respeita à natureza da criança, apresentam-se três questões essenciais, colocar-se no lugar da criança, já que é a única forma de a conhecer e compreender, suprimir a posição de superioridade do adulto, possibilitando a redução do distanciamento e uma convivência mais adequada e, finalmente, relacionar o comportamento da criança com o seu estado fisiológico, orgânico e constitucional, averiguando sempre as possíveis causas das condutas irregulares (Ferreira et al., 2019b).

No que concerne às reações da criança, compete ao/à educador/a encaminhar com precisão a prática educativa de modo a gerar satisfação e conduzir ao sucesso. Para isso, é expectável que o adulto oriente, em vez de mandar, que sugira, em vez de ordenar, que indique caminhos, em vez de impor. A criança deve ter a oportunidade de escolha e apesar da disciplina ter de existir, a mesma terá de ser aceite pela criança (Ferreira et al., 2019b).

A exercitação da memória, a realização de experiências, as aquisições sólidas e o cultivo da inteligência são a base das técnicas educativas, inspiradas no modelo de Freinet. Além disso, o trabalho é considerado o motor principal e, desta forma, as crianças devem aprender a trabalhar logo na educação pré-escolar, mesmo que não se distingam claramente os conceitos (Ferreira et al., 2019b).

Este modelo acentua que as crianças devem iniciar-se nas múltiplas literacias, incluindo conteúdos, processos e instrumentos utilizados nas diferentes áreas. Sustenta, de igual modo, que deve partir de problemas e motivações da vida real, em que as crianças adquirem o controle do processo de aprendizagem. As experiências de vida e saberes de cada criança, nesta perspetiva, servem como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos. Assim, o currículo é gerido de forma cooperada, concretizando-se nas reuniões de conselho (realizadas em conjunto com as crianças e educador/a), que se realizam periodicamente e onde ocorrem as tomadas de decisão e negociação, tanto de planeamento como de avaliação (Ferreira et al., 2019b).

Com isto, e tal como as OCEPE nos indicam, é possível concluir que o desenvolvimento integral da criança decorre da conjugação entre a maturação biológica e as experiências do meio físico e social. Por isso, as relações e as interações entre pares, entre a criança e os adultos e as experiências vividas em contextos sociais e físicos, tornam-se oportunidades cruciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016).

Neste sentido, e tendo em conta que o meio educativo e o meio familiar e social são influenciadores de desenvolvimento e aprendizagem, é importante que o/a educador/a mantenha uma relação próxima com o meio educativo e reconheça o seu papel no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso, cabe ao/a educador/a tirar proveito dos contextos e do meio social alargado, de forma que, as crianças sejam capazes de, progressivamente, realizar, explicar e debater, escolhas, opiniões e perspetivas. Isso irá possibilitar que a criança aprenda a defender as suas ideias, respeitando os outros e possibilitando o desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016).

O ambiente educativo no Movimento da Escola Moderna

O ambiente educativo é considerado um meio facilitador no processo de desenvolvimento e aprendizagem, funcionando como suporte à intencionalidade do/a educador/a (Silva et al., 2016). Desta forma, também o modelo curricular do MEM tem em conta a organização do ambiente educativo, com base na filosofia do modelo e nas OCEPE.

A organização do ambiente educativo está estreitamente ligada à prática educativa do/a educador/a, que lhe permite atribuir um propósito à sua ação, devendo ser constantemente refletida, com o intuito de melhorar a qualidade da resposta educativa. Para isso, deve estar atento/a, de forma a observar e registar a informação, permitindo avaliar, questionar e refletir as suas práticas. Portanto, “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas” (Silva et al., 2016, p. 13) fundamentais na gestão curricular por parte do/a educador/a, devendo a criança, ser envolvida no processo de planeamento e avaliação, tendo em conta as suas propostas e sugestões e fazendo com que ganhe consciência dos seus progressos e dificuldades. Além disso, deve valorizar o que a criança faz e fornecer-lhe feedback construtivo, de forma a manter a sua motivação e autoestima e contribuindo para a construção da sua identidade (Silva et al., 2016).

Importa referir que, para que o processo de ensino-aprendizagem seja satisfatório, o/a educador/a articula as diferentes áreas de conteúdo, apoiando a evolução de cada criança e promovendo uma aprendizagem cooperada e participativa. Deve ainda, planear e criar oportunidades de aprendizagem cada vez mais complexas, propondo situações interessantes e desafiadoras, sem diminuir a autoestima e encorajamento. Para isso, é ainda importante que valorize e respeite cada criança, esteja atento à linguagem verbal e não verbal de cada uma, valorize os comportamentos positivos, apoie e incentive a criança a expressar-se, respeite a diferença e promova o sentido de pertença a um grupo/comunidade e, ainda, estimule a aquisição de cultura e/ou aceitação e respeito pelas diferentes culturas (Silva et al., 2016).

Assim, o/a educador/a,

[...] apoia as atividades escolhidas pelas crianças e a realização [...]; valoriza de forma empática os trabalhos apresentados pelas crianças, as suas descobertas e as soluções que encontram para resolver problemas e dificuldades; estimula quem tem mais dificuldade em partilhar o que pensa; modera debates e negociações; propõe ainda ideias que levem as crianças a terem vontade de melhorar o seu trabalho. (Silva et al., 2016, p. 25)

Em suma, o/a educador/a tem como responsabilidade a organização do grupo, do espaço e do tempo, sendo estas dimensões as que organizam o ambiente educativo. Assim, é importante que tenha intenção na forma como planeia, organiza e avalia, podendo adaptar-se sempre que necessário (Silva et al., 2016).

Assim sendo, nas salas onde o modelo curricular do MEM é implementado, os grupos são organizados por crianças de diferentes idades e capacidades, procurando a heterogeneidade de forma a enriquecer a aprendizagem social e cognitiva. Além disso, como referido anteriormente, são reconhecidas e valorizadas as experiências de vida, ideias e opiniões das crianças. Este parâmetro é verificado através da constante escuta, registo, estimulações de fala e produções das crianças e partilha pelo grupo. As crianças devem ainda ser incentivadas a clarificar as suas interrogações através de atividades de exploração e descoberta de ideias, materiais e documentos (Ferreira et al., 2019b).

A sala deve ser um ambiente social, agradável e estimulante, servindo-se das paredes como expositores das produções das crianças e dos instrumentos de pilotagem. Os materiais e os instrumentos pedagógicos devem encontrar-se acessíveis às crianças, possibilitando o seu uso livre e autónomo e devendo ainda ser autênticos, evitando miniaturas pelo caráter infantil (Serralha, 2009; Ferreira et al., 2019b).

Já o espaço da sala é organizado por áreas de atividades, havendo uma área central para trabalho coletivo polivalente (Ferreira et al., 2019b). As áreas de atividades são espaços distintos que permitem trabalhar todas as áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE, nomeadamente: “[...] Biblioteca/Centro de documentação; Oficina da Escrita; Atelier de Artes Plásticas; Área das Construções/carpintaria; Laboratório de Matemática; Laboratório de Ciências; Área da Dramatização; Cultura Alimentar” (Candeias, 2021, p. 44).

Ao criar um ambiente educativo com vários materiais disponíveis, o/a educador/a dá oportunidade à criança de escolher com o que quer brincar, o que promove o seu envolvimento, implicação, autonomia e sentido de responsabilidade. Além disso, deve observar e envolver-se no brincar das crianças, de modo que conheça os seus interesses, encoraje e coloque desafios. Assim, poderá planear propostas de acordo com os

interesses manifestados pelas crianças. Esta interação com as crianças, além de potenciar os fatores descritos anteriormente, facilita o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais, contribuindo para o desenvolvimento do domínio da expressão oral (Serralha, 2009; Silva et al., 2016).

Esta organização não é imediata, devendo ser construída progressivamente, mediante as necessidades que vão surgindo no grupo. Isto porque, só assim farão sentido para as crianças, contribuindo para o desenvolvimento das aprendizagens de forma significativa (Candeias, 2021).

O tempo é organizado na vertente diária e na vertente semanal. Diariamente, após o acolhimento, a manhã começa com a reunião de conselho para o planeamento de atividades ou projetos que serão realizados individualmente ou em pequeno grupo. Assim, as crianças, com o apoio do/a educador/a, iniciam as atividades a que se propuseram (duração de uma hora), seguindo-se uma pausa de cerca de 30 minutos para ter lugar uma refeição de fruta e recreio livre. Seguidamente, o grupo reúne-se para as comunicações, onde algumas crianças dão informações ou ensinam o que aprenderam. No período da tarde, há atividades culturais em coletivo, tempo esse que, normalmente, é seguido pelo modelo comum semanal. O dia culmina com uma avaliação em reunião de conselho (Ferreira et al., 2019b).

As atividades da manhã direcionam-se no aprofundamento dos interesses das crianças. As mesmas devem ser estimuladas, progressivamente, a ponderar as atividades, conferindo-lhes sentido e propósito. Assim, serão capazes de aprender a antecipar e orientar as suas ideias de acordo com a finalidade, partindo para a premissa de projeto (Ferreira et al., 2019b).

À sexta-feira, na parte da tarde, há lugar uma reunião de conselho, que consiste na leitura, pelo/a educador/a, do Diário de Grupo. Este é o momento em que se pretende avaliar as atividades a que cada criança se dedicou, de analisar e refletir porque existem atividades pouco escolhidas e estabelecer contratos para o futuro. As três primeiras colunas fazem o balanço sociomoral da vida em grupo e possibilitam a clarificação de assuntos, a quarta coluna ajuda a planear (Ferreira et al., 2019b).

Relativamente à organização do trabalho de aprendizagem, o MEM apresenta três subsistemas, sendo estes comuns ao modelo educativo e ao processo formativo dos professores, nomeadamente os circuitos de comunicação, as estruturas educativas de cooperação e a participação democrática direta (Folque, 2018).

Os circuitos de comunicação dizem respeito à partilha de experiências, que visam a aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimentos. As estruturas educativas de cooperação têm efeitos cognitivos, formativos e sociopolíticos e são assentes na organização cooperativa. Já a participação democrática direta enfatiza o uso da democracia da forma mais explícita possível (Folque, 2018).

A aprendizagem é suportada pela negociação constante no planeamento, na partilha de responsabilidades e na regulação/avaliação, existindo ainda uma transferência de poder do/a educador/a para a criança, o que lhes permite amadurecer com a experimentação de vários papéis e funções. Assim, é neste envolvimento e organização, “em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem instrumentos (intelectuais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas, através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem)” (Niza, 1996, p. 193).

Como temos vindo a referir, e tendo em conta os aspetos de organização, todos contribuem para a criação de um ambiente de solidariedade e cooperação, através da negociação e partilha constantes de responsabilidades, tanto no planeamento, como na realização e na regulação do processo (avaliação) (Ferreira et al., 2019b).

A comunicação no Movimento da Escola Moderna

A comunicação é um dos pilares da pedagogia do MEM, já que é vista como um meio cultural para a formação e desenvolvimento humano. Quer seja através de diálogo, conversação, debate ou discussão, este meio funciona como veículo promotor de desenvolvimento e aprendizagem, levando à aquisição de competências de comunicação e de processos de pensamento, ao envolvimento e compromisso partilhado e à compreensão co-construída de conceitos (Niza, 2010).

Nesta linha de pensamento, a comunicação é fundamental na construção do saber, isto porque é através de dar e receber informação que se adquire o conhecimento. Por isso, tendo em conta que, na pedagogia do MEM, a comunicação é vista como a componente central, que funciona como meio para o desenvolvimento social e cognitivo, integrando processos de construção cooperada da cultura, é crucial que se crie um ambiente de livre expressão dentro das salas, de modo que as crianças não se sintam demasiado controladas, tanto na escrita, como nas conversas e nas atividades que realizam (Parracho, 2022; Folque, 2018).

Esta valorização da partilha social do conhecimento e dos produtos das crianças, confere-lhes maior sentido, permitindo ampliar o seu alcance. Ou seja, através da difusão, as crianças ensinam aos outros aquilo que sabem ou aprendem, tornando a aprendizagem mais significativa, já que, tal como preconizava Bruner, ensinar é a melhor forma de aprender (Niza, 1996). Isto porque, “somos, como Freinet, promotores de *libertação da palavra* na instituição escolar” (Niza, 1980, p. 71) e “a linguagem cresce a comunicar” (Niza, 1980, p. 72).

Neste sentido, são criados circuitos de comunicação, permitindo a expressão das crianças de forma sustentada. Exemplo disso são as conversas das reuniões de conselho e a regulação cooperativa da aprendizagem, o tempo de comunicações, a cooperação e a tutoria entre pares, a documentação e exposição, o ensino dialógico e as cartas (Folque, 2018).

Nas conversas das reuniões de conselho são explanados assuntos de foro pessoal e vivências de casa. No tempo de comunicações são apresentados, ao grupo, os trabalhos e aprendizagens desenvolvidas pelas crianças. A cooperação e tutoria entre pares são vistos como momentos de aprendizagem privilegiados. No ensino dialógico, promovido pelo/a educador/a, é concedida a devida atenção aos interesses, ideias e problemas das crianças. Na documentação e exposição são divulgadas as experiências de aprendizagem das crianças. As cartas dizem respeito à correspondência que se troca entre salas e pessoas da comunidade (Folque, 2018).

O tempo de comunicações ocorre, maioritariamente, no final de trabalho autónomo, onde o adulto tem como papel crucial o de monitorizar e provocar, permitindo que todos

participem democraticamente, devendo encorajar todas as crianças a comunicar (Fernandes et al., 2022; Oliveira, 2010).

Este momento é caracterizado pela troca e comunicação entre pares e entre crianças e educador/a, permitindo que se construa a aprendizagem, através de processos cooperativos, ou seja, todos aprendem e todos ensinam (Oliveira, 2010).

Assim, a comunicação promove o desenvolvimento da função cognitiva, já que as crianças falam sobre as suas experiências e ações, o que lhes permite perceber melhor aquilo que pretendem comunicar. Por outro lado, a comunicação também é vista na sua função social, onde as aprendizagens são partilhadas e difundidas, permitindo melhorar as produções das crianças. Assim sendo, de uma comunicação podem surgir outras, variando em qualidade e em possibilidades (Oliveira, 2010; Fernandes, 2010).

Acrescenta-se que, para além de aumentar a autoestima e as aprendizagens das crianças, as comunicações permitem desenvolver o domínio da linguagem oral, através do diálogo que é promovido pela dinamização do tempo das comunicações. Isto porque, durante as intervenções, as crianças têm oportunidade de questionar a criança comunicante, fazendo com que a mesma organize o pensamento, se justifique e argumente, tornando a comunicação mais complexa (Oliveira, 2010; Fernandes, 2010).

Numa sala em que o/a educador/a cria um ambiente de livre expressão e comunicação, permitindo o diálogo e a reflexão, as crianças vão transformando os conceitos do quotidiano em conceitos científicos, desenvolvendo não só a dimensão cognitiva, mas também a dimensão moral e ética (Serralha, 2007).

Este ambiente, livre, voluntário e ativo, permite-lhes ter contacto com os problemas da vida, levando-os à aquisição de aprendizagens sociais e democráticas. Assim, atribui-se um sentido social à educação, aperfeiçoando a democracia do futuro, ou seja, promove-se uma pedagogia de intervenção social (Serralha, 2009).

Instrumentos de Pilotagem

No Movimento da Escola Moderna (MEM), as práticas pedagógicas estão assentes na organização do espaço e do tempo, sendo esta apoiada em instrumentos de pilotagem,

também chamados de instrumentos de regulação ou monitoragem. O termo pilotagem remete-nos para a condução da ação educativa de forma segura e consciente, utilizando determinados instrumentos (Candeias, 2021; Fernandes et al., 2022; Castro et al., 2021).

Estes instrumentos servem não só para a organização, mas também para dar apoio ao/a educador/a e responsabilidade às crianças na sua aprendizagem e no convívio em grupo. Além do papel importante na orientação do tempo e na regulação da ação, são fundamentais para o planeamento e avaliação do processo educativo. Por outras palavras, os instrumentos de pilotagem são informantes da regulação formativa, contribuindo para uma avaliação cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens (Candeias, 2021; Ferreira et al., 2019b).

Portanto, o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna apresenta como instrumentos, o *Mapa de Presenças*, o *Mapa ou Plano de Atividades*, o *Mapa das Regras de Vida*, o quadro de *Distribuição das Tarefas* ou *Mapa de Tarefas*, o *Diário de Grupo*, a *Lista de Projetos*, o *Plano do dia*, o *Mapa das Comunicações*, o *Mapa Quero mostrar, Contar ou Escrever* e os *Inventários* (Ferreira et al., 2019b; Fernandes et al., 2022; Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

O *Mapa de Presenças* é um quadro de dupla entrada, onde as crianças registam, todas as manhãs, a sua assiduidade. Na primeira linha estão descritos os dias do mês decorrente, assumindo um dia por cada coluna. Na primeira coluna, mais à esquerda, consta a listagem das crianças, na qual a ordem é definida pelo grupo (ordem alfabética, ordem de idades, etc.). O código utilizado para o preenchimento, tanto para as presenças como para as ausências e dias de encerramento da instituição, também é definido pelo grupo. Destaca-se que o mapa de presenças apresenta diversas potencialidades, tanto para as crianças como para os adultos. No que diz respeito às crianças, o mapa de presenças permite fazer o reconhecimento da palavra (nomes), adquirir o sentido de pertença a um grupo, desenvolver a individualidade, compreender a importância da assiduidade, adquirir os conhecimentos de preenchimento de uma tabela de dupla entrada, adquirir a noção de tempo (dia, semana e mês) e a ordenação e antecipação de momentos importantes (aniversários e datas festivas), potenciar os conhecimentos e capacidades matemáticas (número, sequências, organização e tratamento de dados, etc.) e sentir-se capaz e competente. Já o adulto pode recorrer ao mapa de presenças para conferir a

assiduidade de cada criança, ter noção e potenciar o grau de autonomia individual, verificar as competências de matemática e leitura mencionadas anteriormente, ou seja, serve de elemento de avaliação (Ferreira et al., 2019b; Fernandes et al., 2022; Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

O plano ou *Mapa de Atividades* serve para o registo e planeamento do trabalho das crianças, bem como para a sua conclusão e com isto vão aprendendo a realizar planos e a autorregular o trabalho. Este mapa consiste numa tabela de dupla entrada onde na primeira coluna constam os nomes das crianças e na primeira linha estão explícitas as áreas de atividades, através de imagens reais. Este instrumento é um bom exemplo da promoção da liberdade preconizada pelo movimento, isto porque cada criança é livre para escolher o que pretende fazer. O seu preenchimento é realizado através de um código acordado pelo grupo, podendo ser, por exemplo, um círculo aberto para aquilo que se pretende fazer e um círculo preenchido para a concretização dessa planificação. Através deste instrumento a criança pode desenvolver a capacidade de planificação, gerir o tempo, ter a perceção das áreas que mais utiliza e avaliar a concretização do trabalho a que se propõe. Já ao adulto permite-lhe aplicar a diferenciação pedagógica, recolher as evidências para a avaliação, verificar a autonomia de cada criança, perceber se a criança é capaz de reconhecer o nome e obter dados sobre os interesses de cada criança (Ferreira et al., 2019b; Fernandes et al., 2022; Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

O *Mapa das Regras de Vida* surge a partir das necessidades da resolução de um determinado problema e descreve as regras discutidas e acordadas pelo grupo (Ferreira et al., 2019b).

No quadro de *Distribuição das Tarefas* ou *Mapa de Tarefas* é feito o registo da repartição das tarefas a realizar pelas crianças (cuidar dos materiais, regar plantas ou preparar refeições, etc.) O mapa encontra-se organizado em 2 colunas, uma descreve as tarefas a fazer e a outra enumera a criança responsável pela sua execução. A distribuição destas tarefas pode ser feita na sexta-feira à tarde, na reunião de conselho ou na segunda-feira de manhã. Tal como todos os instrumentos, o mapa de tarefas também apresenta potencialidades ao nível da aprendizagem, exemplo disso é a promoção do espírito

cooperativo e da interajuda, da tomada de consciência da sua função e importância num grupo, da autonomia e do desenvolvimento moral e ético e da responsabilização. Já o/a educador/a pode verificar a responsabilidade de cada criança, aferir a capacidade de interajuda e incentivar ao desenvolvimento social (Ferreira et al., 2019b; Fernandes et al., 2022; Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

O *Diário de Grupo*, aberto a qualquer membro do grupo e de registo semanal, sustenta a reunião do conselho de cooperação educativa, de sexta-feira, uma vez que os seus conteúdos são discutidos neste momento. Através desta dinâmica, é feita uma apreciação conjunta das concretizações da semana, tomando consciência das ocorrências, sendo, por isso, fundamental no planeamento e avaliação. Torna-se, portanto, um dos instrumentos que melhor reflete a gestão cooperada do currículo, com base democrática. É feito numa tabela, em papel, e exposta na parede, sendo composto por quatro colunas (“não gostamos”, “gostamos”, “fizemos” e “queremos fazer”). No “não gostamos” registam-se situações negativas que ocorreram e no “gostamos” podem registar-se aspetos positivos, nomeadamente atitudes, comportamentos, ações, etc. Já no “fizemos” é realizado o balanço do que foi feito durante a semana e no “queremos fazer”, coloca-se aquilo que se pretende realizar (planificação). Este instrumento é fundamental, isto porque, permite à criança autorregular-se, tornar-se empática e respeitosa, desenvolver a moralidade, gerir conflitos, aprender a viver em comunidade, autoavaliar-se e avaliar o trabalho em grupo. Por outro lado, o adulto também tira partido deste instrumento, já que lhe possibilita gerir os conflitos, regular os comportamentos, fornecer feedback às crianças, incentivar o elogio e a participação, documentar o que se passa na sala, entre outros aspetos (Ferreira et al., 2019b; Fernandes et al., 2022; Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

A *Lista de Projetos*, para além do *Diário*, é um mapa onde são registados os projetos, que se pretendem realizar no grupo. Este mapa mantém-se em construção e é constituído por três colunas. Na primeira coluna é escrito o nome do projeto, na segunda coluna são registados os autores e na terceira coluna é registado a data de princípio e fim do projeto. Estes podem revestir-se de diversas tipologias, tais como investigação, técnico-artístico e intervenção social. De forma a apoiar os projetos, utiliza-se o *Mapa de Planeamento do Projeto*, onde se regista o que já sabemos, o que queremos saber, o que pensamos saber, onde vamos pesquisar, como vamos fazer e a avaliação. Através deste mapa, as crianças

têm a oportunidade de refletir sobre a participação e envolvimento nos projetos, motivando-se. Assim sendo, permite que desenvolvam a curiosidade, levando-as à aquisição de aprendizagens e competências, aprendam a resolver problemas, consigam cooperar com o grupo e aprendam a entrar em consenso. Além disso, o/a educador/a consegue perceber e avaliar quem participa e o grau de envolvimento, o nível de iniciativa e curiosidade do grupo, o nível de aprendizagens, a cooperação entre pares ou a temática de maior interesse (Fernandes et al., 2022; Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

O *Plano do dia* serve de elo entre o *Diário*, a *Agenda Semanal* e a *Lista de Projetos*, isto porque ajuda a lembrar os compromissos e os projetos que se pretendem desenvolver, organizando o tempo de trabalho autónomo. Consiste, portanto, num registo feito em grupo, onde se planifica a manhã, descrevendo o que se vai fazer, quem faz e a respetiva avaliação, que tem lugar ao final do dia, na reunião de conselho. Tal como os restantes instrumentos, o *Plano do dia* também apresenta diversas potencialidades, tais como organizar a rotina do dia e da semana, apresentar propostas a realizar, estimular o sentido de pertença a um grupo, conferir responsabilização, gerir o currículo de forma participada, lembrar propostas, avaliar de forma conjunta com as crianças ou documentar as atividades (Fernandes et al., 2022; Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

O *Mapa das Comunicações* está organizado por quatro colunas, uma para os nomes de quem quer participar, outra para a comunicação que realiza, outra descreve a avaliação da comunicação e a última assinala a data em que foi realizada a comunicação. Neste instrumento, é feita a inscrição para comunicar as produções, no final da manhã, permitindo autoavaliar a frequência da sua participação. Através desta partilha, para além de promover a aquisição de aprendizagens em grupo, a criança adquire competências de saber esperar, de saber debater as suas ideias, de desenvolvimento da linguagem, de avaliar e de autoavaliar. Com isto, o/a educador/a tem instrumentos para avaliar as competências mencionadas, ajustando a sua ação educativa, se necessário. O adulto pode ainda mediar e fazer sugestões às produções apresentadas (Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

O Mapa *Mostrar, contar ou escrever* é um dos reflexos do modelo, já que dá voz às crianças, tornando-as agentes ativos e individuais. Este instrumento semanal é constituído por uma tabela com cinco colunas, correspondentes aos dias da semana. Em cada uma das colunas, no dia correspondente, é feita a inscrição (registando o próprio nome ou solicitando ajuda para o fazer) para mostrar, contar ou pedir ao/à educador/a para escrever algo, no momento do acolhimento da manhã. Este momento permite que os/as participantes se expressem e falem sobre um assunto, o que possibilita estimular a função cognitiva, desenvolver o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, potenciar a autoestima e a valorização entre pares, estimular o sentimento de pertença a um grupo, saber ouvir e esperar a sua vez e despoletar projetos. Com isto, o educador pode avaliar as competências inerentes ao instrumento elencadas anteriormente, apoiar e orientar as crianças no discurso, bem como aproveitar os interesses das crianças para o currículo (Fernandes et al., 2022; Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

Por fim, os inventários, que consistem em listagens escritas de materiais e atividades existentes nas áreas da sala, permitindo destacar as potencialidades de cada área, serão explanados seguidamente (Ferreira et al., 2019b).

Inventários

Os inventários são mapas que dão apoio à organização da sala e que vão surgindo à medida que há necessidade, tendo em conta a dinâmica do grupo e as problemáticas que vão surgindo no uso das áreas. Para isso, são elaboradas tabelas, normalmente de três colunas, onde se descreve o que existe na área para a qual o inventário está a ser realizado, o que é possível fazer com os materiais descritos na coluna anterior e o que podemos aprender com os recursos existentes. Os mapas ficam expostos nas paredes, junto às respetivas áreas, podendo ser atualizados e reformulados ao longo do ano. Assim, este instrumento permite desenvolver as aprendizagens de forma significativa e diferenciada (Candeias, 2021; Fernandes et al., 2022).

Para cada inventário construído, o grupo decide a forma de registo, seja através de recortes, fotografias, desenhos, etc. Para isso, em pequenos grupos, com o apoio do/a educador/a, faz-se o levantamento de todos os materiais existentes em cada área (“o que temos”). Com isto, passa-se à listagem das ações que se podem realizar na respetiva área,

tendo em conta os recursos disponíveis (“o que podemos fazer”) e, posteriormente, em grande grupo, elabora-se a lista das possíveis aprendizagens inerentes à área (“o que podemos aprender”) (Fernandes et al., 2022).

Desta forma, é possível refletir que os inventários têm um papel fundamental na tomada de consciência, por parte das crianças, dos materiais disponíveis, das suas potencialidades e das possíveis aprendizagens. Além disso, através destes, o/a educador/a promove a diferenciação pedagógica, ou seja, permite que cada criança se aproprie dos diferentes instrumentos e atividades que podem recorrer e realizar, de forma autónoma e cooperada com os pares. Trata-se, portanto, de uma forma de partilhar o currículo com as crianças (Candeias, 2021).

Com isto, podemos afirmar que os inventários permitem às crianças saber o que podem fazer em cada uma das áreas, ter consciência dos materiais que têm à disposição, permitindo-lhes realizar as atividades, saber o que podem aprender em cada uma e apropriar-se dos conteúdos preconizados pelas OCEPE (Castro et al., 2021).

Além de todas as potencialidades mencionadas para as crianças, os inventários também proporcionam uma panóplia de vantagens para o/a educador/a. Ou seja, permitem planejar diferentes atividades, verificando as hipóteses de realização autónoma e possibilitam a criação de listas dos materiais de cada área, ajudando na avaliação, reflexão e melhoramento da organização da sala e dos recursos disponíveis. Além disso, é partilhada com o grupo a gestão dos espaços e do currículo, atribuindo-lhe responsabilidade no processo de aprendizagem (Castro et al., 2021).

Em conclusão, considerando a breve contextualização histórica do Movimento da Escola Moderna apresentada, podemos verificar que apesar de ter inspiração na pedagogia de Célestin Freinet, evoluiu ao longo dos anos, seja em resultado da inclusão de outros contributos do pensamento pedagógico – e.g., Lev Vigotsky ou Jerome Bruner – ou pela prática reflexiva dos seus associados. Posteriormente, ao longo da caracterização da sua proposta pedagógica, nomeadamente da forma como se organiza e gere a sala e o grupo, confirmou-se a perspetiva social e cooperante do modelo curricular, vendo a criança como agente do processo educativo. Neste seguimento e, tendo em conta que a

comunicação é um dos meios fundamentais para colocar em prática a perspetiva mencionada, apontaram-se os momentos em que lhe é dada ênfase, nomeadamente nos circuitos de comunicação. Por último, ainda sobre a forma como é realizada a organização, referem-se os instrumentos de pilotagem, descrevendo-os e evidenciando as vantagens da sua utilização para as crianças e para os adultos de referência.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

No presente capítulo pretende-se dar a conhecer o contexto educativo onde a investigação foi realizada. Para tanto será feita a caracterização da instituição, em que se descreve o meio em que está inserida, o espaço físico que a qualifica, os recursos humanos de que dispõe, o tipo de relação entre os diferentes intervenientes e os seus parceiros educativos. Além disso, procura-se descrever o ambiente educativo da sala, focando a organização do espaço, do tempo, das rotinas e apresentando, posteriormente, o grupo envolvido.

Caracterização da Instituição

O jardim de infância onde foi realizada a presente investigação pertence a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), criada em 1997 e que entrou em funcionamento em 1999 (Projeto educativo, 2020). Como tal, não apresenta fins lucrativos e tem como propósito “dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos, desde que não sejam administradas pelo Estado ou por outro organismo público” (Decreto-Lei n.º 172-A/2014).

A sua criação teve origem na necessidade sentida por um grupo de pessoas que trabalhavam na antiga freguesia de Santa Cruz, que atualmente faz parte da União de Freguesias de Coimbra, e que não tinham onde deixar os seus filhos. Inicialmente era composto pelo infantário, sendo mais tarde alargado com a criação da valência de creche e de Atividades de Tempos Livres (ATL). Para isso, houve a necessidade de alugar outro edifício nas imediações, já que o anterior não conseguiria suportar todas as valências. Em 2007, as ATL foram desativadas e atualmente a instituição mantém a creche e o jardim de infância, preservando os dois imóveis (Projeto educativo, 2020).

Meio institucional

A instituição está inserida num meio totalmente citadino, no centro da cidade de Coimbra, servindo, essencialmente, famílias que residem ou trabalham nas imediações. A zona apresenta locais de trabalho, maioritariamente, da área do comércio e serviços (Projeto educativo, 2020).

O facto de estarem no centro da cidade torna-se vantajoso, uma vez que as educadoras e as crianças têm ao seu dispor uma grande panóplia de atividades que permite enriquecer as suas aprendizagens. Destacam-se as experiências de cariz artístico, cultural e histórico e a exploração de diversos contextos e situações (manifestações artísticas de diferentes épocas, culturas e estilos), incentivando o espírito crítico e a criatividade (Silva et al., 2016).

Por outro lado, o ambiente totalmente citadino corta-lhes o contato com a natureza e com os elementos mais naturais, apesar de, ainda assim, as profissionais de educação permitirem a deslocação a locais que minimizam esta realidade. Assim, verifica-se que a instituição contrapõe o facto de que, infelizmente, em Portugal, as práticas pedagógicas em contexto de educação de infância ainda estão demasiado direcionadas para o que acontece no interior da sala de atividades, acabando por se descuidar as virtudes do espaço exterior no bem-estar e desenvolvimento das crianças (Bento & Portugal, 2016).

No que concerne às famílias, as mesmas são das mais variadas situações socioeconómicas, ou seja, alguns pais possuem trabalhos que requerem formação académica superior e outros que têm trabalhos não qualificados (Projeto educativo, 2020).

Parceiros Educativos

Ao longo de vários anos, a instituição foi criando laços de colaboração com várias instituições, permitindo o aproveitamento de recursos artístico-culturais e de formação pessoal. Entre eles estão a Escola Superior de Educação, a Escola Secundária Jaime Cortesão, a Câmara Municipal de Coimbra, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, o Núcleo Regional de Coimbra do Movimento da Escola Moderna, o Serviço Educativo do Museu Municipal de Coimbra, o Teatro da Cerca de S. Bernardo, o Teatrão, o Convento de S. Francisco, o Museu da Ciência, o Jazz ao Centro, o Fado ao Centro e a Baixa com vida (Projeto educativo, 2020).

Estas parcerias são uma mais-valia para a instituição, uma vez que permitem o alargamento das possibilidades de recursos. O que, além de contribuírem para fins educativos do estabelecimento, dão informações e facilitam a relação entre os serviços e as famílias (Silva et al., 2016).

Relação com os diferentes intervenientes

As relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes são essenciais para o desenvolvimento do processo educativo. Assim, a relação entre as famílias e o/a educador/a é de extrema importância, uma vez que é relevante para perceber o estado socioemocional da criança em diversos contextos. Além disso, as famílias devem ter confiança nos profissionais e sentir-se à vontade para partilhar as suas dúvidas e preocupações relativamente ao desenvolvimento global das crianças (Silva et al., 2016).

No caso da sala onde foi realizada a investigação, a educadora mantém uma relação próxima com os pais, informando-os diariamente sobre as atividades que vão decorrendo na sala, o que também permite a abertura de oportunidades para consolidar as aprendizagens, em contexto familiar.

Na minha perspetiva, a relação entre os profissionais é bastante importante, uma vez que o trabalho é desenvolvido em equipa e, para isso, é preciso união e respeito, promovendo um bom ambiente educativo. Relativamente a este aspeto, por observação, constata-se que existe uma boa relação entre as funcionárias do estabelecimento, inclusive entre a educadora e a assistente operacional da sala dos coloridos.

Recursos Humanos

A instituição, à data da investigação, possuía um quadro de pessoal composto por vinte e uma funcionárias, distribuídas pelas duas valências. Nos recursos humanos são considerados o presidente e demais elementos da direção, seis educadoras de infância, uma assistente operacional, sete ajudantes de ação educativa, duas auxiliares de serviços gerais, uma escriturária, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, famílias, e outros intervenientes da comunidade envolvente. Além disso, cada instituição é coordenada por um/a diretor/a pedagógico/a, obrigatoriamente educador/a de infância ou técnico/a de educação (Projeto educativo, 2020; Decreto-Lei n.º 147/97).

O número do pessoal não docente está diretamente relacionado com o número de salas na instituição. Este número é fixado pelo despacho conjunto dos Ministros da Educação e da Solidariedade e Segurança Social (Decreto-Lei n.º 147/97). A sala dos coloridos tinha, no ano letivo de 2022/2023, uma educadora e uma assistente operacional.

Espaço físico

Os edifícios são bastante envelhecidos, no entanto é notório o esforço feito de forma a proporcionar as condições ótimas e necessárias para as crianças. Apresenta características datadas, visíveis no soalho e teto em madeira, nas canalizações exteriores, nas portas interiores e portadas, nas escadas em madeira. Por outro lado, têm bastantes recursos materiais disponíveis e as salas são climatizadas com ar condicionado e caixilharias novas.

O edifício onde foi realizada a investigação tem um pátio exterior com uma casa de banho, um vestiário para as colaboradoras, uma sala de isolamento, um local de refeições para as funcionárias, um salão polivalente, duas casas de banho para adultos, três salas, três casas de banho de apoio a cada uma das salas, dois dormitórios, um refeitório, um gabinete para as educadoras e vários arrumos. Além disso, apresenta umas escadas que dão acesso à creche e a um refeitório que é utilizado pela sala dos coloridos.

Salienta-se que o facto de os corredores serem demasiado estreitos, existirem vários patamares com escadas e não haver elevador, impossibilita o atendimento a crianças com mobilidade reduzida. Algo que se torna uma desvantagem, já que de acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (1989), o “acesso à educação é também um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades” (Silva et al., 2016, p. 9). Desta forma, é importante que exista uma “permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos” (Silva et al., 2016, p. 10).

Na instituição, o pátio exterior é usado com regularidade, no entanto, o contato com elementos naturais é escasso, uma vez que o piso é pavimentado e apenas possui duas árvores de fruto. Relativamente aos restantes recursos existentes neste espaço, encontram-se disponíveis um escorrega, diversos triciclos, brinquedos estruturados e não estruturados, dois baloiços feitos nas árvores e vários pneus. Algo que surge como bastante deficitário, tendo em consideração o espaço exterior como um local de extrema importância. Características como a imprevisibilidade, as dimensões, o contato e a exposição com elementos naturais, criam um ambiente pedagógico rico que deve ser

valorizado, considerando que promove um elevado desenvolvimento de competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas (Bento & Portugal, 2016).

Encontrar-se situada em contexto citadino, mesmo possuindo espaços exteriores relativamente pobres em termos naturais, tem de ser considerada uma mais-valia, atendendo a que o espaço exterior permite às crianças “desenvolver atividades motoras (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre” (Silva et al, 2016, p.27). Não obstante, as educadoras da instituição tentam ultrapassar as possíveis lacunas, potenciando o espaço que têm e promovendo algum contato com elementos naturais (tartaruga de estimação, plantações em vasos e árvores de fruto), ainda que de forma rudimentar. Algo que é fundamental, visto que é importante que “o/a educador/a reflita sobre as [...] potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos, que apelem à criatividade e imaginação das crianças” (Silva et al., 2016, p. 27).

Organização do Ambiente Educativo da sala dos bibes coloridos

A organização e a utilização dos espaços são uma forma de expressar a intencionalidade educativa, devendo ser concretizada com base nos princípios definidos pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Um trabalho eficaz requer que, para além disto, o/a educador/a se vá interrogando e refletindo sobre a adequação, funcionalidade, potencialidades e finalidades educativas, tanto dos espaços como dos materiais (Bento & Portugal, 2016).

Ao refletir sobre a organização da sala, concluímos sobre a eficácia da adequação dos espaços, podendo reajustar e readaptá-la, de forma a suprimir as necessidades e acompanhar a evolução das crianças. Seguindo esta linha de pensamento, “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., 2016, p. 28).

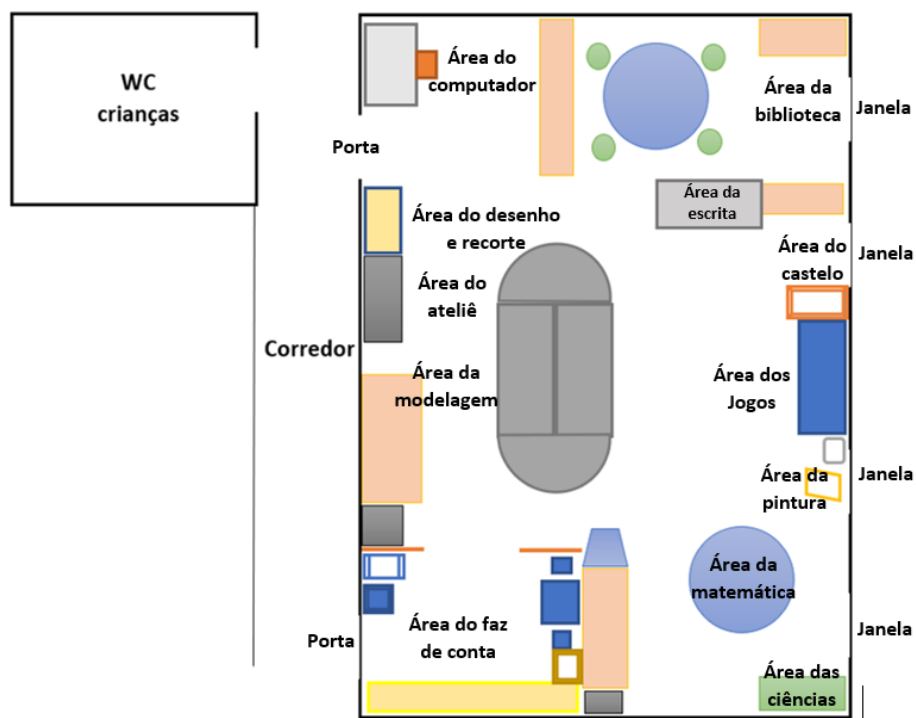
No caso da sala dos bibes coloridos, a educadora, além de ter em conta as OCEPE, coloca em prática a organização do ambiente educativo preconizado pelo modelo curricular do Movimento da Escola Moderna. Para isso, apresenta recursos materiais variados, de que

é exemplo o diverso mobiliário, o material didático, o de desgaste, de desperdício, os materiais de escritório, o computador, o leitor de CDs e o projetor. Estes podem ainda ser adaptados às necessidades das atividades, sendo adquiridos ou solicitados, conforme as exigências. É de salientar que os recursos são adequados às necessidades e especificidades das diferentes faixas etárias (Projeto educativo, 2020).

Após a consulta do *Manual DQP* (Bertram & Pascal, 2009), criou-se a planta da sala, o que poderá ajudar na sua compreensão espacial (figura 1).

Figura 1

Planta da Sala dos Bibes Coloridos



Como podemos observar na figura 1, a sala encontra-se organizada por áreas (ver apêndice 1), o que se manteve praticamente inalterado ao longo da investigação. No entanto, anteriormente a educadora modificou várias vezes a disposição da sala até

chegar à sua forma atual. Além disso, quando necessário a estrutura da sala sofre alterações pontuais, ou seja, vai-se ajustando conforme as necessidades do grupo.

Na área do computador, apesar de ser pouco utilizada como área de interesse, as crianças podem, por exemplo, fazer pesquisas e jogar. Relativamente a este recurso, sabe-se que, nos dias de hoje, faz parte da sociedade, tanto para momentos de lazer como para ações do quotidiano (Silva et al., 2016). Assim, o “acesso ao computador no jardim de infância, [...] é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, etc.” (Silva et al., 2016, p. 93), o que irá possibilitar a aquisição de aprendizagens, tanto no âmbito do conhecimento do mundo, como nas artes, na linguagem e na matemática (Silva et al., 2016).

Em frente à porta de entrada, num móvel estante pertencente à área da biblioteca, era possível encontrar o mapa de presenças e os cartões das comunicações utilizados pelas crianças. No total, esta área tinha três móveis estante, incluindo o anterior, onde também estavam disponíveis livros didáticos, enciclopédias, livros infantis, fichas de registo, caixas com fantoches e uma caixa de instrumentos musicais. Uma vez que a “aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (Silva et al., 2016, p. 60), neste espaço as crianças podiam ler, pesquisar e registar as suas aprendizagens, com ou sem a ajuda de um adulto de referência. Apesar deste uso autónomo, a educadora fazia uma leitura regular, interligando a temática da história com o dia-a-dia das crianças e com aquilo que se ia passando na sala.

Na área da escrita, encontrava-se uma mesa e um móvel com vários materiais, tal como revistas para recorte, fichas de registo, sebatas individuais e escantilhões. Aqui, não se pretendia colocar as crianças a escrever, mas sim colocá-las “numa perspetiva de literacia, [...] que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente” (Silva et al., 2016, p.66). Isto é possível através do contato com diferentes tipos de texto, que lhes permite reconhecer as diferentes formas das letras e identificar algumas palavras, facilitando “uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções como da sua utilidade” (Silva et al., 2016, p.66).

A área do castelo, surgiu do interesse manifestado pelas crianças, no âmbito de uma visita à Torre de Almedina. Ao ser organizada com as crianças, estas tinham conhecimento do número de espadas, escudos e cavaleiros existentes. Esta “apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Silva et al., 2016, p. 26).

Na área dos jogos, as crianças tinham ao dispor um móvel com vários jogos lúdico-didáticos, entre os quais, diversos tipos de puzzles, animais de várias espécies e separados pelas suas características, jogos de pinos e jogos de construção (legos). Através destes, as crianças tinham a possibilidade de adquirir aprendizagens de várias áreas de conteúdo.

A área da pintura, apesar de não ser utilizada todos os dias, por opção das crianças, também merece destaque, uma vez que potencia a sua criatividade. Nela, podíamos encontrar materiais de pintura, como por exemplo, tintas guache, pincéis e folhas brancas. Estes recursos podiam ser utilizados livremente, o que incentivava o desenvolvimento “da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p. 49).

Era possível encontrar na sala, outras áreas que favoreciam o Subdomínio das Artes Visuais, tais como, a área da modelagem, a área do ateliê e a área do desenho e recorte. Os diversos materiais que serviam de suporte a estes espaços estavam no mesmo móvel, uma vez que os espaços eram adjacentes e de fácil e livre acesso, o que favorece o trabalho autónomo e a iniciativa das crianças (Katz et al., 1998).

Na área da Matemática, as crianças dispunham de uma mesa-redonda, jogos promotores de aprendizagens de vários conteúdos deste domínio e fichas de registo específicas. As possibilidades eram alargadas, exemplo disso são os números e contagens, as operações aritméticas, as figuras geométricas, os conjuntos, as tabelas de dupla entrada e os padrões. É importante referir que “o desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e [...] os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores” (Silva et al., 2016, p. 74).

O Domínio do Conhecimento do Mundo, preconizado nas OCEPE, tem como fundamento a criação de bases para a estruturação do pensamento científico. Para isso, é “essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber” (Silva et al., 2016, p. 89). Assim, a área das ciências tinha à disposição um móvel com vários livros ligados às ciências, um globo, imanes, um esqueleto, ampulhetas, uma lupa, uma caixa de exploração dos sentidos, alguns elementos naturais e os animais de estimação (caracóis). Neste espaço encontrava-se ainda o mapa do tempo, um cartaz com o ciclo da chuva e a roda dos alimentos.

A área do faz de conta é crucial para a concretização do jogo simbólico, uma “atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Silva et al., 2016, p. 52) e que promove o desenvolvimento social e emocional. O espaço destinado a esta área tinha como recursos uma cama com um nenuco, uma mesa e cadeiras, uma cozinha com alguns utensílios e alimentos de brincar.

As paredes da sala constituem um recurso fundamental já que proporcionam uma ampla organização (Bento & Portugal, 2016). Na sala dos bibes coloridos, encontravam-se expostas diversas listas, tabelas, mapas e a divulgação das aprendizagens das crianças.

Organização do tempo e rotinas

Relativamente à organização do tempo, embora a instituição esteja aberta das 7h45m às 19h15m para todos os grupos etários, há diferenças na permanência na instituição, de acordo com as necessidades das famílias de cada criança. Neste sentido, a organização dos horários das funcionárias está coordenada de forma a satisfazer as condições supramencionadas (Projeto educativo, 2020).

A instituição fecha apenas durante quinze dias, no mês de agosto, mantendo-se aberta o resto do ano, à exceção dos feriados e do Carnaval. Este período de encerramento é aproveitado para a realização de desinfestação, para obras que sejam necessárias ou para tarefas de manutenção dos edifícios e equipamentos (Projeto educativo, 2020).

O tempo educativo está estipulado através de uma agenda semanal, conhecida pelas crianças e planeada intencionalmente pelo/a educador/a, no entanto, a mesma não é estática e nem sempre se concretiza tal e qual como descrito. Isto acontece porque nem todos os dias são iguais e, por vezes, para dar resposta aos interesses das crianças, tem de haver um reajuste desta rotina. É natural que isto aconteça, já que o tempo educativo deve ser flexível (Silva et al., 2016).

Na sala dos bibes coloridos, a educadora segue esta linha de pensamento, organizando o tempo através da agenda semanal e de uma tabela de rotina, como mostram as figuras 2 e 3.

Figura 2

Agenda Semanal da Sala dos Bibes Coloridos

Agenda Semanal					
Sala dos Bibes Coloridos					
Ano Letivo 2021-2022					
2ª feira	3ª feira	4ª feira		5ª feira	6ª feira
Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento		Acolhimento	Acolhimento
Reunião da manhã a))	Reunião da manhã a))	Reunião da manhã a))		Reunião da manhã a)	Reunião da manhã a))
Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar		Suplemento alimentar	Suplemento alimentar
Trabalho de texto	Atividades de Expressão Físico - Motora	Cultura Alimentar d)	Visitas de estudo ou sessões com convidados	Trabalho Curricular em interlocução coletiva	Expressão Musical Jogos de sons/Ritmos Canções Exploração de instrumentos
Atividades nas áreas de interesse e projetos b)	Atividades nas áreas de interesse e projetos b)	Atividades nas áreas b)		Atividades nas áreas de interesse e projetos b)	Atividades nas áreas de interesse e projetos b)
Comunicações	Comunicações	Comunicações		Comunicações	Comunicações
ALMOÇO					
Narração de histórias com técnicas variadas ou leitura de poemas e lengalengas	Atividades nas áreas de interesse e projeto b)	Registo colectivo da receita	Trabalho autónomo b)	Atividades nas áreas de interesse e projeto b)	Requisição dos livros para fim de Semana Arrumação dos trabalhos
Balanço	Balanço	Balanço		Balanço	Reunião de Balanço Semanal
Lanche					
Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres		Atividades livres	Atividades livres
a) Planificação diária b) Trabalho individual ou em pequenos grupos nas diferentes áreas da sala com acompanhamento do adulto c) As sessões de Trabalho Curricular em interlocução coletiva serão alternadas entre as várias áreas de conteúdo. d) As actividades de Cultura Alimentar irão alternar com as visitas de estudo ou com a vinda de convidados à sala .					

Figura 3

Rotina da Sala dos Bibes Coloridos

Rotina da sala dos Bibes Coloridos		
Tempos	Actividades	Local
8h/9h30m	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras livres • Mapa de presenças • Mapa de actividades • REUNIÃO MOSTRAR/CONTAR/ESCREVER PLANIFICAÇÃO	Sala de acolhimento Exterior Sala de actividades
9h45m	Lanche da manhã	Sala de actividades
10h	Tempo de trabalho autónomo Pares/ pequeno grupo Tempo para projectos ou Actividades de Animação Cultural/ Tempo de trabalho Curricular Comparticipado (grande grupo)	Sala de actividades (áreas da sala) Sala de expressão motora Exterior/outros locais
11h30m	Tempo de arrumar/Higiene	Sala / W.C.
11h40m	Comunicações (partilha em grupo das aprendizagens efectuadas, nas áreas)	Sala (à volta da mesa)
12h/14.30	<ul style="list-style-type: none"> • Almoço • Sesta 	Refeitório W.C. Dormitório
14.30	Tempo de trabalho autónomo Tempo de trabalho Curricular Comparticipado	Sala de actividades
16h	Tempo de arrumar Reunião/Balanco diário	Sala de actividades
16.30/19.15	<ul style="list-style-type: none"> • Lanche • Higiene • Actividades livres • Visionamento de filmes 	Refeitório W.C Sala/Exterior Sala de acolhimento

Analisando as figuras, podemos verificar que todas as manhãs, as crianças do pré-escolar eram recebidas no acolhimento, no salão polivalente. Nesse espaço, viam televisão e/ou brincavam livremente com os vários brinquedos que tinham disponíveis, permanecendo aí até às 9h15min, aproximadamente.

Após esse período, as crianças eram encaminhadas para as suas respectivas salas pela educadora responsável. No caso dos bibes coloridos, quando chegavam à sala, sentavam-se nas cadeiras, em torno da mesa utilizada para a reunião da manhã, na qual se juntava a educadora. Nesse momento tinha lugar a exploração do mapa, *Quero mostrar, contar ou escrever* (figura 4), onde era dada a palavra às crianças, de acordo com a sua vontade,

não existindo obrigatoriedade de participação. Durante esta dinâmica surgiam, muitas vezes, interesses de atividades a desenvolver, outras vezes partilhava-se, apenas, acontecimentos e objetos que tinham relevância para as crianças.

Figura 4

Mapa Quero Mostrar, Contar ou Escrever da Sala dos Bibes Coloridos

Quero mostrar, contar ou escrever....

Semana de : do 15 a 19/11/2021

2ª feira 15	3ª feira 16	4ª feira 17	5ª feira 18	6ª feira 19
S S E L M I B A C S X	G Th J Lu vi. 4	L S A C T B	G B T de A I	M G - d A I

Após ou antes do diálogo, conforme o número de crianças que já tivessem chegado, cantavam, em conjunto, a música “bom dia”, acompanhando o ritmo com batidas das mãos nas suas pernas. Nesse momento, as nomeadas para presidentes da semana, no *Mapa de Tarefas* (Figura 5), assumiam a função de iniciar a canção.

Na sequência, passavam ao preenchimento das restantes tabelas e mapas diários, o *Mapa das Atividades*, o *Mapa do Tempo* (figura 6) e a marcação do dia e do dia da semana, cuja função estava estipulada semanalmente, no *Mapa de Tarefas* (figura 5).

Figura 5

Mapa de Tarefas da Sala dos Bibes Coloridos



Figura 6

Tabela do Tempo da Sala dos Bibes Coloridos

Tabela do Tempo da Sala dos Bibes Coloridos. A tabela é um calendário para o mês de Novembro de 2021, com o título "Tabela do Tempo" no topo. A tabela tem 7 colunas (2ª Feira a Domingo) e 5 linhas de dias. Cada célula contém um número de dia e um ícone de tempo desenhado à mão. Abaixo da tabela, há uma legenda com seis ícones e os seus respectivos nomes: Sol, Encoberto, Ventania, Chuva, Trevoada e Fria.

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Novembro 2021

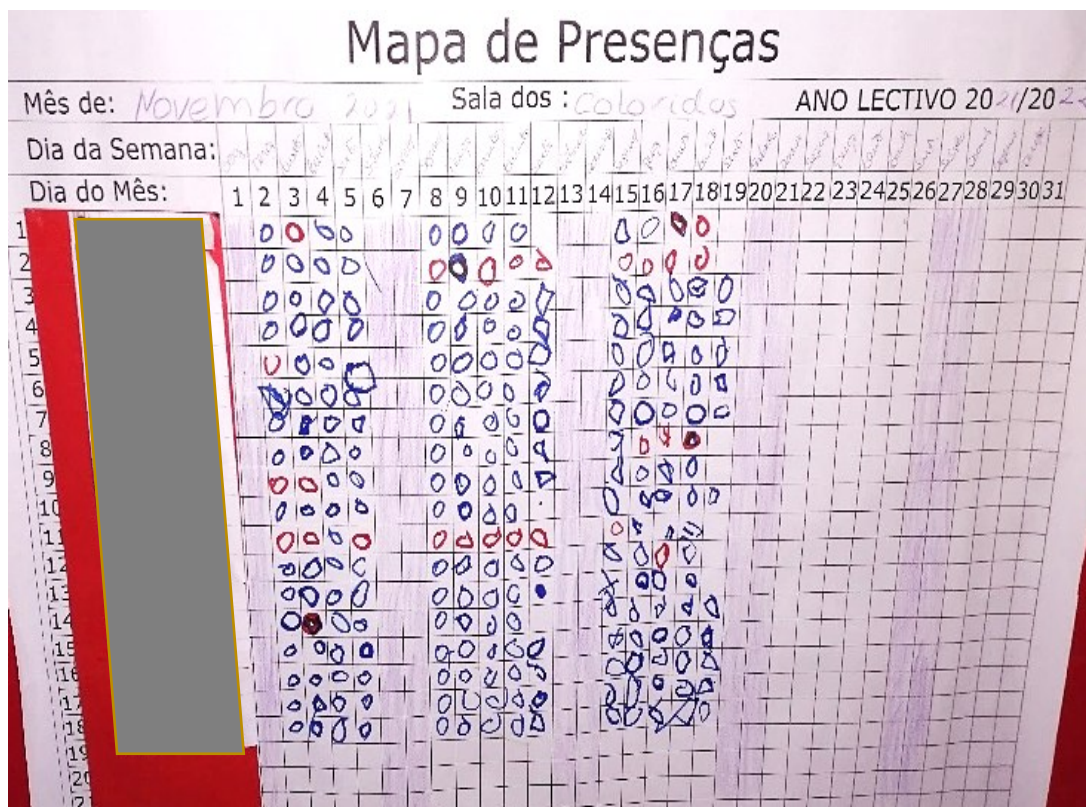
Legenda:

- Sol
- Encoberto
- Ventania
- Chuva
- Trevoada
- Fria

A *Tabela de Presenças*, representada na figura 7, era preenchida com a ajuda da Educadora, devido à dificuldade que algumas crianças sentiam em se situar nas tabelas de dupla entrada. Neste mapa, desenhavam um círculo com a cor azul quando estavam presentes e o/a presidente assinalava quem não estava com um círculo vermelho.

Figura 7

Mapa de Presenças da Sala dos Bibes Coloridos



Após assinalar a presença, colocavam o cartão de identificação (figura 8) junto a uma das áreas, na qual pretendiam brincar. Junto a elas, na parede ou nos móveis, estavam identificados os números máximos de crianças que podiam brincar no mesmo espaço, ao mesmo tempo. Posteriormente, preenchiam o *Mapa de Atividades* (figura 9), tendo em conta o dia da semana (cada dia tinha uma cor definida para a cor do círculo) e ao terminarem a brincadeira, pintavam esse círculo, sinalizando uma nova área de interesse.

Figura 8

Cartões de Identificação dos elementos da Sala dos Bibes Coloridos



Figura 9

Mapa de Atividades da Sala dos Bibes Coloridos



Terminado este momento, as crianças recebiam um reforço alimentar, por volta das 9h45min/10h. Das 10h às 11h30min, aproximadamente, o tempo era destinado a trabalho autónomo/pares/pequeno grupo e/ou trabalho em projetos/atividades de animação cultural/trabalho participado em grande grupo. Neste período, havia a possibilidade de estarem a decorrer vários tipos de trabalho ao mesmo tempo, ou seja, podiam estar em trabalho autónomo/pares/pequeno grupo, consoante a sua vontade e haver um pequeno grupo de crianças que, devido à sua manifestação de interesse, estivessem a desenvolver um projeto ou pesquisa. Por isso, na agenda semanal está sempre descrito o tempo para atividades nas áreas de interesse e projeto.

Além disso, estava estipulado que à segunda-feira o tempo era destinado para trabalhos de texto, à terça-feira para atividades de expressão física e motora, à quarta-feira havia, em alternativa, atividades de cultura alimentar, visitas de estudo ou sessões com convidados, à quinta-feira era realizado trabalho de interlocução coletiva e à sexta-feira trabalhava-se a expressão musical através de jogos de sons/ritmo, canções ou interação com instrumentos. Tal como já foi mencionado anteriormente, é de salientar que o currículo não é estático e por isso há flexibilidade para alterar as atividades da agenda semanal conforme as necessidades e interesses das crianças. Por isso, consoante o que ia surgindo, tendo em conta esses interesses e curiosidades, a educadora ia adaptando a agenda semanal de forma a potenciar as aprendizagens e a dar resposta ao que pretendiam. No entanto, através de observação, verifiquei que a mesma devido à sua experiência, possuía uma grande capacidade de adaptação das temáticas e interesses aos momentos da agenda semanal.

Das 11h30min/11h45min às 12h tinha lugar o momento em que eram feitas as comunicações das atividades realizadas durante a manhã. Ou seja, nestas comunicações as crianças mostravam e explicavam o que tinham aprendido e descoberto, existindo uma partilha de conhecimentos entre o grupo. Durante este período a educadora funciona como mediadora, questionando as crianças de forma a direcionar o diálogo para o pretendido.

Após este tempo, as crianças encaminhavam-se à casa de banho, de forma ordeira, dirigindo-se, posteriormente, para o refeitório. O almoço era fornecido por volta das 12h, no refeitório do piso inferior, pela auxiliar de ação educativa da sala com a ajuda de outra funcionária. Terminada a refeição, dirigiam-se à sala da sesta, que durava das 12h30min/12h45min às 14h30min.

No período da tarde, podiam existir atividades dinamizadas pela educadora, de cariz cultural, que podiam ser leitura de histórias, atividades musicais, entre outras ou, em alternativa, as crianças tinham oportunidade de brincar nas áreas de interesse, comunicando as suas aprendizagens e descobertas entre as 15h30min e as 16h, hora do lanche.

À medida que cada um/a ia terminando a refeição, dirigia-se à casa de banho para higienizar as mãos e a boca. Depois disso, ia brincar para o exterior (pátio) e, mais tarde, para o salão polivalente, onde tinha à disposição brinquedos e televisão até os familiares o/a vir recolher à instituição.

Caracterização do Grupo

Relativamente à sala dos bibes coloridos, a mesma era composta por um grupo de vinte e duas crianças, das quais, oito do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Devido às diferentes idades que o constituíam, podemos afirmar que era heterogéneo, já que apresentava dois elementos com três anos, treze com quatro anos e cinco com cinco anos.

No que concerne às características das Necessidades Educativas Especiais (NEE) das crianças do grupo, somente uma estava sinalizada e tinha acompanhamento semanal em sala, com uma professora pertencente aos apoios educativos. Pese embora existirem outras, em larga medida por serem imigrantes, com dificuldades de linguagem e compreensão. Além disso, a educadora tinha sob observação e análise outras crianças, tendo falado com os respetivos pais, para que estes pedissem um relatório médico.

Relativamente à diversidade dos contextos sociais familiares, que é análoga à da caracterização da instituição, é possível mencionar que a sala apresentava crianças de diferentes culturas, possibilitando um contexto educativo bastante multicultural. Esse facto lançava alguns reptos tanto para as funcionárias, como para o grupo, já que a dificuldade na linguagem oral era bastante vincada. No entanto, é de referir que nos

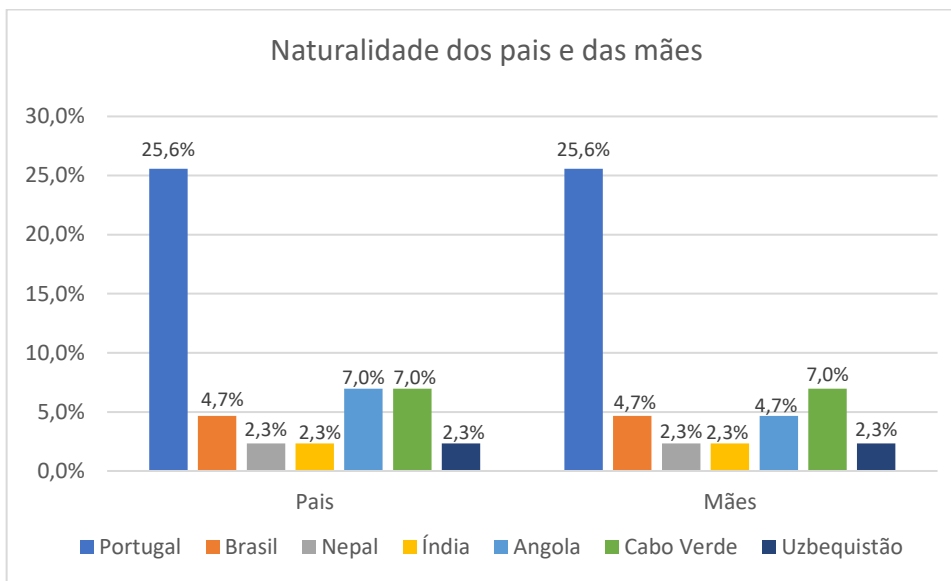
desafios se encontram as maiores possibilidades, assim sendo, tratava-se de um contexto promotor de aprendizagens significativas em cidadania e conhecimento do mundo já que a “diversidade é uma vantagem pois, em longos períodos históricos, o que podemos verificar é [...] essa diversidade permitiu a concorrência entre modelos e ideias diferentes, houve, em regra um progresso mais rápido do que onde isso não aconteceu” (Conselho Nacional de Educação, 2008, p. 33).

No âmbito da caracterização do grupo, importa procurar compreender o contexto socioeconómico das famílias. Assim, segue-se a apresentação desses dados, considerando a nacionalidade, a idade, as habilitações literárias e as profissões dos pais das crianças. As percentagens apresentadas nas várias categorias tiveram de ser calculadas com base em diferentes números de progenitores, nomeadamente, quarenta e três, trinta e quatro, trinta e nove e quarenta e três, respetivamente. Questões de separação, monoparentalidade ou outras encontram-se na base desta situação, já que o encarregado de educação não sabia ou optou por não partilhar essas informações.

A diversidade cultural, mencionada anteriormente, é explicada pela naturalidade dos agregados familiares, como podemos verificar no *gráfico 1*. Analisando o gráfico, é possível constatar que apesar de a maioria ser de naturalidade portuguesa, com 51,16%, muitas famílias eram imigrantes. Estas provinham de diversos países, existindo um maior número de pais com naturalidade cabo verdiana (14,0%), angolana (11,63%) e brasileira (9,30%). Com menor percentagem, encontram-se os progenitores nepaleses, indianos e uzbeques, representando 4,65% cada. Acrescenta-se, ainda, que a única situação de nacionalidade em que a percentagem do pai e da mãe diferem é a angolana.

Gráfico 1

Naturalidade dos Pais e das Mães das Crianças da Sala dos Bibes Coloridos¹

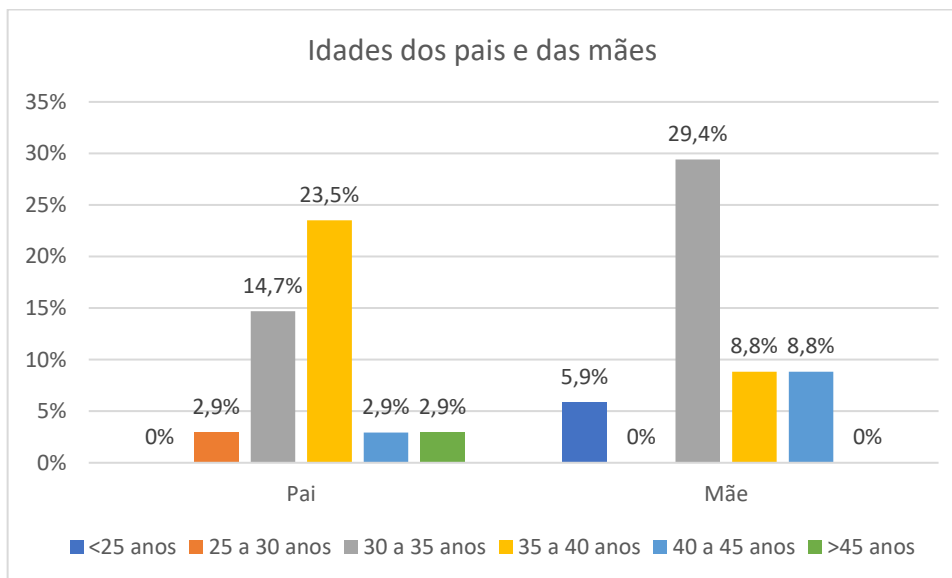


No que concerne às idades dos agregados familiares, com as percentagens representadas no *gráfico 2*, podemos verificar que grande parte dos pais tinha idades compreendidas entre os 30 e os 35 anos, representando 44,1%. Esta faixa etária com grande percentagem era seguida pelo intervalo de 35 a 40 anos (32,4%), de 40 a 45 anos (11,8%) e com menos de 25 anos (5,9%). No caso das mães, o intervalo com maior percentagem era a faixa etária dos 30 aos 35 anos (29,4%), enquanto a dos pais, era dos 35 aos 40 anos (23,5%). Nas idades limite verificamos que no quadro das inferiores a 25 anos apenas se contabilizam mães, ao invés, na dos superiores a 45 anos, registam-se só pais.

¹ As percentagens foram calculadas tendo em conta o número total de 43 pais, havendo 1 mãe sem contabilização, devido a questões de monoparentalidade.

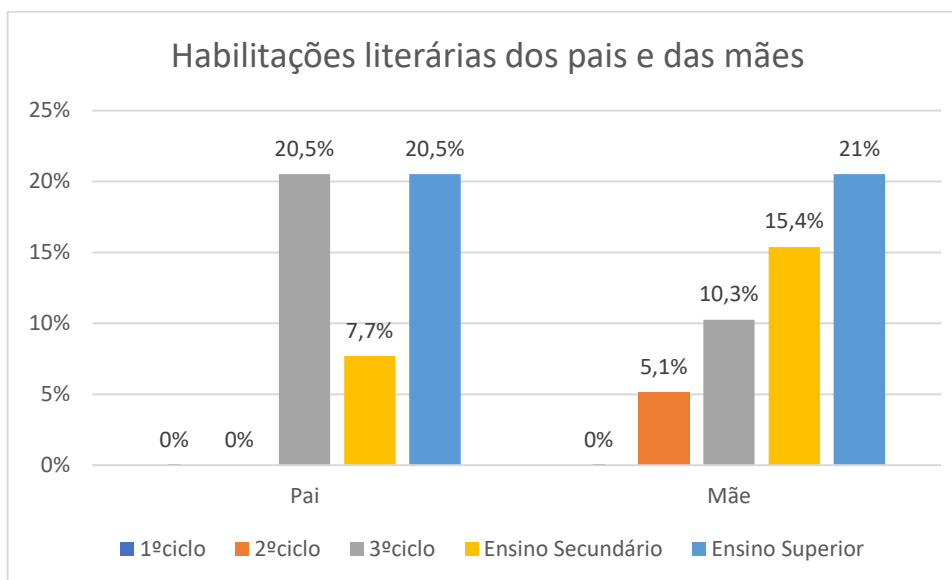
Gráfico 2

Idades dos Pais e das Mães das Crianças da Sala dos Bibes Coloridos²



No âmbito das habilitações literárias, através dos dados disponíveis e apresentados no *gráfico 3*, constata-se que grande parte dos pais possuíam um curso do ensino superior (41,0%) ou, em alternativa, o 3º ciclo do ensino básico (30,8%). Percentagens seguidas em representatividade pela posse do ensino secundário, com 23,1%. Considera-se, ainda, significativo evidenciar que existiam mães apenas com o 2º ciclo do ensino básico, enquanto os pais possuíam todas as habilitações iguais ou superiores ao 3º ciclo do ensino básico.

² As percentagens foram calculadas tendo em conta o número total de 34 pais. A discrepância com o número total de 44 pais é causada pelos casos de separação e monoparentalidade, uma vez que não forneceram os dados referentes ao outro progenitor e, pela falta de informação, por outros motivos.

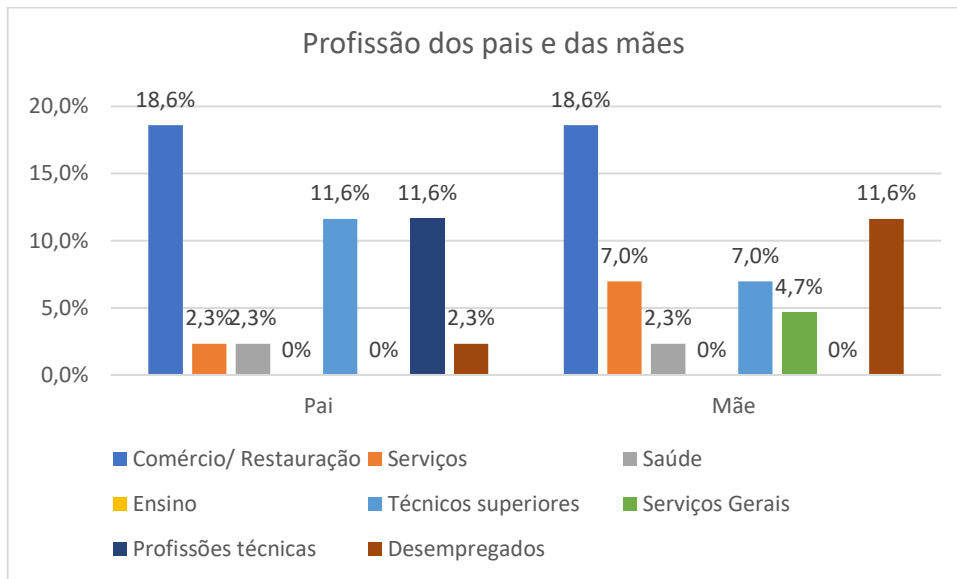
Gráfico 3*Habilitações Literárias dos Pais e das Mães das Crianças da Sala dos Bibes Coloridos³*

No que concerne às profissões dos pais, é possível verificar, através do *gráfico 4*, que grande parte dos pais trabalhava no comércio/restauração (37,2%). Um número preocupante é o caso dos desempregados, que contabilizava 14,0% dos pais, número composto maioritariamente por mães. Já 18,6% ocupava-se em profissões técnicas superiores, sendo a sua maioria pais. Este valor é seguido pelas profissões técnicas, com 11,6% e pelos pais que trabalhavam em serviços, com 9,3%. Globalmente, pode concluir-se que existia uma grande diversidade de contextos socioeconómicos nas famílias das crianças da sala dos bibes coloridos.

³ As percentagens foram calculadas tendo em conta o número total de 39 pais. A discrepância com o número total de 44 pais é causada pelos casos de separação e monoparentalidade, uma vez que não forneceram os dados referentes ao outro progenitor e, pela falta de informação por outros motivos.

Gráfico 4

Profissões dos Pais e das Mães das Crianças da Sala dos Bibes Coloridos⁴



Em jeito de reflexão, as crianças são um ser único e singular e apresentam a sua própria identidade, por isso, não podemos igualá-las e vê-las da mesma forma, mas sim trabalhar com equidade. É essencial ter em conta as suas características de forma a trabalhar as suas potencialidades e ultrapassar as suas dificuldades.

Analisando o grupo através de observação, foi possível constatar que se tratava de um grupo curioso, motivado para a aprendizagem. Assim sendo e tendo uma boa relação com todos os adultos, as crianças mostravam-se bastante envolvidas e participativas tanto na planificação do currículo como nos projetos que iam surgindo. Isto, apesar das diferenças culturais e dificuldades comunicativas, também visível nas crianças imigrantes.

O presente capítulo pretendeu retratar o contexto onde a investigação foi desenvolvida. Assim, com a caracterização da instituição foi possível perceber que se encontra em meio

⁴ As percentagens foram calculadas tendo em conta o número total de 43 pais, havendo 1 família monoparental.

citadino, surgindo da necessidade de um grupo de trabalhadores, que não tinham um infantário onde deixar os filhos. Ao longo do tempo, o próprio espaço físico foi sofrendo adaptações e alargou-se, muito devido à abertura de novas valências. A instituição apresenta um número alargado de parceiros educativos e as relações entre os diferentes intervenientes do processo educativo é bastante positiva. Apesar de apresentar espaços interiores e exteriores envelhecidos e limitados, estes são potenciados de forma a promover a aprendizagem e a dar resposta às necessidades das crianças. Tendo em conta que a investigação foi desenvolvida numa sala e grupo específico, foi descrito o ambiente educativo, bem como as rotinas e a gestão de tempo, verificando-se os princípios preconizados pelo modelo curricular do Movimento da Escola Moderna. Por fim, evidenciou-se o facto de se tratar de um grupo heterogéneo, com crianças de ambos os sexos, de grande diversidade socioeconómica e marcado pela multiculturalidade.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – ASPETOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo pretende caracterizar a metodologia de investigação. Assim, dá a conhecer a origem do problema que formulou a questão de partida e que motivou a presente investigação-ação, através de uma abordagem qualitativa. De forma a dar resposta a esta questão, definiram-se os objetivos específicos a atingir e as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados – observação participante, entrevista semiestruturada, diário de bordo e meios audiovisuais. Por fim, clarifica-se a técnica empregue na análise e tratamento de dados, a análise de conteúdo.

A presente investigação ocorreu no letivo de 2021/2022, durante o estágio em educação pré-escolar, realizado no âmbito da prática educativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (MEPEECEB). Detetou-se, nesse período, que algumas áreas da sala eram pouco utilizadas ou o seu uso não fazia jus às suas potencialidades. Nesta linha de pensamento e tendo em conta que os inventários ajudam a ter uma melhor perceção das possibilidades de materiais e aprendizagens de cada uma das áreas, algo que até então era inexistente e desconhecida pelo grupo, considerou-se a sua implementação. Além disso, e sabendo que as aprendizagens efetuadas pelas crianças ao longo do dia, nas diferentes áreas, são refletidas nas comunicações, as mesmas foram objeto de recolha de dados, possibilitando a análise e reflexão desta intervenção. Desta forma, surgiu a questão de partida: “Como é que os inventários, instrumento de pilotagem, poderão contribuir para a gestão e aferição do desenvolvimento das crianças no decorrer das atividades e nos momentos de comunicação?”.

Com a pergunta de partida definida, traçaram-se os objetivos específicos que pretendiam clarificar e dar resposta à questão, nomeadamente, caracterizar o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, relatar o processo de implementação do modelo curricular do MEM, descrever a função e a construção dos inventários, nomear e caracterizar os instrumentos de pilotagem, averiguar se os inventários ajudam na organização dos espaços, avaliar se os inventários contribuem para a utilização das áreas, verificar de que forma os inventários podem ser mobilizados para a promoção do desenvolvimento das crianças e aferir o contributo dos inventários para a melhoria das comunicações realizadas pelas crianças.

A recolha de dados, no contexto educativo, foi, por opção, realizada de forma aleatória, tendo em conta a dinâmica do grupo e as oportunidades diárias. Observaram-se as crianças em atividade nas áreas e, tendo em conta a questão de partida e os objetivos da investigação, selecionaram-se as situações pertinentes, as áreas e as crianças, que requeriam intervenção, tanto por mau uso da área como pela subvalorização do potencial das atividades. Assim sendo, e considerando que no momento inicial não se sabia quais seriam as crianças que iriam ser selecionadas, foi feito e assinado por todos os encarregados de educação dos elementos da sala, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice 2).

Uma vez que se trata de uma investigação que tem como sujeitos principais as crianças, importa refletir sobre este tipo de estudo. Neste âmbito, sabe-se que em Portugal, na última década, a investigação com menores tem vindo e progredir significativamente, surgindo um novo léxico metodológico e novas questões éticas e epistemológicas. Assim, estes passaram a ser considerados como agentes participantes, tendo em conta a sua opinião, experiências e perspetivas. Desta forma, é crucial atribuir-lhes um papel na caracterização do seu “mundo” e, conseqüentemente, na teorização social sobre a infância. Nesta linha de pensamento, no trabalho de investigação com crianças, para além de estas serem vistas como agentes sociais competentes, com cultura, tem-se em consideração que todas elas têm diferentes formas de ver o mundo, de sentir, pensar, discursar e agir. Estes fatores para além de exigirem uma significativa imaginação metodológica, também carecem de um processo reflexivo, de cariz permanente e cauteloso. Assim, os princípios éticos de investigações com crianças não devem estar pré-estabelecidos, sendo contruídos progressivamente, atendendo às características dos participantes e salvaguardando sempre os seus direitos. As relações desiguais manifestadas neste tipo de investigação, influenciadas pelas questões de poder e estatuto entre os adultos e as crianças, devem ser minimizadas, permitindo a sua recusa ou abandono na participação da investigação e considerando a sua opinião e partilha de experiências (Fernandes & Tomás, 2011). Isto faz com que a investigação com crianças muito pequenas seja problemática, ou seja, é muito mais difícil estudar crianças pequenas do que adultos, devido a diferenças físicas, sociais, cognitivas e políticas. No entanto, tem

sido possível entrar no “mundo das crianças”, o que se tornou crucial para conhecê-las e ver o mundo pelos seus olhos (Walsh et al., 1993/2010).

Assim, nesta investigação e tal como preconiza o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, as crianças têm lugar para comunicar as suas perspetivas, opiniões e decisões, de forma livre. Nesta perspetiva, na recolha de dados teve-se em consideração a palavra das crianças, onde a educadora estagiária assumiu o papel de moderadora e as situações em que foram recolhidos dados não foram forçados nem impostos, uma vez que foram aproveitados os momentos espontâneos de atividade nas áreas de interesse. Estas características refletiram-se tanto nas atividades, como nos momentos de comunicação e na criação dos inventários.

De modo a atingir os objetivos descritos anteriormente, delineou-se um plano que tem por base uma abordagem de investigação qualitativa em educação. O termo qualitativo refere-se a características que não são mensuráveis nem examináveis experimentalmente (quantidade, crescimento, intensidade e frequência), e “implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas” (Amado, 2014, p. 40). No caso da investigação em educação de infância, a abordagem qualitativa ou interpretativa está relacionada com as humanidades e as ciências sociais, baseando-se nos estudos linguísticos e literários, na psicologia, na filosofia e na antropologia (Walsh et al., 1993/2010).

Este tipo de investigação, que tem vindo a ganhar importância devido às alargadas possibilidades de variáveis e análise (Almeida & Freire, 2003), requer uma visão holística do problema em estudo, sem descurar o contexto onde está presente, procurando dar-lhe uma resposta através de inferências e induções (colocando hipóteses e analisando os dados) (Amado, 2014).

Na investigação qualitativa as questões e os métodos selecionados surgem do trabalho de campo desenvolvido e, por isso, são elaboradas no cenário natural, onde as perspetivas dos participantes são tidas em consideração. Nesta abordagem as observações são contextualizadas, prolongadas (normalmente de um ano ou mais) e repetidas (Walsh et al., 1993/2010).

Caracterizada por uma alargada diversidade de objetos e objetivos, também comporta inúmeras estratégias, como por exemplo, os estudos de caso, a etnografia, os estudos autobiográficos e a investigação-ação (Amado, 2014) e instrumentos “(observação direta, realização de entrevistas, atenção aos significados e aos contextos)” (Almeida & Freire, 2003, p. 30).

A estratégia adotada nesta investigação foi a *investigação-ação* (action research), nome que se deve a Kurt Lewin (1890 -1947) e que tem vindo a revelar-se bastante eficaz na resolução de problemas de foro educativo. O termo investigação é caracterizado pela procura de uma resposta a um problema diagnosticado, de carácter situacional, em contexto social. Já a ação diz respeito a uma intervenção que é realizada no sentido de resolver o problema, transformando-o. Portanto, para colocar esta estratégia em prática, é necessário identificar problemas, recolher dados, refletir, analisar, colocar ações orientadas em prática e redefinir problemas (Amado, 2014). Pretende-se que através desta estratégia, haja produção de conhecimento, modificação de realidades e transformação dos atores, devendo integrar os elementos envolvidos no contexto, já que se trata de uma estratégia participativa e cooperante (Almeida & Freire, 2003). Assim, obtêm-se ideias passíveis de produzir saberes, no sentido de melhorar as práticas, o currículo, o ensino e a aprendizagem, através da reflexão sobre a ação (Amado, 2014).

Esta estratégia comporta várias modalidades, salienta-se a *investigação-para-a-ação* e a *investigação-na/pela-ação*. A *investigação-para-a-ação* é caracterizada pela necessidade de conhecimento prévio, no sentido de conseguir agir sobre um determinado problema, solucionando-o. A *investigação-na/pela-ação*, adotada nesta investigação, é mais complexa devido à multidireccionalidade e coexistência dos seus objetivos, tratando-se de uma modalidade em que há produção de conhecimento, inserção de mudanças e aumento das competências dos participantes.

Ao longo da presente investigação, com a utilização da estratégia de investigação-ação, mais propriamente da modalidade de *investigação-na/pela-ação*, que apresenta carácter colaborativo, autoavaliativo, autorreflexivo, prático e interventivo (Amado, 2014), foram respeitadas algumas fases ou etapas, tais como a identificação do problema, a revisão de

literatura, a adoção de ações orientadas, a recolha e organização sistemática de dados, a análise e a reflexão.

Para a recolha de dados foram selecionadas algumas técnicas, já que a definição da forma de recolher informação é fundamental para qualquer investigação (Coutinho et al., 2009). Assim sendo, optou-se por realizar observação participante e inquérito por entrevista (informal/conversaço e semiestruturada/semidiretiva).

A observação participante, realizada ao longo de toda a investigação, tornou-se um meio fundamental tanto para a identificação e definição da questão problemática, como para a recolha de dados feita no decorrer da investigação-ação, onde foram privilegiados os momentos de atividade e interação com as crianças. O que permitiu examinar o grupo (Fernandes, 2006), dando uma perspetiva holística e natural daquilo que se pretendia investigar (Mónico et al., 2017). Através deste método, “o observador participa da vida diária das pessoas em estudo, tanto abertamente no papel de pesquisador, como assumindo papéis disfarçados, observando factos que acontecem, escutando o que é dito e questionando as pessoas ao longo de um período de tempo” (Mónico et al., 2017, p. 727). Prolongada e frequente, pode ser definida como um meio de investigação por meio de interações sociais intensas (entre investigadores e sujeitos), na qual o investigador assume o papel de recolha pormenorizada de dados, interpretando-os (Correia, 2009). Assim, torna-se uma metodologia que permite ao investigador apreender, compreender e intervir (Mónico et al., 2017).

Através da entrevista informal ou conversaço com as crianças do grupo, pretendeu-se captar as diversas perspetivas sobre as situaçoes. Este método, mobilizado em conversas e troca de ideias, pretendeu captar a perspetiva dos intervenientes sobre o contexto, cruzando informaçoes e compreendendo os dados, através de diversos pontos de vista (Amado, 2014). Assim, através da interação e conversaço com as crianças foram construídos os inventários, em trabalho cooperativo, tendo em conta as suas conçoes e opiniões.

De forma a registar os dados recolhidos através da observação e da conversaço com as crianças, optou-se por utilizar um instrumento de recolha de dados, nomeadamente o

diário de bordo. Através dele e com o apoio dos meios audiovisuais (fotografia, vídeo e gravação de áudio), foram anotados todos os acontecimentos relevantes para a investigação, não os deixando cair em esquecimento nem enviesamento.

O diário de bordo foi utilizado de forma a registar os acontecimentos e conversas, nomeadamente nas áreas de interesse, nos instantes de construção dos inventários e nos momentos de comunicação. Assim, este instrumento, que consistiu num registo de experiências e de observações, para além da versão escrita, teve como suporte o registo de áudios, de vídeos e fotográfico. Portanto, recorreu-se a ele, no sentido de preservar, fielmente, as vivências e perceções, que de outra forma poderiam ser perdidas ou distorcidas (Amado, 2014).

Nesta investigação, como já referido, optou-se, também, por realizar entrevista semiestruturada a duas educadoras pertencentes à instituição onde foi realizada a recolha de dados, nomeadamente à educadora do grupo em estudo e a outra que se mostrou relevante para a pesquisa. Estas entrevistas foram efetuadas numa fase posterior à investigação, com o intuito de verificar perspetivas e confirmar e analisar os dados recolhidos.

A educadora cooperante terminou o bacharelato, sendo a única opção que tinha à data, em 1995, com duração de 3 anos. No final do 3ºano efetuou o seu estágio, num grupo de educação pré-escolar, com crianças de 5 anos. Após o término, iniciou as suas funções como educadora de infância na Cáritas Diocesana de Coimbra, durante um ano. Esta referiu, através de entrevista que, durante a sua formação, tempo de estágio e primeiro local de emprego, não teve contacto prático com o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna. A experiência com o modelo foi adquirida alguns anos depois, já na instituição onde mantém funções (apêndice XVII).

A educadora que se mostrou relevante para a investigação iniciou funções na área da educação como auxiliar, na atual instituição. Posteriormente, através de uma proposta do Ministério da Educação, que pretendia dar a oportunidade às auxiliares com, pelo menos, 5 anos de serviço, de se tornarem educadoras de infância, passou a frequentar o curso em horário pós-laboral, com duração de 3 anos, incluindo o estágio. Após este período iniciou funções como educadora de infância, no local onde já trabalhava, a instituição na

qual foi realizada esta investigação. Durante a sua formação não teve qualquer tipo de experiência com o modelo curricular do MEM, o que se manteve durante algum tempo, já como educadora de infância. Esta foi adquirida alguns anos depois, nesta mesma instituição, por meio de todas as educadoras, que se mostraram interessadas no modelo após uma formação (apêndice XVII).

Importa clarificar que, através da entrevista pretendeu-se fazer a recolha de informação sobre factos, nomeadamente sobre opiniões, atitudes, comportamentos prováveis (Fernandes, 2006), representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores. Isso implicou a criação de um ambiente de entrevista tranquilo, de confiança, sem interrogatórios e sem julgamentos. Tratou-se de uma conversa intencional e orientada para objetivos específicos, já que foi um meio crucial para entender e obter informação, por via de informantes experientes e relevantes para o estudo. Estes objetivos, comuns aos que sustentam esta investigação, permitiram testar ou sugerir hipóteses (Amado, 2014).

Para isso, uma vez que este tipo de entrevista requer preparação, primeiramente, selecionaram-se pessoas experientes e de relevância para entrevistar. Depois disso, criou-se um guião de entrevista (apêndice 3) que serviu como instrumento de recolha de dados, baseado em objetivos, com cinco blocos temáticos que ajudaram a gerir as questões (Amado, 2014) e onde se especificou “a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (orientadoras) numa ordem lógica ou prática, e as perguntas de recurso a utilizar [...] quando o entrevistado [...] não atingir o grau de explicitação que pretendemos” (Amado, 2014, p. 214). Este documento referencial, composto por questões claras, neutras, de linguagem acessível e apenas com uma ideia, serviu para centrar o entrevistado no tema, possibilitando respostas abertas, com maior liberdade e minimizando a imposição (Amado, 2014). Assim sendo, o primeiro bloco teve como objetivo explicar o contexto e objetivos da investigação e criar um ambiente propício à entrevista. O segundo pretendeu obter dados sobre o percurso académico e profissional da educadora entrevistada. O terceiro tinha como finalidade obter dados sobre o modelo curricular do MEM e a sua adoção na instituição onde foi realizada a investigação, tentando recolher a perspetiva da entrevistada sobre o modelo.

O quarto designou a obtenção de dados sobre a prática pedagógica da educadora entrevistada, nomeadamente sobre os instrumentos de pilotagem e, em particular, sobre os inventários. Por fim, o quinto, deu por terminada a entrevista, com o agradecimento do contributo e a captação do sentido que a entrevistada deu à própria situação da entrevista.

De forma a registar as respostas, foi utilizado um gravador de áudio que serviu para a transcrição do discurso oral para o discurso escrito. Este registo foi realizado pela estagiária, sendo a mesma que dirigiu a entrevista, isto porque, permite maior fidelidade dos dados. A transcrição da entrevista foi feita de forma exigente, devido ao facto de ter a necessidade de seguir fielmente o discurso do entrevistado, descrevendo as palavras usadas e a pontuação da fala, recorrendo a vírgulas, pontos, reticências, exclamações, entre outras. Considerou-se um ato fundamental, uma vez que facilita o seu acesso e permite melhor conservação de dados, que foram utilizados na análise (Amado, 2014).

Assim sendo, relativamente aos dados das entrevistas, optou-se por realizar a análise de conteúdo, que consiste “numa técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações” (Amado, 2014, pp. 302-303) e que teve como finalidade a criação de inferências, numa base lógica, de mensagens que foram inventariadas e sistematizadas. Tratando-se de um procedimento básico no tipo de investigação qualitativa, permitiu a representação do conteúdo das entrevistas, de forma rigorosa e objetiva, através de um sistema de codificação e classificação em categorias e subcategorias. Esta categorização consistiu num processo no qual os dados obtidos foram transformados e agregados em unidades, fazendo com que a suas características mais relevantes tivessem uma descrição precisa. Assim, este sistema de categorias traduziu as ideias-chave que estão veiculadas no documento em análise (Amado, 2014).

Este sistema de codificação e categorização obedeceu às normas da categorização e validação interna do sistema. Assim, após a transcrição e leitura intensiva das entrevistas e tendo em conta os blocos do guião de entrevista, foi feita a distribuição dos dados por categorias e subcategorias. Neste seguimento, através do recorte e diferenciação vertical foi feito o esartejamento do texto, fragmentando as entrevistas em unidades de registo. Com isto e com as categorias e subcategorias definidas e hierarquizadas,

concebeu-se uma matriz de entrevistas, onde foram definidos indicadores. Em suma, deste processo resultou uma matriz, organizada por categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo, com o intuito de apresentar e interpretar os dados (Amado, 2014).

Ao longo deste capítulo pretendeu-se clarificar a identificação do problema e a motivação que deu origem à presente investigação, procurando definir os objetivos específicos que se pretendiam atingir com a sua realização. Posteriormente, apresentaram-se e justificaram-se as opções metodológicas que melhor se adequavam ao contexto e ao estudo, bem como as estratégias e os instrumentos utilizados para a recolha de dados. Por fim, esclareceu-se a técnica utilizada para a análise de dados.

CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O capítulo que se segue apresenta a intervenção pedagógica, descrevendo os momentos e as estratégias adotadas no contexto educativo que permitiram atingir os objetivos estabelecidos e dar resposta à questão problema.

Este estudo, tal como já foi mencionado, surgiu da observação das atividades do grupo, nas áreas de interesse. As atividades desenvolvidas autonomamente pelas crianças nem sempre eram adequadas ao local onde as pretendiam desenvolver. Com isto e com a perceção do uso rudimentar ou ausente de algumas áreas, como é perceptível através do mapa de atividades (figura 10) anterior à intervenção, delineou-se um plano de ação que consistiu na implementação de um instrumento de pilotagem, os inventários. Após a sua construção, a estagiária integrou-se no grupo, permitindo-lhe intervir diretamente nas áreas, sempre que se mostrou pertinente. Além disso, destacaram-se os momentos de comunicação, que serviram de recolha e análise de dados desta intervenção.

Intervenção na área da matemática

Como referido anteriormente, a área da matemática é uma das mais solicitadas pelas crianças. Apesar de não ser a mais significativa, a observação do grupo permitiu perceber que é aquela que é utilizada tirando o melhor partido da grande panóplia de possibilidades e é aquela que se traduz em maior e variado número de comunicações.

Tendo isto em consideração, a construção dos inventários iniciou-se com o da área de matemática. Isto porque seria a melhor forma de introduzir o instrumento, para que o mesmo fosse interiorizado e percebido pelo grupo. Este facto permitiu fazer a inserção deste instrumento na sala de forma descomplicada, uma vez que as crianças conseguiram facilmente identificar e pronunciar-se sobre os dados que o constituem (“o que temos”, “o que podemos fazer” e “o que podemos aprender”).

Assim, aproveitou-se o facto de a educadora cooperante ter organizado as áreas, juntamente com as crianças, através de símbolos e cores (cada jogo tinha um autocolante com uma forma e cor correspondente ao local onde deveria ser arrumado) e na reunião da manhã, através de diálogo com as crianças, o inventário desta área foi elaborado em trabalho cooperativo, beneficiando da recente memória dos jogos disponíveis.

Para isso, teve-se como ponto de partida a possibilidade de chegarem crianças novas à sala e não saberem com o quê e como poderiam brincar na área da matemática. Este problema foi lançado às crianças e, em grupo, tentaram chegar a uma resolução, sendo orientadas e mediadas pela estagiária, de forma a não se desviarem do foco pretendido. Deste dilema surgiu a hipótese de registar, em papel e com imagens, os jogos e as possibilidades das áreas.

Analisando a nota de campo (apêndice IV), que corresponde a este momento em que foi iniciado o inventário da matemática, percebe-se que, de facto, as crianças estão habituadas a resolver as situações em grupo, completando o raciocínio umas das outras. Além disso, mostram-se interessadas e envolvidas, colocando hipóteses concretas, pertinentes e refletidas. Foi ainda notório que apresentavam grande conhecimento das possibilidades da área, bem como das aprendizagens mobilizadas através desta. Este diálogo possibilitou, ainda, a interiorização destes parâmetros, por parte de algumas crianças recém-chegadas ou menos consciencializadas.

Apesar de a sua construção ter sido iniciada em grande grupo, houve 3 crianças, nessa manhã, que se voluntariaram a inventariar os jogos existentes na área, colaborando com a estagiária, no momento de atividade nas áreas de interesse. Com o auxílio de um catálogo de jogos e brinquedos que a educadora cooperante tinha disponível na sala, à medida que iam identificando um jogo, iam procurando a sua imagem representativa na revista, recortando-a (figura 10) e colando-a no cartaz que estava pré-divido pela estagiária.

Figura 10

Construção do Inventário da Matemática



No momento das comunicações, estas crianças juntamente com a estagiária, mostraram ao grupo os jogos que tinham identificado na área e juntos acrescentaram informação ao instrumento (figura 11), tendo em conta as imagens coladas. Isto é, através das imagens dos jogos, foram identificando de que forma os poderiam utilizar e o que poderiam aprender com eles.

Figura 11

Inventário da Área da Matemática



Já com o inventário finalizado e com a decisão do local de exposição, que foi acordado pelo grupo (parede da área da matemática) aquando do seu preenchimento no momento de comunicação, o instrumento foi sendo utilizado para algumas aprendizagens consideradas oportunas. Através da observação das atividades das crianças, foram-se constatando os momentos apropriados para recorrer ao inventário, intervindo nessas situações.

É disso exemplo o caso da criança S.S. (apêndice V), que se encontrava nesta área a fazer uma atividade que não constava no inventário, apesar de bastante pertinente. Assim sendo, aproveitou-se o momento de forma a melhorar o inventário e para que as restantes crianças soubessem dessa possibilidade e o próprio se consciencializasse da sua aprendizagem. Com isto, pode confirmar-se que o inventário constitui um instrumento

em constante atualização, aproveitando os momentos adequados para ser mobilizado e acrescentado.

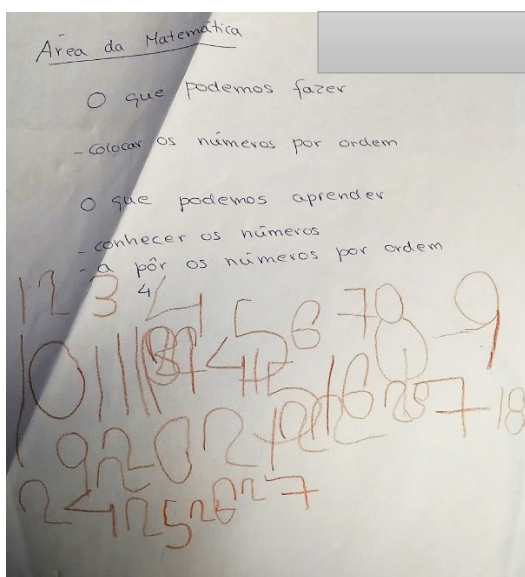
Essa atividade consistia em colocar os números por ordem crescente, utilizando um jogo disponível na área. Era visível que a criança já tinha grandes conhecimentos, uma vez que não mostrou dificuldade na tarefa. No entanto, outras crianças ainda não tinham esta capacidade adquirida e, por isso, seria uma oportunidade de partilha e de aprendizagem em grupo.

Inicialmente a criança demonstrou retraimento em se expressar e dialogar com a estagiária, no entanto no final da intervenção ficou mais confiante e participativa no diálogo. Isto poderá estar relacionado com a motivação adquirida ao longo da intervenção, através do feedback positivo, bem como pelo ganho de autoconfiança.

Esta criança, apesar de fazer, muitas vezes, atividades promotoras de grandes aprendizagens, fazia poucas comunicações devido à sua timidez. Assim, devido à intervenção e encorajamento por parte da estagiária, elaborou o registo da sua aprendizagem (figura 12), partilhando-a no momento de comunicação (apêndice VI), embora que um pouco retraído.

Figura 12

Registo de Aprendizagem na Área da Matemática, para Comunicação



Com esta intervenção, verifica-se que, apesar da criança ser bastante introvertida, foi possível levá-la a refletir sobre o que estava a fazer, acrescentando uma possibilidade de aprendizagem ao inventário da matemática e levando outras crianças a apoderar-se dela, potenciando essa aquisição em atividades posteriores.

Houve ainda outro momento identificado na área da matemática que se mostrou pertinente e solicitador de intervenção. Foi o caso de duas crianças, o T.M. e o J.P., que se encontravam a brincar, em conjunto, com uma atividade pouco adequada ao local em questão. Isto é, estavam a brincar ao faz de conta na área da matemática, com as figuras dos transportes e dos dinossauros, que serviam, normalmente, para formar conjuntos e fazer contagens.

Através do inventário, tentou-se levar as crianças a refletir que a brincadeira que estavam a desenvolver não era adequada à área onde se encontravam. Nesse momento, não deixando de parte os interesses e liberdade das crianças, adequou-se a brincadeira, tendo em conta o que as crianças pretendiam fazer, mas mobilizando aprendizagens do domínio da matemática (apêndice VII).

Assim sendo, e considerando que estavam a brincar à invasão da cidade pelos dinossauros, sugeriu-se que montassem uma cidade, na qual representassem um “jardim zoológico” de dinossauros e colocassem cada meio de transporte em locais concretos. Para isso, criou-se a regra de agrupar as mesmas espécies de dinossauros e os mesmos meios de transporte, fazendo a sua seriação e contabilização. As crianças ficaram entusiasmadas com o desafio e realizaram a tarefa com eficácia, sem mostrar descontentamento por modificar a sua brincadeira.

Por fim, foram ainda motivados a realizar a comunicação da sua atividade (figura 13), fazendo o registo, em papel, da representação dos agrupamentos (figura 14). De forma a auxiliar na localização espacial das figuras e facilitar o desenho, sobrepôs-se a folha de registo à representação física, para que as crianças tivessem essa perceção visual. Durante a comunicação as crianças mostraram-se animadas, envolvidas e conscientes das suas aprendizagens (apêndice VIII), conseguindo transmitir facilmente o que tinham realizado.

Figura 13

Comunicação da Aprendizagem Realizada na Área da Matemática



Figura 14

Registo de Aprendizagem Realizada na Área da Matemática



Intervenção na área da biblioteca

Durante o tempo de atividade nas áreas de interesse, a estagiária observou duas crianças a brincar ao faz de conta com bonecos, na área da biblioteca, nomeadamente a L. e a I.. Uma vez que o inventário da matemática já tinha sido elaborado, este seria o momento

oportuno para implementar o da biblioteca, sendo esta uma das áreas menos utilizadas pelas crianças.

Nesse sentido, a estagiária dirigiu-se às crianças questionando o que estavam a fazer, tentando levá-las a refletir sobre as possibilidades de atividades da área em que se encontravam (Apêndice IX). Nesse momento, a L. percebeu o que lhes estava a ser transmitido e rapidamente arranjou uma solução, sugerindo contar uma história para os bonecos com que estavam a brincar. Após escolherem a história, sentaram-se na mesa destinada à área da biblioteca e iniciaram a sua “leitura” (figura 15). Essa tarefa ficou entregue à L., enquanto a I. se limitou a segurar num dos bonecos e a ouvir.

Figura 15

Intervenção na Área da Biblioteca

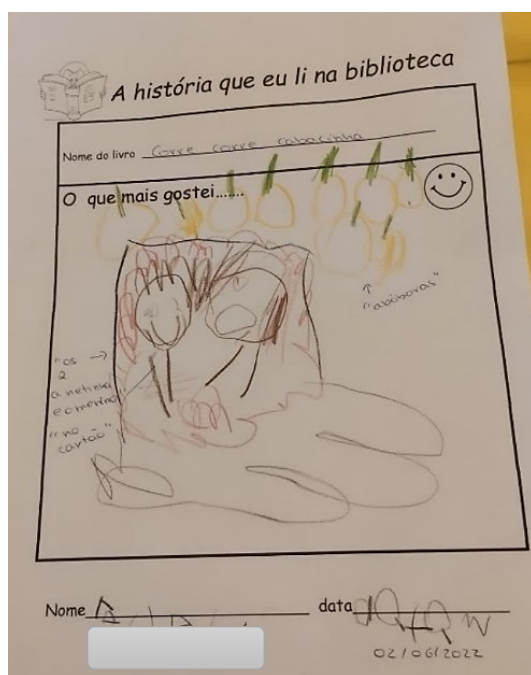


A escolha da história recaiu no gosto pessoal, uma vez que a educadora cooperante já tinha feito a sua leitura para o grupo. Isso espelhou-se no facto de a criança ainda se lembrar de quase todo o enredo, guiando-se pelas imagens. Apesar disso, houve um momento em que a criança disse que já não se lembrava do resto e, através da conversação com a estagiária percebeu que poderia imaginar com o auxílio das figuras do livro.

Terminada a história, foi sugerido que fizessem o registo da atividade, de forma a comunicar ao grupo aquilo que tinham feito. As crianças aceitaram a sugestão, embora a L., sendo uma menina recém-chegada do Brasil, ainda não percebesse exatamente no que consistiam as comunicações. Isso refletiu-se no seu desenho, uma vez que elaborou o que tinha em mente, um coração, e não o que estava relacionado com a tarefa, dando a explicação que a mãe gostava de corações. A L., apesar de ter vindo do Brasil também recentemente, já tinha um período de adaptação maior e conseguiu representar o pretendido (figura 16).

Figura 16

Registo de Aprendizagem Realizada na Área da Biblioteca



Posto isto, a estagiária solicitou a sua ajuda para elaborar o inventário da biblioteca, porque embora já tivessem falado na reunião da manhã sobre o que se podia fazer na biblioteca, ainda não estava nada escrito. Assim, com recurso a revistas iniciaram os recortes e as colagens do que havia na biblioteca e, simultaneamente, foram sendo questionadas sobre o que poderiam fazer e aprender com esses materiais (figura 17). No entanto, devido à organização do tempo, não conseguiram terminar a tarefa, ficando para o dia seguinte.

Figura 17

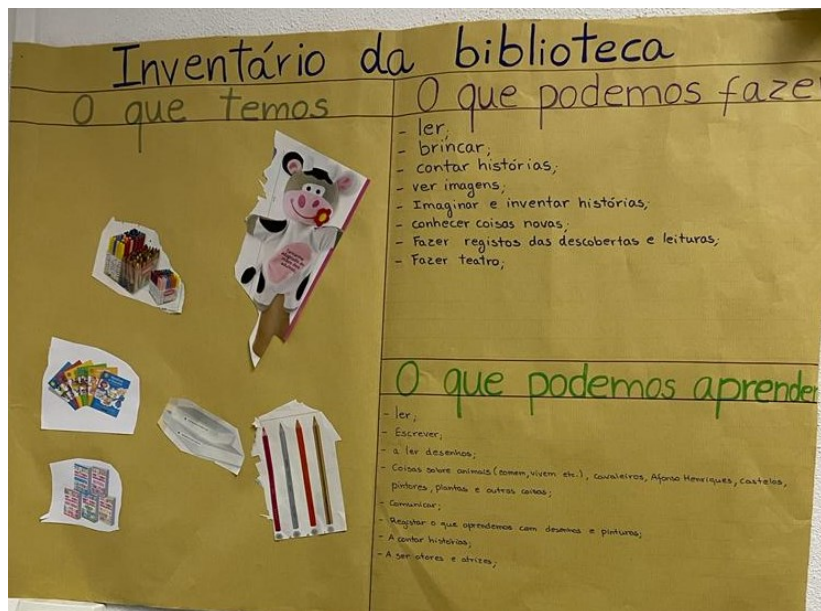
Elaboração do inventário da biblioteca



No momento das comunicações, as crianças partilharam com o grupo aquilo que tinham realizado na área da biblioteca (apêndice X) e, aí, a I. foi esclarecida sobre o fundamento do registo e das comunicações, sendo incentivada a fazer um novo registo. Esse momento também foi aproveitado para refletir, em grupo, sobre a possibilidade de imaginar as histórias através das imagens, uma vez que ainda não conseguem ler as palavras.

No dia seguinte, a L. não esteve presente na instituição e, por isso, a I. teve ajuda de outra criança para continuar a criação do inventário, que foi levado para a reunião da manhã, onde foi clarificado e acrescentado com as sugestões do grupo (apêndice XI). Já com essas propostas registadas, foi colocado na parede da biblioteca, sendo este o local sugerido pelas crianças (figura 18).

Figura 18

Inventário da Biblioteca*Intervenção na área da escrita*

No seguimento da elaboração dos inventários, solicitou-se ajuda para a realização do inventário da escrita, uma vez que as crianças já estavam dentro da dinâmica e da sua função. Além disso, quando foi criado o inventário da matemática, houve uma criança que afirmou “fazer um papel com os jogos que lá estão e nos outros sítios também” (J.P). Dessa forma, houve uma continuidade dessa tarefa, procurando ir ao encontro das necessidades do grupo.

Para essa tarefa, voluntariaram-se duas crianças que se dirigiram com a estagiária à área da escrita, com o intuito de inventariar os materiais disponíveis. Sendo pouco solicitada, muitos dos materiais eram desconhecidos pelo grupo e, por isso, a procura e a sua manipulação no próprio espaço, ajudou a ter melhor perceção das possibilidades.

Esses materiais foram identificados e recortados de catálogos disponíveis na sala e de algumas imagens impressas pela estagiária (figura 19), sendo posteriormente colados no inventário que estava pré-dividido pela estagiária. Com as colagens realizadas, passou-se ao preenchimento dos outros parâmetros, tendo em consideração os materiais.

Figura 19

Elaboração do Inventário da Escrita



Depois disso, o inventário foi levado para o momento das comunicações, com a intenção de partilhar com o grupo aquilo que podem realizar nessa área, tentando que viesse a ter mais afluência. Da leitura dos parâmetros que as duas crianças já tinham referido, não houve alterações por parte do grupo nesse momento, mantendo-se em aberto para ulteriores alterações, tal como os restantes. O instrumento foi exposto na área da escrita, tal como já vinha a ser regra (figura 20).

Figura 20

Inventário da Escrita



No dia seguinte à implementação do inventário, uma criança dirigiu-se à estagiária pedindo para ir brincar com ela para a área da escrita. Este facto pode ter sido consequência da elaboração do instrumento, uma vez que a tomada de consciência das possibilidades da área pode ter espoletado o interesse na criança.

Atendendo ao pedido, dirigiram-se à área da escrita e após ser questionada sobre a atividade que queria realizar, a criança foi buscar os materiais pretendidos (folha de papel, lápis e escantilhão) e sentou-se ao lado da estagiária na mesa destinada a esse local. Nesse momento, tal como já é habitual em todos os registos, a S.C. começou por escrever o seu nome na folha de papel. Essa circunstância foi aproveitada e a criança foi interrogada sobre as letras que compõem o seu nome e, embora conhecesse algumas, havia ainda letras que desconhecia.

Após esse instante, a estagiária perguntou à criança o que pretendia fazer, se desejava escrever apenas as letras ou se tinha interesse em escrever uma palavra com ajuda. A criança decidiu redigir uma palavra (borboleta) e, com o auxílio da estagiária passou à sua escrita, com a ajuda do escantilhão. À medida que a criança ia adicionando uma letra, foi-se tentando perceber se ela a conhecia, aproveitando o momento para as soletrar e “convidar” a criança a fazê-lo.

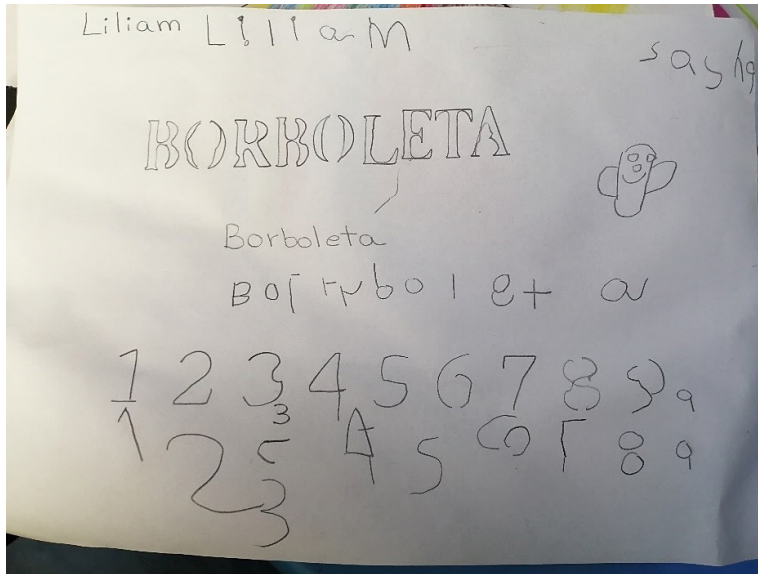
Já com a palavra formada, a estagiária repetiu a sua escrita, com letra cursiva, de modo que a criança percebesse que há outras formas de escrever as mesmas letras. A S.C copiou essa palavra e desenhou uma borboleta, para que, no momento da comunicação, todos os elementos do grupo percebessem qual era a palavra que constava na folha.

Posto isto, a criança continuou a mostrar interesse na tarefa e decidiu, para além de redigir o nome da mãe em letra cursiva, escrever os números até 9, tanto com recurso ao escantilhão como registando da forma que estava habituada.

Finalizada a atividade (figura 21), a criança comunicou ao grupo a sua tarefa, mostrando o seu registo e pronunciando as letras que compunham a palavra borboleta, mostrando ter decorado algumas delas (apêndice XIII). A comunicação foi bem recebida pelo grupo, que se mostrou atento e interessado em saber o que a S.C. tinha feito.

Figura 21

Registo de Aprendizagem na Área da Escrita para Comunicação



Intervenção na área das ciências e da biblioteca

Esta investigação foi finalizada na área das ciências, sendo esta uma das zonas prioritárias de intervenção. Para isso, solicitaram-se voluntários para a elaboração do respetivo inventário, uma vez que as crianças já tinham interiorizado a sua função e organização. Assim, a estagiária e as duas crianças que manifestaram interesse em ajudar, dirigiram-se a essa área e iniciaram a inventariação dos materiais disponíveis nesse local.

Constituiu o momento, de toda a intervenção, em que foi mais notória a falta de conhecimento, por parte das crianças, dos materiais disponíveis. Isso foi visível pela admiração e entusiasmo demonstrado à medida que iam descobrindo os objetos, já que as crianças voluntárias nunca acediam a esse local. No entanto, era também a área que estava menos munida de materiais e isso pode ter influência na falta de motivação para o seu uso.

Os materiais identificados foram recortados de catálogos disponíveis na sala e de algumas imagens impressas pela estagiária, sendo posteriormente colados no papel destinado ao

inventário (figura 22). Com as colagens realizadas, passou-se ao preenchimento dos outros parâmetros, tendo em consideração os materiais encontrados.

Figura 22

Elaboração do Inventário da Área das Ciências



Posteriormente, no momento das comunicações, o inventário foi partilhado com o grande grupo com o intuito de dar a conhecer os materiais até então desconhecidos e as suas possibilidades de utilização. Sendo esta área uma das menos utilizadas e descortinadas, o preenchimento dos parâmetros que compõem o instrumento foi reflexo, em grande parte, de algumas das atividades que as estagiárias tinham realizado para dinamizar a área. Assim, quando o inventário foi apresentado ao grupo, não houve alterações, mantendo-se em aberto a possibilidade do seu ulterior preenchimento. Este instrumento ficou exposto junto da área respetiva, sendo o local acordado por todos.

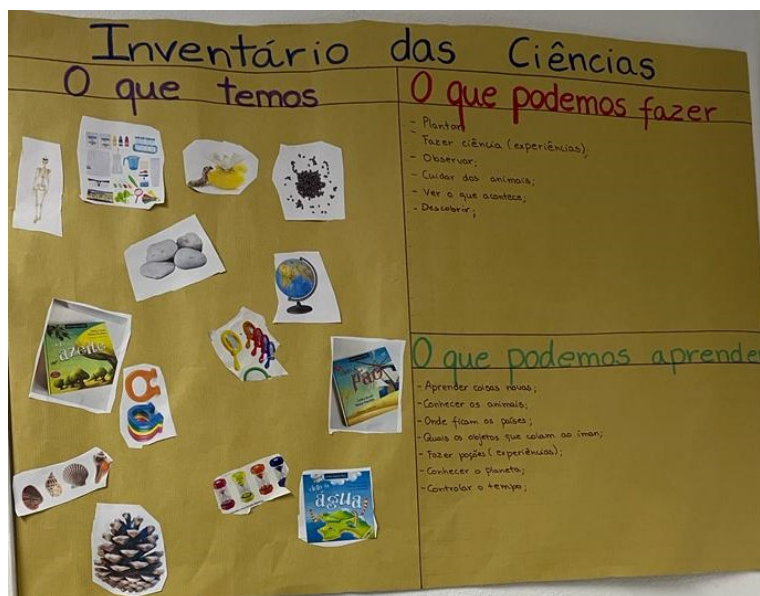
Após a elaboração do inventário, numa data posterior, a estagiária observou uma criança a brincar na área da biblioteca, no momento de atividade nas áreas de interesse (apêndice XIV). Sendo uma criança que se deslocava poucas vezes a esse local, suscitou atenção e dirigiu-se a ele para tentar perceber o que estava a fazer. Nesse momento, sentando-se ao lado dele, percebeu que estava a ver um livro sobre dinossauros e, ao folhear o livro deparou-se com uma imagem que lhe suscitou curiosidade, questionando a estagiária sobre o que se tratava.

Após ter dito que se tratava de um fóssil, a criança mostrou interesse em perceber o que isso era. Foi aí que sugeri à criança que fosse procurar nos livros disponíveis na área da biblioteca. Após algum tempo, o J.P. conseguiu encontrar imagens que mostravam os fósseis e a sua formação. Após a leitura e percebendo que a criança estava realmente interessada, a estagiária indicou que na área das ciências estavam lá uns fósseis reais e dirigiu-se com ela a esse local de forma a encontrá-los.

Já com os fósseis na mão, o J.P. mostrou-se bastante entusiasmado dizendo que foram à área das ciências descobri-los. Foi nesse momento que a estagiária aproveitou para mobilizar os inventários, fazendo a sua leitura em voz alta e percebendo que essa possibilidade não estava registada. Assim, com o intuito das restantes crianças saberem dessa hipótese, acrescentou-se essa informação, atualizando o instrumento (figura 23).

Figura 23

Inventário da Área das Ciências



Durante a intervenção foi sugerido à criança que fizesse o registo da sua descoberta com o intuito de transmitir ao grupo a sua aprendizagem (figura 24). Assim, com o registo realizado, no momento das comunicações, a criança partilhou a sua atividade (figura 25)

e a atualização do inventário (apêndice XV), mostrando estar ciente do que tinha elaborado e do conhecimento adquirido.

Figura 24

Registo de Aprendizagem efetuada na Área das Ciências e da Biblioteca

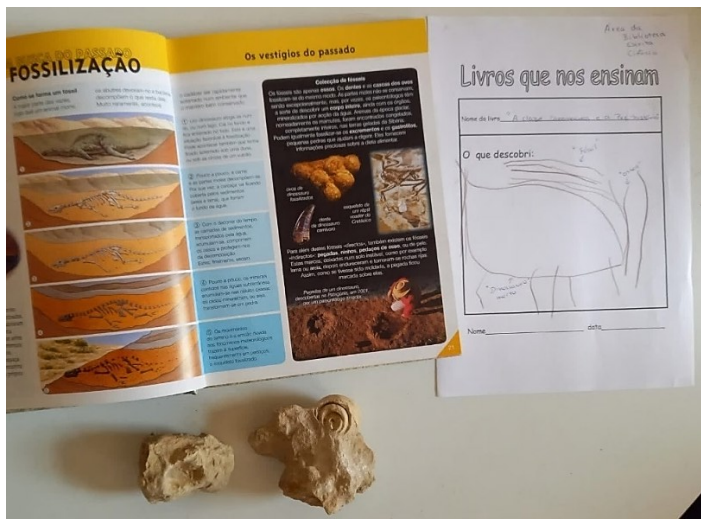


Figura 25

Comunicação de Aprendizagem efetuada na Área das Ciências e da Biblioteca



Em síntese, ao longo deste capítulo descreveu-se a construção dos inventários, a intervenção realizada diretamente com as crianças nas áreas e as comunicações daí resultantes. Para isso, deu-se nota de algumas estratégias utilizadas ao longo da intervenção pedagógica.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo procede-se à discussão dos resultados obtidos através da intervenção pedagógica e, ainda, à exposição e análise das entrevistas semiestruturadas efetuadas à duas educadoras da instituição onde foi realizada a investigação, sendo uma delas a educadora cooperante. Para isso, após a recolha de dados, elaborou-se uma matriz de redução de dados, tendo por base um mapa concetual, facilitando a sua análise. Assim, inicia-se com a apresentação do mapa concetual, enumerando as categorias, subcategorias e indicadores. Posteriormente, passa-se à exposição e análise dos recortes verticais das entrevistas, organizados nas subcategorias que compõem a matriz.

Apresentação e discussão dos resultados da intervenção pedagógica

Analisando a figura 26, consegue perceber-se que as áreas mais utilizadas pelas crianças são a do faz de conta, dos jogos/construções e da matemática. Apesar de, muitas vezes, o preenchimento da tabela ser esquecido, através da observação do grupo, constatou-se que esta leitura corresponde à realidade. Esta falta de preenchimento diz respeito às mudanças de áreas durante o dia, uma vez que o primeiro local de interesse é assinalado por todos/as, na reunião da manhã. Assim, tanto o fecho dos círculos, que simbolizam o término das atividades, como a mudança de área, ficam por assinalar.

Na mesma figura, percebe-se que há áreas que são, em geral, pouco aproveitadas pelo grupo, havendo algumas crianças em concreto que não as utilizam. Destas, destacam-se a área da escrita, da biblioteca e das ciências. A área da pintura, ainda que na tabela esteja pouco assinalada, através da observação conseguiu-se perceber que é mais utilizada que aquelas outras.

Figura 26

Mapa de Atividades Anterior à Intervenção



Assim, foi necessário delinear um plano de ação, por meio de uma intervenção pedagógica, que permitisse, não só reverter esta situação, mas também que garantisse o melhor uso possível das áreas de intervenção, promovendo a aquisição de aprendizagens amplificadas e significativas.

Posteriormente, após a concretização da intervenção pedagógica, que comportou a construção dos inventários, através da observação participante, em que a estagiária se integrou no grupo intervindo de forma a mediar as aprendizagens e potenciar o recurso a esse instrumento, verificou-se o seu grau de eficácia, através dos momentos de comunicação e do mapa de atividades, em datas posteriores à intervenção.

Refletindo, primeiramente, sobre o processo da intervenção, foi possível retirar várias ilações da construção dos inventários, exemplo disso foi o facto de se verificar que as crianças tiveram mais facilidade em identificar os materiais, as possibilidades e as

aprendizagens da área da matemática, já que era uma das mais utilizadas. Tal é visível através do apêndice IV, quando as crianças são questionadas sobre o que podemos colocar no inventário da matemática e se obtiveram várias respostas imediatas, como por exemplo, “Quantos são!”, “Os números.”, “Organizar por cores.”, “Organizar por coisas que têm a mesma forma.”, “Fazer formas com o geoplano.”, “Fazer somas”, “Encontrar o número com o desenho.”, entre outras. Assim sendo, o facto de se iniciar com esse inventário ajudou na apreensão das suas funcionalidades, auxiliando na concretização dos restantes. Para as áreas menos solicitadas, foi necessário averiguar os materiais disponíveis já que eram desconhecidos de grande parte do grupo. Disso é exemplo a área da escrita, em que, durante a intervenção pedagógica, a procura e a sua manipulação no próprio espaço, ajudou a ter melhor perceção das possibilidades. A mesma justificação sustenta os restantes parâmetros que foram preenchidos com maior esforço. Todavia, como se verifica no quadro 1, com o apoio da educadora cooperante e da educadora estagiária, conseguiram refletir, atingindo o objetivo pretendido. Ainda assim, deixou-se espaço para acrescentar informação, à posteriori, uma vez que faz mais sentido para as crianças.

Quadro 1

Excerto do Apêndice XI

(...)

Educadora Clara – Vocês vão lá buscar livros especiais para quê?

Estagiária Ana – Vocês usam muitas vezes aqueles livros, não usam?

S.B. – Sim!

Estagiária Ana – Olha, por exemplo, tu estiveste lá ainda há pouco, a fazer o quê?

J.P. – A ler!

Estagiária Ana – A ler.

Educadora Clara – O quê? A ler, sim, mas a ler o quê? Sobre o quê?

J.P. – Sobre os animais.

Educadora Clara – Sobre animais! Então o que é que tu podes aprender? Podes aprender? Com esse livro que tu foste ler sobre animais, não é? Leste as imagens, não foi? O que é que tu aprendeste?

J.P. – Os animais, os animais...

Estagiária T. – Vocês, às vezes, têm dúvidas, não é?

S.C. – Dá para aprender a saber o que é que os animais fazem!

(...)

Este procedimento teve vários pontos de partida, conforme as oportunidades que foram surgindo, de modo a fazer sentido para o grupo. Enquanto o da área da matemática surgiu na sequência da sua organização (apêndice IV), o da biblioteca teve procedência numa situação específica de uso inadequado (apêndice IX) e os restantes surgiram da necessidade sentida pela educadora devido à ausência de solicitação e do interesse demonstrado pelas crianças, portanto durante a intervenção pedagógica solicitou-se ajuda para a realização do inventário da escrita, uma vez que as crianças já estavam dentro da dinâmica e da sua função. Além disso, quando foi criado o inventário da matemática, houve uma criança que afirmou “fazer um papel com os jogos que lá estão e nos outros sítios também” (J.P). Assim, é importante refletir que os inventários devem fazer sentido para o grupo, de forma que seja mais facilmente apreendido e se tome partido das suas vantagens. Para isso é importante que o/a educador/a observe e reflita, para que consiga agir, aproveitando os momentos do dia-a-dia.

Especificando, o inventário da área da matemática, tal como foi mencionado anteriormente, partiu, propositadamente, da organização do espaço. Embora o grupo tivesse conhecimentos alargados sobre as possibilidades da área, houve momentos em que foi necessário mobilizá-lo, de forma a orientar as aprendizagens das crianças, dentro da oferta desse espaço, levando-os a adquirir aprendizagens no âmbito da matemática. Tal como aconteceu como o J.P e o T.M., em que foi necessário fazê-los refletir sobre o que tinham escrito no inventário (quadro 2). Assim sendo, foi possível constatar que os inventários têm um papel fundamental na gestão dos espaços e nas aprendizagens mobilizadas em cada uma das áreas, sendo crucial o/a educador/ estar atento/a, de forma a conseguir utilizá-los sempre que necessário.

Quadro 2

Excerto do Apêndice VII

(...)

Estagiária Ana – O que é que vocês estão a fazer, J.?

J.P. – A gente está a brincar, os dinossauros estão a invadir a cidade e eles estão a matar.

Estagiária Ana – Olha lá, mas tu estás em que área?

J.P. – Matemática!

Estagiária Ana – Então, e na matemática os dinossauros estão a invadir a cidade?

J.P. – Mas é esse o jogo que eu e o T. estamos a fazer, não estás a perceber?
Estagiária Ana – E o que se faz na matemática? O que é que nós tínhamos dito no inventário da matemática que se fazia?
(Alguns segundos de introspeção)
Estagiária Ana – O que é que faz T.? Diz lá!
T.M. – Contagens!
Estagiária Ana – Contagens, não é? E mais? Olha, anda aqui ao pé de mim!
(...)

Este caso específico reflete um dos benefícios da intervenção, já que para além de melhorar as aprendizagens, também criou autoestima nas crianças, de forma a quererem partilhá-las com o restante grupo, através dos momentos de comunicação. Isso foi visível, por exemplo, com o J.P., já que é uma criança que, normalmente, por não manter o foco e não terminar as tarefas, não costuma realizar comunicações. Através desta dinâmica conseguiu fazê-lo de forma entusiasmada, mostrando-se orgulhoso (quadro 3).

Quadro 3

Excerto do Apêndice VIII

(...)
Educadora cooperante – Muito bem! Olha isso está fantástico!
Estagiária Ana – Eles fizeram aqui uma cidade espetacular! Não foi?
Educadora cooperante – Invasão pelo parque do jurássico, não foi?
(T.M. e J.P. abanam a cabeça afirmando orgulhosamente)
(...)

Além disso, sendo o T.M. uma criança bastante tímida e com um discurso muito curto e, por vezes, impercetível, os momentos de comunicação são fundamentais para desenvolver essa competência, conferindo relevância a esses momentos (quadro 4 e 5).

Quadro 4

Excerto do Apêndice VIII

(...)
Estagiária Ana – Contagens!
T.M. – Enfiamento!
Estagiária Ana – Enfiamentos!
T.M. – (impercetível)
Estagiária Ana – Com as figuras geométricas!

T.M. – E fazer isso.
Estagiária Ana – Isto é o quê também? O Geo?
T.M. – Plano.
(...)

Quadro 5

Excerto do Apêndice VIII

(...)
Educadora cooperante – Muito bem! Tudo registadinho no sítio certo. Então tu fizeste a parte da cidade e tu? (Dirige-se ao T.M.)
(Alguns segundos depois)
Educadora cooperante – Fizeste a parte?
(T.M. pega no seu registo)
Estagiária Ana – Ele não teve tempo para acabar, só registou aqui estes. Como é que se chamam estes? (Dirige-se ao T.M.)
T.M. – Os Estegossauros.
Estagiária Ana – Os estegossauros! Que são quantos?
T.M. – 1,2,3,4,5,6.
Educadora cooperante – 6!
Estagiária Ana – E aqui quantos tens? (Aponta para o registo) Quantos tens?
(Alguns segundos depois)
Estagiária Ana – Conheces este número ou queres contá-los? Conta lá!
T.M. – 1,2,3,4,5,6.
(...)

Com isto conclui-se que os inventários para além de potenciarem a aquisição de aprendizagens significativas, também são um veículo para o incremento das comunicações, em número e qualidade, uma vez que os saberes bem adquiridos, quando comunicados, são um meio para a difusão de conhecimento e para o estímulo da motivação e o uso das áreas.

Ao contrário do caso anterior, na área da biblioteca foi necessário intervir antes da construção do inventário, embora já se tivesse dialogado, de forma informal, sobre os parâmetros deste instrumento, devido à observação da má utilização do espaço durante o tempo de atividade autónomo.

Quadro 6

Excerto do Apêndice IX

(...)
Estagiária - O que estão a fazer?
L. - A brincar!
Estagiária - Então o que tínhamos dito que se faz na área da biblioteca? O que podem fazer?
Após alguns segundos de silêncio e introspeção, uma das crianças respondeu:
L. - Podemos contar a história para eles.
Estagiária - Por exemplo, exatamente! Então escolham lá uma história para ler aos bonecos.
(...)

Particularmente nesta situação, em que se considerava que a área estava a ser mal aproveitada, a educadora estagiária interveio levando as crianças a refletirem sobre as possibilidades e aprendizagens adequadas para aquele espaço (quadro 6). Em sequência, foi possível gerir a atividade das crianças, levando-as à aquisição de competências e capacidades do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (quadro 7).

Quadro 7

Excerto do Apêndice IX

(...)
L. - Essa (afirmou, dando a história para as mãos da estagiária). Eu gosto muito desta da abobrinha (remetendo-se para a história “Corre, corre cabacinha”).
Estagiária - Então pode ser essa.
Sentaram-se na mesa da área da biblioteca, a I. manteve os bonecos no colo e, nesse momento, a L. pousou a história na mesa, começou a folhear e a contar a história (muito semelhante ao seguimento do texto e das imagens) utilizando a memória, uma vez que a educadora da sala já a tinha contado. A I. ia fazendo pequenos comentários e ajeitando os bonecos.
(...)

Este momento interventivo culminou na comunicação da atividade desenvolvida, permitindo a partilha de algumas das possibilidades da área com o restante grupo (quadro 88

8). É de salientar que as crianças envolvidas são migrantes e, assim sendo, estes momentos permitem maior adaptação ao grupo e ao desenvolvimento da linguagem oral. Caso a intervenção não tivesse sido realizada, a I. e L. teriam brincado ao faz de conta numa área não específica e, muito provavelmente, não teriam comunicado nenhuma aprendizagem ao grupo. Assim sendo, são notórias as vantagens do conhecimento das atividades que podem e devem ser desenvolvidas em cada uma das áreas.

Quadro 8

Excerto do Apêndice X

(...)

Estagiária Ana – Ali! E o que é que se faz na biblioteca?

A.M.R. – Ler livros!

S.G. – Ler!

Estagiária Ana – Ler, por exemplo! E então o que é que elas decidiram fazer? Já que queriam brincar com os bonecos, decidiram ler para eles. Não foi?

(A L. acena que sim com a cabeça)

Estagiária Ana – Só que a L. começou a ler a história, ela lembrava-se de algumas partes, só que depois já não se lembrava de mais. E o que é que ela fez?

Vários – Imaginou!

Estagiária Ana – Imaginou e inventou a história dela. Não foi L.?

(A L. acena que sim com a cabeça)

(...)

Para além dos dois pontos de partida supramencionados, referencia-se o caso da área da escrita em que a construção do inventário partiu da necessidade sentida pela educadora estagiária, devido à ausência de utilização do espaço.

Através deste ato interventivo conseguiu-se o crescimento da utilização desta área, como é a situação descrita na intervenção pedagógica, em que a criança envolvida não tinha, até à data, demonstrado interesse por este espaço e após a implementação do inventário, pediu à educadora estagiária para ir com ela para essa área. Este caso evidencia que os inventários podem ser um elemento de estímulo e potenciador do interesse das crianças. Além disso, este momento comportou a leitura do inventário (quadro 9), de forma a fazer a aprovação da atividade que foi mediada pela educadora estagiária.

Quadro 9

Excerto do Apêndice XII

(...)
Estagiária Ana – O que é que diz ali? Aquilo é o quê? O inven...?
S.C. – Inventário!
Estagiária Ana – Da?
S.C. – Biblioteca!
Estagiária Ana – Da escrita! A biblioteca é ali! O inventário da biblioteca é aquele. Aquele é da escrita que diz assim “escrever e desenhar letras”, não é? E números!
(...)

Situação de que resultou uma comunicação melhorada, uma vez que a criança passou da intenção de desenhar letras aleatórias sem atribuição de sentido, para a escrita de uma palavra, conferindo significado aos grafemas (quadro 10).

Quadro 10

Excerto do Apêndice XII

No dia seguinte à elaboração do inventário da escrita, uma criança pediu para brincar nessa área, juntamente com a Estagiária Ana.
(...)
S.C. – Assim! (Coloca o escantilhão sobre a folha branca)
Estagiária Ana – Sim, mas tu queres escrever alguma coisa ou queres fazer as letras todas?
(Alguns segundos de introspeção)
Estagiária Ana – Se quiseres escrever alguma coisa eu digo-te quais são as letras.
S.C. – Quero escrever uma coisa!
Estagiária Ana – Então e o que é que tu queres escrever?
(Alguns segundos de compasso de espera)
(S.C. coloca o escantilhão sobre a folha branca)
Estagiária Ana – Mas o que é que tu queres escrever? Qual é a palavra que tu queres escrever?
(Alguns segundos de compasso de espera)
Estagiária Ana – Há alguma palavra que tu queiras escrever?
(Alguns segundos de compasso de espera)
Estagiária Ana – Por exemplo, uma palavra do género: sol, mar, borboleta, flor...
S.C. – Borboleta!
Estagiária Ana – Borboleta?
S.C. – Sim!
(...)

Importa elucidar que a finalidade desta área não é as crianças aprenderem a ler e a escrever, mas sim adquirir algumas competências de escrita que serão fundamentais para aprendizagens futuras. Abre, ainda, a possibilidade de as crianças adquirirem motivação para essa aprendizagem, algo que ficou patente nesta intervenção, uma vez que apesar de a criança não ter aprendido as letras todas que compõem as palavras que escreveu, conseguiu perceber a direccionalidade da escrita e verificou que podem existir vários tipos de letra para formar a mesma palavra (quadro 11).

Quadro 11

Excerto do Apêndice XIII

(...)
Estagiária Ana – O que é que tu fizeste com as letras?
S.C. – Escrevi borboleta.
Estagiária Ana – Escreveu uma palavra! Escreveu..
S.C. – Borboleta!
(...)
S.C. – O!
Estagiária Ana – O! E esta?
S.C. – A!
Estagiária Ana – O A! Aprendeste algumas letras, não foi?
(A S.C. acena com a cabeça indicando sim)
(...)
Estagiária Ana – Mas tu tens aqui 3 palavras! O que é que está escrito nas três?
S.C. – Borboleta!
(...)
Estagiária Ana – Fizemos borboleta de três formas diferentes, mas as letras são iguais, não foi?
(A S.C. acena com a cabeça indicando sim)
(...)

Refletindo ainda sobre outro momento, mais propriamente sobre a intervenção na área da biblioteca e das ciências, verifica-se que a mesma ilustra e evidencia a importância dos/as educadores/as aproveitarem as oportunidades do dia-a-dia, de forma a potenciar as aprendizagens das crianças fazendo mais sentido e sendo mais significativas quando se tem em conta os seus interesses. Tal como aconteceu neste caso, em que a criança demonstrou vontade em perceber o que estava representado na figura do livro. Assim, através da mediação da educadora estagiária, passou da exploração das imagens de um

livro, para uma aprendizagem mais fundamentada, em que foram mobilizadas mais que uma área (quadro 12).

Quadro 12

Excerto do Apêndice XIV

(...)
J.P. – O que é isto?
Estagiária Ana – Isso é um fóssil!
J.P. – Um fóssil!? O que é um fóssil!?
Estagiária Ana – Hum! Secalhar temos de ir descobrir!
J.P. – Pois! Temos de descobrir!
Estagiária Ana – Olha! Vai ali procurar naqueles livros, para ver se encontras alguma coisa!
(...)

Com isto, a criança conseguiu identificar uma nova aprendizagem que poderia ser acrescentada ao inventário das ciências, adicionando-a para que o restante grupo se apoderasse dessa possibilidade (quadro 13). Desta forma, é fácil perceber que os inventários estão em constante construção e que faz sentido serem atualizados, tendo em conta as ocorrências que vão surgindo e as sugestões fornecidas pelas crianças.

Quadro 13

Excerto do Apêndice XV

(...)
Estagiária Ana – Muito! Olha, mas ele ainda fez mais uma tarefa. Que foi o quê? O que é que nós fizemos ali no inventário das ciências?
J.P. – Tu escreveste que “podemos descobrir”.
Estagiária Ana – Porque não estava lá escrito que podemos descobrir.
Educadora cooperante – Á!
Estagiária Ana – E ele disse que podemos descobrir nas ciências, mas não estava lá escrito.
J.P. – Tu disseste que não!
Estagiária Ana – Não estava lá escrito, que eu li e não estava lá escrito.
J.P. – E depois tu buscaste um lápis e escreveste.
Estagiária Ana – E escrevi!
Educadora cooperante – Pronto, agora já ninguém se vai esquecer. Também se pode ir às ciências descobrir coisas. Boa, muito bem!
(...)

Tal como nos casos anteriores, esta intervenção culminou num momento de comunicação, onde se percebeu que o J.P. é uma criança bastante perspicaz e que interioriza facilmente as coisas, desde que sejam motivadas pelo seu interesse, isto porque o momento de comunicação foi bem conseguido, uma vez que transmitiu tudo o que tinha apreendido (quadro 14). Além disso, com as intervenções realizadas ao longo desta investigação, o número de comunicações realizadas pelo J.P. aumentou, mostrando aprendizagens mais estruturadas e significativas, com relevância para o grupo, o que não se observou anteriormente.

Quadro 14

Excerto do Apêndice XIV

(...)

Estagiária Ana – Não! Este é o dinossauro que?

J.P. – Morreu.

Estagiária Ana – Morreu! E depois o que é que aconteceu? Fica só o?

J.P. – Os ossos!

Estagiária Ana – Os ossos! E depois o que é que acontece aos ossos?

J.P. – Caiu la... terra e lama.

Estagiária Ana – Cai terra e areia em cima, não é?

J.P. – E lama.

Estagiária Ana – E depois o que é que acontece? Transforma-se em quê?

J.P. – Em pedra.

Estagiária Ana – Em pedra! E depois vão lá, quem? Descobrir.

J.P. – Os senhores.

Estagiária Ana – Os senhores, para descobrir o quê?

J.P. – Os fósseis.

(...)

Finalizada a intervenção pedagógica e de forma a analisar a sua eficácia, comparou-se o mapa de atividades anterior à investigação com o posterior. Assim, analisando a figura 27 e comparando-a com a figura 26, constata-se que existiu uma ligeira alteração da solicitação das áreas de intervenção. Isto pode estar relacionado com as intervenções nas áreas e com o conseqüente aumento das comunicações, ou resultar da elaboração dos inventários, ao terem oferecido uma noção das possibilidades de aprendizagens.

O incremento da utilização dessas áreas poderia ter sido potenciado através do prolongamento da intervenção pedagógica, algo que é espelhado na área das ciências que, sendo a menos utilizada e a última a ser intervencionada, foi aquela em que o

crescimento da sua exploração teve menor relevância. Acresce que, tal como referido no mapa de atividades anterior à intervenção, nem sempre este instrumento reflete a realidade, uma vez que, por vezes, não é preenchido. Não obstante, é perceptível nas vivências quotidianas e nas práticas do grupo que a investigação obteve o efeito pretendido.

Figura 27

Mapa de Atividades numa Data Posterior à Intervenção



Entrevistas às educadoras

A realização das entrevistas às duas educadoras (apêndice XVI e XVII) teve como objetivo conhecer a perspetiva de quem tem uma longa experiência com a utilização do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna e que, por isso, terão uma visão mais sólida e alargada sobre o tema da investigação, permitindo confrontá-la com os resultados obtidos através da intervenção pedagógica.

As entrevistas foram sujeitas a análise de conteúdo, da qual resultou a criação de um mapa conceitual (tabela 1). Este serviu como guia para efetuar os recortes verticais das entrevistas e, assim, elaborar a matriz de redução de dados, facilitando a análise de dados. Assim sendo, o mapa consistiu no primeiro esboço do sistema de categorização, tendo em comum com a matriz os títulos dados a cada uma delas (Amado, 2014).

Tabela 1*Mapa Conceitual da Entrevista às Educadoras*

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Implementação do modelo curricular do MEM na instituição	Modelo curricular anterior	
	Aplicação do modelo	Como foi implementado
		Alteração da organização das salas e dinâmica dos grupos
Opinião das famílias		
Modelo curricular do MEM	Modelo curricular	Características
		Favorável ao desenvolvimento e aprendizagem
		Pontos fortes
		Fragilidades na implementação
	Instrumentos de pilotagem	O que são
		Quais são
		Mapa de presenças
		Quero mostrar, contar ou escrever
		Mapa das tarefas
		Diário
		Mapa de atividades
		Agenda
		Calendário

		Mapa do tempo
		Úteis e eficazes
	Inventários	O que são
		Como são construídos
		Para que servem e quando são utilizados
		Adesão das crianças
		Instrumento vantajoso
		Auxília na organização da sala
		Promovem as aprendizagens
		Potenciam e apoiam as comunicações

Portanto, tendo por base o mapa concetual anterior, a matriz (apêndice XVIII) ficou constituída com três categorias, denominadas por “percurso académico e profissional”, “implementação do modelo curricular do MEM na instituição” e “modelo curricular do MEM”. A primeira, tal como o nome indica, diz respeito à formação académica das educadoras e ao seu trajeto profissional, sendo estas as subcategorias. A segunda, ficou constituída por três subcategorias, as quais dão a conhecer o modelo utilizado anteriormente na instituição, explicitam o processo de aplicação do modelo curricular do MEM na instituição e expõem a visão das famílias face à mudança. A terceira, encontra-se dividida em três subcategorias, nomeadamente, “o modelo curricular”, os “instrumentos de pilotagem” e os “inventários”, nas quais se detalha as especificidades do modelo, se enumera e define os instrumentos de pilotagem, esclarecendo a sua utilização e particularizando o recurso aos inventários. As subcategorias são ainda segmentadas através de indicadores que irão ditar as unidades de registo (informação recolhida dos recortes verticais das entrevistas). Esta categorização é o primeiro grande objetivo desta análise de conteúdo, já que permite organizar os dados num sistema de categorias que traduzem as ideias-chave das entrevistas, tal como foi referido no capítulo III (Amado, 2014).

Para a identificação das unidades de registo foram utilizados códigos que correspondem à identificação de cada uma das entrevistas, nomeadamente a da educadora cooperante

(EC) e a da educadora de relevância (ER). Isto porque, para a elaboração do texto que traduz os traços comuns e díspares, que permite a interpretação dos dados, convém que se identifique cada um dos documentos (Amado, 2014).

Seguidamente procede-se à análise dos dados, através dos recortes de cada uma das subcategorias da matriz. Cada recorte é ditado pela interpretação dos dados, tendo em conta os objetivos e os temas dos blocos do guião de entrevista (Amado, 2014).

Tabela 2

Recorte da Subcategoria “Modelo curricular anterior” da Matriz

Implementação do modelo curricular do MEM na instituição	Modelo curricular anterior		“(…) trabalhávamos muito com metodologia de projeto.” (EC) “Não, não usávamos o modelo curricular.” (ER)
---	----------------------------	--	---

Relativamente à subcategoria “Modelo curricular anterior” da categoria “Implementação do modelo curricular do MEM na instituição”, pode-se constatar que nem sempre a instituição se apoiou no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, utilizando anteriormente, de acordo com a educadora cooperante, a metodologia de projeto.

Tabela 3

Recorte do Indicador “Como foi implementado” da Subcategoria “Aplicação do modelo” da Matriz

Implementação do modelo curricular do MEM na instituição	Aplicação do modelo	Como foi implementado	“Havia o núcleo do MEM, cá em Coimbra (...) e surgiu a hipótese de nós começarmos a ir a uns sábados pedagógicos. Depois surgiu a hipótese de fazermos uma oficina (...)” (EC)
---	---------------------	-----------------------	--

		<p>“(…) Tornámo-nos sócias do MEM, começámos a fazer outras formações.” (EC)</p> <p>“(…) quando começávamos a trabalhar um instrumento, nós íamos tentar implementá-lo na sala e depois também dávamos o feedback (…) fazíamos a nossa reflexão (...), foi gradual (...)” (EC)</p> <p>“Houve uma apresentação no congresso, (...) com apresentações das pessoas (...) que foram fazer as oficinas (...). (...) e também foi feita uma aqui da nossa parte (...)” (EC)</p> <p>“Depois apresentámos esse PowerPoint aqui também às nossas colegas auxiliares, na altura.” (EC)</p> <p>“(…) numa formação em que assisti, (...) tivemos conhecimento do modelo (...) e nós inscrevemo-nos para fazer essa oficina.” (ER)</p> <p>“(…) a oficina dura quase o ano todo.” (ER)</p> <p>“(…) nós preparámos a documentação, para mostrar às auxiliares e à direção, o que é que era o modelo, em que é que consistia.” (ER)</p> <p>“(…) nós ainda fizemos uma oficina, (...) de aprofundamento do modelo,</p>
--	--	---

			<p>que também nos veio dar mais sustento.” (ER)</p> <p>“(...) decidimos implementar. Claro que o percurso foi devagar (...)” (ER)</p>
--	--	--	---

Através do recorte da subcategoria “Aplicação do modelo”, obtemos a informação sobre a implementação do modelo curricular do MEM na instituição onde decorreu a investigação. Verifica-se que o processo partiu do interesse manifestado pelas educadoras da instituição, que teve início numa ação de formação. A partir desse momento e tendo conhecimento dos sábados pedagógicos, que passaram a frequentar, foram percebendo as características do modelo, tornando-se sócias.

Os Sábados Pedagógicos, que foram instituídos no início da década de setenta, constituem sessões mensais que têm lugar num sábado, sendo divididas por cada nível de ensino. Estas sessões, divulgadas e dinamizadas pelos núcleos regionais do Movimento, destinam-se a professores, sócios e não sócios, e têm a duração de três horas, divididas por dois tempos. Num primeiro momento, são feitas as partilhas de práticas (acompanhadas pela documentação do processo), quer sejam bem ou malsucedidas, dedicando algum tempo para pedidos de esclarecimento e para um debate coletivo, tendo como finalidade o aperfeiçoamento das práticas partilhadas. Posteriormente, reúnem-se todos os grupos das sessões, com a intencionalidade de debater as inquietudes do momento, relativamente às Ciências da Educação ou para conhecer as investigações que sejam relevantes para o modelo (Serralha, 2009).

Posteriormente, as educadoras participaram numa oficina, de forma a adquirir ferramentas que facilitassem essa integração. No entanto, foi um processo gradual com constante reflexão em grupo. Os cursos de iniciação ao modelo, que se destinam a todos os que desejam iniciar a implementação do modelo pedagógico do MEM e a associados que pretendam consolidar a sua prática, são dinamizados por professores com mais experiência e têm duração de dois anos, sendo que, a “acreditação do formador por áreas e domínios de formação é da competência do CCPFC nos termos de regulamentação própria” (Decreto-Lei n.º 22/2014, p. 1288). O curso é constituído por duas modalidades

de formação (artigo 6º do Decreto-Lei n.º 22/2014), uma oficina e um estágio, acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), sendo esta regulamentação aprovada no Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio (Decreto-Lei n.º 22/2014).

A oficina, que serve como suporte para a implementação do modelo, trata-se do primeiro passo para a entrada no MEM (Folque, 2018). Esta modalidade de formação inclui, portanto, “sessões presenciais conjuntas, para enquadramento teórico e/ou normativo-legal, elaboração de metodologias e/ou de instrumentos e materiais pedagógico-didáticos e organização do desempenho dos/as formandos/as por referência a essas metodologias e/ou instrumentos e materiais” (Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, 2016, p. 4), trabalho autónomo para a concretização prática das decisões, estratégias e técnicas estabelecidas, com acompanhamento e sessões presenciais conjuntas para a apresentação dos resultados obtidos (Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, 2016).

A ER refere que a oficina teve a duração de quase 1 ano, seguindo o Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação contínua, que foi aprovado em reunião plenária do CCPFC, a 9 de maio de 2016 e que entrou em vigor a 1 de setembro de 2016, e que determina que uma oficina deve ter uma duração entre 12 e 50 horas presenciais. A estas acrescem o número de horas de trabalho autónomo, ou seja, para cada hora presencial, são contabilizadas duas horas de formação. Assim sendo, por norma, a Oficina de Formação não pode decorrer em mais de um ano letivo (Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, 2016).

O estágio, trata-se de um compromisso para a aplicação do modelo, onde há responsabilização para a sua integração na prática pedagógica. Neste processo, é feito o acompanhamento através de supervisão, ao longo de todo o ano (Serralha, 2009; Folque, 2018). Esta modalidade visa a consolidação dos conhecimentos, através de mudança de atitudes e implementação de estratégias inovadoras, privilegiando o planeamento fundamentado (Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, 2016).

Estas modalidades fazem parte da formação contínua e, de acordo com o artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, têm como objetivos, satisfazer as prioridades formativas dos docentes, melhorar a qualidade do ensino, desenvolver o desempenho profissional para a melhoria de resultados, difundir e partilhar conhecimentos e capacidades (artigo 4º). Tal como a EC mencionou, há partilha de práticas pedagógicas das pessoas que frequentam as oficinas, sendo que, de acordo com o artigo 18º, os formandos devem “promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes” e “partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas” (Decreto-Lei n.º 22/2014, p. 1287).

Este sistema de formação é um método chave no modelo do MEM, isto porque sustenta a autoconstrução profissional. Nestes momentos, os profissionais, através da interação e comunicação entre si, refletem, aprofundam estratégias e constroem instrumentos (Marcelino, 2002). Para que a implementação fosse bem conseguida, foi necessário esclarecer as ajudantes de ação educativa e a direção da instituição sobre a filosofia do modelo. Para isso, uma vez que as mesmas não frequentaram a oficina, as educadoras foram responsáveis pela sua formação procurando transmitir as características do modelo.

Tabela 4

Recorte do Indicador “Alteração da organização das salas e dinâmica dos grupos” da Subcategoria “Aplicação do modelo” da Matriz

Implementação do modelo curricular do MEM na instituição	Aplicação do modelo	Alteração da organização das salas e da dinâmica do grupo	“(…) adaptações teve que haver, não foi preciso adquirir coisas novas.” (EC) “Organizámos foi de uma maneira, ligeiramente diferente.” (EC) “(…) agora temos aqui as áreas, começámos a respeitar os nomes concretos.” (EC)
---	---------------------	---	---

		<p>“ (...) aqueles próprios termos que eles usavam, nós também começámos a usar.” (EC)</p> <p>“(…) como é que funcionava a sala e como é que os miúdos circulavam entre as áreas, (...) fomo-nos adaptando.” (EC)</p> <p>“(…) passámos a usar a fotografia e o nome concretamente.” (EC)</p> <p>“(…) tudo que estava na sala seria à imagem da realidade (...)” (EC)</p> <p>“(…) as áreas que existiam no modelo, (...) nós tentámos organizar as nossas também assim.” (EC)</p> <p>“(…) temos que fazer as coisas do minimundo da sala, à imagem do mundo real.” (EC)</p> <p>“Os materiais, foi uma questão de organização, demos-lhe outra organização.” (ER)</p> <p>“(…) ver que recursos é que nós tínhamos e organizá-los, de forma (...) a responder ao currículo e às necessidades do grupo.” (ER)</p>
--	--	---

De acordo com a tabela 4, que retrata a forma como a organização das salas foi alterada com a implementação do modelo curricular, constata-se que apesar de a instituição já ter os materiais necessários e adequados foi preciso adaptar a sua disposição, já que, de acordo com as características do modelo, os materiais devem estar acessíveis às crianças e organizados por áreas de atividades. Esta acessibilidade permite que as crianças escolham com o que querem brincar e isso irá potenciar a sua autonomia, o seu sentido

102

de responsabilidade e de envolvimento. Outro aspeto a considerar é o facto de não serem utilizados materiais e instrumentos pedagógicos com carácter infantil, devendo ser à imagem do mundo real (Serralha, 2009; Silva et al., 2016; Ferreira et al., 2019b).

A educadora cooperante refere que o espaço foi adaptado, passando a existir áreas diversificadas e de acordo com a filosofia do modelo. Ou seja, passou a haver uma área polivalente e áreas distintas para cada área de conteúdo preconizadas pelas OCEPE, como é exemplo a biblioteca, a oficina da escrita, o atelier de artes plásticas, a área das construções, o laboratório de matemática, o laboratório de ciências, entre outras (Ferreira et al., 2019b; Candeias, 2021).

A gestão da sala e a forma como as crianças circulam também sofreu alteração, tal como refere a educadora cooperante. Isto deve-se, igualmente, ao facto de no modelo curricular do MEM, as práticas pedagógicas estarem assentes na organização do espaço e do tempo, sendo esta apoiada em instrumentos de pilotagem (Candeias, 2021).

Tabela 5

Recorte da Subcategoria “Opinião das famílias” da Matriz

Implementação do modelo curricular do MEM na instituição	Opinião das famílias	“Sim, não houve problema.” (EC) “(…) foi bem aceite e (…) os pais estão satisfeitos com a forma que trabalhamos (…)” (ER)
---	----------------------	---

Através do recorte da subcategoria “Opinião das famílias” consegue-se perceber que a transição para o modelo curricular do MEM foi bem aceite, não tendo existido qualquer entrave e mostrando-se bastante satisfeitos com a nova metodologia.

Esta opinião é bastante importante, isto porque as famílias “têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva et al, 2016, p. 16). Para isso, é necessário que o/a educador/a crie “um clima de comunicação em que

[...] pais/ famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas” (Silva et al, 2016, p. 19).

Tabela 6

Recorte do indicador “Características” da Subcategoria “Modelo curricular” da Matriz

<p>Modelo curricular do MEM</p>	<p>Modelo curricular</p>	<p>Características</p>	<p>“(…) é muito à imagem das orientações curriculares, ou as orientações curriculares à imagem do modelo curricular.” (EC)</p> <p>“(…) nós temos que respeitar as crianças, partir dos interesses delas (...)” (EC)</p> <p>“Eu consigo organizar o trabalho da sala, a gestão dos espaços, a gestão das áreas, (...). E consigo perceber, também com a ajuda das OCEPE (...) o que é que cada área (...) ajuda (...) a desenvolver (...)” (ER)</p> <p>“A gestão cooperada (...), a participação democrática, (...) a sua voz é ouvida. E vamos dar corpo às necessidades dos meninos, pelos seus interesses, pelas suas opiniões (...)” (ER)</p> <p>“(…) todos participam, todos aprendem, todos constroem a sua aprendizagem, os seus saberes, a cultura do grupo.” (ER)</p> <p>“(…) tudo se resolve em conjunto, em grupo, todos decidem.” (ER)</p> <p>“(…) é um modelo sociocultural que tem por base as práticas pedagógicas, a democracia, a organização do trabalho.” (ER)</p> <p>“(…) todos ajudam, todos dão ideias e toda a gente pode ver (...) a sua ideia concretizada.” (ER)</p>
---------------------------------	--------------------------	------------------------	---

			<p>“(...) a participação direta das crianças, a organização do trabalho (...)” (ER)</p> <p>“(...) todos podermos ter a sua opinião e ser toda ela valorizada, ouvimos a voz uns dos outros, quer dos adultos, quer das crianças.” (ER)</p>
--	--	--	--

No que se reporta ao entendimento das entrevistadas sobre o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, pode constatar-se que existe consonância com o que foi referido no capítulo I, aquando da descrição da proposta pedagógica no MEM.

Tanto a educadora cooperante (EC) como a educadora de relevância (ER) referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como um documento de referência a par com o modelo curricular. Assim, os/as educadores/as que trabalham com o modelo curricular do MEM constroem o currículo, cumprindo as diretrizes das OCEPE (Ferreira et al., 2019b). A EC refere ainda que o modelo “(...) é muito à imagem das orientações curriculares, ou as orientações curriculares à imagem do modelo curricular”.

É certo que o grupo apresenta uma posição fulcral no processo de aprendizagem que tem por base a cooperação, numa perspetiva socio-centrada (Ferreira et al., 2019b). Assim, tal como a ER indica, todos os elementos participam, entreadjudam-se e constroem a sua aprendizagem, decidindo e resolvendo os problemas em conjunto. Assim sendo, nesta base democrática, as crianças, tal como os adultos, conseguem que a sua voz seja ouvida e considerada, permitindo também o desenvolvimento moral e cívico das crianças. Verifica-se que o currículo é gerido de forma cooperada, recorrendo às reuniões de conselho para tomar decisões e negociar, tanto na planificação como na avaliação. Assim, a comunicação está na base da conceção do modelo, servindo não só para o desenvolvimento social como cognitivo. Isto porque, ao falar das suas ações e experiências, tendem a estruturar e compreender melhor o que pretendem transmitir, através da reflexão (Niza, 1996; Ferreira et al., 2019b). Denota-se que as crianças vão adquirindo a capacidade de realizar, explicar, debater, escolher e opinar (Silva et al., 2016).

É de salientar que, tal como ambas as entrevistadas referem, os interesses das crianças têm peso na criação do currículo. Para que se planeiem propostas baseadas nas suas preferências é necessário que se brinque com elas, de forma a conhecê-las (Serralha, 2009).

Tabela 7

Recorte do indicador “Favorável ao desenvolvimento e aprendizagem” da Subcategoria “Modelo curricular” da Matriz

<p>Modelo curricular do MEM</p>	<p>Modelo curricular</p>	<p>Favorável ao desenvolvimento e aprendizagem</p>	<p>“Sim, acho que sim, perfeitamente.” (EC)</p> <p>“(…) por lhes criar a curiosidade, ensiná-los, levá-los a responder às próprias curiosidades.” (EC)</p> <p>“(…) habituarem-se a ir pela investigação, o serem autónomos a descobrir (…). (…) o trabalho cooperativo, em equipa.” (EC)</p> <p>“Eu acho que sim, que é muito favorável.” (ER)</p> <p>“(…) pega nos interesses deles, nas suas necessidades, e ajuda a ampliar esses conhecimentos, essas curiosidades.” (ER)</p> <p>“(…) mostram aquilo que aprenderam, partilham com os outros e toda a gente fica a saber (…)” (ER)</p> <p>“(…) favorece muito, a cooperação entre eles (…)” (ER)</p> <p>“Eu acho que o modelo que valoriza muito esta caminhada da</p>
---------------------------------	--------------------------	--	--

			aprendizagem e (...) eles também conseguem perceber.” (ER)
--	--	--	--

Na sequência, analisa-se a opinião das entrevistadas sobre o indicador “Favorável ao desenvolvimento e aprendizagem”. Estas afirmam que o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna potencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A EC refere que isso acontece por lhes criar curiosidades e conduzi-los às respostas, ou seja, habitua-se a descobrir por meio da investigação, de forma autónoma ou em trabalho cooperativo. A ER acrescenta que esse desenvolvimento e aprendizagem são consequência da ampliação de conhecimentos que partem dos interesses das crianças. Além disso, a metodologia promove a cooperação e a perceção sobre a própria aprendizagem.

Assim, tal como se refere no capítulo I, o modelo curricular vê a criança como sujeito principal nas suas aprendizagens, de modo responsável e eficaz. Isso confere-lhes a capacidade de construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, encarando-a como agente do processo educativo (Silva et al., 2016; Ferreira et al., 2019b).

Através da entrevista à educadora de relevância, confirma-se que a aprendizagem é ampliada por meio da comunicação, já que a mesma promove o desenvolvimento da função cognitiva. Isto acontece porque as crianças falam sobre as suas experiências e ações, o que lhes permite perceber melhor aquilo que pretendem comunicar. Além disso, a comunicação também é vista na sua função social, onde as aprendizagens são partilhadas e difundidas, permitindo melhorar as produções das crianças. Assim, através da difusão, as crianças ensinam aos outros aquilo que sabem ou aprendem e assim consolidam o próprio conhecimento (Oliveira, 2010; Fernandes, 2010; Niza, 1996).

As entrevistadas, tal como mencionado anteriormente, referem que as aprendizagens partem dos interesses e necessidades das crianças, o que, de acordo com o descrito no capítulo I, devem ser ampliados de forma a se apoderarem de diversos conteúdos, processos e instrumentos da área das artes, ciências e humanidades (Folque, 2018). Assim, é notório que o modelo curricular do MEM é um meio potenciador para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Tabela 8

Recorte do indicador “Pontos fortes” da Subcategoria “Modelo curricular” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Modelo curricular	Pontos fortes	<p>“(…) os conflitos são conversados (…)” (EC)</p> <p>“(…) habituamo-nos a debater a nossa vida de comunidade e a tentar resolver.” (EC)</p> <p>“(…) as coisas mais organizadas (…)” (EC)</p> <p>“(…) a organização dos tempos e do trabalho na sala, das atividades. Isso permite que se faça uma gestão democrática, equilibrada e todos sabem o que vão fazer.” (ER)</p>
--------------------------	-------------------	---------------	---

A tabela 8 enumera os pontos fortes que as entrevistadas identificam no modelo curricular do MEM. A EC vê vantagens no facto de os assuntos serem debatidos em comunidade, tanto os conflitos como os problemas e ideias que vão surgindo. Isto acontece porque, sendo o modelo baseado numa perspetiva pedagógica socio-centrada, o grupo assume uma posição central, vivendo em cooperação e servindo-se da comunicação como veículo para o desenvolvimento social e cognitivo (Ferreira et al., 2019b).

As entrevistadas salientam, ainda, a organização como um ponto forte do modelo. Tal como já foi anteriormente assinalado, a organização do ambiente educativo é um pilar na conceção do modelo curricular, tanto do espaço, como do tempo e do trabalho, sendo apoiada por diversos instrumentos. O espaço da sala é organizado por áreas de atividades, de acordo com as áreas de conteúdo descritas na OCEPE. O tempo é estruturado na vertente diária e na vertente semanal. A organização do trabalho de aprendizagem é realizada através dos circuitos de comunicação, das estruturas educativas de cooperação e da participação democrática direta (Ferreira et al., 2019b; Folque, 2018).

Para isso, deve ser criado um ambiente de solidariedade e cooperação, através da negociação e partilha constantes de responsabilidades, tanto no planeamento, como na realização e na avaliação. Este treino democrático é realizado através das técnicas

pedagógicas, ou seja, na organização participada, que permite progressivamente, instituir normas sociais na promoção moral e cívica das crianças (Niza, 1996; Ferreira et al., 2019b).

Tabela 9

Recorte do indicador “Fragilidades na implementação” da Subcategoria “Modelo curricular” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Modelo curricular	Fragilidades na implementação	<p>“Só se for a dificuldade, (...) às vezes, termos falta de pessoal, termos turmas muito grandes (...) mas não propriamente que seja defeito do modelo.” (EC)</p> <p>“Nós devíamos conseguir ter (...) disponibilidade para preparar as áreas (...) E às vezes falha aí um bocadinho (...) porque nós não esticamos.” (EC)</p> <p>“(...) acho que não há assim um ponto fraco do modelo. Nós é que, às vezes, temos as nossas fraquezas também (...)” (ER)</p>
--------------------------	-------------------	-------------------------------	---

A tabela 9, que diz respeito ao indicador “Fragilidades na implementação” apontam as fragilidades sentidas pelas entrevistadas sobre a implementação do modelo, já que, referem não ter conhecimento de nenhum ponto fraco do modelo, propriamente dito.

A educadora cooperante refere sentir alguma dificuldade de implementação pela falta de recursos humanos e pelo elevado número de crianças por grupo. Isso leva a que a preparação das áreas seja descurada, o que faz com que nem sempre estejam operacionais para o uso autónomo. Já a educadora de relevância admite que, por vezes, as educadoras também têm certas fraquezas que podem dificultar a implementação e uso do modelo curricular.

Tabela 10

Recorte do indicador “O que são” da Subcategoria “Instrumentos de pilotagem” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Instrumentos de pilotagem	O que são	<p>“É um instrumento para organizar a vida desta comunidade.” (EC)</p> <p>“(…) servem para regular e gerir o trabalho dos meninos.” (ER)</p>
--------------------------	---------------------------	-----------	--

O recorte do indicador “O que são”, referente à subcategoria “Instrumentos de pilotagem” dita que, na opinião da EC, os instrumentos de pilotagem servem para organizar a dinâmica do grupo. Já a ER refere que, os mesmos auxiliam na regulação e gestão do trabalho das crianças.

De acordo com o que foi mencionado anteriormente no capítulo I, os instrumentos de pilotagem servem tanto para organização do tempo e do espaço como para regular a ação do/a educador/a e das crianças. Portanto, têm um papel fundamental no planeamento e avaliação do processo educativo (Candeias, 2021; Ferreira et al., 2019b).

Tabela 11

Recorte do indicador “Quais são” da Subcategoria “Instrumentos de pilotagem” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Instrumentos de pilotagem	Quais são	<p>“(…) mapa de presenças (…)” (EC)</p> <p>“(…) quero mostrar, contar ou escrever (…)” (EC)</p> <p>“(…) mapa das tarefas (…)” (EC)</p> <p>“(…) diário (…)” (EC)</p> <p>“(…) mapa de atividades (…)” (EC)</p> <p>“Os inventários (…)” (EC)</p> <p>“(…) a agenda (…)” (EC)</p> <p>“(…) o calendário (…)” (EC)</p> <p>“Temos o plano de atividades (…)” (ER)</p> <p>“(…) temos o diário (…)” (ER)</p> <p>“(…) o mapa das presenças (…)” (ER)</p>
--------------------------	---------------------------	-----------	---

			“(...) o quadro das tarefas (...)” (ER) “(...) os inventários (...)” (ER) “O mapa do tempo (...)” (ER) “(...) quero mostrar, contar e escrever (...)” (ER)
--	--	--	---

Após a análise das entrevistas realizadas às educadoras, criou-se o indicador “Quais são” para a subcategoria “Instrumentos de pilotagem”. Na tabela 11 estão enumerados os instrumentos identificados pelas entrevistadas. Analisando as respostas, verifica-se que, na sua grande maioria, foram descritos os mesmos instrumentos por parte das duas. Ambas referiram o mapa de presenças, o quero mostrar, contar ou escrever, o diário e os inventários. Embora com definições ligeiramente diferentes, mas que identificam o mesmo instrumento, descreveram também o mapa de tarefas/quadro das tarefas, o mapa de atividades/plano de atividades. Além disso, houve ainda o registo de três instrumentos que foram apontados por apenas uma delas. A EC identificou a agenda e o calendário como instrumento de pilotagem, enquanto, a ER nomeou o mapa do tempo.

Para além destes, que foram também indicados no capítulo I, acrescenta-se a existência do *Mapa das Regras de Vida*, da *Lista de Projetos*, o *Plano do dia* e o *Mapa das Comunicações* (Ferreira et al., 2019b; Fernandes et al., 2022; Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

Tabela 12

Recorte do “Mapa de presenças” da Subcategoria “Instrumentos de pilotagem” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Instrumentos de pilotagem	Mapa de presenças	“(...) é mensal, à imagem do calendário real.” (EC) “(...) ajuda (...) na identidade do grupo. (...) ajuda a fazer essa gestão de quem está e quem não está e deste sentimento de pertença a um grupo.” (ER) “(...) vão conseguindo perceber, lentamente, que o mês tem 4 semanas, (...) que o mês tem 30 dias ou tem 31.” (ER)
--------------------------	---------------------------	-------------------	---

			“(…) é mensal (…)” (ER)
--	--	--	-------------------------

O Mapa de presenças, tal como as entrevistadas indicam, é um instrumento mensal. No decorrer das entrevistas foram apontadas algumas vantagens na sua utilização, tal como a gestão das presenças, a aquisição do sentimento de pertença a um grupo e a tomada de consciência da linha temporal.

Acrescenta-se ainda que é um quadro de dupla entrada, onde as crianças registam, todas as manhãs, a sua assiduidade. Para o seu preenchimento é utilizado um código definido pelo grupo, tanto para as presenças como para as ausências. Relativamente aos seus pontos fortes, para além dos mencionados pelas educadoras, este mapa permite reconhecer os nomes, desenvolver a individualidade, compreender a importância da assiduidade, adquirir os conhecimentos de preenchimento de uma tabela de dupla entrada, potenciar os conhecimentos e capacidades matemáticas (número, sequências, organização e tratamento de dados, etc.) e aumentar a autoconfiança (Ferreira et al., 2019b; Fernandes et al., 2022; Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

Tabela 13

Recorte do “Quero mostrar, contar ou escrever” da Subcategoria “Instrumentos de pilotagem” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Instrumentos de pilotagem	Quero mostrar, contar ou escrever	“(…) que se põe do lado de fora da porta, onde os meninos se inscrevem para a reunião da manhã (…)” (EC) “(…) esse instrumento é trazido para a mesa, (… funciona semanalmente (…)” (EC) “(…) serve para regular as conversas da manhã.” (ER) “Quem tem coisas para mostrar, ou para conversar ou para partilhar (… inscreve-se para falar e ouvimos o que (… tem para dizer.” (ER)
--------------------------	---------------------------	-----------------------------------	--

			“(…) serve para regular a voz deles, para (…) percebermos quem é que fala mais e quem é que fala menos, porque ficam registadas (…)” (ER)
--	--	--	---

Através das entrevistas realizadas às educadoras, confirmaram-se alguns aspetos referentes ao Mapa *Mostrar, contar ou escrever* que foram enumerados no capítulo I. Trata-se de um instrumento semanal e é constituído por uma tabela com cinco colunas (dias da semana). Em cada dia, as crianças que tenham algo para partilhar com o grupo, inscrevem-se para que mais tarde, na reunião da manhã, lhes seja dada a palavra. Este instrumento dá voz às crianças, tornando-os agentes ativos e individuais. Assim, apresenta diversas vantagens, tais como estimular a função cognitiva, desenvolver o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, potenciar a autoestima e a valorização entre pares, estimular o sentimento de pertença a um grupo, saber ouvir e esperar a sua vez e despoletar projetos (Fernandes et al., 2022; Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

Tabela 14

Recorte do indicador “Mapa das tarefas” da Subcategoria “Instrumentos de pilotagem” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Instrumentos de pilotagem	Mapa das tarefas	“(…) as tarefas mudam semanalmente (…)” (EC) “(…) é sempre feita a pares ou às vezes a 3, conforme as idades (…)” (EC) “(…) há sempre 2 presidentes, dois meninos que se ocupam do calendário, de mudar a data (...), 2 que se ocupam do tempo, 2 que se ocupam das plantas, 2 que se ocupam da biblioteca e conforme as tarefas que for preciso.” (EC) “(…) todos temos tarefas e eles também têm tarefas.” (ER) “Eles fazem aos pares (…)” (ER)
--------------------------	---------------------------	------------------	---

			<p>“Todos temos responsabilidades dentro da sala (...), todos temos que ser responsáveis por aquilo que queremos fazer e daquilo que é necessário fazer para a manutenção dos espaços, para nos ajudarmos uns aos outros.” (ER)</p> <p>“O mapa das tarefas é semanal (...)” (ER)</p>
--	--	--	--

Através do recorte do indicador “Mapa das tarefas”, consegue-se perceber a forma como este é identificado e caracterizado pelas educadoras. Consensualmente consideram tratar-se de um instrumento semanal, onde as tarefas estão distribuídas, atribuindo responsabilidades a pares e, por vezes, a trios. Estas tarefas são definidas consoante o que for necessário para a manutenção dos espaços e da vida do grupo, como por exemplo a presidência, a alteração de data, o registo do tempo, o cuidado com as plantas, entre outras.

Este instrumento é composto por 2 colunas, uma descreve as tarefas a realizar e a outra enumera a criança responsável pela sua execução, sendo distribuídas semanalmente, em reunião de conselho. Através deste instrumento são promovidos o espírito cooperativo e a interajuda, é alargada a tomada de consciência da sua função e importância num grupo, é potenciada a autonomia, a responsabilização e o desenvolvimento moral e ético (Ferreira et al., 2019b; Fernandes et al., 2022; Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

Tabela 15

Recorte do indicador “Diário” da Subcategoria “Instrumentos de pilotagem” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Instrumentos de pilotagem	Diário	<p>“(…) semanal, (...) é o instrumento principal do modelo e do grupo, porque é onde nós planeamos a nossa vida.” (EC)</p> <p>“É o sítio onde nós planificamos em conjunto.” (EC)</p>
--------------------------	---------------------------	--------	---

			<p>“(…) vamos (…) ver se há alguma coisa lá no gostei e não gostei, vamos ver o que é que tínhamos planeado e cumprimos, e o que é que não cumprimos e ainda fica para outra semana, e aquilo que vem de novo, que temos interesse em fazer.” (EC)</p> <p>“(…) é o mapa, não é o mais importante, mas é o fulcral.” (ER)</p> <p>“(…) onde estão aquilo que queremos fazer, está a planificação, está o que fizemos.” (ER)</p> <p>“(…) 2 colunas que regulam (…) o desenvolvimento sociomoral da criança.” (ER)</p> <p>“(…) é lá que ficam registadas, (…) aquilo que nós planeamos fazer durante a próxima semana, quais são as propostas que os meninos nos vão dando (…)” (ER)</p>
--	--	--	--

O *Diário de Grupo*, um instrumento igualmente semanal, é visto pelas entrevistadas como a ferramenta fulcral do modelo. Ambas referem ser a sua importância na planificação da vida em grupo e a ER acrescenta ser este o local onde ficam registadas as propostas das crianças para a semana seguinte e as que concretizaram durante essa semana. A EC salienta o facto desta planificação ser elaborada em conjunto e de ser analisado o registo no final da semana. Durante essa reflexão, em reunião, verificam o que ficou escrito no gostei e não gostei, analisam o que tinham planeado e concluíram, bem como aquilo que pretendem transportar ou acrescentar para a semana seguinte.

Aberto a qualquer membro do grupo constitui a base da reunião de conselho de sexta-feira, aquando da discussão dos seus conteúdos. Nesse momento é feita uma apreciação conjunta das concretizações e ocorrências da semana, sendo portanto fundamental na avaliação. A planificação efetiva-se através da coluna do “queremos fazer” e o balanço semanal é realizado tendo por base a coluna do “fizemos”. Ainda durante a entrevista à ER, a mesma refere haver duas colunas neste instrumento que regulam o desenvolvimento sociomoral das crianças. De facto, indo ao encontro daquilo que foi

explanado na revisão de literatura, pode afirmar-se que isso é conseguido através da coluna do “não gostamos”, onde se registam situações negativas que ocorreram, e na do “gostamos”, onde são escritos os aspetos positivos, nomeadamente atitudes, comportamentos, ações, etc. (Ferreira et al., 2019b; Fernandes et al., 2022; Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

Tabela 16

Recorte do indicador “Mapa de atividades” da Subcategoria “Instrumentos de pilotagem” da Matriz

<p>Modelo curricular do MEM</p>	<p>Instrumentos de pilotagem</p>	<p>Mapa de atividades</p>	<p>“(…) surge na sequência da organização das áreas, que é para eles fazerem como que o plano deles” (EC)</p> <p>“(…) para organizar a vida deles em termos de trabalho é importante” (EC)</p> <p>“(…) é um quadro de dupla entrada, que tem todas as áreas que existem na sala, em que os meninos podem escolher autonomamente ou a pares, para explorar, brincar, fazer as suas aprendizagens, autonomamente ou em grupo.” (ER)</p> <p>“(…) onde os meninos marcam (…) com um círculo o interesse deles, para aquele dia ou para aquela semana. (…) No fim da atividade (…) fecha a bolinha (…)” (ER)</p> <p>“Permite que as crianças tenham noção dos sítios por onde estiveram, onde é que vão mais e onde é que vão menos (…)” (ER)</p> <p>“(…) permite ao educador olhar para o mapa no final do mês e pensar, “Esta área não está a ser escolhida por quase ninguém.”” (ER)</p>
---------------------------------	----------------------------------	---------------------------	--

			<p>“(…) monitorizar as atividades individuais (...)” (ER)</p> <p>“(…) para gerir as escolhas e para perceber por onde é que eles andam, e também para eles terem esse conhecimento.” (ER)</p> <p>“(…) é mensal (...)” (ER)</p>
--	--	--	--

Relativamente ao Mapa de Atividades, descreve-se a caracterização efetuada pelas entrevistadas (tabela 16). A EC define o instrumento como um quadro de dupla entrada, onde estão explanadas todas as áreas que existem na sala. Nesse quadro, as crianças assinalam, autonomamente ou a pares, aquilo que querem fazer ao longo do dia, funcionando como um plano. A ER acrescentou que se trata de um instrumento mensal e que o seu preenchimento é feito pelas crianças, em que assinalam com um círculo a sua área de interesse, fechando-o quando terminam a tarefa.

Por outras palavras, o Mapa de atividades, também denominado como plano de atividades, serve para o registo e planeamento do trabalho das crianças. O seu preenchimento é realizado através de um código, escolhido pelo grupo, podendo ser um círculo, tal como referiu a ER. Este instrumento reflete a liberdade preconizada pelo movimento, já que cada criança é livre de escolher o que quer fazer. Através dele, as crianças podem desenvolver a capacidade de planificação, gestão de tempo e autoavaliação (Ferreira et al., 2019b; Fernandes et al., 2022; Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

A ER refere que é possível refletir sobre o uso das áreas através da análise do mapa, ou seja, é possível ver as áreas que não são utilizadas e as que são mais solicitadas, permitindo monitorizar e gerir as atividades individuais. Verifica-se, assim, que este instrumento permite recolher evidências para a avaliação (Castro et al., 2021).

Tabela 17

Recorte do indicador “Agenda” da Subcategoria “Instrumentos de pilotagem” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Instrumentos de pilotagem	Agenda	<p>“(…) geralmente é combinada, (…) também faz parte da planificação da vida aqui da comunidade (…)” (EC)</p> <p>“A agenda não é bem um instrumento de pilotagem, é um instrumento que nos serve para nos organizar também, a estrutura do dia, com os momentos da manhã e com os momentos da tarde (…)” (ER)</p>
--------------------------	---------------------------	--------	---

A tabela 17 descreve o recorte do indicador “Agenda”, no qual as entrevistadas caracterizam o instrumento, embora a ER não o considere um instrumento de pilotagem propriamente dito.

A educadora cooperante salienta o facto de a agenda também ser uma ferramenta que permite a planificação das dinâmicas do grupo que se realiza de forma cooperada. Nas palavras da ER, este instrumento é um método de organização, no qual estão estruturadas as atividades da manhã e da tarde.

A agenda semanal contempla a rotina diária e semanal do grupo e, por isso, promove a consciência da sequencialidade temporal e a apropriação da rotina de atividades. A rotina diária é organizada por tempos, o da manhã e o da tarde. O período da manhã é dedicado a projetos de aprendizagem, tanto em cooperação como em trabalho autónomo. Neste tempo as crianças fazem aquilo que planearam, tendo o/a educador/a como mediador/a. O período da tarde é destinado “a trabalho curricular em interlocução coletiva (trabalho e reflexão sobre a língua, a matemática ou a ciência) e animação cultural (tempo dedicado à vinda dos pais ou outros convidados, de fazer dramatização ou comunicação para os outros elementos da comunidade, da hora do conto [...])” (Candeias, 2021, p. 44).

Tabela 18

Recorte do “Calendário” da Subcategoria “Instrumentos de pilotagem” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Instrumentos de pilotagem	Calendário	“(…) é mensal, os meninos vão controlando os dias.” (EC) “(…) a sequência dos meses, dos dias, o número de meses do ano.” (EC)
--------------------------	---------------------------	------------	---

Apesar de o calendário não ter sido apontado como instrumento de pilotagem na revisão de literatura, a educadora cooperante considera-o como tal. A entrevistada descreve-o como um instrumento mensal, onde as crianças vão controlando o passar do tempo e tendo a perceção da sequência dos dias, meses e número de meses no ano.

Tabela 19

Recorte do indicador “Mapa do tempo” da Subcategoria “Instrumentos de pilotagem” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Instrumentos de pilotagem	Mapa do tempo	“Para eles também verem as transformações climatéricas, os estados de tempo.” (ER) “(…) é mensal (…)” (ER) “(…) eles irem (….) percebendo como é que o tempo vai mudando ao longo do tempo que aqui estamos.” (ER) “(…) apropriar-nos que há meses que têm mais calor, há meses que tem mais frio, há meses em que chove muito, outros que não chove nada.” (ER)
--------------------------	---------------------------	---------------	---

A tabela 19 diz respeito ao instrumento mapa do tempo que, apesar de não ter sido considerado no capítulo I, é apontado pela educadora de relevância. É caracterizado como um instrumento mensal, o qual permite às crianças terem a perceção das mudanças climatéricas ao longo dos diversos meses.

Tabela 20

Recorte do indicador “Úteis e eficazes” da Subcategoria “Instrumentos de pilotagem” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Instrumentos de pilotagem	Úteis e eficazes	<p>“(…) eles são todos eficazes.” (EC)</p> <p>“(…) todos os instrumentos são importantes, têm que ser utilizados, porque eles complementam-se uns aos outros, eles estão a engrenagem.” (EC)</p> <p>“O diário do grupo é muito útil e é eficaz” (ER)</p>
--------------------------	---------------------------	------------------	--

Do ponto de vista das entrevistadas, é possível constatar que ambas consideram os instrumentos de pilotagem como uma ferramenta essencial. A educadora cooperante refere que são todos importantes e que devem ser utilizados em simultâneo, já que se complementam. A educadora de relevância destacou o diário de grupo como um instrumento bastante eficaz e útil. Acrescenta-se, ainda, que todos os instrumentos apresentam diversas vantagens na sua utilização, tal como foram descritas anteriormente, por isso, é conclusivo que se trata de ferramentas vantajosas e eficientes.

Tabela 21

Recorte do indicador “O que são” da Subcategoria “Inventários” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Inventários	O que são	<p>“(…) é um documento que é aberto, porque a qualquer altura podemos acrescentar (...)” (EC)</p> <p>“(…) é como que fazer uma listagem, em primeiro lugar, do que existe numa área.” (EC)</p> <p>“(…) não pode ser uma coisa morta, ela tem que ter vida e tem que ser importante para todos.” (ER)</p>
--------------------------	-------------	-----------	--

			<p>“Tem fotografias ou desenhos de todos os materiais que existem naquela área.” (ER)</p> <p>“O inventário não pode ser morto e tem que ter espaço para (...) poderes acrescentar (...)” (ER)</p>
--	--	--	---

Na Tabela 21 está explanada a definição dos inventários, um instrumento de pilotagem e o qual é objeto de estudo. A EC descreve-o como sendo uma listagem do que há na sala, já a ER salienta o facto de ser um instrumento que possui fotografias ou desenhos dos materiais que existem em cada uma das áreas. Com isto, podemos definir os inventários como listagens de materiais e atividades existentes nas áreas da sala, organizadas em tabelas de três colunas, permitindo destacar as potencialidades de cada área. Nessas colunas consta a listagem do que existe na respetiva área, o que se pode fazer com esses materiais e o que se pode aprender com eles. Para cada inventário construído, o grupo decide a forma de registo, seja através de recortes, fotografias, desenhos, etc. Assim, é notório que este instrumento dá apoio à organização da sala, surgindo à medida que há necessidade, considerando a dinâmica do grupo e as problemáticas emergentes (Ferreira et al., 2019b; Candeias, 2021; Fernandes et al., 2022).

Tal como ambas as entrevistadas mencionaram, este instrumento, à semelhança dos demais, é dinâmico, encontrando-se em aberto para ulteriores alterações. Assim, os mapas que estão expostos nas paredes, junto a cada uma das áreas, podem ser atualizados ou reformulados durante todo o ano (Candeias, 2021).

Tabela 22

Recorte do indicador “Como são construídos” da Subcategoria “Inventários” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Inventários	Como são construídos	<p>“(…) eles têm que ter consciência do que é que lá temos, do que é que se pode fazer com algumas coisas, para passarmos a escrever. Para depois refletimos o que é que podemos aprender.” (EC)</p>
--------------------------	-------------	----------------------	--

			<p>“(…) têm que ser construídos com a ajuda deles, porque senão não tinham sentido.” (EC)</p> <p>“(…) deve ser construído com um grupo, e depois deve ser comunicado à turma (…). E isso precisa ser complementado com o grupo também (…) e para ver se eles concordam. E é no meio desta conversa, que (…) o inventário é clarificado.” (EC)</p> <p>“(…) é uma reflexão, que também tem que ser feita com eles, de como utilizar o que lá está.” (EC)</p> <p>“(…) um grupo de meninos faz com a educadora (…)” (ER)</p> <p>“(…) trazemos para o grupo todo, no tempo das comunicações ou numa tarde da semana, e vamos então perceber o que é que nós temos (…) vamos descobrir para que é que serve. (…) vamos acrescentar depois a voz dos outros.” (ER)</p>
--	--	--	---

Na tabela 22, que diz respeito à forma de construção dos inventários, mostra que, de acordo com a educadora cooperante, esta deve ser feita com a ajuda das crianças, para que tenha sentido para elas. Assim, a EC afirma que, o grupo precisa de ter consciência do que têm em cada uma das áreas e do que podem fazer, para que possam refletir sobre o que aprendem em cada uma delas.

As entrevistadas descrevem que a construção dos inventários é realizada por um pequeno grupo, juntamente com a educadora, sendo posteriormente comunicado ao grande grupo, para que possa ser avaliado e acrescentado. Isto confirma aquilo que foi descrito na revisão de literatura quando se afirmou que esta construção é realizada em pequenos grupos com o apoio do/a educador/a. Para isso, faz-se o levantamento de todos os

materiais existentes em cada área (“o que temos”), passando à listagem das ações que se podem realizar na respetiva área, tendo em conta os recursos disponíveis (“o que podemos fazer”) e, posteriormente, em grande grupo, elabora-se a lista das possíveis aprendizagens inerentes à área (“o que podemos aprender”) (Fernandes et al., 2022).

Tabela 23

Recorte do indicador “Para que servem e quando são utilizados” da Subcategoria “Inventários” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Inventários	Para que servem e quando são utilizados	<p>“(…) quando passo pela área, (…) quando alguma coisa não está a correr tão bem, ou eu acho que aquilo não está a ser utilizado corretamente (…)” (EC)</p> <p>“(…) utilizo-os sobretudo, às vezes, em momentos de reflexão e avaliação (…)” (EC)</p> <p>“(…) podemos ir ler ao inventário, porque dá logo outra importância ao assunto que ser só a educadora a dizer (…)” (EC)</p> <p>“Durante o tempo em que eles estão nas áreas, porque podem servir para os ajudar a perceber que podem diversificar as suas escolhas (…)” (ER)</p> <p>“(…) vai-nos servir também para a avaliação dos meninos (…)” (ER)</p> <p>“utilizo-os para desocultar o currículo, para os miúdos saberem o que é que lá têm e o que é que podem fazer, e também para perceber o que é que podem aprender.” (ER)</p>
--------------------------	-------------	---	---

Importa refletir sobre o uso e utilidade deste instrumento. Para isso, fez-se o recorte do indicador “Para que servem e quando são utilizados”, no qual as entrevistadas descrevem o seu ponto de vista. A educadora cooperante refere utilizar o instrumento quando verifica que, em tempo de trabalho autónomo nas áreas, há algum problema ou os materiais não estão a ser utilizados devidamente. Assim, recorrendo ao inventário, as

crianças dão outra importância ao assunto, porque está escrito e foi acordado por todos. Além disso, a EC revela ser um instrumento importante para refletir e avaliar aquilo que acontece em cada uma das áreas.

Do ponto de vista da educadora de relevância, os inventários servem para as crianças perceberem que podem diversificar as suas brincadeiras quando estão nas áreas. Ao compreenderem o que têm e o que podem aprender com determinados materiais, o currículo é desocultado e as crianças tomam consciência das suas aprendizagens. Com isso, a educadora refere conseguir avaliar o desenvolvimento de cada criança.

Através deste instrumento, o/a educador/a promove a diferenciação pedagógica, ou seja, permite que cada criança se aproprie dos diferentes instrumentos e atividades que podem recorrer e realizar, de forma autónoma e cooperada com os pares. Trata-se, portanto, de uma forma de partilhar o currículo com as crianças, permitindo-lhes apropriarem-se dos conteúdos preconizados pelas OCEPE (Candeias, 2021; Castro et al., 2021).

Tabela 24

Recorte do indicador “Adesão das crianças” da Subcategoria “Inventários” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Inventários	Adesão das crianças	“Sim.” (EC)
--------------------------	-------------	---------------------	-------------

A tabela 24 que explana o indicador “Adesão das crianças” da subcategoria “inventários” demonstra que, de acordo com a opinião da educadora cooperante que, as crianças aderem bem ao instrumento.

Tabela 25

Recorte do indicador “Instrumento vantajoso” da Subcategoria “Inventários” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Inventários	Instrumento vantajoso	<p>“(…) são importantes, já eles têm que ter um bocadinho de consciência do que está na área.” (EC)</p> <p>“(…) ajudar na reflexão com a criança, sobre o que ele está a fazer ou sobre o que ele tem que fazer. (...) ajuda porque tem outra importância o facto de estar afixado.” (EC)</p> <p>“(…) acho que é extremamente importante, para a dinâmica dos espaços e para perceber também, até que ponto é que os meninos estão a utilizar aqueles materiais para as aprendizagens que eles preconizam e que eles lhes podem proporcionar.” (ER)</p> <p>“(…) é muito importante porque desoculta o currículo.” (ER)</p> <p>“O facto de tu utilizares o inventário para reportar aprendizagens, conquistas ou formas novas de jogar, vai-te ajudar a promover aprendizagens novas e a descobrir aprendizagens novas.” (ER)</p> <p>“(…) eles que vão tomar consciência daquilo que estão a aprender.” (ER)</p> <p>“(…) terem consciência daquilo que têm ao seu dispor para fazer naquela área e, depois, perceberem o que é que aprenderam com aqueles materiais e aqueles recursos que lá têm.” (ER)</p> <p>“(…) tomarem consciência daquilo que aprenderam com eles.” (ER)</p>
--------------------------	-------------	-----------------------	--

Tal como todos os outros instrumentos, os inventários apresentam diversas vantagens na sua utilização. Através do recorte do indicador “Instrumento vantajoso” consegue perceber-se que as entrevistadas veem este instrumento como um aliado na prática educativa. A EC destaca a tomada de consciência, por parte das crianças, do que existe em cada uma das áreas, como um aspeto positivo do instrumento. Acrescenta, ainda, que ajuda a refletir, juntamente com as crianças, sobre as brincadeiras emergentes, como podem ser melhoradas e que podem vir a fazer. A ER admite que este mapa melhora a dinâmica das áreas, permitindo ao/à educador/a compreender se os materiais estão a ser utilizados para a aquisição das aprendizagens que preconizam.

A tomada de consciência dos materiais que têm disponíveis em cada área e das aprendizagens que podem adquirir, tal como a ER evidencia, confere visibilidade às diferentes dimensões do currículo. A revisão de literatura efetuada para esta investigação confirma esta perspetiva, já que destaca o papel fundamental que os inventários têm para que as crianças tomem consciência dos materiais disponíveis, das suas potencialidades e das possíveis aprendizagens, tratando-se de uma forma de partilhar o currículo com as crianças (Candeias, 2021). A ER acrescenta ainda que, ao utilizar os inventários para reportar novas conquistas e formas de utilizar os materiais, vai ajudar a promover a aquisição e descoberta de novas aprendizagens no grupo.

Além de todas as potencialidades que o instrumento assume para as crianças, os inventários também proporcionam uma panóplia de vantagens para o/a educador/a. Permitem planear diferentes atividades, verificando as hipóteses de realização autónoma, e possibilitam a criação de listas dos materiais de cada área, ajudando na avaliação, reflexão e melhoramento da organização da sala e dos recursos disponíveis. Além disso, é partilhada com o grupo a gestão dos espaços e do currículo, conferindo-lhe responsabilidades no processo de aprendizagem (Castro et al., 2021).

Tabela 25

Recorte do indicador “Auxília na organização da sala” da Subcategoria “Inventários” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Inventários	Auxília na organização da sala	<p>“Sim, mais a organização das áreas, sim.” (EC)</p> <p>“(…) em cada área, à partida, devem lá estar as coisas específicas, que nós pomos ali no inventário” (EC)</p> <p>“Ele serve para organizar cada área, porque há um específico para cada área (…)” (ER)</p>
--------------------------	-------------	--------------------------------	---

O recorte do indicador “Auxília na organização da sala”, representado na tabela 25, mostra a unanimidade da opinião das entrevistadas, uma vez que ambas confirmam que os inventários promovem a organização das áreas, já que, havendo um para cada área, descreve o que existe em cada uma delas e, portanto, ajuda a manter os materiais no devido lugar. Ou seja, a criação de listas dos materiais de cada área, ajuda na avaliação, reflexão e melhoramento da organização da sala e dos recursos disponíveis (Castro et al., 2021).

Tabela 26

Recorte do indicador “Promovem aprendizagens” da Subcategoria “Inventários” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Inventários	Promovem as aprendizagens	<p>“Claro.” (EC)</p> <p>“(…) a criança também toma uma consciência se já sabe, se já consegue (…) ou não consegue (…)” (EC)</p> <p>“E eles vão tendo essa consciência, através da utilização dos inventários, das comunicações (…) Vão tendo consciência da sua aprendizagem, do seu percurso.” (ER)</p> <p>“Sim, acho que nos ajuda também.” (ER)</p>
--------------------------	-------------	---------------------------	--

Na análise das entrevistas foi feito o recorte do indicador “Promovem aprendizagens”, relativamente aos inventários. Tanto a EC como a ER consideram que os inventários ajudam a potenciar as aprendizagens. Consideração baseada no facto de permitir que as crianças tenham conhecimento do que fazer em cada área com os materiais que têm à disposição, levando-os a realizar atividades de forma a apropriarem-se dos conteúdos. Além disso, as entrevistadas salientam que as crianças vão tomando consciência daquilo que aprendem, daquilo que já adquiriram e o que não adquiriram, ou seja fazem a autoavaliação do seu percurso de aprendizagem. Assim, este instrumento permite desenvolver as aprendizagens de forma significativa e diferenciada (Castro et al., 2021; Fernandes et al., 2022).

Tabela 27

Recorte do indicador “Potenciam e apoiam as comunicações” da Subcategoria “Inventários” da Matriz

Modelo curricular do MEM	Inventários	Potenciam e apoiam as comunicações	<p>“(…) se é uma tarefa conseguida (…), consequentemente, a comunicação também vai ser melhorada (…)” (EC)</p> <p>“Se ele já consegue, ele vai acabar por transmitir uma coisa que já conseguiu fazer e que está correta (…)” (EC)</p> <p>“(…) os inventários (….) têm uma influência nas comunicações, porque (….) reportas essa conquista e essa aprendizagem que surgiu e que não estava lá nomeada, para acrescentares.” (ER)</p> <p>“(…) o tempo das comunicações serve para nós fazermos (….) a interligação entre aquilo que fazemos nas áreas e aquilo que podemos melhorar (….) e o que é que nós aprendemos lá.” (ER)</p>
--------------------------	-------------	------------------------------------	---

			“(…) naquele momento em que eles comunicam o que fizeram (…) dá para perceber que houve (…) uma aprendizagem nova, que a podemos lá colocar também, para aumentar o leque de aprendizagens.” (ER)
--	--	--	--

Através do recorte do indicador “Potenciam e apoiam as comunicações”, percebe-se que as entrevistadas consideram que os inventários podem sustentar e reforçar o tempo de comunicações das crianças.

De acordo com a educadora cooperante, as comunicações são melhoradas no sentido em que, se as crianças executam as tarefas corretamente e se adquirem as aprendizagens pretendidas, vão transmitir esses conhecimentos de forma correta e assertiva. Isto porque, o tempo de comunicações ocorre, maioritariamente, após o trabalho autónomo, onde são apresentados, ao grupo, os trabalhos e aprendizagens desenvolvidas pelas crianças (Fernandes et al., 2022; Folque, 2018).

A educadora de relevância afirma que os inventários influenciam as comunicações, uma vez que são reportadas as conquistas realizadas nas áreas, pelas crianças e, caso não estejam assinaladas algumas delas, estas vão ser também acrescentadas no mapa, aumentando o leque de possibilidades de aprendizagens. Isto porque é no tempo das comunicações que se faz a interligação com aquilo que se faz nas áreas com o que se pode melhorar e aprender.

Em suma, este momento é caracterizado pela troca de informação entre pares e entre crianças e educador/a, permitindo que se construa a aprendizagem, através de processos cooperativos, ou seja, todos aprendem e todos ensinam (Oliveira, 2010).

Neste capítulo foram analisados e discutidos os resultados obtidos neste estudo, nomeadamente, os resultantes da intervenção pedagógica, através dos quais se concluiu que os inventários são promotores da melhor utilização das áreas. Além disso, uma vez que estas passam a ser utilizadas com a sua funcionalidade, as aprendizagens tornam-se mais significativas e, conseqüentemente, são espelhadas na melhoria das comunicações. Da análise realizada às entrevistas, fica claro que as educadoras colocam em prática o

modelo curricular do Movimento da Escola Moderna. A sua implementação na instituição, apesar de ter sido gradual, foi bem conseguida e aceite pela comunidade educativa. As educadoras destacaram o trabalho cooperativo e a participação democrática como as principais características do modelo. Relativamente aos instrumentos de pilotagem, é perceptível que são detentores de enormes vantagens para a vida em grupo, apoiando na sua organização e da prática pedagógica. Além disso, relativamente ao objeto de estudo, verifica-se que as educadoras, detentoras de muita experiência, identificam as enormes vantagens na utilização dos inventários, sendo estes promotores da melhor utilização das áreas e, conseqüentemente, das suas aprendizagens e comunicações, o que confirma a avaliação produzida através da intervenção pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação surgiu no decorrer do estágio, realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa, num grupo de educação pré-escolar, com crianças entre os 3 e os 5 anos. O percurso enquanto educadora estagiária possibilitou a aquisição de ferramentas úteis para o desenvolvimento do presente estudo, possibilitando o contacto com a prática do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, bem como conhecer o funcionamento da instituição de acolhimento. Simultaneamente, as aprendizagens realizadas ao nível da dinâmica do grupo e da organização do ambiente educativo, reforçou as competências pedagógicas e facilitou o desenvolvimento profissional.

Foi por meio da observação, durante os meses de estágio, do tempo de trabalho autónomo, nas diferentes áreas existentes na sala, que se detetou, nalguns casos, a sua baixa utilização ou um uso aquém das possibilidades, considerando as potencialidades do material disponível. Levando em linha de conta os inventários como instrumentos capazes de dar a conhecer os materiais e as diferentes formas de utilização, este instrumento de pilotagem constituiu-se no centro do estudo. Além disso, tendo em conta que os momentos de comunicação seriam os ideais para perceber as aprendizagens realizadas durante esse tempo, foram considerados na recolha de dados.

Os momentos de comunicação constituíram um elemento de recolha de dados, uma vez que as intervenções realizadas nas áreas se refletiram nas aprendizagens partilhadas. Esta escolha recaiu no facto de a comunicação ser vista como uma componente basilar no modelo curricular do MEM, em que se declara que falar das ações e experiências promove o desenvolvimento reflexivo que leva a uma melhor compreensão e estruturação do que têm de partilhar (Ferreira et al., 2019b). Nesta linha de pensamento, torna-se fundamental na construção do saber, isto porque é através de dar e receber informação que se adquire o conhecimento (Parracho, 2022). Ou seja, através da difusão, as crianças ensinam aos outros aquilo que sabem ou aprendem, tornando a aprendizagem mais significativa, já que, tal como preconizava Bruner, ensinar é a melhor forma de aprender (Niza, 1996).

Já que o tempo de comunicações ocorre, maioritariamente, no final de trabalho autónomo (Fernandes et al., 2022), tal como referido anteriormente, optou-se por utilizar estes momentos para avaliar a eficácia da intervenção pedagógica realizada nas áreas. Ou seja, nos casos deste estudo, tentou-se perceber se as crianças tinham ou não adquirido a aprendizagem que tinham desenvolvido nas áreas, através daquilo que diziam durante essa partilha. Relativamente a este aspeto, é importante referir que em todos os casos foi observada a aquisição desses conhecimentos e capacidades com eficácia e de forma significativa.

Por outro lado, considera-se que as aprendizagens partilhadas e difundidas permitem melhorar as produções das crianças, abrindo espaço para novas comunicações que vão variando em qualidade e hipóteses (Oliveira, 2010; Fernandes, 2010). Assim, considerou-se que esta via seria a mais eficaz para divulgar as possibilidades das áreas e, por sua vez, melhorar e aumentar o uso das áreas de intervenção. Infelizmente, devido à curta duração do estudo, não foi possível averiguar este aspeto.

Os dados recolhidos através das entrevistas às educadoras destacaram as principais características do modelo curricular, a participação democrática, a gestão cooperada e a organização. A par com a revisão da literatura, permitiram aferir as conclusões realizadas a partir da intervenção pedagógica. Ficou comprovado, através da experiência que possuem, que os inventários são um instrumento de bastante relevância e que podem levar ao melhoramento da utilização das áreas e, conseqüentemente, das aprendizagens, que são igualmente refletidas nos momentos de comunicação. Os objetivos pretendidos para esta investigação foram, de um modo geral, atingidos nas diversas etapas do estudo.

Ao longo da investigação evidenciou-se que o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna assenta na cooperação, numa perspetiva socio-centrada, em que o grupo assume uma posição fulcral no processo de aprendizagem, gerindo o currículo de forma participada. Além disso, verificou-se estar assente numa base democrática, em que todos são ouvidos e considerados, todos participam, ajudam e constroem a sua aprendizagem, decidindo e resolvendo os problemas em conjunto. Assim, conclui-se que a comunicação está na génese da conceção do modelo, servindo não só para o desenvolvimento social como cognitivo.

Através das entrevistas às educadoras verificou-se que para a implementação do modelo numa instituição é necessário frequentar um curso de iniciação ao modelo com a duração de dois anos, dinamizado por professores com mais experiência. Acrescenta-se, ainda, que este é constituído por duas modalidades de formação, uma oficina e um estágio. As educadoras mencionaram ainda que esta transição é gradual e apesar de não requerer, necessariamente, a aquisição de materiais, pode exigir a sua reorganização.

As entrevistas possibilitaram, ainda, a afirmação que o modelo curricular do MEM é suportado por vários instrumentos de pilotagem e, ao longo deste estudo, as entrevistadas nomearam-nos e caracterizaram-nos, apesar de identificarmos outros na revisão de literatura. Além disso, através delas foi perceptível que os instrumentos de pilotagem constituem um suporte para este modelo curricular, permitindo organizar o ambiente educativo e assumindo um papel essencial na orientação do tempo e na regulação da ação, sendo, por isso, fundamentais no planeamento e avaliação do processo educativo.

Nesta investigação-ação, o principal foco foram os inventários, no qual se comprovou serem um instrumento de pilotagem que confere apoio à organização da sala e que proporciona a consciencialização das crianças sobre os materiais existentes nas áreas, as formas de utilização destes materiais e as possíveis aprendizagens. A criação dos inventários foi realizada de forma gradual por pequenos grupos de crianças, tendo em conta as oportunidades que iam aparecendo, o que certifica que estes mapas devem ser criados à medida que vai surgindo essa necessidade, considerando a dinâmica do grupo e as diferentes problemáticas. Isso fez com que a sua implementação fizesse mais sentido, sendo mais facilmente interiorizada. Ao longo da intervenção pedagógica foi possível confirmar que os inventários permitem às crianças ter consciência dos materiais que têm à disposição e saber o que podem fazer em cada uma das áreas e, isso, permiti-lhes ganhar consciência do que aprendem, levando ao desenvolvimento de aprendizagens significativas e diferenciadas. Exemplo disso, foram os casos das crianças que estavam a utilizar de forma inadequada os materiais e, através da mobilização dos inventários, conseguiu-se o melhoramento efetivo da atividade e das aprendizagens, ficando comprovado através da comunicação ao grande grupo.

Apesar de não parecer nítido, a comparação do mapa de atividades anterior à intervenção com o mapa posterior, permitiu perceber que os inventários podem ser um veículo para o aumento da utilização das áreas. Além disso, isso também foi perceptível na intervenção da área da escrita, já que a mesma surgiu após a elaboração dos inventários, embora, por si só, não se possa afirmar com certeza que terá sido esta a causa.

Durante a intervenção pedagógica foi notória a forma como a mobilização dos inventários aumenta significativamente as aprendizagens das crianças, como aconteceu, por exemplo, no caso da intervenção na área da matemática, em que se passou de uma brincadeira de faz de conta para uma atividade promotora de conceitos matemáticos ou no caso da intervenção nas áreas da biblioteca e ciências, em que se aproveitou o interesse de uma criança durante a exploração de um livro, e se aprofundou esse conhecimento recorrendo às potencialidades de duas áreas. Aqui salienta-se o facto de, apesar de as brincadeiras de faz de conta serem igualmente importantes, a área escolhida para o fazer não era a adequada. Além disso, a dimensão do faz de conta é muito mais utilizada que as restantes.

Ficou claro que, se as áreas estão a ser bem utilizadas também as comunicações serão mais assertivas. Serve, como exemplo, a intervenção na área da escrita, em que através da leitura das possibilidades da área, a criança executou uma atividade mais estruturada, sendo comunicada posteriormente. Isto é, no lugar de desenhar letras aleatórias, sem conhecer a sua designação, escreveu uma palavra, passando a reconhecer alguns dos grafemas que a compõem.

Este estudo tem algumas limitações, sendo que uma delas é a sua curta duração. O período entre a implementação dos inventários até à recolha dos dados foi limitada no tempo. Desta forma, não conseguimos ter a perceção se, caso a sua duração fosse mais extensa, os resultados seriam mais evidentes e amplos. Além disso, poderia haver a possibilidade de recolha de dados em diferentes momentos, o que daria mais sustento à investigação. Outra das limitações foi a falta de assiduidade de algumas das crianças do grupo que levou à quebra de linhas de raciocínio, isto porque existiram casos específicos de crianças que iniciaram a construção dos inventários e não os terminaram, tendo de ser concluídos por outras. Além disso, pelo mesmo motivo, houve quem não conseguisse

terminar ou melhorar as comunicações. Isso fez com que a avaliação dessas intervenções fosse menos conseguida.

É importante realçar que a amostra investigada é reduzida e, por isso, pode não ser representativa da totalidade da população, não se podendo generalizar, ainda que nem sequer essa fosse uma preocupação. Por outro lado, os testemunhos das educadoras entrevistadas vieram conferir-lhe maior consistência, uma vez que são detentoras de muita experiência e que já puderam comprovar as vantagens dos inventários com vários grupos de crianças. No entanto, é fundamental que se abra espaço para novas investigações, de forma a escrutinar a temática.

Ainda assim, destaca-se a pertinência desta intervenção, uma vez que abre caminho para novos estudos de caso. É de salientar a sua relevância quando há ausência de estudos referentes aos inventários e à sua funcionalidade. O que por um lado dificultou a fundamentação da investigação, torna-se numa possibilidade para futuras reflexões sobre o assunto.

Em forma de retrospeção do que foi atingido com esta intervenção, considera-se que seria oportuno tentar perceber se o contexto onde foi realizado teve influência nos resultados obtidos, bem como a idade e competências das crianças. Isto porque, apesar de ser um grupo com crianças entre os 3 e os 5 anos, a grande maioria tinha 4 anos. Além do mais, seria interessante realizar entrevistas às crianças – *focus grupo* –, de forma a tentar perceber a perspetiva das crianças, uma vez que através da prática, nem sempre se percebe qual é a motivação das suas ações.

Finalmente, parece claro que o/a educador/a tem a responsabilidade, partilhada com as crianças, da organização do grupo, do espaço e do tempo, sendo estas dimensões as que configuram o ambiente educativo. Nesta perspetiva, é importante que confira intenção na forma como planeia, organiza e avalia, numa lógica flexível e dinâmica (Silva et al., 2016). Estas foram as motivações que levaram à problemática e à sua tentativa de resolução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (3ª ed. rev). Psiquilíbrios.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bento, G., Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*. 76, 85-104.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>

Bertram, T., Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

Candeias, F. (2021). Regulação da ação educativa apoiada em instrumentos de pilotagem. *Escola Moderna. Revista do Movimento da Escola Moderna*. 9, 6ª série, 43-48.

Castro, C.; Neves, Í.; Guedes, M.; Teixeira, M; Pombo, M.; Caetano, S.; Silva, S. (2021) A avaliação na Educação Pré-escolar: reflexões de um grupo cooperativo. *Escola Moderna. Revista do Movimento da Escola Moderna*. 9, 6ª série, 77-92.

Centro de Solidariedade Social “O Pátio”. (2020). *Projeto Educativo 2020-2023*. Centro de Solidariedade Social “O Pátio”.

Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (2016). Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação contínua.
<https://www.ccpfc.uminho.pt/storage/app/media/documentos/Regulamento%20de%20Modalidades%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Conselho Nacional de Educação (Ed.) (2008). *A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas – Actas*. Conselho Nacional de Educação.
https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/a-escola-face-a-diversidade.pdf

Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. <https://hdl.handle.net/1822/10148>

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. *Diário da República*, Série I-A(133). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/28282834.pdf>

Decreto-Lei n.º 172-A/2014, de 14 de novembro. *Diário da República*, Série I(221). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/172-a-2014-58900566>

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. *Diário da República*, Série I(1286- 1291). <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/02/02900/0128601291.pdf>

Esteves, L. (2007). O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar [Recensão crítica da tese de doutoramento O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar, de González, P.]. *Revista Lusófona de Educação*. https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/1713/1/rec2_o_movimento_da_escola_moderna.pdf

Fernandes, A. (2006). *Métodos e regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto Editora.

Fernandes, C., Rocha, M., Peres, N. (2022). Área Polivalente... um espaço de cooperação. *Escola Moderna. Revista do Movimento da Escola Moderna*. 10, 6ªsérie, 23-30.

Fernandes, M. (2010). *Comunicações: “É para mostrar aos amigos coisas importantes que fazemos na escola”*. Centro de Recursos do Movimento da Escola Moderna. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_5_circcom/125_b_07_com_unic_inten_cfernandes.pdf

Fernandes, N. & Tomás, C. (2011, setembro). *Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal* [Conferência]. 10th Conference of the European Sociological Association, Geneva, Suíça. <https://hdl.handle.net/1822/15425>

Ferreira, A., Mota, L. Vilhena, C. (2019b). Modelos curriculares para a educação de infância. In Ferreira, A. & Mota, L. (Eds.), *Caminhos da educação de Infância em Portugal: políticas e perspetivas contemporâneas* (1ª Ed., pp. 103-158). De Facto Editores.

Ferreira, A., Mota, L., Vilhena, C. (2019a). Panorama sobre a Educação de Infância em Portugal. In Ferreira, A. & Mota, L. (Eds.), *Caminhos da educação de Infância em Portugal: políticas e perspetivas contemporâneas* (1ª Ed., pp. 15-74). De Facto Editores.

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna. Revista do Movimento da Escola Moderna*. 5, 5ª série, 5-12. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf

Folque, M. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Homem, L., Sarmiento, M. (2016). Pensar a Educação da Infância e os seus contextos. In Silva, M., Cabrito B., Fernandes, G., Lopes, M., Ribeiro, M., Carneiro, M. *Pensar a educação* (pp. 9-46). Educa-Organizações. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44266/1/Pensar%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Inf%C3%A2ncia%20livro.pdf>

Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Edições Ecopy. www.doi.org/10.13140/RG.2.1.4854.0565

Kantz, L. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Marcelino, F. (2002). *Das Técnicas Freinet à Autoformação Cooperada. Para uma pedagogia da Cooperação Educativa*. Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola*

Moderna, 16, 5ªSérie, 49-59.

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_16/2002_em16_fmcarcelino_tecnicas_freinet_autoformacao_cooperada_pg49.pdf

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

Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Actas do 6º Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa* (pp. 724-733) [Conferência].

https://www.researchgate.net/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa

Niza, S. (1980). A linguagem cresce a comunicar pela fala e pela escrita. In Nóvoa, A., Marcelino, F., Ó, Jorge (Org.) (2012), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (2ª ed., pp. 71-72). Movimento da Escola Moderna e Edições Tinta-da-China, Lda.

Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Nóvoa, A., Marcelino, F., Ramos do Ó, J. (Org.) (2012) *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (2ª ed., pp 190-210). Movimento da Escola Moderna e Edições Tinta-da-China, Lda.

Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Nóvoa, A., Marcelino, F., Ramos do Ó, J. (Org.) (2012) *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (2ª ed., pp 190-210). Movimento da Escola Moderna e Edições Tinta-da-China, Lda.

Niza, S. (2010). A importância da comunicação nas aprendizagens curriculares. In Nóvoa, A., Marcelino, F., Ó, Jorge (Org.) (2012), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (2ª ed., pp. 640-643). Movimento da Escola Moderna e Edições Tinta-da-China, Lda.

Nóvoa, A. (2012). Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa. In Nóvoa, A., Marcelino, F., Ó, Jorge (Org.) (2012), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (2ª ed., pp. 17-21). Movimento da Escola Moderna e Edições Tinta-da-China, Lda.

Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. *Escola Moderna. Revista do Movimento da Escola Moderna*, 37, 5ªsérie, 5-13.

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_37/2010_em37_noliveira_comunicacoes_pg5.pdf

Parracho, M. (2022). Abrir portas... construir pontes, o poder da comunicação. *Escola Moderna. Revista do Movimento da Escola Moderna*. 10, 6ªsérie, 7-14.

Pessoa, A. (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa (1966-1996)*. [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/38945>

Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Centro de Recursos do Movimento da Escola Moderna. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/td/td_filomena_serralha.pdf

Serralha, F. (2009) Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna. Revista do Movimento da Escola Moderna*. 35, 5ªsérie, 5-51.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Walsh, D., Tobin, J., Graue, M.Elisabeth. (2010) A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância (Chaves, A., Trad.). In Spodek, B. (Org.) (2010). *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 1037- 1066). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1993)

APÊNDICES

APÊNDICE I – ÁREAS DA SALA DOS BIBES COLORIDO

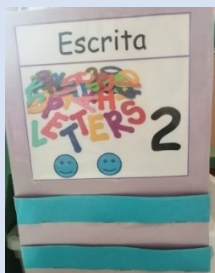
Área do computador



Área da biblioteca



Área da escrita



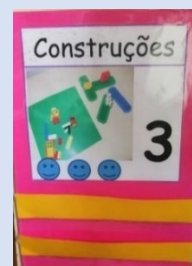
Área do castelo



Área dos Jogos



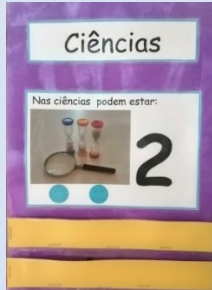
Área dos jogos de construção



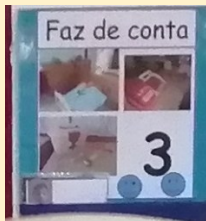
Área da matemática



Área das ciências



Área do faz de conta
conta



Área do desenho e recorte



Área da modelagem



Área do Ateliê



Área da pintura



APÊNDICE II – CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar o documento de Consentimento informado livre e esclarecido.

Título do Estudo:

Os inventários, como instrumento, na promoção da gestão e aferição do desenvolvimento das crianças no decorrer das atividades e nos momentos de comunicação, no modelo curricular do MEM.

Este projeto está a ser desenvolvido por Ana Luísa Lopes Laranjo, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra, do Instituto Politécnico de Coimbra, em colaboração com o seu orientador, o docente Luís Carlos Martins d'Almeida Mota.

O seu objetivo fundamental é aferir como é que os inventários, um instrumento de pilotagem, poderão contribuir para a gestão e aferição do desenvolvimento das crianças no decorrer das atividades e nos momentos de comunicação.

O procedimento experimental será feito em vários momentos em contexto de sala, em tempo pedagógico.

Todos os métodos utilizados são seguros, não existindo qualquer risco ou experiência dolorosa da sua utilização.

A confidencialidade e anonimato dos dados serão garantidos. A identificação far-se-á por um código, não existindo em nenhum material de referência a dados de identificação.

Após análise de toda a informação recolhida, os dados serão guardados e protegidos. Os dados recolhidos são para uso exclusivo do presente estudo, não existindo quaisquer interesses financeiros a motivar o estudo.

A sua participação é voluntária, não existindo nenhuma contrapartida financeira ou de outra natureza, à sua participação. Em qualquer momento, poderá livremente recusar ou interromper a participação no estudo, sem qualquer tipo de penalização por este facto.

Em nome da investigação do projeto, manifesto os nossos agradecimentos pela sua participação, e manifesto a nossa disponibilidade para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Investigador Principal do Projeto

Ana Luísa Lopes Laranjo/ Estudante do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico/Escola Superior de Educação de Coimbra do IPC/ email: ana.luisa_15@hotmail.com

Assinatura do Investigador : _____ Data: __/__/__

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Título do Estudo:

Os inventários, como instrumento, na promoção da gestão e aferição do desenvolvimento das crianças no decorrer das atividades e nos momentos de comunicação, no modelo curricular do MEM.

Na qualidade de participante/ representante legal do participante (~~riscar o que não interessa~~) no estudo acima referido, declaro que compreendi todos os objetivos da minha participação no mesmo, pelas informações verbais e escritas que me foram fornecidas pela equipa de investigação. Foi garantida a confidencialidade e anonimização dos dados, e a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas. Desta forma, aceito de livre vontade a participação / daquele que legalmente represento (~~riscar o que não interessa~~), neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação, aceitando também a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

Nome Completo: _____

Assinatura: _____ ... Data: ___ / ___ / ____

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE /INCAPACIDADE

(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME: _____

BI/CC Nº: _____ DATA OU VALIDADE ___ / ___ / ____

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: _____

ASSINATURA _____

ESTE DOCUMENTO É FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O INVESTIGADOR, OUTRA PARA QUEM CONSENTE

APÊNDICE III - GUIÃO DE ENTREVISTA

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistador:

Entrevistado: _____ Data:

__/__/____

Recursos:

BLOCOS	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO E DE AFERIÇÃO
<u>BLOCO 1 – Legitimação da entrevista</u>	Explicar a situação. Criar ambiente propício à entrevista.	Agradecer a disponibilidade; Informar sobre o uso do gravador; Explicitar o problema; Referir o objetivo e os potenciais benefícios do estudo; Colocar o entrevistado na situação de colaborador; Garantir a confidencialidade dos dados; Explicar o procedimento.	

<p><u>BLOCO 2 –</u> <u>Percurso da</u> <u>educadora</u></p>	<p>Obter dados sobre o percurso académico e profissional da educadora.</p>	<p>Fale sobre o seu percurso académico.</p>	<p>Onde realizou a sua formação inicial?</p> <p>Qual o período de duração da formação inicial?</p> <p>Guarda boas experiências das aulas/estágio? Quais?</p> <p>No decorrer da sua formação inicial, teve contacto com o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna?</p> <p>Qual era a sua opinião sobre o modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna?</p>
		<p>Explicita a sua trajetória profissional.</p>	<p>Quando terminou a sua formação, foi trabalhar como educadora de infância?</p> <p>Já trabalhou em mais instituições?</p> <p>Os/As educadores/as tinham autonomia nas instituições pelas quais passou?</p> <p>Utilizou o modelo curricular do MEM nessas instituições por onde passou?</p>

			Caso não tivesse tido contacto, na sua formação inicial, com o modelo curricular do MEM, sentir-se-ia à vontade para o utilizar?
<u>BLOCO 3 – Modelo curricular do MEM e a sua adoção na instituição</u>	Obter dados sobre o modelo curricular do MEM e a sua adoção na instituição.	Explique de que forma o modelo curricular do MEM foi introduzido no Jardim de Infância.	<p>Quando começou a trabalhar no Jardim de Infância, já era utilizado este modelo na instituição?</p> <p>A apreensão deste modelo foi fácil ou foi necessário alguma formação adicional?</p> <p>A introdução do modelo curricular do MEM foi feita de forma gradual?</p> <p>Foi necessário adaptar os recursos humanos e materiais para a implementação do modelo?</p> <p>Os recursos humanos tiveram alguma formação antes de iniciarem a implementação do modelo?</p> <p>Como foi vista esta transição, por parte das famílias das crianças?</p>

		<p>Explique o que pensa sobre o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna.</p>	<p>Como caracterizaria o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna?</p> <p>Considera que é favorável à aprendizagem e desenvolvimento das crianças? Porquê?</p> <p>Quais considera serem os pontos fortes deste modelo curricular? E os fracos?</p>
		<p>Descreva os instrumentos de pilotagem.</p>	<p>O que são os instrumentos de pilotagem?</p> <p>Para que servem os instrumentos de pilotagem?</p> <p>Quais são?</p>
<p><u>BLOCO 4 – Prática pedagógica da educadora</u></p>	<p>Obter dados sobre a prática pedagógica da educadora.</p>	<p>Refira os instrumentos de pilotagem que mais utiliza e a sua utilidade.</p>	<p>Quando utiliza os instrumentos de pilotagem?</p> <p>Quais considera serem mais úteis e eficazes?</p>
		<p>Clarifique o que são inventários.</p>	<p>O que são os inventários?</p> <p>Como são construídos?</p> <p>As crianças têm participação ativa na sua construção?</p>

		<p>Esclareça como utiliza os inventários.</p>	<p>Costuma implementar os inventários na sua sala?</p> <p>Em que momento os utiliza? Com que finalidade?</p> <p>As crianças aderem bem a este instrumento?</p>
		<p>Avalie o recurso aos inventários.</p>	<p>Que vantagens vê neste instrumento?</p> <p>Em que momentos se tornam mais úteis?</p> <p>Poderá este instrumento servir para a organização da sala? Em que medida?</p> <p>Utiliza este instrumento para orientar as aprendizagens das crianças? Como?</p> <p>Os inventários ajudam na promoção das aprendizagens? Como?</p> <p>Em que medida podem ser utilizados para aferir as aprendizagens das crianças?</p> <p>Na sua opinião, os inventários poderão potenciar e apoiar as comunicações</p>

			realizadas pelas crianças?
<p><u>Bloco 5 - Síntese e reflexão sobre a entrevista</u></p> <p><u>Agradecimentos</u></p>	<p>Captar o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista</p>	<p>Dê a sua opinião sobre o tema do estudo e sobre os objetivos propostos.</p> <p>Agradecer o contributo</p>	<p>O que pensa do tema e dos objetivos desta investigação?</p> <p>O tema em estudo parece-lhe pertinente? Porquê?</p> <p>Na sua opinião, os objetivos pretendidos estão de acordo com as potencialidades do instrumento?</p> <p>Acha que esta investigação será uma mais-valia para que futuros profissionais queiram implementar esta metodologia?</p> <p>Em que medida o seu contributo é favorável à investigação?</p> <p>O contributo dos profissionais de educação poderá ter algum peso na tirada de conclusões? Porquê?</p>

APÊNDICE IV - NOTA DE CAMPO Nº1 DO DIÁRIO DE BORDO

<p>Identificação</p>	<p><u>Data:</u> 18-05-2022</p> <p><u>Local:</u> Sala das crianças dos bibes coloridos</p> <p><u>Hora:</u> 10:00 - 10:15</p> <p><u>Intervenientes:</u> Ana Laranjo, A.M.R., J.P., T.M., S.S., B.L.</p> <p><u>Idades:</u> 4 anos</p> <p><u>Observador:</u> Ana Laranjo</p>
<p>Descrição</p>	<p>De forma a organizar as áreas, a educadora cooperante optou por etiquetar os jogos das áreas, com cores e formas, juntamente com as crianças, iniciando pela matemática.</p> <p>Neste seguimento, a educadora estagiária aproveitou para introduzir os inventários na sala, aproveitando a reunião da manhã para o fazer:</p> <p><u>Estagiária</u> – Imaginem que chega um menino novo à sala, como é que ele sabia o que podia fazer na matemática?</p> <p><u>J.P.</u> – Tínhamos de dizer.</p> <p><u>Estagiária</u> – E se vocês não estivessem cá?</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p> <p><u>B.L.</u> – Tem que se escrever num papel como se brinca.</p> <p><u>J.P.</u> – Temos que fazer um papel para os meninos novos saberem o que podem fazer.</p> <p><u>A.M.R.</u> – Podemos pôr a prateleira de outra forma.</p> <p><u>Estagiária</u> – Também era uma ideia. Mas não dá, senão ficamos sem aquele cantinho. O que podemos fazer sem ser isso?</p> <p><u>J.P.</u> – Fazer um papel com os jogos que lá estão e nos outros sítios também.</p> <p>Nesse momento, a estagiária sugere:</p> <p><u>Estagiária</u> – Podemos escrever o que lá está e como se brinca? E o que podemos aprender?</p> <p><u>Vários</u> – Sim!</p> <p>(...)</p> <p><u>Estagiária</u> – Então e o que escrevemos?</p>

<p>(A estagiária escreve as sugestões numa folha)</p> <p><u>T.M.</u> – Quantos são!</p> <p><u>Estagiária</u> – Á, aprender a contar?</p> <p>(As crianças confirmam com a cabeça)</p> <p><u>Estagiária</u> – Mais?</p> <p><u>A.M.R.</u> – Os números.</p> <p><u>T.M.</u> – Organizar por cores.</p> <p><u>T.M.</u> – Organizar por coisas que têm a mesma forma.</p> <p><u>A.M.R.</u> – Fazer formas com o geoplano.</p> <p><u>S.S.</u> – Fazer somas.</p> <p><u>A.M.R.</u> – Encontrar o número com o desenho.</p> <p>(A estagiária foi anotando todas as sugestões)</p> <p>(...)</p> <p><u>Estagiária</u> – Então, mas vocês não sabem ler, o que podemos por lá para os meninos que não sabem ler?</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p> <p><u>Estagiária</u> – Nas histórias, vocês não conseguem ler, como é que vocês sabem o que lá está?</p> <p><u>T.M.</u> – Imagens!</p> <p><u>Estagiária</u> – Então podemos pôr lá imagens?</p> <p><u>Vários</u> – Sim!</p> <p><u>Estagiária</u> – Quem quer ir comigo à área da matemática ver o que há lá, para pormos as imagens?</p> <p>J.P. – Eu!</p> <p>A.M.R – Eu!</p> <p>S.G. – Eu!</p> <p>(...)</p> <p>Após a reunião, as crianças que se mostraram interessadas e a estagiária Ana Laranjo dirigiram-se à área da matemática e iniciaram a inventariação de todos os jogos. Ao mesmo tempo que indicavam os</p>
--

	<p>jogos, recortaram as imagens representativas numa revista catálogo que a educadora cooperante tinha disponível.</p> <p>A estagiária Ana Laranjo já tinha a tabela pré-estruturada para a colagem das imagens. Assim, após recortarem, as crianças iam colando no local correto.</p> <p>No momento das comunicações da manhã foi mostrada a tabela com as imagens, acabando de preencher, em conjunto, os restantes parâmetros (“o que podemos fazer” e “o que podemos aprender”) com o auxílio das imagens.</p> <p>Após terminarem o seu preenchimento, a estagiária Ana Laranjo referiu que aquele papel tinha o nome de “inventário”. As crianças repetiram, mas algumas sentiram alguma dificuldade.</p>
<p>Comentário do Observador</p>	<p>As crianças facilmente chegaram à resolução do problema proposto. É notória a forma como já estão habituadas a este tipo de dinâmicas e como através da cooperação, conseguem chegar a uma forma de resolver as situações com que se deparam. Além disso, é visível a forma como vão completando o raciocínio umas das outras.</p> <p>Após este momento, conseguiram perceber qual é o fundamento dos inventários e, muitas delas, conseguiram interiorizar mais opções de aprendizagem.</p>

APÊNDICE V - NOTA DE CAMPO Nº 2 DO DIÁRIO DE BORDO

<p>Identificação</p>	<p><u>Data:</u> 09-06-2022</p> <p><u>Local:</u> Sala das crianças dos bibes coloridos</p> <p><u>Hora:</u> 10:30 – 11:00</p> <p><u>Intervenientes:</u> Estagiária Ana Laranjo e S.S.</p> <p><u>Idade:</u> 4 anos</p> <p><u>Observador:</u> Ana Laranjo</p>
<p>Descrição</p>	<p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Estás a ordenar os números? (criança afirma com a cabeça)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Tu já conheces esses números todos? (criança afirma com a cabeça)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Já? (criança afirma com a cabeça)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Olha tu estás a fazer uma coisa que não está escrita ali, no inventário. Tu achas que podemos acrescentar o que tu estás a fazer ali? <u>S.S</u> – Sim!</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – E o que tu estás a fazer? O que é isso que tu estás a fazer? <u>S.S</u> – São números.</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – São números, mas estás a pô-los como? Estás a pô-los assim ao acaso? De qualquer maneira? Ou estás a pô-los por ordem? (criança fica introspetiva)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Então podemos pôr este aqui? De qualquer maneira? Achas que este pode ficar aqui? S., achas que este pode ficar aqui? É aqui que ele deve de ficar? <u>S.S</u> – Não.</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Então tem de ficar aonde? (criança aponta para o local correto)</p>

	<p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Ali! Então não estás a pô-los de qualquer maneira pois não? Estás a pô-los por?</p> <p><u>S.S</u> – Ordem.</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Ordem, não é? Olha ali não está escrito que podemos pôr os números por ordem!</p> <p>(estagiária Ana Laranjo aponta para o inventário)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Tu queres escrever ali comigo? Que podemos pôr os números por ordem na matemática? Queres? Para os amigos saberem que podem fazer isso e virem fazer também?</p> <p>(criança afirma com a cabeça)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Queres fazer isso comigo?</p> <p><u>S.S</u> – Sim.</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Boa! Então vou ali buscar uma caneta e vamos ali escrever, pode ser? Sim?</p> <p>(criança afirma com a cabeça)</p> <p>(após algum tempo)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> –Olha vem aqui comigo, já acabas isso. Vem aqui!</p> <p>(após algum tempo)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Anda cá! Ali em cima diz assim “O que podemos fazer?” E o que é que tu estás a fazer na matemática?</p> <p><u>S.S</u> – Números.</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Estás a pôr os números como? Por?</p> <p><u>S.S</u> – Ordem.</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Por ordem! Muito bem! Então se calhar podemos escrever ali “O que podemos fazer?” Por os números por ordem. Podemos escrever ali?</p> <p><u>S.S</u> – Sim.</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Ok, então vou escrever está bem?</p> <p>(estagiária Ana Laranjo escreve no inventário)</p>
--	--

	<p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Olha, ó S., o que podemos fazer? Está aqui escrito “pôr os números por ordem” que é aquilo que tu estás a fazer não é?</p> <p>(criança afirma com a cabeça)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – “O que podemos aprender?” O que é que tu aprendes a pôr os números por ordem? Aprendes o que? Aprendes a pôr os números por ordem, não é? Na ordem certa. E também conheces os números ao fazer aquilo, não é? Deixa-me ver se está aqui escrito. “a conhecer os números”, é isso que tu estás a fazer? É? Fala amor, não tenhas medo de falar.</p> <p><u>S.S</u> – Sim!</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Sim, boa! Mas não está aqui escrito “a pôr os números por ordem”, queres que eu escreva? Que é aquilo que tu estás a fazer.</p> <p>(criança afirma com a cabeça)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Então, “o que podemos aprender?” Podemos aprender a colocar os números por ordem? É isso?</p> <p><u>S.S</u> – Sim.</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Boa! Olha vais ali buscar uma folha e vamos escrever isso para tu comunicares, pode ser?</p> <p><u>S.S</u> – Sim.</p> <p>(após algum tempo)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Olha vamos escrever aqui, para comunicares aos teus amigos que tu acrescentaste aqui umas coisas. Olha então vamos escrever assim... o teu nome. Queres escrever o teu nome?</p> <p>(criança afirma com a cabeça)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Então escreve aqui em cima o teu nome!</p> <p>(após algum tempo)</p>
--	--

	<p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Boa! Muito bem! Escreveste muito bem o teu nome. Olha então, o que podemos fazer? Vou escrever aqui, “área da matemática”. Estás em que área?</p> <p><u>S.S</u> – Matemática.</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Matemática. O que podemos fazer? O que podemos fazer, S.? Que tu estás a fazer.</p> <p><u>S.S</u> – Números.</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Pôr os números como? Por? Puseste os números como? De qualquer maneira? Ou por ordem?</p> <p><u>S.S</u> – Por ordem.</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Por ordem. Então “colocar os números por ordem”. Por ordem quer dizer primeiro o 1, depois o 2, depois o 3. Olha vou-te explicar, depois já volto a colocar, está bem? Isto é ordem, estás a ver? Olha para aqui S.. Isto é ordem, 1, 2. Se não houvesse ordem era assim 3,1,2. Está bem assim? É assim que se conta?</p> <p><u>S.S</u> – Não!</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Não, então temos de pôr por ordem, que é 1,2...</p> <p><u>S.S</u> – 3</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – 3. Isto é pôr os números por...</p> <p><u>S.S</u> – Ordem.</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Ordem. Muito bem! E tu puseste os números todos por ordem, muito bem! E então, “o que podemos aprender”?</p> <p>(algum tempo de interrupção)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – O que é que tu podes aprender ao pôr os números assim? Tu sabes que número é este?</p> <p><u>S.S</u> – 4</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – É o 4. Então quer dizer que tu aprendes a conhecer o quê? O que é que tu conheces com este jogo?</p>
--	---

	<p><u>S.S</u> – Números.</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Os números, não é?</p> <p><u>S.S</u> – É!</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Então podemos aprender a conhecer os números. E aprendes a fazer o quê? A pô-los por...</p> <p><u>S.S</u> – Ordem.</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Ordem!</p> <p>(após alguns segundos)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Eu vou ter que imprimir uma fotografia disto para depois pormos ali, está bem? Para a semana tu recortas a imagem disso e depois pões ali, pode ser? Combinado?</p> <p>(criança afirma com a cabeça)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Olha, agora vais buscar o lápis para desenhares aqui o que tu fizeste aí, queres? Pode ser, para pones aqui os números? Pode ser?</p> <p>(criança afirma com a cabeça)</p> <p>(após alguns segundos)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Boa! Agora podes desenhar aqui os números, se quiseres.</p> <p>(após alguns segundos)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Não precisas de fazer todos, fazes só até tu quiseres, está bem?</p> <p>(criança afirma com a cabeça)</p> <p>(após alguns segundos)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Boa! Bom trabalho! Estás a fazer muito bem! Este é o?</p> <p><u>S.S</u> – 1!</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Este é o?</p> <p><u>S.S</u> – 2!</p>
--	---

<p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – 2, boa! (após alguns segundos) <u>Estagiária Ana Laranjo</u> – E a seguir vem o? <u>S.S</u> – 3! <u>Estagiária Ana Laranjo</u> – 3! Queres ajuda para fazer o 3? Olha, o 3 são assim ondinhas. Uma onda e vai uma onda (estagiária Ana Laranjo ajuda a criança), isso <u>S.S</u> – 4! <u>Estagiária Ana Laranjo</u> – O 4, muito bem! (após alguns segundos) <u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Olha, o 4 podes fazer de outra forma, não tens de fazer como está ali. O 4 também podes fazer assim. (estagiária Ana Laranjo demonstra) <u>Estagiária Ana Laranjo</u> – É mais fácil, não é? (criança afirma com a cabeça) <u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Então copia este. (após alguns segundos) <u>S.S</u> – Igual? <u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Fazes assim, um tracinho para baixo. (após alguns segundos) (criança segue as indicações) <u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Isso! Um para o lado. Um para cima e um para baixo. Boa! Olha que lindo! Bom trabalho! E o 5? <u>Estagiária Ana Laranjo</u> – O 5 vem a seguir a qual? (após alguns segundos) <u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Vem depois de qual? (após alguns segundos) <u>Estagiária Ana Laranjo</u> – O 5 vem depois do? <u>S.S</u> – Do 4. <u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Do 4 é isso? (Criança desenha o número)</p>
--

	<p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Agora é uma ondinha. Isso! Boa! Olha que lindo! E agora?</p> <p><u>S.S</u> – O 6?</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – O 6, exatamente. (Criança desenha o número)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Depois do 6 vem o?</p> <p><u>S.S</u> – 7!</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – 7. (Criança desenha o número)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Boa! E agora? (após alguns segundos)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – E agora, a seguir ao 7, vem qual?</p> <p><u>S.S</u> – 8!</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – 8, boa! (Criança tem alguma dificuldade)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Põe duas bolinhas. Podes fazer duas bolinhas, uma juntinha a outra. Faz uma bolinha e agora fazes outra coladinha a esta. (Criança desenha o número)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Isso, boa!</p> <p><u>S.S</u> – Outro?</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Queres fazer só até ao 9?</p> <p><u>S.S</u> – Sim.</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Porque depois eles são repetidos, não é? Depois eles juntam-se. Aqui temos dois... dois, quê? (após alguns segundos)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Este é o número quê?</p> <p><u>S.S</u> – 11!</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – 11! Mas tem dois números juntinhos, não tem?</p>
--	--

	<p>(Criança afirma com a cabeça)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – E que números são? Que número é este? Assim, só.</p> <p><u>S.S</u> – 1!</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Isso, exatamente. O 1 e o 1 faz o?</p> <p><u>S.S</u> – 11!</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Depois são sempre repetidos, não é?</p> <p>(após alguns segundos)</p> <p>(Criança afirma com a cabeça)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Olha o 9 podes fazer uma bolinha com uma perninha.</p> <p>(Criança desenha o número)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Muito bom trabalho! Estiveste a escrever os números como? De qualquer maneira? Foi por?</p> <p><u>S.S</u> – Ordem!</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Ordem, muito bem!</p> <p><u>S.S</u> – Aqui cabe o 10?</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Queres fazer o 10?</p> <p><u>S.S</u> – Sim!</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Podes pôr aqui em baixo. O 10 tem dois números juntos, não é? Que é o número?</p> <p><u>S.S</u> – O 1 e o 0.</p> <p>(Criança desenha o número)</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Boa! Estiveste a pôr os números por?</p> <p><u>S.S</u> – Ordem!</p> <p><u>Estagiária Ana Laranjo</u> – Ordem, boa! Muito bem!</p>
<p>Comentário do Observador</p>	<p>Apesar da criança ser bastante tímida, foi possível levá-lo a refletir sobre o que estava a fazer, acrescentando uma possibilidade de aprendizagem ao inventário da matemática. Inicialmente a criança demonstrou dificuldade em se expressar, no entanto, no final da intervenção estava mais confiante e</p>

	<p>participativo no diálogo. Isto poderá estar relacionado com a motivação adquirida ao longo da intervenção, através do feedback positivo, bem como pelo ganho de autoconfiança.</p>
--	---

**APÊNDICE VI - ENTREVISTA INFORMAL - COMUNICAÇÃO DA ÁREA DA
MATEMÁTICA**

Estagiária Ana – Não tenhas medo de falar, está bem?

(S.S. abana a cabeça afirmando)

Estagiária Ana – Onde é que tu estiveste?

S.S. – Na matemática.

Estagiária Ana – Na matemática! E o que estiveste a fazer?

S.S. – Pôr os números.

Estagiária Ana – Estiveste a pôr os números como? Por?

S.S. – Ordem.

Estagiária Ana – Por ordem! E nós descobrimos que nos tínhamos esquecido de pôr isso escrito onde? Onde é que faltava escrever isso? Que a Ana esteve a escrever, ali?!

(alguns segundos de introspeção)

Estagiária Ana – Onde é que eu escrevi ali?

(alguns segundos de introspeção)

Estagiária Ana – Onde é que eu escrevi isso? Que estiveste a pôr os números por ordem?

(alguns segundos de introspeção)

Estagiária Ana – Escrevi aqui não foi? (aponta para o registo da criança)

(S.S. abana a cabeça afirmando)

Estagiária Ana – Aqui está assim escrito, “área da matemática”, “o que podemos fazer?”, “colocar os números por?”

S.S. – Ordem.

Estagiária Ana – Ordem! E depois “o que podemos aprender”? A conhecer o quê?

(alguns segundos de introspeção)

Estagiária Ana – A conhecer os? Estiveste a brincar com quê?

(alguns segundos de introspeção)

Estagiária Ana – Diz, sem medo!

S.S. – Números.

Estagiária Ana – Números. E estiveste a aprender a pô-los por?

S.S. – Ordem.

Estagiária Ana – Por ordem! E nós tínhamo-nos esquecido de escrever isso no inventário.

Então já acrescentámos lá, não foi?

(S.S. acena com a cabeça, afirmando)

Educadora cooperante – Áááá, já está lá escrito S., agora?

(S.S. acena com a cabeça, afirmando)

Educadora cooperante – Está lá? Pronto, ok.

Estagiária Ana – Já está lá escrito.

Educadora cooperante – E ele também escreveu aí os números por ordem?

Estagiária Ana – É! Também estive a pôr aqui os números por ordem. Queres dizê-los?
Lembras-te?

S.S. – 1.

Estagiária Ana – 1!

(alguns segundos de introspeção)

Estagiária Ana – É que tu puseste-os muito juntinhos e assim baralha-te, não é?

(S.S. acena com a cabeça, afirmando)

Estagiária Ana – Que número é aquele? (com o auxílio das mãos vai cobrindo os restantes números, de forma que a criança veja apenas o número na ordem seguinte)

S.S. – Este?

Estagiária Ana – Sim!

S.S. – 2.

Estagiária Ana – 2! E depois? 1, 2 ...

S.S. – 3.

Estagiária Ana – 3!

S.S. – 4.

Estagiária Ana – 4!

S.S. – 5.

Estagiária Ana – 5!

S.S. – 6 ... 7 ... 8... 9.

Estagiária Ana – 9! E por aí fora. Ele pôs os números todos por ordem. Depois o 10, o 11, o 12, o 13, o 14, não foi?

(A criança acena com a cabeça)

Estagiária Ana – Estiveste também a escrever os números por ordem. Muito bem!

APÊNDICE VII - NOTA DE CAMPO Nº3 DO DIÁRIO DE BORDO

<p>Identificação</p>	<p><u>Data:</u> 15- 06- 2022</p> <p><u>Local:</u> Sala das crianças dos bibes coloridos</p> <p><u>Hora:</u> 11:15 – 11:45</p> <p><u>Intervenientes:</u> Ana Laranjo, J.P. e T.M.</p> <p><u>Idades:</u> 4 anos</p> <p><u>Observador:</u> Ana Laranjo</p>
<p>Descrição</p>	<p>Ao perceber que 2 crianças estavam a brincar ao faz de conta com figuras de dinossauros e transportes, na área da matemática, a estagiária achou oportuno intervir, mobilizando os inventários para os levar a refletir sobre a sua atividade.</p> <p>Estagiária Ana – O que é que vocês estão a fazer, J.?</p> <p>J.P. – A gente está a brincar, os dinossauros estão a invadir a cidade e eles estão a matar.</p> <p>Estagiária Ana – Olha lá, mas tu estás em que área?</p> <p>J.P. – Matemática!</p> <p>Estagiária Ana – Então, e na matemática os dinossauros estão a invadir a cidade?</p> <p>J.P. – Mas é esse o jogo que eu e o T. estamos a fazer, não estás a perceber?</p> <p>Estagiária Ana – E o que se faz na matemática? O que é que nós tínhamos dito no inventário da matemática que se fazia?</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p> <p>Estagiária Ana – O que é que faz T.? Diz lá!</p> <p>T.M. – Contagens!</p> <p>Estagiária Ana – Contagens, não é? E mais? Olha, anda aqui ao pé de mim!</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – O que podemos fazer, aqui na matemática?</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p> <p>T.M. – Contagens!</p> <p>Estagiária Ana – Contagens!</p>

	<p>T.M. – Enfiamento!</p> <p>Estagiária Ana – Enfiamentos!</p> <p>T.M. – (impercetível)</p> <p>Estagiária Ana – Com as figuras geométricas!</p> <p>T.M. – E fazer isso.</p> <p>Estagiária Ana – Isto é o quê também? O Geo?</p> <p>T.M. – Plano.</p> <p>Estagiária Ana – O Geoplano! E está aqui escrito que se brinca aos dinossauros a atacar a cidade?</p> <p>T.M. – Não!</p> <p>Estagiária Ana – Então e vocês estão a fazer isso? (Alguns segundos de introspeção) (O J.P. continua a brincar)</p> <p>J.P. – Olha, olha! Eles chocaram um com o outro. Chocaram!</p> <p>Estagiária Ana – Chocaram um com o outro?</p> <p>J.P. – Sim, estavam a voar e chocaram. Assim, pum e caíram! (O J.P. e o T.M. continuam a brincar)</p> <p>Estagiária Ana – Vocês querem brincar com os dinossauros e com os carrinhos, não é?</p> <p>J.P. – É!</p> <p>Estagiária Ana – Então, mas estão na área da matemática, certo? (abanam a cabeça, afirmando)</p> <p>Estagiária Ana – Então, vamos fazer um jogo de matemática com isto? Mas um jogo divertido? (Alguns segundos de introspeção)</p> <p>T.M. – ã, sim!</p> <p>Estagiária Ana – Querem construir uma cidade?</p> <p>J.P. – Sim!!!! (com muito entusiasmo)</p>
--	--

	<p>Estagiária Ana – Então vamos fazer assim, vamos fazer o jardim zoológico dos dinossauros, mas tem de ser os dinossauros que são todos iguais juntos.</p> <p>T.M. – Estes são os mamutes.</p> <p>J.P. – Aqueles são os mamutes.</p> <p>Estagiária Ana – Os mamutes!</p> <p>Estagiária Ana – Vamos fazer! Olha, vamos buscar uma placa para depois comunicar? A cidade que fizemos na matemática? Vocês querem brincar às cidades na matemática!</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Olha traz a outra maior! Traz a grande!</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – A outra maior!</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Tem de ser uma cidade gigante.</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>J.P. – Espera aí! Deixa-me, deixa-me.</p> <p>Estagiária Ana – Olha, aqui fazemos o jardim zoológico dos dinossauros.</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – E aqui fazemos o aeroporto, com os aviões.</p> <p>T.M. – Os aviões...</p> <p>J.P. – Aqui o aeroporto.</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Vamos pôr aqui o aeroporto.</p> <p>J.P. – Aquele vai deslocar.</p> <p>Estagiária Ana – É? Então J., põe lá os aviões todos no aeroporto.</p> <p>J.P. – Mas este tem de ser o aeroporto, ô é?</p> <p>Estagiária Ana – O aeroporto é aqui neste cantinho.</p> <p>J.P. – Pois! Olha mais aviões!</p> <p>(Alguns segundos depois)</p>
--	--

	<p>J.P. – Os aviões estão a descansar. Estão cansadinhos, porque eles estavam a voar.</p> <p>Estagiária Ana – Sim, agora pousaram para deixar as pessoas.</p> <p>J.P. – De férias?</p> <p>Estagiária Ana – É! Fazes um cantinho para cada espécie de dinossauros, que é como está no jardim zoológico, não é? (Dirige-se ao T.M.)</p> <p>J.P. – E os autocarros?</p> <p>Estagiária Ana – Os autocarros estão na paragem de autocarros. (Alguns segundos depois)</p> <p>J.P. – E os carros?</p> <p>Estagiária Ana – Os carros estão no parque de estacionamento.</p> <p>J.P. – Aqui?</p> <p>Estagiária Ana – Pode ser, aqui no parque de estacionamento.</p> <p>J.P. – E? (mostra o comboio)</p> <p>Estagiária Ana – Os comboios têm de estar na estação. Assim em fila para andar na..., para andar ..., vão todos andar na linha do comboio.</p> <p>J.P. – Só há um carro?</p> <p>Estagiária Ana – Pois, tens de pôr os outros.</p> <p>J.P. – Só carros pequenos.</p> <p>Estagiária Ana – Está bem!</p> <p>T.M. – Muitos mamutes!</p> <p>J.P. – Os carros depois vão andar? (Alguns segundos depois)</p> <p>J.P. – E o carro de bombeiros?</p> <p>Estagiária Ana – Onde estão os carros dos bombeiros?</p> <p>J.P. – No quartel dos bombeiros!</p> <p>Estagiária Ana – No quartel dos bombeiros!</p> <p>J.P. – Pode ser aqui?</p>
--	---

	<p>Estagiária Ana – Exatamente, podes pô-los todos em filinha que eles assim estão prontos a sair.</p> <p>J.P. – Não, não.</p> <p>Estagiária Ana – Pronto!</p> <p>J.P. – A descansar.</p> <p>Estagiária Ana – A descansar!</p> <p>J.P. – Olha aqui a sirene!</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Esses estão aqui, amor. Olha aqui! (Dirige-se ao T.M.)</p> <p>Estagiária Ana – Boa! Muitos carros de bombeiros.</p> <p>J.P. – E por último, o carro amarelo.</p> <p>Estagiária Ana – O carro amarelo!</p> <p>J.P. – Não há espaço!</p> <p>Estagiária Ana – Pões aqui à frente, quando eles estão estacionados estão assim.</p> <p>J.P. – Mas e os barcos?</p> <p>Estagiária Ana – Os barcos estão onde?</p> <p>J.P. – Na água. No mar.</p> <p>Estagiária Ana – No mar! Então fazemos de conta que aqui é o mar. Aqui!</p> <p>J.P. – Prontos para sair.</p> <p>Estagiária Ana – Estão no porto. Estão aqui todos prontinhos para sair para ir à pesca.</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Já está? Boa! Olha T., vais buscar uma folha e vais desenhar o teu jardim zoológico dos dinossauros, pode ser?</p> <p>(T.M. abana a cabeça afirmando)</p> <p>J.P. – Olha, os autocarros!</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>J.P. – Olha! 1,2,3,4,5,6.</p>
--	---

<p>Estagiária Ana – Já tens 6 carros? Boa! Há mais algum?</p> <p>J.P. – Este. 1,2,3,4,5,6,7,8.</p> <p>Estagiária Ana – Boa!</p> <p>J.P. – 8!</p> <p>Estagiária Ana – Espetacular! Está a ficar aqui uma cidade muito movimentada.</p> <p>J.P. – E o jardim zoológico.</p> <p>Estagiária Ana – E o jardim zoológico dos dinossauros.</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7! Muito! Muito carro! Vou pôr mais um.</p> <p>Estagiária Ana – 7, puseste mais 1, fica? 7 mais 1?</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6...</p> <p>Estagiária Ana – 7,8. Enganaste-te a contar há bocado. Agora tens 9 carros.</p> <p>J.P. – Não tem mais carros.</p> <p>Estagiária Ana – Não há mais carros, mas tens mais o quê?</p> <p>J.P. – Comboios!</p> <p>Estagiária Ana – Comboios! É uma estação cheia de comboios, vão para muitos lados, não é?</p> <p>J.P. – Pois! Vão para muitos lados. Olha, partiram!</p> <p>Estagiária Ana – Já partiram?</p> <p>J.P. – Partiram!</p> <p>Estagiária Ana – Será que não cabe esse? Não cabe ali?</p> <p>J.P. – Não!</p> <p>Estagiária Ana – Não?! Vai em curva, vai para o jardim zoológico. Leva as pessoas para o jardim zoológico!</p> <p>J.P. – Tchu tchu!</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Uau!</p> <p>J.P. – Esta cidade está divertida!</p> <p>Estagiária Ana – Temos o aero...?</p>
--

	<p>J.P. – Porto!</p> <p>Estagiária Ana – Cheio de aviões! Quantos aviões estão no nosso aeroporto?</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6... 1,2,3,4,5,6,7,8.</p> <p>Estagiária Ana – 8 aviões! Podem ir para 8 países diferentes.</p> <p>J.P. – Ó! E este aqui vai para o jardim zoológico.</p> <p>Estagiária Ana – É!? Ok! Então e carros?</p> <p>J.P. – Os carros estão...</p> <p>Estagiária Ana – Quantos temos? Estão estacionados onde? No parque de...?</p> <p>J.P. – De estacionamento!</p> <p>Estagiária Ana – De estacionamento! Conta lá quantos tens!</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9.</p> <p>Estagiária Ana – 9! 9 carros no parque de estacionamento. É lá!</p> <p>J.P. – Uau!</p> <p>Estagiária Ana – E no porto?</p> <p>J.P. – A gente vai comunicar isto! A nossa cidade!</p> <p>Estagiária Ana – A nossa cidade! E no porto quantos barcos tem?</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7, 8.</p> <p>Estagiária Ana – É mais difícil porque não estão em filinha, não é? Vamos pô-los em filinha, para ser mais fácil contá-los.</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Assim! Conta lá assim a ver se correto!</p> <p>J.P. – Está calor!</p> <p>Estagiária Ana – Conta lá os barquinhos! Conta lá os barquinhos! Quantos temos?</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.</p> <p>Estagiária Ana – 10 barcos na zona portuária, muito bem! Então e no quartel dos bombeiros?</p> <p>J.P. – Espera aí, deixa compor!</p> <p>(Alguns segundos depois)</p>
--	---

	<p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13.</p> <p>Estagiária Ana – 13?! 13 carros dos bombeiros. Podemos salvar muitas pessoas!</p> <p>J.P. – Para apagar o fogo.</p> <p>Estagiária Ana – Para apagar o fogo! Mas os bombeiros não apagam só o fogo, pois não?</p> <p>J.P. – Não!</p> <p>Estagiária Ana – Também salvam pessoas.</p> <p>J.P. – Sim!!!</p> <p>Estagiária Ana – E animais.</p> <p>J.P. – Sim!!! E gatos!</p> <p>Estagiária Ana – Gatos também são animais, não é?</p> <p>J.P. – É!</p> <p>Estagiária Ana – Então e quantos estão a sair?</p> <p>J.P. – Podemos meter em filinha!</p> <p>Estagiária Ana – Sim, quantos autocarros vão sair?</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11.</p> <p>Estagiária Ana – 11 autocarros na paragem de autocarros. Espetacular!</p> <p>J.P. – Espetacular!</p> <p>Estagiária Ana – Então e quantos comboios estão na estação?</p> <p>J.P. – São muitos!</p> <p>Estagiária Ana – São muitos!</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.</p> <p>Estagiária Ana – 10 comboios na estação!</p> <p>J.P. – 10 comboios na estação! (com muito entusiasmo).</p> <p>Estagiária Ana – Agora vais buscar uma folha para comunicar a tua cidade.</p> <p>J.P. – Uma folha?</p> <p>Estagiária Ana – Uma folha para registares a tua cidade.</p>
--	--

<p>(Alguns segundos depois)</p> <p>(Estagiária Ana dirige-se ao T.M.)</p> <p>Estagiária Ana – Como é que estás a registar o teu jardim zoológico? Aqui estão quais?</p> <p>T.M. – Estes!</p> <p>Estagiária Ana – Quais? São estes?</p> <p>T.M. – Sim.</p> <p>Estagiária Ana – Então e quantos tens aqui?</p> <p>T.M. – 1.</p> <p>Estagiária Ana – Só tens 1? Isto é o que?</p> <p>T.M. – É a cama.</p> <p>Estagiária Ana – É a cama? Então, quantos tens aqui?</p> <p>T.M. – 1,2,3,4,5.</p> <p>Estagiária Ana – 5! Então tens de desenhar 5, não é? Só desenhaste 1. Desenha aqui ao ladinho!</p> <p>(Alguns segundos de diálogo impercetível)</p> <p>J.P. – Já cheguei!</p> <p>J.P. – Não há aqui espaço.</p> <p>Estagiária Ana – Tens! Eu vou pôr aqui em cima. Eu ponho aqui em cima.</p> <p>J.P. – Os aviões vão para a oficina! Os aviões vão para a oficina.</p> <p>Estagiária Ana – Eu vou pôr aqui em cima, olha! Para não estragar a cidade.</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>J.P. – Se eles fizerem muito barulho, assim eu não consigo concentrar-me.</p> <p>Estagiária Ana – Pois! Chiuuu!</p> <p>J.P. – Eu já volto!</p> <p>Estagiária Ana – Vai lá, vai lá!</p> <p>(Estagiária Ana dirige-se ao T.M.)</p> <p>Estagiária Ana – Olha quantos tens de fazer?</p>
--

	<p>T.M. – 5!</p> <p>Estagiária Ana – Então!?</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>J.P. – Primeiro vou desenhar o vermelho.</p> <p>Estagiária Ana – Mas tens de os contar! 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12. Tens de fazer 12!</p> <p>J.P. – Eu sei. Mas primeiro o vermelho.</p> <p>Estagiária Ana – Então vá, faz lá então!</p> <p>J.P. – Uma roda?</p> <p>Estagiária Ana – Faz como tu quiseres!</p> <p>J.P. – Olha aqui uma roda!</p> <p>Estagiária Ana – Olha, oh T., vamos organizar. Eu vou-te ajudar. Imagina que esta folha é esta área. Aqui, vamos desenhar estes. Aqui, vamos desenhar estes, está bem? Aqui vamos desenhar estes.</p> <p>T.M. – Os mamutes.</p> <p>Estagiária Ana – Os mamutes! Aqui desenhamos estes e aqui no meio, vais desenhar estes. Que é como se fosse o jardim zoológico. Que eles estão assim nos quadradinhos, não é?</p> <p>(T.M. abana a cabeça, afirmando)</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Olha aqui no meio quantos tens?</p> <p>T.M. – 1,2,3,4,5,6.</p> <p>Estagiária Ana – 6! Tens de fazer aqui 6. Não tem de ser igual, pode ser só bolinhas a representar.</p> <p>J.P. – Ó! Não consigo concentrar!</p> <p>(Estagiária Ana dirige-se ao J.P.)</p> <p>Estagiária Ana – ã?</p> <p>J.P. – Não consigo concentrar!</p> <p>Estagiária Ana – Não?</p>
--	--

	<p>J.P. – Está muito barulho no faz de conta!</p> <p>Estagiária Ana – Tu, às vezes, também fazes barulho quando lá estás, não fazes?</p> <p>J.P. – Mas agora, mas agora eles estão a fazer muito.</p> <p>Estagiária Ana – Olha não tem que ser igual, podem ser só bolinhas. Podes desenhar só bolinhas a representar.</p> <p>J.P. – Mas, mas olha, isto é assim!?</p> <p>Estagiária Ana – Olha, para ser mais rápido o registo, fazemos assim, aqui deste lado fazes só bolinhas e aqui deste desenhavas só uma de cada, pode ser?</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Olha vamos fazer assim, como fiz com o T.. Aqui, vais desenhar as bolinhas do quartel dos bombeiros. Aqui vais desenhar dos autocarros. Aqui vais desenhar dos barcos. Aqui do aeroporto. Aqui vais desenhar dos comboios. E aqui no meio vais desenhar os carros. Pode ser? Agora vais fazer qual?</p> <p>J.P. – O carro dos bombeiros.</p> <p>Estagiária Ana – Dos bombeiros! Então 1,2... Conta tu!</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12.</p> <p>Estagiária Ana – 12! Tens de fazer 12 bolinhas.</p> <p>J.P. – Aqui?</p> <p>Estagiária Ana – Sim!</p> <p>Estagiária Ana – E tu tens de fazer quantas bolinhas? (dirigindo-se ao T.M.)</p> <p>T.M. – 6!</p> <p>Estagiária Ana – 6 bolinhas.</p> <p>J.P. – Os carros de bombeiros são... primeiro este e este. Primeiro vou fazer....</p> <p>Estagiária Ana – É só as bolinhas. Fazes só bolinhas para representar a quantidade. E depois do outro lado desenhavas 1</p>
--	---

	<p>autocarro, 1 carro dos bombeiros, 1 barco, 1 carro e 1 avião, pode ser?</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>(Estagiária Ana dirige-se ao T.M.)</p> <p>Estagiária Ana – Olha isto é o que? O que é isto?</p> <p>T.M. – Dinossauros!</p> <p>Estagiária Ana – E este?</p> <p>T.M. – Uma planta.</p> <p>Estagiária Ana – Uma planta?</p> <p>T.M. – Sim.</p> <p>Estagiária Ana – E isto? Mas este é o quê? Não estou a perceber. Fala mais alto!</p> <p>T.M. – O corpo!</p> <p>Estagiária Ana – O corpo?! Ah está bem. Então tens 4, não é? 4 dinossauros. 5, falta só 1.</p> <p>Estagiária Ana – Faz lá mais bolinhas. (Dirige-se ao J.P.)</p> <p>J.P. – Olha aqui a cidade! (com entusiasmo)</p> <p>(Algum tempo depois)</p> <p>Estagiária Ana – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10. Faltam 2. Faltam 2 bolas.</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Boa! Agora já podes pintá-las.</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Tens 1, tens de fazer 5. (Dirige-se ao T.M.)</p> <p>J.P. – Agora já podes pintar. (Dirige-se ao T.M.)</p> <p>T.M. – Pintar?</p> <p>J.P. – Agora sim! A Ana disse.</p> <p>(Algum tempo depois)</p> <p>(Pausa no áudio)</p> <p>Estagiária Ana – Ó amor, está bem! 1,2,3,4. Ainda faltam.</p> <p>J.P. – Isto não está a ver-se.</p>
--	--

<p>Estagiária Ana – Mas depois vais pintar, depois no fim. (Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Conta lá!</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9.</p> <p>Estagiária Ana – Quantas faltam? 9?</p> <p>Estagiária Ana – Tu queres 10 e tens 9, quantos faltam? (Alguns segundos depois)</p> <p>J.P. – Estes!?</p> <p>Estagiária Ana – Olha tu tens estes, queres estes, quantos é que faltam? (Alguns segundos depois)</p> <p>J.P. – Este.</p> <p>Estagiária Ana – E é quanto este?</p> <p>J.P. – O 10.</p> <p>Estagiária Ana – Falta!?</p> <p>J.P. – 1</p> <p>Estagiária Ana – Falta 1! Então faz uma bolinha! (Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Conta lá agora, para ver se não estão 10.</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.</p> <p>Estagiária Ana – 10! Não queres pintar as bolinhas?</p> <p>J.P. – Não!</p> <p>Estagiária Ana – Não!? Não se pode pedir tudo não é J.?</p> <p>J.P. – É!</p> <p>Estagiária Ana– Pois! E os aviõezinhos? Conta lá! Eu aponto e tu contas, porque está muito longe.</p> <p>J.P. – 1,2,3,4. Eita! O avião!</p> <p>Estagiária Ana – Saiu do sítio?</p> <p>J.P. – Saiu!</p> <p>Estagiária Ana – Então vamos começar. (Alguns segundos depois)</p>
--

	<p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8.</p> <p>Estagiária Ana – 8 aviões!</p> <p>J.P. – 8 aviões!</p> <p>Estagiária Ana – Tens de fazer aqui 8 bolinhas.</p> <p>J.P. – Aqui?</p> <p>Estagiária Ana – Sim! 8 bolinhas.</p> <p>(Algum tempo depois)</p> <p>Estagiária Ana – Conta lá! Para ver se estão 8.</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7.</p> <p>Estagiária Ana – 7. Falta?</p> <p>J.P. – 1.</p> <p>Estagiária Ana – Falta 1!</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Conta lá agora para ver se já estão.</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8.</p> <p>Estagiária Ana – 8! Correto. E agora os carrinhos?</p> <p>J.P. – Deixa guardar este!</p> <p>Estagiária Ana – Os carrinhos?</p> <p>J.P. – Castanho não!</p> <p>Estagiária Ana – Não!? Então escolhe tu!</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Rosa?</p> <p>J.P. – Rosa é melhor!</p> <p>Estagiária Ana – Carrinhos.</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9.</p> <p>Estagiária Ana – 9 bolinhas aqui!</p> <p>J.P. – Aqui?</p> <p>Estagiária Ana – Sim, 9 bolinhas.</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5.</p>
--	--

<p>Estagiária Ana – Ainda não estão.</p> <p>J.P. – Não, não! (Alguns segundos depois)</p> <p>J.P. – Faltava 1.</p> <p>Estagiária Ana – Conta lá! Para ver se faltava 1.</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6.</p> <p>Estagiária Ana – Não!!!</p> <p>J.P. – Não, não. (Alguns segundos depois) (J.P. desenha mais um círculo)</p> <p>J.P. – Agora vamos ver! 1,2,3,4,5,6,7. Não, não. (Alguns segundos depois) (J.P. desenha mais um círculo)</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8. (Alguns segundos depois) (J.P. desenha mais um círculo)</p> <p>Estagiária Ana – Conta lá agora!</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9.</p> <p>Estagiária Ana – Muito bem! Agora vamos fazer os comboios.</p> <p>J.P. – Os comboios! (Alguns segundos depois) (A Estagiária Ana dirige-se ao T.M.)</p> <p>Estagiária Ana – Já fizeste? 1,2,3,4,5. São 6! São 6, amor! (Alguns segundos depois) (O J.P. dirige-se à Estagiária Ana)</p> <p>J.P. – Aqui Ana?</p> <p>Estagiária Ana – Sim, amor! Mas primeiro temos que os contar, não é?</p> <p>J.P. – É!1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.</p> <p>Estagiária Ana – 10 bolinhas.</p> <p>J.P. – 10! Vamos desenhar 10! É fácil desenhar o 10.</p>
--

	<p>Estagiária Ana – É? Achas que é fácil desenhar 10 bolinhas? (Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Conta lá!</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5...</p> <p>Estagiária Ana – Não, espera!</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.</p> <p>Estagiária Ana – É só acabares esta e fica. É só fechar essa. (J.P. termina)</p> <p>Estagiária Ana – Boa! E só falta uma coisa.</p> <p>J.P. – O quê? (Alguns segundos de introspeção) Os autocarros!</p> <p>Estagiária Ana – Os autocarros! Escolhe lá a cor. Ou queres fazer com a mesma?</p> <p>J.P. – Não! Tem de ser bonito. (A Estagiária Ana dirige-se ao T.M.)</p> <p>Estagiária Ana – Conta!</p> <p>T.M. – 1,2,3,4,5,6.</p> <p>Estagiária Ana – 6! (Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Esse já está. Agora podes fazer os que quiseres. Faz os que tu quiseres!</p> <p>T.M. – Os mamutes.</p> <p>Estagiária Ana – Conta lá os mamutes! Quantos são?</p> <p>T.M. – 1,2,3,4,5,6.</p> <p>Estagiária Ana – 6, não é? (A Estagiária Ana dirige-se ao J.P.)</p> <p>Estagiária Ana – Vamos contar primeiro!</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11.</p> <p>Estagiária Ana – 11 bolinhas!</p> <p>J.P. – 11! 11 é muito!</p> <p>Estagiária Ana – É muito!</p>
--	--

<p>(A Estagiária Ana dirige-se ao T.M.)</p> <p>Estagiária Ana – Faz aqui, ou aqui, onde tu quiseres!</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Faz de conta que a folha está assim. Onde é que tens de fazer os mamutes?</p> <p>T.M. – Hmm. Aqui.</p> <p>Estagiária Ana – Boa!</p> <p>(A Estagiária Ana dirige-se ao J.P.)</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5.</p> <p>J.P. – Na na ni na não.</p> <p>Estagiária Ana – Na na ni na não. Ainda faltam, não é?</p> <p>(Alguns segundos depois)</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6. Na, não.</p> <p>Estagiária Ana – Olha, temos mais autocarros do que comboios. Então tem de ser mais bolas do que estas. Aqui tens de fazer mais bolas do que estas.</p> <p>J.P. – Mais bolas?</p> <p>Estagiária Ana – É! Vê lá se estão mais.</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8.</p> <p>Estagiária Ana – Não estão mais, estão é maiores. Maiores! Não são mais! Tens de fazer mais. (Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Conta lá agora.</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11.</p> <p>Estagiária Ana – 11! Agora vamos escrever aqui o 11. O 11 é o 1 mais o 1. 11 autocarros. Au, to. Ca,rros.</p> <p>J.P. – Ca,rros.</p> <p>Estagiária Ana – E estes? Eram os?</p> <p>J.P. – Carros de bombeiros!</p> <p>Estagiária Ana – Carros de bombeiros! E eram quantos?</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12.</p> <p>Estagiária Ana – 12!</p>
--

	<p>J.P. – Carros de bombeiros!</p> <p>J.P. – A gente vai.... Deixa eu arrumar o lápis! (O T.M. dirige-se à Estagiária Ana)</p> <p>T.M. – Não vai dar. Não temos tempo.</p> <p>Estagiária Ana – Não faz mal, amor. Guardamos assim e depois à tarde acabas. Vai buscar o teu cartão e o do J.P.!</p> <p>(A Estagiária Ana dirige-se ao J.P.)</p> <p>Estagiária Ana – Não, tu ficas aqui a acabar! Conta lá, quantos barcos tens.</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9.</p> <p>Estagiária Ana – 9!</p> <p>J.P. – 9 barcos.</p> <p>Estagiária Ana – São 10! (Alguns segundos depois)</p> <p>Estagiária Ana – Estou muito orgulhosa de ti, J.! Tens uma comunicação muito gira. Conta lá os aviões!</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8.</p> <p>Estagiária Ana – 8, 8 aviões. Quantos comboios tens?</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.</p> <p>Estagiária Ana – 10! (Alguns segundos depois)</p> <p>J.P. – Onde é que está o meu? (J.P. dirige-se ao T.M.)</p> <p>Estagiária Ana – Não encontraste? (Estagiária Ana dirige-se ao T.M.)</p> <p>T.M. – Não!</p> <p>Estagiária Ana – Já vamos procurar! (Estagiária Ana dirige-se ao J.P.)</p> <p>Estagiária Ana – Conta estes! Só falta contar estes.</p> <p>J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9.</p> <p>Estagiária Ana – 9! 9 quê?</p>
--	---

	<p>J.P. – 9....</p> <p>Estagiária Ana – O que é que está no meio?</p> <p>J.P. – Carros! Carros no parque de estacionamento.</p> <p>Estagiária Ana – Boa! Vai buscar o teu cartão!</p> <p>(Estagiária Ana Laranjo dirige-se ao T.M.)</p> <p>Estagiária Ana – Quantas é que fizeste aqui? Só 1 ainda?</p> <p>T.M. – 1!</p> <p>Estagiária Ana – Depois acabas amor, está bem? Já tens estes, para dizeres que fizeste já os 6! Depois acabas o resto.</p> <p>Após este momento, as crianças dirigiram-se à mesa polivalente, onde realizaram a comunicação da sua atividade.</p>
<p>Comentário do Observador</p>	<p>Apesar de ter percebido que a atividade não era adequada à área, ao entender que as crianças tinham essa vontade e interesse em mantê-la, optei por sugerir adequar essa brincadeira, promovendo aprendizagens significativas e consonantes com o local.</p> <p>Foi visível, ao longo de toda a atividade, que as crianças mantiveram a motivação, mostrando-se bastante entusiasmados e envolvidos.</p> <p>Com esta dinâmica foi perceptível o papel que os inventários podem ter na gestão das aprendizagens e no uso eficiente de cada uma das áreas.</p>

**APÊNDICE VIII - ENTREVISTA INFORMAL - COMUNICAÇÃO DA ÁREA DA
MATEMÁTICA**

Estagiária Ana – O J. e o T. estavam a brincar à invasão da cidade, na área da matemática. Perguntei-lhes se na área da matemática se fazia isso. E o Tiago foi comigo ver ao inventário o que é que se fazia na matemática, não foi?

(T.M. abana a cabeça afirmando)

Estagiária Ana – E o que é que tu disseste que se fazia?

T.M. – Contagens.

Estagiária Ana – Contagens! E depois eu pensei assim. Então...! E falei com eles a ver o que é que eles achavam da ideia, já que queriam brincar às cidades, de fazermos uma cidade e organizar as coisas e fazer o quê? A cidade e o... (Dirige-se ao T.M. e ao J.P.) O que é isto? O que é que tu fizeste?

T.M. – O parque dos dinossauros.

Estagiária Ana – O Jardim zoológico dos dinossauros, não foi?

(T.M. abana a cabeça afirmando)

J.P. – E aqui....

Estagiária Ana – Aqui é o quê?

J.P. – Aqui é a cidade.

Estagiária Ana – É a cidade e organizas-te....

J.P. – Tem o parque de estacionamento

Estagiária Ana – Tem o parque de estacionamento com quê?

J.P. – Os carros dos bombeiros.

Estagiária Ana – Os carros dos bombeiros! Que estão onde?

J.P. – No quartel dos bombeiros.

Estagiária Ana – No quartel dos bombeiros!

J.P. – Os barcos.

Estagiária Ana – Os barcos estão na zona portu... ária. Não é?

J.P. – É!

Estagiária Ana – Pronto, e depois aqui?

J.P. – Os aviões. Estão no aeroporto!

Estagiária Ana – Estão no aeroporto.

J.P. – E os autocarros.

Estagiária Ana – Estão? (Alguns segundos depois) Na paragem dos autocarros, não é?

J.P. – É!

Estagiária Ana – E aqui?

J.P. – Os comboios.

Estagiária Ana – Que estão?

J.P. – Estão na paragem....

Estagiária Ana – Na esta...? ção.

J.P. – Ção.

Estagiária Ana – E depois estive a ver e a contar e fez o re....

J.P. – Gisto.

Estagiária Ana – O registo!

(J.P. levanta o registo e mostra ao grupo)

Educadora cooperante – Á! E então quantos aviões estão no aeroporto? Paradinhos agora.

Estagiária Ana – Vê lá!

Educadora cooperante – Quantos aviões?

J.P. – 1, 2...

Educadora cooperante – Espera lá que saltaste 1.

(Caiu um dos aviões)

(Alguns segundos depois)

Educadora cooperante – Então quantos aviões estão lá?

J.P. – Tinha caído.

(Alguns segundos depois)

J.P. – 1,2,3,4,5,6,7,8.

Educadora cooperante – E registas-te os aviões aonde então, no teu registo?

Estagiária Ana – Onde estão os aviões? Em que linha?

(Alguns segundos depois)

Estagiária Ana – Olha vamos pôr assim. (Coloca o registo por cima da representação física, de forma a localizar espacialmente a criança) Foi assim que tu fizeste. Onde é que estão os aviões?

J.P. – Estão....

Estagiária Ana – Olha! Imagina que a folha é a base. (Coloca o registo por cima da representação física, de forma a localizar espacialmente a criança) Onde é que estão os aviões? Estão ali os aviões? (aponta para a zona oposta)

J.P. – Não!!!

Estagiária Ana – Então estão onde?

J.P. – Estão aqui!

Estagiária Ana – Á!

Educadora cooperante – Á!

Estagiária Ana – E então quantos tens lá?

J.P. – 8.

Estagiária Ana – 8!

Educadora cooperante – Muito bem! Tudo registadinho no sítio certo. Então tu fizeste a parte da cidade e tu? (Dirige-se ao T.M.)

(Alguns segundos depois)

Educadora cooperante – Fizeste a parte?

(T.M. pega no seu registo)

Estagiária Ana – Ele não teve tempo para acabar, só registou aqui estes. Como é que se chamam estes? (Dirige-se ao T.M.)

T.M. – Os Estegossauros.

Estagiária Ana – Os estegossauros! Que são quantos?

T.M. – 1,2,3,4,5,6.

Educadora cooperante – 6!

Estagiária Ana – E aqui quantos tens? (Aponta para o registo) Quantos tens?

(Alguns segundos depois)

Estagiária Ana – Conheces este número ou queres contá-los? Conta lá!

T.M. – 1,2,3,4,5,6.

Estagiária Ana – 6! Depois desenhou aqui uma planta para eles comerem, não foi?

(T.M. abana a cabeça afirmando)

Educadora cooperante – Muito bem! Olha isso está fantástico!

Estagiária Ana – Eles fizeram aqui uma cidade espetacular! Não foi?

Educadora cooperante – Invasão pelo parque do jurássico, não foi?

(T.M. e J.P. abanam a cabeça afirmando)

Educadora cooperante – Ainda bem que eles estão lá no parque, porque se eles invadissem a cidade, isso era capaz de não dar resultado.

J.P. – Não, assim eles iam destruir toda a cidade.

Educadora cooperante – Olhem estão de parabéns os meninos.

APÊNDICE IX - NOTA DE CAMPO Nº 4 DO DIÁRIO DE BORDO

<p>Identificação</p>	<p><u>Data:</u> 02/06/2022</p> <p><u>Local:</u> Sala das crianças dos bibes coloridos</p> <p><u>Hora:</u> 10:15 - 10:45</p> <p><u>Intervenientes:</u> Ana Laranjo, I., L.</p> <p><u>Idades:</u> 4 anos</p> <p><u>Observador:</u> Ana Laranjo</p>
<p>Descrição</p>	<p>Durante o tempo de atividade nas áreas de interesse, observei a L. e a I. a brincar ao faz de conta, com bonecos (Tonecas e Avozinha), na área da biblioteca. Dirigi-me até elas e questionei:</p> <p>Estagiária - O que estão a fazer?</p> <p>L. - A brincar!</p> <p>Estagiária - Então o que tínhamos dito que se faz na área da biblioteca? O que podem fazer?</p> <p>Após alguns segundos de silêncio e introspeção, uma das crianças respondeu:</p> <p>L. - Podemos contar a história para eles.</p> <p>Estagiária - Por exemplo, exatamente! Então escolham lá uma história para ler aos bonecos.</p> <p>Começaram a procurar até encontrar a pretendida.</p> <p>L. - Essa (afirmou, dando a história para as mãos da estagiária). Eu gosto muito desta da abobrinha (remetendo-se para a história “Corre, corre cabacinha).</p> <p>Estagiária - Então pode ser essa.</p> <p>Sentaram-se na mesa da área da biblioteca, a I. manteve os bonecos no colo e, nesse momento, a L. pousou a história na mesa, começou a folhear e a contar a história (muito semelhante ao seguimento do texto e das imagens) utilizando a memória, uma vez que a educadora da sala já a tinha contado. A I. ia fazendo pequenos comentários e ajeitando os bonecos.</p> <p>Passado algum tempo, a L. pediu ajuda devido ao facto de já não se lembrar do resto da história. Nesse momento a estagiária disse:</p>

	<p>Estagiária - Não precisas saber a história toda, tu consegues! Não consegues ler as palavras mas consegues ler o quê? Como nós já dissemos?</p> <p>L.- As imagens?</p> <p>Estagiária - Exatamente, podes olhar para as imagens e quê?</p> <p>L.- Imaginar!</p> <p>Estagiária - Isso mesmo, ora tenta lá.</p> <p>E desta forma terminou de contar a história, utilizando a imaginação e o conhecimento que já detinha da história.</p> <p>Durante todo este tempo a I. manteve-se atenta, segurando os bonecos, mas introvertida. Quando terminaram de contar a história, perguntei se desejavam comunicar aos amigos o que estiveram a fazer, ao qual me responderam sim. Desta forma, iniciaram o registo da história, através de desenho.</p> <p>A I. é uma menina recém-chegada do Brasil e ainda não percebeu no que consistem as comunicações, desta forma, desenhou o que tinha em mente e não relacionando com aquilo que tinham estado a fazer. Quando questionada, disse que tinha desenhado o coração porque a mãe gosta muito de corações. Já a L. embora também tenha vindo do Brasil, já teve um período maior de adaptação e fez exatamente o pretendido.</p> <p>Posto isto, pedi para me ajudarem a elaborar o inventário da biblioteca, porque embora já tivéssemos falado na reunião da manhã sobre o que se podia fazer na biblioteca, ainda não estava nada escrito. Assim, dei-lhes revistas para que iniciassem os recortes do que há na biblioteca e ao mesmo tempo, fui questionando o que podíamos fazer e aprender com tudo o que íamos visualizando na biblioteca.</p> <p>O inventário foi levado para a reunião da manhã, onde foi clarificado e finalizado com todos/as, após a comunicação da I. e da L..</p> <p><u>Inventário feito com a I. e a L., na área da biblioteca:</u></p>
--	---

	<u>O que temos</u>	<u>O que podemos fazer:</u>	<u>O que podemos aprender</u>
	<ul style="list-style-type: none"> • Livros; • Bonecos; • Papel; • Lápis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler uma história para o menino e para a menina; • Brincar; • Contar a história; • Ver as imagens; • Imaginar e inventar histórias; • Fazer registos das descobertas e leituras; • Fazer teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer coisas novas.
<p>Comentário do Observador</p>	<p>Através deste momento é possível constatar que os instrumentos de pilotagem, nomeadamente o inventário, pode surgir da necessidade do grupo. Neste caso, aproveitou-se o uso desadequado de uma área, para o elaborar e dar a conhecer tanto às crianças em questão como ao restante grupo, as possibilidades de atividades dessa área e das aprendizagens que podem adquirir através delas.</p> <p>Além disso, já tinha sido averiguado que este espaço era dos menos solicitados e, por isso, a elaboração deste instrumento poderia ajudar a reverter ou colmatar esta situação.</p> <p>A I. e a L. rapidamente perceberam que a atividade não era adequada e conseguiram arranjar uma solução de forma autónoma, percebendo as finalidades dessa área.</p>		

**APÊNDICE X - ENTREVISTA INFORMAL - COMUNICAÇÃO DA ÁREA DA
BIBLIOTECA**

02/06/2022

Educadora Clara – Agora as meninas da biblioteca. Não é? A I. e a L.. Vamos lá!

Estagiária Ana – I. e L.!

(Alguns segundos de pausa para deslocação)

Estagiária Ana – O que é que vocês estiveram a fazer?

Educadora Clara – Primeiro, em que sítio é que estiveram?

Estagiária Ana – Onde é que estiveram?

L. – Na matemática.

Estagiária Ana – Na matemática?

(A L. acena que não com a cabeça)

L. – Na biblioteca.

Estagiária Ana – Á, agora assustei-me de repente!

I. – Eu fiz um coração! Não parece um coração, mas é um coração.

Estagiária Ana – E porque é que tu fizeste um coração?

I. – Porque eu não sei fazer livros!

Estagiária Ana – Não sabes fazer livros?

(A I. acena que não com a cabeça)

Estagiária Ana – Olha, se tu tentasses fazer, tu conseguias fazer. O que é que era para tu fazeres aqui? Sabes? (aponta para o registo)

I. – Não lembro!

Estagiária Ana – O que devias ter feito? Em vez do coração, o que é que podias ter feito?

(A I. fica alguns segundos pensativa)

Educadora Clara – Mas vocês estiveram na biblioteca a fazer o quê, as duas?

(Alguns segundos de silêncio)

Educadora Clara – Foram à biblioteca fazer o quê, I. sabes?

Estagiária Ana – O que é que estiveram a fazer lá?

I. – A gente viu um livro (alguns segundos inaudíveis)

Educadora Clara – Á, estiveram a ler um livro?

(A I. e a L. acenam que sim com a cabeça)

Educadora Clara – E qual era a história?

I. – A vovozinha!

Educadora Clara – Era sobre uma avozinha?

(A I. e a L. acenam que sim com a cabeça)

Educadora Clara – Queres falar tu L. também?

(A L. acena que sim com a cabeça)

Estagiária Ana – Qual era a história Laurinha?

(Alguns segundos de silêncio)

Estagiária Ana – Como é que se chama a história?

L. – Cabecinha da abobrinha!

Estagiária Ana – Cabecinha da abobrinha. Corre corre ...

L. – Corre corre cabecinha!

Estagiária Ana – Diz lá! Podes dizer. Como é que era? Não vi...

(A L. mostra alguma vergonha)

Estagiária Ana – Não vi...

(Alguns segundos de silêncio)

Estagiária Ana – Então e tu estiveste a fazer o quê? A ler a história para quem?

L. – Prós bonequinho!

Estagiária Ana – Ela esteve a ler a história para os bonequinhos! E tu sabias a história toda?

(A L. acena que sim com a cabeça)

Estagiária Ana – Houve uma parte que não sabias, não foi?

(A L. acena que sim com a cabeça)

Estagiária Ana – E o que é que fizeste?

L. – Imaginei!

Estagiária Ana – Imaginou! Não foi?

Educadora Clara – Com a ajuda do quê?

(Alguns segundos de silêncio)

Educadora Clara – Tu não sabes ler as palavras, mas consegues ler as imagens, não é?

(A L. acena que sim com a cabeça)

Educadora Clara – E ajudou? Ajudou a imaginar?

(A L. acena que sim com a cabeça)

Educadora Clara – Boa! Estão a ver o que a L. fez na biblioteca? Vocês estão a ver o que as meninas fizeram?

Estagiária Ana – É que elas estavam a brincar com os bonecos da biblioteca a fazer o faz-de-conta. Onde é que se brinca ao faz de conta?

A.M.R. – Ali!

Estagiária Ana – Ali! E o que é que se faz na biblioteca?

A.M.R. – Ler livros!

S.G. – Ler!

Estagiária Ana – Ler, por exemplo! E então o que é que elas decidiram fazer? Já que queriam brincar com os bonecos, decidiram ler para eles. Não foi?

(A L. acena que sim com a cabeça)

Estagiária Ana – Só que a L. começou a ler a história, ela lembrava-se de algumas partes, só que depois já não se lembrava de mais. E o que é que ela fez?

Vários – Imaginou!

Estagiária Ana – Imaginou e inventou a história dela. Não foi L.?

(A L. acena que sim com a cabeça)

Educadora Clara – Muito bem!

Estagiária Ana – Muito bem!

Educadora Clara – Então quer dizer que na biblioteca podem-se fazer essas coisas?

(A L. e a I. acenam que sim com a cabeça)

Educadora Clara – Ler, contar histórias e imaginar?

(A L. e a I. acenam que sim com a cabeça)

Educadora Clara – Boa! Muita coisa então. Estão a ver? Muita coisa.

S.G. – Muita!?

Educadora Clara – E agora, vocês têm aí uns registos?

(A L. e a I. acenam que sim com a cabeça)

Estagiária Ana – É o quê?

Educadora Clara – O que é que registaste L.?

Estagiária Ana – O que é que tu registaste? Qual foi a parte que tu quiseste desenhar?

L. – Já não lembro!

Estagiária Ana – O que é que tu fizeste aqui? (Aponta para o desenho)

L. – Eu fiz as netinhas que vão casar.

Estagiária Ana – Ela fez a netinha, que ela ia-se casar, no cartão. Que era o convite, não foi?

(A L. acena que sim com a cabeça)

Estagiária Ana – Foi o cartão que a avozinha recebeu. Não foi?

(A L. acena que sim com a cabeça)

Estagiária Ana – E depois aqui em cima desenhaste o quê? (Aponta para o desenho)

L. – As abobrinhas!

Estagiária Ana – As abóboras! As cabacinhas! Não foi?

(A L. acena que sim com a cabeça)

Estagiária Ana – Pronto! A I. não sabia desenhar.... Acha ela!

Educadora Clara – Mas a I., eu acho que conseguia fazer a netinha e a avô!

Estagiária Ana – Eu acho que sim! Amanhã vamos fazer isso?

(A I. acena que sim com a cabeça)

Educadora Clara – Não é Isadora?

Estagiária Ana – Eu ajudo-te!

(A I. acena que sim com a cabeça)

Estagiária Ana – Pode ser? Depois comunicas aos amigos e vais ver que tu vais conseguir! Combinado?

(A I. acena que sim com a cabeça)

Estagiária Ana – Pronto!

Educadora Clara – Aí como fez a L., não é?

(A I. acena que sim com a cabeça)

Estagiária Ana – Muito bem!

Educadora Clara – Uma avozinha ou uma netinha ou o noivo!

APÊNDICE XI - ENTREVISTA INFORMAL - INVENTÁRIO DA BIBLIOTECA

03/06/2022

Educadora Clara – Então vamos lá agora ao inventário.

(Alguns segundos de compasso de espera)

Educadora Clara – I.!

Estagiária Ana – I.! Anda cá!

(Alguns segundos de compasso de espera)

Estagiária Ana – O que é que vocês estiveram a fazer?

I.– A gente pegou a cola e passou aqui.

Estagiária Ana – Sim! Mas primeiro, antes de porem a cola, o que é que estiveram a fazer?

S.B. – Nós estávamos a cortar isto.

Estagiária Ana – E isso é o quê?

S.B. – É os...

(Alguns segundos de compasso de espera)

Estagiária Ana – O que é que é isso?

I.– É o azul dos livros.

Estagiária Ana – Sim! Mas porque é que nós cortámos folhas e lápis e não cortámos carros, bicicletas?

(Alguns segundos de compasso de espera)

Estagiária Ana – Porquê?

(Alguns segundos de burburinho)

Estagiária Ana – I.! Porque é que foi lápis e papel e não foi carros e bicicletas?

S.B. – Porque nós queremos fazer isto!

Estagiária Ana – E porque é que nós queríamos fazer isto?

(Alguns segundos de compasso de espera)

S.B. – Porque nós fazemos ...

Estagiária Ana – Este é o inventário de onde?

S.B. – Da, (alguns segundos de hesitação) da biblioteca.

Estagiária Ana – Da biblioteca! E na biblioteca temos o quê?

S.B. – Livros!

Estagiária Ana – Livros! Ainda faltam aqui os livros, tenho que imprimir alguns livros. Faltam aqui os livros das histórias e dos livros que ...

(Alguns segundos de compasso de espera)

Estagiária Ana – Há os livros das histórias e há os outros.

S.B. – Sim!

Estagiária Ana – Que nos ensinam coisas, não é?

I. – Humhum!

Estagiária Ana – E também temos folhas de registo e para fazer os registos precisamos de?

S.B. – Lápis!

Estagiária Ana – Lápis! E também temos isto lá?

S.B. – É um brinquedo!

Estagiária Ana – Mario....

(Alguns segundos de compasso de espera)

Estagiária Ana – E fanto...

S.B. – Fantoche.

Estagiária Ana – Fantoques. Então? Isto foi o que a L. e a I. disseram ontem. O que podemos fazer! Podemos ler, brincar, contar histórias, ver imagens, imaginar e inventar histórias, conhecer coisas novas, fazer registos das descobertas e das leituras e fazer teatro.

(Alguns segundos de compasso de espera)

Estagiária Ana – Mas, eu vou precisar aqui da vossa ajuda, porque eu estou muito confusa.

(Alguns segundos de compasso de espera)

Estagiária Ana – Ó F. eu preciso aqui de ajuda. Porque aqui, o que temos? Temos estas coisas. O que podemos fazer? Podemos fazer estas coisas que eu estive a dizer. E agora aqui em baixo está escrito o que podemos aprender. E agora eu fico na dúvida, então mas afinal o que é que vocês aprendem na biblioteca?

S.B. – Ler!

S.B. – Ler!

Estagiária Ana – Aprendem a ler, aprendem a ler, sim!

Educadora Clara – Será?

Estagiária Ana – É assim, vocês aprendem mesmo a ler?

Estagiária T. – Letras!

Estagiária Ana – Letras?

(Alguns segundos de compasso de espera)

Estagiária Ana – Vocês aprendem a ler? Conseguem ler o que está lá escrito?

Educadora Clara – Mas pode haver algum, é verdade. Pode ser uma hipótese.

Estagiária Ana – Então aprendem a ler. E mais?

(Alguns segundos de compasso de espera)

Estagiária Ana – A. M. ajuda aqui os amigos!

(Alguns segundos de compasso de espera)

Estagiária Ana – O que é que vocês aprendem na biblioteca?

(Alguns segundos de compasso de espera)

Estagiária Ana – Já vimos o que é que podemos fazer. Mas com isto do fazer,

S.B. – Ler!

Estagiária Ana – Mas com isto do fazer Do ler, contar histórias, ver imagens, inventar histórias, aprendem o quê?

S.B. – Aprendemos a fazer...

Educadora Clara – Olha ele acha que também podem aprender a escrever.

S.G. – Escrever também!

Estagiária Ana – Eu acho.... Olha, boa!

S.G. – E também ler!

Educadora Clara – Isso já está!

Estagiária T. – Já dissemos!

Estagiária Ana – Ler e escrever, eu acho que sim.

Educadora Clara – Mas mais?

S.G. – E também ver!

Educadora Clara – Também ver, observar.

Estagiária Ana – Observar, sim!

(Alguns segundos de burburinho)

J.P. – (impercetível) os desenhos!

Educadora Clara – Olha ele diz que conseguem ler os desenhos. Aprendem a ler os desenhos

Estagiária Ana – Aprender a ler os desenhos

S.B. – Mas nós podemos fazer mais uma coisa.

Estagiária Ana – Então e aprendem mais o quê?

I.– Aprendi tudo!

S.B. – Aprender tudo!

Estagiária Ana – Tudo o quê?

Educadora Clara – O que é que isso quer dizer?

I.– Livros, ler.

S.B. – Ler.

Estagiária Ana – Quando estão a ler aqueles livros que vos ensinam coisas, vocês aprendem o quê?

Vários – Ler!

A.M.R – A saber o que está escrito.

S.B. – O que está escrito, tu consegues ler.

Educadora Clara – E isso quer dizer?

(alguns segundos de burburinho)

Educadora Clara – O quê? Quando vocês vão aos livros que vos ensinam coisas o que é que vocês aprendem?

B.L.– Histórias!

(alguns segundos de burburinho)

Educadora Clara – Mas vocês ainda não conseguem ler palavras, mas precisam de lá ir, às vezes, buscar livros especiais. Para quê?

Estagiária Ana – Para quê?

Educadora Clara – Vocês vão lá buscar livros especiais para quê?

Estagiária Ana – Vocês usam muitas vezes aqueles livros, não usam?

S.B. – Sim!

Estagiária Ana – Olha, por exemplo, tu estiveste lá ainda à pouco, a fazer o quê?

J.P. – A ler!

Estagiária Ana – A ler.

Educadora Clara – O quê? A ler, sim, mas a ler o quê? Sobre o quê?

J.P. – Sobre os animais.

Educadora Clara – Sobre animais! Então o que é que tu podes aprender? Podes aprender? Com esse livro que tu foste ler sobre animais, não é? Leste as imagens, não foi? O que é que tu aprendeste?

J.P. – Os animais, os animais...

Estagiária T. – Vocês, às vezes, têm dúvidas, não é?

S.C. – Dá para aprender a saber o que é que os animais fazem!

Educadora Clara – Aprender coisas sobre os animais?

Estagiária Ana – Aprender coisas sobre os animais!

Estagiária T. – Pois!

J.P. – Olha, já sei (impercetível) o que eles comem, todos.

Educadora Clara – Á, pronto. Olha, saber, por exemplo, o que eles comem!

Estagiária T. – Pois!

S.C. – Por exemplo, saber onde é que eles vivem

Estagiária T. – Á!

Educadora Clara – é mesmo saber coisas sobre os animais, não é?

(Mexem a cabeça, afirmando)

J.P. – Alguns comem carne!

Estagiária Ana – Então, mas é só sobre os animais?

S.C. – Não!

Estagiária T. – Há mais sobre o quê?

I.C. – Sobre outras coisas.

Estagiária T. – sobre o quê?

S.C. – Pessoas!

Estagiária T. – Pessoas!

Estagiária Ana – E outras coisas!

Educadora Clara – Vocês foram já lá descobrir coisas sobre o quê?

(Alguns segundos de burburinho)

Educadora Clara – Por exemplo, agora aqui os meninos que andam sempre com uns livros na mão. Que não são livros de histórias.

S.C. – A mostrar aos outros!

Educadora Clara – I.F. ajuda! O que é que podes aprender lá! Com os livros que tu vais, muitas vezes, ver?

I.F. – Os insetos!

Educadora Clara – Por exemplo, os insetos! Mas esses são animais, não são?

Estagiária T. – Os insetos!

Estagiária Ana – São animais, sim!

Educadora Clara – Então, mas tu não andado com livros de insetos na mão!

(Alguns segundos de burburinho)

Educadora Clara – Tu andas com livros de quê, na mão?

I.F. – Eu consigo andar com borboletas na mão!

Educadora Clara – Para mostrar o quê? Sobre o quê?

I.F. – (impercetível)

S.C. – aprender sobre animais?

Educadora Clara – Não! Olha, ó S.B. sai lá da frente!

Estagiária Ana – Olha, vocês as duas, sentem-se!

Educadora Clara – Ouve I.F., tu ainda hoje trouxeste um livro para a mesa, tu vais brincar, levas esses livros contigo. São livros da biblioteca, o que é que tu aprendes nesses livros?

(Alguns segundos de introspeção)

Educadora Clara – E depois queres mostrar aos amigos, não é?

I.F. – (impercetível) a história do Afonso Henriques!

Educadora Clara – Mas, se calhar, não é só a história do Afonso Henriques, pois não?

(I.F. faz sinal de negação com a cabeça)

Educadora Clara – Então o que é que tu mostras aos meninos?

I.F. – Também pode ser ...

Educadora Clara – Podes descobrir coisas sobre quem?

I.F. – Coisas do mar!

Estagiária T. – Coisas do mar!

Estagiária Ana – Do mar, também!

Educadora Clara – Do mar, sim! Mas estes livros, com que vocês andam, tu e o B.L., todos os dias.

S.C. – Vão aos cavaleiros! (sussurra)

Educadora Clara – Vocês vão buscar o livro do quê? Diz lá B.L., ajuda o I.F.!

B.L. – De cavaleiros!

Estagiária Ana – De cavaleiros!

Educadora Clara – De cavaleiros! Então vocês podem, também, aprender e descobrir coisas sobre o quem?

S.C. – Cavaleiros!

Educadora Clara – Cavaleiros! Sobre?

I.F. – Afonso Henriques!

Educadora Clara – Sobre o Afonso Henriques! Sobre os castelos, não é?

S.C. – Sobre o amigo do Afonso Henriques!

Educadora Clara – Pronto!

J.P. – O grupo (impercetível) estava lá, à pouco, a ver os castelos!

Educadora Clara – Mas aqui, estes amigos, vão lá descobrir coisas sobre os castelos, há uns amigos que falaram nos insetos. Ainda há mais algum assunto que se possa lá ir descobrir?

T.M. – As setas!

Educadora Clara – As setas, estamos nos cavaleiros e nos castelos! Há mais alguma coisa que possam ir descobrir?

Vários – Sim!

S.G. – Sim, há!

Educadora Clara – Sobre?

I.F. – Os animais!

Educadora Clara – Esse já dissemos!

S.G. – Á, é!

Educadora Clara – Sobre?

(Alguns segundos de burburinho)

Educadora Clara – Não há mais assuntos?

Vários – Há!

(Alguns segundos de burburinho)

Educadora Clara – Olha há, por exemplo, umas coisas que nós andamos sempre, e depois falamos nuns artistas, numas coisas..

J.P. – Á!

S.G. – Falamos pinturas!

Educadora Clara – Sobre pinturas! Também podemos ir descobrir coisas sobre pinturas, não é?

(Alguns segundos de burburinho)

Educadora Clara – Sobre pintores, sobre artistas!

(Alguns segundos de burburinho)

A.M.R. – Fomos ver um museu (impercetível) e havia uma coisa que ligava a luz e ligou a luz!

Educadora Clara – Pronto! Mas isso foi o museu! Mas aqui, na nossa biblioteca, também temos livros sobre os artistas e sobre as pinturas, não temos?

(Alguns segundos de burburinho)

Educadora Clara – Ainda ontem estava com o livro do Van Gogh na mão, não estava?

Vários – Sim!

(Alguns segundos de burburinho)

Educadora Clara – Pronto! Então também podemos ...

Estagiária Ana – E quando estivemos a fazer as pesquisas das estações do ano e das árvores, que umas eram caducas, outras eram persistentes, onde é que vocês foram à procura da informação?

A.M.R. – Nos livros!

J.P. – Na biblioteca!

Estagiária Ana – Então também há lá coisas sobre plantas?

(A.M.R. afirma, mexendo a cabeça)

Estagiária Ana – Á!

Educadora Clara – Á!

T. M. – Clara! Também existem livros de animais marinhos!

Educadora Clara – Também lá estão, não estão?

(Alguns segundos de introspeção)

Educadora Clara – Já lá foste ver?

T. M. – Não!

Educadora Clara – Á! Não me digas que ainda não foste à seção dos animais ali!

S.G. – Eu fui!

Educadora Clara – É que não há animais só nas caixas, também há animais nos livros!

Isto é aqui uma sala que tem animais em bonecos e tem animais nos livros, para aprender sobre eles. E o ideal é, quando a gente vai buscar um animal à caixa vá ver como ele é que ele é a sério. É por isso que estão ali os livros, não é?

J.P. – Algum que é uma coisa que roda, que tem uma coisa ...

A.M.R. – Deve ser a alforreca!

J.P. – Que tem uma coisa que roda!

Educadora Clara – Quem?

J.P. – Um peixe! Que é (impercetível) na água!

Educadora Clara – Há ali um peixe que tem uma coisa que roda?

J.P. – Não, não, assim! (demonstra com os dedos)

A.M.R. – Também há o peixe-balão!

S.G. – Balão?

J.P. – Não é um peixe-balão!

A.M.R. – Também há um peixe que é um balão!

Educadora Clara – Também há um peixe-balão, mas não é isso que o J.P. está a querer dizer! Ele deve estar a querer referir-se a outra coisa!

T. M. – (impercetível)

Educadora Clara – Pois, não sei, pronto!

Estagiária Ana – Então e quando estão a fazer o registo do que descobriram e do que estiveram a ler vocês fazem o quê?

S.C. – Comunicas!

(Alguns segundos de burburinho)

Estagiária Ana – Comunicar! Aprendem a comunicar?

(S.C. abana a cabeça, afirmando)

(Alguns segundos de burburinho)

Estagiária Ana – Mas antes de comunicar, o que é que vocês fazem?

T. M. – Comunicamos!

Estagiária Ana – Antes! Para comunicar, para trazerem para as mesas das comunicações, o que é que vocês fazem?

S.C. – Pomos o cartão!

Estagiária Ana – Mas falam só? Com o cartão?

S.C. – Não!

Estagiária Ana – Então?

S.C. – Falamos sobre as coisas ...

Educadora Clara – Não! Olha S.C. ...

Estagiária T. – E o que é que fizeram?

Educadora Clara – Estão a falar, quando tu vais à biblioteca descobrir uma coisa, para depois falar o que é que tu fazes?

Estagiária T. – Fazes o quê, na folha?

Estagiária Ana – Para falar, tu fazes alguma coisa, não fazes?

Educadora Clara – Para trazer para a mesa!

Estagiária T. – Escreve o nome ...

Estagiária Ana – Escrever!

S.C. – O nome!

Estagiária T. – E mais?

Estagiária Ana – Escreves e fazes mais o quê?

Estagiária T. – O que é que fazes mais na folha? Só escreves o nome?

(Alguns segundos de burburinho)

Estagiária T. – Na folha, que tu disseste!

Estagiária Ana – Porque há ali uma folha, na biblioteca, que tem assim: “O que gostei mais!”. E depois tem assim um quadrado branco e aquilo serve para quê?

S.C. – Escrever o nome!

Estagiária T. – Só o nome?

T.M. – Para pintar!

Estagiária Ana – Para?

T.M. – Para pintar e desenhar, não é? Então na biblioteca vocês também podem aprender a fazer isso?

S.C. – Sim!

Estagiária T. – E isso é o quê?

Estagiária Ana – E isso é o quê?

Estagiária T. – É fazer o quê? O re...

S.C. – Registo!

Educadora Clara – Registo! Registrar o que aprenderam, não é? É isso? É isso S.C.? Não é AM.R. e S.G.?

S.G. – É!

Educadora Clara – Pois! Também me parece que é!

(alguns segundos de interrupção)

Estagiária Ana – Quando vocês fazem o teatro com os fantoches, vocês estão a aprender o quê?

J.P. – O teatro!

Estagiária Ana – E o que é que é isso de fazer teatro?

(Alguns segundos de burburinho)

S.C. – É para ler histórias!

Estagiária Ana – É para ler histórias!

Educadora Clara – Exato! Então vocês estão a fazer o quê com as histórias? Estão a ...

S.G. – A ler!

S.C. – A utilizar bonecos!

Educadora Clara – Estão a utilizar bonecos para ...

S.C. – A ler!

Educadora Clara – Para ler? Vocês não estão a ler, estão a con...

S.C. – Contar histórias!

Educadora Clara – A contar! Então podem também aprender...

S.C. – A contar histórias!

Educadora Clara – A contar histórias?

S.G. – Sim!

(Alguns segundos de burburinho)

Estagiária Ana – Então e quem é que faz teatro?

T.M. – Eu!

S.C. – Nós!

Estagiária Ana – Vocês! E mais...

Educadora Clara – Não, as pessoas mesmo a sério?

J.P. – As pessoas grandes que fazem teatro!

Educadora Clara – Como é que elas se chamam? Os médicos são tratam as pessoas no hospital. E as pessoas que fazem teatro, são quê?

T.M. – Apresentadores!

Educadora Clara – Não, apresentadores são os que apresentam os espetáculos. E os que fazem os teatros?

Estagiária Ana – I., quem é que faz teatro?

Educadora Clara – Os filmes e etc.? São os quê?

Estagiária T. – Os que fazem as novelas?

Estagiária Ana – Os que fazem as novelas?

I. – Não sei!

Estagiária Ana – Qual é a profissão?

J.P. – São as que fazem as novelas ...

Estagiária T. – Olha e nós também fomos!

Estagiária Ana – Que eu e a T. até vos dissemos que vocês estavam a ser isso quando fizemos o nosso vídeo.

Estagiária T. – Vídeo!

S.C. – Também?

Estagiária T. – Tu foste! Estavas a dizer que querias um prato de sopa e uma fatia de pão! O que é que tu estavas a fazer?

S.C. – A fazer espetáculo!

Estagiária T. – Um espetáculo! E quem é que faz os espetáculos?

Estagiária Ana – Como é que se chamam as pessoas que fazem filmes, e que fazem novelas e que fazem teatro?

(Alguns segundos de compasso de espera)

Estagiária Ana – São os a...

S.C. – Atores!

Estagiária Ana – Atores! Então se vocês fazem teatro, será que aprendem também a ser isso?

T.M. – Sim!

Estagiária Ana – Aprendem?

S.C. – Sim!

Estagiária Ana – Ó F.X.V., também aprendem a ser atores?

S.C. – Sim!

Estagiária Ana – E olhem que o filme saiu muito bem, se calhar aprendem mesmo ali na biblioteca.

APÊNDICE XII - NOTA DE CAMPO Nº5 DO DIÁRIO DE BORDO

<p>Identificação</p>	<p><u>Data:</u> 08/06/2022</p> <p><u>Local:</u> Sala das crianças dos bibes coloridos</p> <p><u>Hora:</u> 10:00 - 10:30</p> <p><u>Intervenientes:</u> Ana Laranjo e S.C.</p> <p><u>Idades:</u> 4 anos</p> <p><u>Observador:</u> Ana Laranjo</p>
<p>Descrição</p>	<p>No dia seguinte à elaboração do inventário da escrita, uma criança pediu para brincar nessa área, juntamente com a Estagiária Ana.</p> <p>A Estagiária Ana aceitou ao pedido e dirigiu-se à área da escrita com a criança mencionada. A criança pegou no material que queria utilizar, uma folha branca e um escantilhão.</p> <p>Estagiária Ana – Quais são as letras do teu nome?</p> <p>S.C. – “S”!</p> <p>Estagiária Ana – “S”!</p> <p>S.C. – A bolinha com um traço!</p> <p>Estagiária Ana – E qual é a bolinha com um traço?</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – É o “a”. “A”!</p> <p>S.C. – “S”!</p> <p>Estagiária Ana – “S”!</p> <p>S.C. – “H”!</p> <p>Estagiária Ana – “H”!</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – A bolinha com um traço é o....</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – Diz, sem medo! Eu disse-te agora. O</p> <p>S.C. – “A”!</p> <p>Estagiária Ana – “A”, boa! Então o que é que tu queres escrever com a régua?</p> <p>S.C. – Assim! (Coloca o escantilhão sobre a folha branca)</p>

	<p>Estagiária Ana – Sim, mas tu queres escrever alguma coisa ou queres fazer as letras todas? (Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – Se quiseres escrever alguma coisa eu digo-te quais são as letras.</p> <p>S.C. – Quero escrever uma coisa!</p> <p>Estagiária Ana – Então e o que é que tu queres escrever? (Alguns segundos de compasso de espera) (S.C. coloca o escantilhão sobre a folha branca)</p> <p>Estagiária Ana – Mas o que é que tu queres escrever? Qual é a palavra que tu queres escrever? (Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – Há alguma palavra que tu queiras escrever? (Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – Por exemplo, uma palavra do género: sol, mar, borboleta, flor...</p> <p>S.C. – Borboleta!</p> <p>Estagiária Ana – Borboleta?</p> <p>S.C. – Sim!</p> <p>Estagiária Ana – Então olha, a primeira letra é o “B”, que é esta. (Aponta para o escantilhão) (S.C. contorna a letra “B” no escantilhão)</p> <p>Estagiária Ana – Qual é essa letra?</p> <p>S.C. – “B”!</p> <p>Estagiária Ana – Boa! (S.C. continua a contornar a letra “B” no escantilhão)</p> <p>Estagiária Ana – A segunda letra é o “O”. Que é esta. (S.C. contorna a letra “O” no escantilhão)</p> <p>S.C. – Assim?</p> <p>Estagiária Ana – Falta ali!</p>
--	--

<p>(S.C. continua a contornar a letra “O” no escantilhão)</p> <p>Estagiária Ana – Isso! E do outro lado!</p> <p>(S.C. continua a contornar a letra “O” no escantilhão)</p> <p>Estagiária Ana – Boa! A terceira letra é o “R”. Qual é que é esta, a segunda?</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – A primeira é o ...</p> <p>S.C. – “B”!</p> <p>Estagiária Ana – “B”! A segunda é o...</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – Diz, sem medo!</p> <p>S.C. – “O”!</p> <p>Estagiária Ana – “O”! E a terceira é o “R”.</p> <p>S.C. – “R”!</p> <p>(S.C. contorna a letra “R” no escantilhão)</p> <p>Estagiária Ana – E agora vamos voltar a repetir letras. Porque é “BOR” e depois é outra vez “BO”. É outra vez o?</p> <p>S.C. – “B”!</p> <p>Estagiária Ana – “B”! O “B”!</p> <p>(Estagiária Ana ajeita o escantilhão)</p> <p>Estagiária Ana – Porque as letras têm que estar juntinhas para formar uma palavra, não é?</p> <p>(S.C. abana a cabeça, afirmando)</p> <p>Estagiária Ana – Bor-bo. É outra vez o.... Que letra é essa?</p> <p>S.C. – “O”!</p> <p>Estagiária Ana – “O”! Boa!</p> <p>(S.C. contorna a letra “O” no escantilhão)</p> <p>Estagiária Ana – Bor-bo-le. O “L”, esta.</p> <p>(S.C. contorna a letra “L” no escantilhão)</p> <p>Estagiária Ana – O “E”, sabes qual é o “E”, destas letras todas?</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p>

	<p>Estagiária Ana – O “E” é este. (S.C. contorna a letra “E” no escantilhão)</p> <p>Estagiária Ana – Le! E o “T”, sabes qual é o “T”? (Alguns segundos de introspeção)</p> <p>Estagiária Ana – Esta! S.C. – É este?</p> <p>Estagiária Ana – É, este é o “T”! S.C. – É giro! (S.C. contorna a letra “T” no escantilhão)</p> <p>Estagiária Ana – E agora só falta uma letra! Que é o “A”. Onde é que está o “A”? (Alguns segundos de introspeção)</p> <p>Estagiária Ana – De Ana! O “A” de Ana. (S.C. aponta a letra “A” no escantilhão)</p> <p>Estagiária Ana – Boa! (S.C. contorna a letra “A” no escantilhão)</p> <p>Estagiária Ana – Ainda falta o risquinho do meio! (S.C. acaba de contornar a letra “A” no escantilhão)</p> <p>Estagiária Ana – Boa! Ainda te lembras dos nomes das letras? (Estagiária Ana aponta para as letras da palavra)</p> <p>Estagiária Ana – É o? S.C. – “B”! Estagiária Ana – “B”! (Estagiária Ana aponta para as letras da palavra)</p> <p>S.C. – “O”! Estagiária Ana – “O”! Boa! (Estagiária Ana aponta para as letras da palavra)</p> <p>S.C. – “B”! Estagiária Ana – É parecido, não é?! São parecidas, mas este é o “R”. E esta é outra vez o?</p>
--	--

<p>S.C. – “B”!</p> <p>Estagiária Ana – E esta é o? (Estagiária Ana aponta para as letras da palavra)</p> <p>S.C. – “O”!</p> <p>Estagiária Ana – Esta é o? (Estagiária Ana aponta para as letras da palavra)</p> <p>S.C. – “L”!</p> <p>Estagiária Ana – Boa! (Estagiária Ana aponta para as letras da palavra) (Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – “E”!</p> <p>S.C. – “E”!</p> <p>Estagiária Ana – “E”!</p> <p>Estagiária Ana – Esta é o? (Estagiária Ana aponta para as letras da palavra)</p> <p>Estagiária Ana – De Tiago!</p> <p>S.C. – “T”!</p> <p>Estagiária Ana – “T”!</p> <p>Estagiária Ana – E esta é o? (Estagiária Ana aponta para as letras da palavra)</p> <p>S.C. – “A”!</p> <p>Estagiária Ana – “A”! Boa! Olha eu vou escrever aqui com letra normal e tu.... O “B”, vou escrever com o nosso tipo de letra e tu repetias, está bem? (Estagiária Ana escreve a palavra)</p> <p>S.C. – “O”!</p> <p>Estagiária Ana – E esta? (Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – É aquela assim muito esquisita.</p> <p>S.C. – “I”!</p> <p>Estagiária Ana – “R”!</p>

	<p>(Estagiária Ana termina de escrever a palavra e passa o lápis à S.C.)</p> <p>Estagiária Ana – Aqui em baixo!</p> <p>(S.C. escreve a palavra)</p> <p>Estagiária Ana – Qual é essa?</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – A primeira!</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>S.C. – “B”!</p> <p>Estagiária Ana – “B”!</p> <p>(Estagiária Ana aponta para as letras da palavra)</p> <p>S.C. – “O”!</p> <p>Estagiária Ana – “O”!</p> <p>(Estagiária Ana aponta para as letras da palavra)</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – “R”!</p> <p>S.C. – “R”!</p> <p>(Estagiária Ana aponta para as letras da palavra)</p> <p>Estagiária Ana – Esta é o “B”!</p> <p>S.C. – “B”!</p> <p>Estagiária Ana – Só que é um “B” diferente, este é um “B” maiúsculo e este é um “B” minúsculo. Este é um “B” grande e este é um “B” pequenino.</p> <p>S.C. – Este é difícil!</p> <p>Estagiária Ana – Este?</p> <p>S.C. – Não! Este!</p> <p>Estagiária Ana – Este é, mas faz este! É só um tracinho</p> <p>S.C. – Já fiz!</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – Estás a fazer qual?</p>
--	---

	<p>(S.C. aponta)</p> <p>Estagiária Ana – Este?</p> <p>(S.C. indica que sim com a cabeça)</p> <p>Estagiária Ana – Esse já fizeste!</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – Faz este agora a seguir! Que é o “B”.</p> <p>(S.C. escreve a palavra)</p> <p>Estagiária Ana – Isso! E agora é o?</p> <p>S.C. – “O”!</p> <p>Estagiária Ana – “O”! E depois é o?</p> <p>S.C. – “I”!</p> <p>Estagiária Ana – Não! Este não tem pintinha!</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p> <p>Estagiária Ana – E este! De Luana...</p> <p>S.C. – “L”!</p> <p>Estagiária Ana – “L”! Boa! Esta é o?</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p> <p>S.C. – “E”!</p> <p>(Alguns segundos de barulho)</p> <p>Estagiária Ana – Faz tu!</p> <p>(Alguns segundos de barulho)</p> <p>Estagiária Ana – Qual é esta?</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p> <p>Estagiária Ana – De Tiago!</p> <p>(S.C. aponta para a letra)</p> <p>Estagiária Ana – Exatamente! É esta!</p> <p>S.C. – “L”!</p> <p>Estagiária Ana – De Tiago!</p> <p>S.C. – “H”!</p> <p>Estagiária Ana – A primeira letra de Tiago? É o?</p> <p>S.C. – “B”!</p>
--	---

	<p>Estagiária Ana – “T”, “T”, de Tiago! E agora este é o?</p> <p>S.C. – “A”!</p> <p>Estagiária Ana – “A”! É igual ao teu nome, estás a ver!</p> <p>(S.C. acaba de escrever a palavra)</p> <p>Estagiária Ana – Boa! Borboleta! Escreveste borboleta! Muito bem!</p> <p>(Alguns segundos de burburinho)</p> <p>Estagiária Ana – Olha! Agora queres desenhar aqui uma borboleta, que é para tu te lembrares, sempre, que está aqui escrito borboleta? E para os amigos saberem?</p> <p>(S.C. desenha a borboleta)</p> <p>Estagiária Ana – Que linda!</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – Olha! Então quais foram as letras que tu aprendeste?</p> <p>(S.C. aponta para as letras)</p> <p>Estagiária Ana – Qual é essa?</p> <p>S.C. – “B”!</p> <p>Estagiária Ana – “B”!</p> <p>(Estagiária Ana aponta para outra)</p> <p>S.C. – “O”!</p> <p>Estagiária Ana – “O”!</p> <p>(Estagiária Ana aponta para outra)</p> <p>(S.C. fica pensativa)</p> <p>Estagiária Ana – “R”!</p> <p>S.C. – “R”!</p> <p>Estagiária Ana – “R”!</p> <p>(Estagiária Ana aponta para outra)</p> <p>Estagiária Ana – E esta é o?</p> <p>S.C. – “B”!</p>
--	--

<p>Estagiária Ana – “B”! (Estagiária Ana aponta para outra) S.C. – “O”! Estagiária Ana – “O”! (Estagiária Ana aponta para outra) Estagiária Ana – De Luana! S.C. – “E”! Estagiária Ana – De Luana! Luana, é o? (Alguns segundos de compasso de espera) Estagiária Ana – “L”! E esta é o? (Estagiária Ana aponta para outra) S.C. – “P”! Estagiária Ana – “R”! E esta é o? S.C. – “R”! Estagiária Ana – “T”! E esta é o? (Estagiária Ana aponta para outra) S.C. – “A”! Estagiária Ana – “A”! Boa! Já aprendeste o “B”, o “O” e o “A”. Boa! Já aprendeste algumas hoje, não é? Hoje aprendeste estas, noutro dia aprendes outras, não é? (S.C., indica que sim, mexendo a cabeça) (Alguns segundos de barulho) S.C. – Agora de Ana! Estagiária Ana – Uma palavra mais pequenina para ter menos letras? S.C. – Grande! Estagiária Ana – Grande!? (S.C., indica que sim, mexendo a cabeça) Estagiária Ana – Queres mais letras ainda!? (S.C., indica que sim, mexendo a cabeça) Estagiária Ana – Mas a palavra borboleta é muito grande, não é?</p>

	<p>(S.C., indica que sim, mexendo a cabeça)</p> <p>S.C. – Eu quero mais estas!</p> <p>Estagiária Ana – Isso são letras?</p> <p>S.C. – Não!</p> <p>Estagiária Ana – Então?</p> <p>S.C. – São números!</p> <p>Estagiária Ana – Números!</p> <p>S.C. – Quero fazer os números!</p> <p>Estagiária Ana – E que números são estes?</p> <p>S.C. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9!</p> <p>Estagiária Ana – Boa! Podes fazer os números! Faz lá os números!</p> <p>(S.C. começa a desenhar s números)</p> <p>(Alguns segundos de barulho)</p> <p>Estagiária Ana – Boa!</p> <p>(Alguns segundos de barulho)</p> <p>Estagiária Ana – Agora copia os números sem ser com a régua!</p> <p>(S.C. começa a desenhar s números)</p> <p>Estagiária Ana – 1! Não precisas de fazer esse traço!</p> <p>(S.C. continua a desenhar s números)</p> <p>Estagiária Ana – 2! Boa!</p> <p>(S.C. continua a desenhar s números)</p> <p>S.C. – Não sei este!</p> <p>(Alguns segundos de barulho)</p> <p>Estagiária Ana – Olha, é assim! Eu vou fazer aqui para tu copiares!</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – São assim ondinhas, olha!</p> <p>(Estagiária Ana demonstra)</p> <p>Estagiária Ana – Assim! E assim!</p>
--	---

	<p>(S.C. continua a desenhar s números)</p> <p>Estagiária Ana – Esta é assim!</p> <p>(Alguns segundos de barulho)</p> <p>(S.C. continua a desenhar s números)</p> <p>Estagiária Ana – Boa! Muito bem! Olha agora tu, depois vais levar isto e isto para a comunicação e vais dizer o quê? O que é que tu estiveste a fazer?</p> <p>S.C. – A desenhar as letras!</p> <p>Estagiária Ana – A desenhar as letras! E escreveste uma palavra! E o que é que quer dizer esta palavra?</p> <p>S.C. – Borboleta!</p> <p>Estagiária Ana – Borboleta! E quais foram as letras que tu aprendeste? O?</p> <p>S.C. – “B”!</p> <p>Estagiária Ana – “B”!</p> <p>(Estagiária Ana aponta para outra)</p> <p>S.C. – “O”!</p> <p>Estagiária Ana – “O”!</p> <p>(Estagiária Ana aponta para outra)</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – Diz!</p> <p>S.C. – “R”!</p> <p>Estagiária Ana – “R”!</p> <p>(Estagiária Ana aponta para outra)</p> <p>S.C. – “B”!</p> <p>Estagiária Ana – “B”!</p> <p>(Estagiária Ana aponta para outra)</p> <p>S.C. – “O”!</p> <p>Estagiária Ana – “O”!</p> <p>(Estagiária Ana aponta para outra)</p> <p>S.C. – “I”!</p>
--	---

	<p>Estagiária Ana – O? De Luana! De Luana!</p> <p>S.C. – “l”!</p> <p>Estagiária Ana – “L”!</p> <p>S.C. – “L”!</p> <p>(Estagiária Ana aponta para outra)</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – “E”!</p> <p>(Estagiária Ana aponta para outra)</p> <p>Estagiária Ana – “T”!</p> <p>(Estagiária Ana aponta para outra)</p> <p>S.C. – “A”!</p> <p>Estagiária Ana – Boa! E depois estiveste a fazer o quê?</p> <p>S.C. – Os números.</p> <p>Estagiária Ana – Os números!</p> <p>S.C. – 1,2,3,4,5,6,7,8,9!</p> <p>Estagiária Ana – Então tu estiveste a fazer o que diz onde?</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – O que é que diz ali? Aquilo é o quê? O inven...?</p> <p>S.C. – Inventário!</p> <p>Estagiária Ana – Da?</p> <p>S.C. – Biblioteca!</p> <p>Estagiária Ana – Da escrita! A biblioteca é ali! O inventário da biblioteca é aquele. Aquele é da escrita que diz assim “escrever e desenhar letras”, não é? E números!</p> <p>S.C. – Agora quero desenhar este!</p> <p>Estagiária Ana – E depois diz assim:” o que podemos aprender?”, “podemos aprender a conhecer as letras”.</p> <p>S.C. – Agora quero desenhar este!</p> <p>Estagiária Ana – E tu conhecestes as letras?</p> <p>(S.C. indica que sim, mexendo a cabeça)</p>
--	---

	<p>Estagiária Ana – Conheceste! Então fizeste o que está ali escrito, não foi?</p> <p>(S.C. indica que sim, mexendo a cabeça)</p> <p>Estagiária Ana – Boa! Bom trabalho!</p> <p>S.C. – Agora quero desenhar este!</p> <p>Estagiária Ana – Queres desenhar o quê?</p> <p>(S.C. aponta para todas as letras do escantilhão)</p> <p>Estagiária Ana – Essas todas!?</p> <p>(S.C. indica que sim, mexendo a cabeça)</p> <p>Estagiária Ana – Conheces alguma daí?</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p> <p>Estagiária Ana – Não conheces nenhuma?</p> <p>S.C. – Só conheço o “K”.</p> <p>Estagiária Ana – O “K”! Como é que se chama a tua mãe? A tua mãe como é que se chama?</p> <p>S.C. – “Liliam”!</p> <p>Estagiária Ana – Li?</p> <p>S.C. – “Liliam”!</p> <p>Estagiária Ana – Olha, a tua mãe começa por esta letra! Que letra é esta?</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p> <p>Estagiária Ana – Também está ali! Lembraste qual era o nome?</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p> <p>Estagiária Ana – É o?</p> <p>S.C. – “L”!</p> <p>Estagiária Ana – “L”! Muito bem! O “L” de Luana, de? Da tua mãe, Liliam? E por exemplo de Luísa.</p> <p>S.C. – Ana!</p> <p>Estagiária Ana – De Ana é este! De Luísa é o “L”!</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p>
--	--

	<p>Estagiária Ana – Aprendeste muita coisa gira! Boa! Muito bem! Agora temos que arrumar! Depois vens escrever outra palavra, noutra dia. Se tu quiseses aprender outra palavra. Tu até podes aprender a escrever o nome da tua mama!</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p> <p>Estagiária Ana – Queres aprender a escrever o nome da tua mama? Como é que se chama a tua mãe, deixa-me ver!</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – Olha! O nome da tua mãe é assim.</p> <p>(Estagiária Ana escreve na folha)</p> <p>Estagiária Ana – É o?</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p> <p>Estagiária Ana – “L”! O?</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p> <p>Estagiária Ana – O que tem uma pintinha! Como é que se chama?</p> <p>S.C. – “l”!</p> <p>Estagiária Ana – “l”! Este é o “L” minúsculo, igual a este, não é? O?</p> <p>(Alguns segundos de introspeção)</p> <p>Estagiária Ana – Como é que se chama?</p> <p>S.C. – “E”!</p> <p>Estagiária Ana – Não! Esta com a pintinha?</p> <p>S.C. – “L”!</p> <p>Estagiária Ana – O que tem a pintinha!? Acabaste de dizer!</p> <p>S.C. – “l”!</p> <p>Estagiária Ana – “l”! Boa! Sem medo! Faz o “l”!</p> <p>(Alguns segundos de compasso de espera)</p> <p>Estagiária Ana – Isso! E este? A bolinha com uma perninha!?</p> <p>S.C. – “O”!</p>
--	---

	<p>Estagiária Ana – Qual é este? (Estagiária Ana aponta para a letra no escantilhão) S.C. – “A”! Estagiária Ana – é o “A”! Só que este é o “A” maiúsculo, “A” grande e este é o “A” minúsculo, o “A” pequenino. Tu também no teu nome, o “A”. E este é o? (Alguns segundos de compasso de espera) Estagiária Ana – “M”! (Alguns segundos de burburinho) Estagiária Ana – Falta ali uma perninha, porque senão fica um “N”. (Alguns segundos de burburinho) Estagiária Ana – Lembraste de qual é esta letra? (Alguns segundos de compasso de espera) Estagiária Ana – O? S.C. – “L”! Estagiária Ana – “L”! (Alguns segundos de compasso de espera) (Estagiária Ana aponta para outra) Estagiária Ana – E igual a esta, só que é minúscula. “l”! (Estagiária Ana aponta para outra) S.C. – “l”! Estagiária Ana – “l”! (Estagiária Ana aponta para outra) S.C. – “O”! Estagiária Ana – Não! É igual a esta, só que é minúscula. O “O” é só a bolinha, não tem a perninha. S.C. – “A”! Estagiária Ana – “A”! E o? “M”! S.C. – “M”! Estagiária Ana – Boa! Podes levar para comunicar!</p>
--	--

<p>Comentário do Observador</p>	<p>O facto de ter sido elaborado o inventário da escrita, pode ter despoletado o interesse na criança de se dirigir à área da escrita. A intenção não é as crianças aprenderem a ler e a escrever, mas sim adquirir algumas competências da escrita que serão fundamentais para aprendizagens futuras. Além disso, podem ganhar motivação para essa aprendizagem. Isso foi visível através desta intervenção, uma vez que, apesar de a criança não ter aprendido as letras todas que compõem a palavra, conseguiu perceber a direccionalidade da escrita e, verificou que podem existir vários tipos de letra para formam a mesma palavra.</p>
--	--

**APÊNDICE XIII - ENTREVISTA INFORMAL À S.C - COMUNICAÇÃO DA ÁREA DA
ESCRITA**

Educadora Clara – Agora ali a...

Estagiária Ana – A S.C.!

Educadora Clara – A S.C.!

(Alguns segundos de deslocação)

Educadora Clara – Estives-te em que área?

S.C. – Na escrita.

Educadora Clara – Na escrita!? OK! E acabas-te também a tua história, não foi? Acabaste a tua história da biblioteca também.

S.C. – humhum!

Educadora Clara – Bá, mas apresenta lá o teu trabalho da escrita!

Estagiária Ana – O que é que tu estiveste a fazer na escrita?

S.C. – Desenhar letras.

Estagiária Ana – Desenhar letras e mais?

S.C. – E números.

Estagiária Ana – O que é que tu fizeste com as letras?

S.C. – Escrevi borboleta.

Estagiária Ana – Escreveu uma palavra! Escreveu..

S.C. – Borboleta!

Estagiária Ana – Borboleta. Olha e tu estiveste a aprender algumas letras, não foi? Conseguiste aprender algumas letras. Não aprendeu todas porque borboleta tem muitas letras. Mas aprendeste algumas, não foi? Qual é que era esta? (Aponta para a letra)

(Alguns segundos de silêncio)

Estagiária Ana – Não tenhas medo de dizer, esta tu aprendeste bem!

S.C. – L!

(Estagiária pega na régua utilizada para fazer as letras e aponta para a mesma letra)

Estagiária Ana – Diz!

S.C. – B!

Estagiária Ana – B! E esta? (aponta para outra)

S.C. – O!

Estagiária Ana – O! (aponta para outra)

(alguns segundos de silêncio)

Estagiária Ana – Esta era aquela muito esquisita que fazia rrrrrrrr.

(alguns segundos de silêncio)

Estagiária Ana – R!

S.C. – R!

Estagiária Ana – (Aponta para outra) Esta que tu disseste agora. (Aponta novamente na régua)

S.C. – L!

Estagiária Ana – B! Tu agora estás toda baralhada! E esta?

S.C. – O!

Estagiária Ana – O! E esta?

S.C. – A!

Estagiária Ana – O A! Aprendeste algumas letras, não foi?

(A S.C. acena com a cabeça indicando sim)

Estagiária Ana – Nós estivemos a ver que tu aprendeste o que está escrito onde?

(alguns segundos de silêncio)

Estagiária Ana – O que é que tu estiveste a fazer? Onde é que está escrito o que tu estiveste a fazer?

S.C. – As letras!

Estagiária Ana – Sim! Mas nós estivemos a fazer o que está escrito ali, não foi? (Aponta para o inventário da escrita)

S.C. – Foi!

Estagiária Ana – E o que é que está lá escrito?

(alguns segundos de silêncio)

Estagiária Ana – Que podemos aprender a fazer o quê?

(alguns segundos de silêncio)

Estagiária Ana – Estás com vergonha!?

Estagiária Ana – Podemos aprender o quê? (Questiona ao grupo)

S.B. – Podemos fazer histórias!

Estagiária Ana – Também podemos fazer histórias, mas no caso dela ...

S.C. – As letras.

Estagiária Ana – Aprender as letras! Está lá escrito que podemos aprender a conhecer as letras. E tu estiveste a fazer isso?

(A S.C. acena com a cabeça indicando sim)

Estagiária Ana – Estiveste a fazer isso, não foi? Aprendeste algumas, não foi?

Estagiária Ana – E aqui está escrito o quê? Lembras-te? Era o nome de quem?

S.C. – Da minha mãe.

Estagiária Ana – Da tua mãe! E aqui fizeste o quê?

S.C. – Os números!

Estagiária Ana – Os números! Diz lá os números! Aponta!

S.C. – Um!

Estagiária Ana – Tens que dizer alto, senão os amigos não ouvem.

S.C. – Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove.

Estagiária Ana – Mas tu tens aqui 3 palavras! O que é que está escrito nas três?

S.C. – Borboleta!

Estagiária Ana – Nas três?

(A S.C. acena com a cabeça indicando não)

Estagiária Ana – Está escrito borboleta nas três?

(Alguns segundos de silêncio)

Estagiária Ana – Aqui escreveste borboleta com a régua, não foi? E aqui fui eu que escrevi. Escrevi o quê?

(Alguns segundos de silêncio)

Estagiária Ana – O que é que eu escrevi?

(Alguns segundos de silêncio)

Estagiária Ana – O que é que se passa S.C., estás com vergonha? O que é que eu escrevi?

Educadora Clara – A primeira letra...

Estagiária Ana – Não é igual a primeira letra?

(A S.C. acena com a cabeça indicando sim)

Estagiária Ana – O que é que eu escrevi então?

S.C. – Borboleta!

Estagiária Ana – Borboleta! Então e tu depois fizeste o quê? Copias-te, não foi?

(A S.C. acena com a cabeça indicando sim)

Estagiária Ana – Também está aqui escrito borboleta, certo?

(A S.C. acena com a cabeça indicando sim)

Estagiária Ana – Fizemos borboleta de três formas diferentes, mas as letras são iguais, não foi?

(A S.C. acena com a cabeça indicando sim)

Estagiária Ana – Boa! Muito bem! Bom trabalho!

Educadora Clara – Muito bem!

Estagiária Ana – E depois ela desenhou aqui uma borboleta que é para toda a gente saber que está ali escrito borboleta.

(S.C. levanta o registo e mostra ao grupo)

Vários – Uau!

S.G. – Deixa ver!

A.M.R. – Que borboleta tão fofinha!

Educadora Clara – Podes sentar!

APÊNDICE XIV- NOTA DE CAMPO Nº 5 DO DIÁRIO DE BORDO

Identificação	<p><u>Data:</u> 17/06/2022</p> <p><u>Local:</u> Sala das crianças dos bibes coloridos</p> <p><u>Hora:</u> 10:00 - 10:45</p> <p><u>Intervenientes:</u> Ana Laranjo e J.P.</p> <p><u>Idades:</u> 4 anos</p> <p><u>Observador:</u> Ana Laranjo</p>
Descrição	<p>Durante o tempo de atividade nas áreas de interesse, observei o J.P. a ver um livro, na área da biblioteca e dirigi-me a ele, sentando-me ao seu lado, na mesa destinada a esta zona. Estava a folhear um livro sobre dinossauros quando me perguntou:</p> <p>J.P. – O que é isto?</p> <p>Estagiária Ana – Isso é um fóssil!</p> <p>J.P. – Um fóssil!? O que é um fóssil!?</p> <p>Estagiária Ana – Hum! Secalhar temos de ir descobrir!</p> <p>J.P. – Pois! Temos de descobrir!</p> <p>Estagiária Ana – Olha! Vai ali procurar naqueles livros, para ver se encontras alguma coisa!</p> <p>Nesse momento, o J.P. dirigiu-se a zona recomendada e livro após livro, foi procurando, com a minha ajuda.</p> <p>Depois de algum tempo e após ter encontrado as imagens dos fósseis, fiz a leitura do texto disponível na página que ele identificou, ficando a saber o que são e como se formam.</p> <p>Percebendo que a criança estava a ter interesse na descoberta, sugeri que fizesse o registo de forma a partilhar com o grupo a sua descoberta. Sabendo que a área das ciências tinha umas pedras com fósseis, dirigi-me com ele a esse local, com o intuito de as procurar, para que ele visse um fóssil real.</p> <p>A criança procurou autonomamente o objeto na área, tentando identificá-lo. No entanto, foi necessário que eu ajudasse, devido ao ângulo em que pegou nas pedras.</p>

	<p>Rodei as pedras, ainda na mão dele, o que fez com que conseguisse identificar o fóssil, ao qual se mostrou bastante entusiasmado. Foi aí que ele referiu que foi ali, àquela área, descobrir os fósseis. Nesse momento e percebendo que o inventário ainda não tinha essa possibilidade escrita, questionei:</p> <p>Estagiária Ana – Então na área das ciências podemos descobrir coisas?</p> <p>J.P. – Sim!</p> <p>Estagiária Ana – Será que isso está ali escrito no inventário?</p> <p>(O J.P. encolheu os ombros, insinuando não saber)</p> <p>Estagiária Ana – Olha eu vou ler o que está ali escrito, para ver se está lá isso.</p> <p>(Estagiária Ana fez a leitura do inventário)</p> <p>Estagiária Ana – Olha, não está lá escrito que podemos descobrir!</p> <p>J.P. – Não!?</p> <p>Estagiária Ana – Mas podemos descobrir, não é? O que achas de escrevermos lá, para os amigos saberem que podem vir aqui descobrir?</p> <p>J.P. – Sim, assim eles sabem.</p> <p>Estagiária Ana – Vou ali buscar um lápis! Já venho!</p> <p>Assim, aproveitei esse momento para escrever que nessa área podemos descobrir, aumentando o leque de possibilidades.</p>
<p>Comentário do Observador</p>	<p>É importante que os/as educadores/as aproveitem as oportunidades do dia-a-dia de forma a potenciar as aprendizagens das crianças. Essas aprendizagens fazem mais sentido e são mais significativas quando se tem em conta os interesses das crianças. Tal como se verificou nesta situação, em que a criança demonstrou interesse em perceber o que estava representado na figura do livro.</p> <p>Além disso, é fácil perceber que os inventários estão em contante construção e que faz sentido ser acrescentado tendo em conta as ocorrências que vão surgindo.</p>

	<p>O J.P. é uma criança bastante perspicaz e que interioriza facilmente as coisas, desde que seja do seu interesse.</p>
--	---

**APÊNDICE XV - ENTREVISTA INFORMAL AO J.P. – COMUNICAÇÃO DA
ÁREA DAS CIÊNCIAS E DA BIBLIOTECA**

Estagiária Ana – O J.P. estava na biblioteca a ler um livro e viu uma imagem esquisita e perguntou “o que é isto?”

J.P. – Fóssil!

Estagiária Ana – E era um fóssil. E ele, “mas o que é que é um fóssil?” E fomos fazer o quê, des?

J.P. – Descobrir o fóssil!

Educadora Cooperante – Foi?

Estagiária Ana – E fomos descobrir. E ele descobriu este livro. Que é o quê? Aqui...

J.P. – Olha, olha!

Estagiária Ana – Então explica lá!

J.P. – Eu vou explicar! Olha, este é o fóssil morto.

Estagiária Ana – Não! Este é o dinossauro que?

J.P. – Morreu.

Estagiária Ana – Morreu! E depois o que é que aconteceu? Fica só o?

J.P. – Os ossos!

Estagiária Ana – Os ossos! E depois o que é que acontece aos ossos?

J.P. – Caiu la... terra e lama.

Estagiária Ana – Cai terra e areia em cima, não é?

J.P. – E lama.

Estagiária Ana – E depois o que é que acontece? Transforma-se em quê?

J.P. – Em pedra.

Estagiária Ana – Em pedra! E depois vão lá, quem? Descobrir.

J.P. – Os senhores.

Estagiária Ana – Os senhores, para descobrir o quê?

J.P. – Os fósseis.

Estagiária Ana – Os fósseis! Então e foi isso que tu fizeste?

Educadora cooperante – Mas fica lá o desenho dos ossos? Nesse fóssil?

(J.P. abana a cabeça afirmando)

Educadora cooperante – É? Na pedra?

(J.P. abana a cabeça afirmando)

Estagiária Ana – Podem ser ossos e mais o quê? O...? Ovos, não era? Que nós tínhamos visto. Pe...?

J.P. – Pegas.

Estagiária Ana – Pegadas! Não é? Nós tínhamos visto pegadas noutra livro. Podem ser ... restos dos animais, não é?

J.P. – Mas ...

Estagiária Ana – E o que é que tu descobriste aí? Não são ossos, pois não?

J.P. – Mas eu encontrei aqui um buraquinho.

Estagiária Ana – Sim, isso é o quê?

J.P. – Que era um fóssil.

Estagiária Ana – Um fóssil de quê? O que é que isso parece?

J.P. – Um buraquinho.

Estagiária Ana – Sim, mas tu viste ali nas ciências que era parecido com o quê?

(Alguns segundos de introspeção)

Estagiária Ana – Alguma coisa que estava lá.

J.P. – Uma coisa, um buraquinho, uma concha.

Estagiária Ana – Uma concha!

Educadora cooperante – ã, um fóssil de uma concha. Uma concha que ficou aí presa?

J.P. – Não!

Educadora cooperante – Uma concha que ficou aí presa e fez o desenho não foi?

(J.P. abana a cabeça afirmando)

Estagiária Ana – Foi como o dinossauro ficou aqui e depois ficou a forma dos ossos.

J.P. – Ficou muito dia.

Estagiária Ana – Muitos dias, não foi? E ele depois fez o registo.

Educadora cooperante – Mostra lá o registo do teu fóssil!

(A criança mostra o registo aos colegas)

Estagiária Ana – O que é que tu fizeste? Mas tens de explicar o que é que tu desenhaste.

Aqui é o quê?

J.P. – É o dinossauro morto.

Estagiária Ana – É o dinossauro morto! E aqui?

J.P. – São os Ossos.

Estagiária Ana – E aqui? Já é o...?

J.P. – A pedra.

Estagiária Ana – Já é quando está em fóssil, não é?

J.P. – Olha este aqui!

Estagiária Tânia – E este aqui tem o quê? Quem é que morreu aí e ficou pedra?

Estagiária Ana – O que é que isto parece?

J.P. – Parece uma coisa de uma cabeça.

Estagiária Ana – Ele diz que parece uma coisa de uma cabeça, mas não. É uma coisa assim redondinha, um cara...

J.P. – Um caracol!

Estagiária Ana – Um caracol! Olha, mas tu estiveste em que área afinal?

J.P. – Ali. (aponta para a área das ciências)

Estagiária Ana – Nas ciências!

J.P. – E na biblioteca.

Estagiária Ana – Na biblioteca! Mas tu também disseste outro nome. Disseste biblioteca, ciências e?

J.P. – E escrita.

Estagiária Ana – E escrita!

Educadora cooperante – Muito bem! Trabalhaste muito hoje!

Estagiária Ana – Muito! Olha, mas ele ainda fez mais uma tarefa. Que foi o quê? O que é que nós fizemos ali no inventário das ciências?

J.P. – Tu escreveste que “podemos descobrir”.

Estagiária Ana – Porque não estava lá escrito que podemos descobrir.

Educadora cooperante – Á!

Estagiária Ana – E ele disse que podemos descobrir nas ciências, mas não estava lá escrito.

J.P. – Tu disseste que não!

Estagiária Ana – Não estava lá escrito, que eu li e não estava lá escrito.

J.P. – E depois tu buscaste um lápis e escreveste.

Estagiária Ana – E escrevi!

Educadora cooperante – Pronto, agora já ninguém se vai esquecer. Também se pode ir às ciências descobrir coisas. Boa, muito bem!

Estagiária Ana – Já ninguém se esquece.

APÊNDICE XVI - MATRIZ DA ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Percurso académico e profissional	Formação académica	Obtenção do título de Educadora de Infância	<p>“Acabei em 95, com bacharelato (...)” (EC)</p> <p>“Fiz o estágio (...) no final do terceiro ano, (...) numa turma de Pré-escolar” (EC)</p> <p>“(…) usei uma proposta do Ministério da Educação, uma proposta de formação que era, as auxiliares faziam um curso (...) pós-laboral (...)” (ER)</p> <p>“O estágio era incluído nos três anos de curso (...)” (ER)</p> <p>“Cá em Coimbra, sim.” (ER)</p>
		Ausência de contacto com o modelo curricular do MEM	<p>“Não. Pronto, o que eu soube, (...) seria a parte apenas teórica que nós acabamos por ler (...)” (EC)</p> <p>“Não, o único contacto que eu tive com modelos (...) era os projetos (...) Mas não falámos de mais nenhum modelo curricular.” (ER)</p>
	Trajetória profissional	Emprego pós-formação	<p>“Sim, como educadora.” (EC)</p> <p>“Sim, fui logo trabalhar como educadora.” (ER)</p>
		Locais de emprego pós-formação	<p>“(…) antes de ser educadora, fui professora.” (EC)</p> <p>“Como educadora, sim, trabalhei na Cáritas, no primeiro ano.” (EC)</p>

			“Eu já trabalhava aqui (...) e, depois do curso fiquei (...) aqui como educadora.” (ER)
		Falta de contacto com o modelo curricular do MEM noutras instituições	“Eu nunca tive em nenhum sítio que utilizasse um modelo, propriamente.” (EC)
Implementação do modelo curricular	Modelo curricular anterior		“(...) trabalhávamos muito com metodologia de projeto.” (EC) “Não, não usávamos o modelo curricular.” (ER)
	Aplicação do modelo	Como foi implementado	“Havia o núcleo do MEM, cá em Coimbra (...) e surgiu a hipótese de nós começarmos a ir a uns sábados pedagógicos. Depois surgiu a hipótese de fazermos uma oficina (...)” (EC) “(...) Tornámo-nos sócias do MEM, começámos a fazer outras formações.” (EC) “(...) quando começávamos a trabalhar um instrumento, nós íamos tentar implementá-lo na sala e depois também dávamos o feedback (...) fazíamos a nossa reflexão (...), foi gradual (...)” (EC) “Houve uma apresentação no congresso, (...) com

		<p>apresentações das pessoas (...) que foram fazer as oficinas (...). (...) e também foi feita uma aqui da nossa parte (...)” (EC)</p> <p>“Depois apresentámos esse PowerPoint aqui também às nossas colegas auxiliares, na altura.” (EC)</p> <p>“(…) numa formação em que assisti, (...) tivemos conhecimento do modelo (...) e nós inscrevemo-nos para fazer essa oficina.” (ER)</p> <p>“(…) a oficina dura quase o ano todo.” (ER)</p> <p>“(…) nós preparámos a documentação, para mostrar às auxiliares e à direção, o que é que era o modelo, em que é que consistia.” (ER)</p> <p>“(…) nós ainda fizemos uma oficina, (...) de aprofundamento do modelo, que também nos veio dar mais sustento.” (ER)</p> <p>“(…) decidimos implementar. Claro que o percurso foi devagar (...)” (ER)</p>	
		<p>Alteração da organização das salas e dinâmica dos grupos</p>	<p>“(…) adaptações teve que haver, não foi preciso adquirir coisas novas.” (EC)</p>

		<p>“Organizámos foi de uma maneira, ligeiramente diferente.” (EC)</p> <p>“(…) agora temos aqui as áreas, começámos a respeitar os nomes concretos.” (EC)</p> <p>“ (…) aqueles próprios termos que eles usavam, nós também começámos a usar.” (EC)</p> <p>“(…) como é que funcionava a sala e como é que os miúdos circulavam entre as áreas, (…) fomo-nos adaptando.” (EC)</p> <p>“(…) passámos a usar a fotografia e o nome concretamente.” (EC)</p> <p>“(…) tudo que estava na sala seria à imagem da realidade (…)” (EC)</p> <p>“(…) as áreas que existiam no modelo, (…) nós tentámos organizar as nossas também assim.” (EC)</p> <p>“(…) temos que fazer as coisas do minimundo da sala, à imagem do mundo real.” (EC)</p> <p>“Os materiais, foi uma questão de organização, demos-lhe outra organização.” (ER)</p>
--	--	--

			“(…) ver que recursos é que nós tínhamos e organizá-los, de forma (…) a responder ao currículo e às necessidades do grupo.” (ER)
	Opinião das famílias		“Sim, não houve problema.” (EC) “(…) foi bem aceite e (…) os pais estão satisfeitos com a forma que trabalhamos (…)” (ER)
Modelo curricular do MEM “	Modelo curricular	Características	“(…) é muito à imagem das orientações curriculares, ou as orientações curriculares à imagem do modelo curricular.” (EC) “(…) nós temos que respeitar as crianças, partir dos interesses delas (…)” (EC) “Eu consigo organizar o trabalho da sala, a gestão dos espaços, a gestão das áreas, (...). E consigo perceber, também com a ajuda das OCEPE (...) o que é que cada área (...) ajuda (...) a desenvolver (...)” (ER) “A gestão cooperada (...), a participação democrática, (...) a sua voz é ouvida. E vamos dar corpo às necessidades dos meninos, pelos seus interesses, pelas suas opiniões (...)” (ER)

		<p>“(...) todos participam, todos aprendem, todos constroem a sua aprendizagem, os seus saberes, a cultura do grupo.” (ER)</p> <p>“(...) tudo se resolve em conjunto, em grupo, todos decidem.” (ER)</p> <p>“(...) é um modelo sociocultural que tem por base as práticas pedagógicas, a democracia, a organização do trabalho.” (ER)</p> <p>“(...) todos ajudam, todos dão ideias e toda a gente pode ver (...) a sua ideia concretizada.” (ER)</p> <p>“(...) a participação direta das crianças, a organização do trabalho (...)” (ER)</p> <p>“(...) todos podermos ter a sua opinião e ser toda ela valorizada, ouvimos a voz uns dos outros, quer dos adultos, quer das crianças.” (ER)</p>	<p>“Sim, acho que sim, perfeitamente.” (EC)</p> <p>“(...) por lhes criar a curiosidade, ensiná-los, levá-los a responder às próprias curiosidades.” (EC)</p>
		<p>Favorável ao desenvolvimento e aprendizagem</p>	

		<p>“(…) habituarem-se a ir pela investigação, o serem autónomos a descobrir (...). (...) o trabalho cooperativo, em equipa.” (EC)</p> <p>“Eu acho que sim, que é muito favorável.” (ER)</p> <p>“(…) pega nos interesses deles, nas suas necessidades, e ajuda a ampliar esses conhecimentos, essas curiosidades.” (ER)</p> <p>“(…) mostram aquilo que aprenderam, partilham com os outros e toda a gente fica a saber (...)” (ER)</p> <p>“(…) favorece muito, a cooperação entre eles (...)” (ER)</p> <p>“Eu acho que o modelo que valoriza muito esta caminhada da aprendizagem e (...) eles também conseguem perceber.” (ER)</p>	
		<p>Pontos fortes</p>	<p>“(…) os conflitos são conversados (...)” (EC)</p> <p>“(…) habituamo-nos a debater a nossa vida de comunidade e a tentar resolver.” (EC)</p> <p>“(…) as coisas mais organizadas (...)” (EC)</p> <p>“(…) a organização dos tempos e do trabalho na sala, das</p>

			atividades. Isso permite que se faça uma gestão democrática, equilibrada e todos sabem o que vão fazer.” (ER)
		Fragilidades na implementação	<p>“Só se for a dificuldade, (...) às vezes, termos falta de pessoal, termos turmas muito grandes (...) mas não propriamente que seja defeito do modelo.” (EC)</p> <p>“Nós devíamos conseguir ter (...) disponibilidade para preparar as áreas (...) E às vezes falha aí um bocadinho (...) porque nós não esticamos.” (EC)</p> <p>“(...) acho que não há assim um ponto fraco do modelo. Nós é que, às vezes, temos as nossas fraquezas também (...)” (ER)</p>
		O que são	<p>“É um instrumento para organizar a vida desta comunidade.” (EC)</p> <p>“(...) servem para regular e gerir o trabalho dos meninos.” (ER)</p>
	Instrumentos de pilotagem	Quais são	<p>“(...) mapa de presenças (...)” (EC)</p> <p>“(...) quero mostrar, contar ou escrever (...)” (EC)</p> <p>“(...) mapa das tarefas (...)” (EC)</p> <p>“(...) diário (...)” (EC)</p>

			<p>“(…) mapa de atividades (…)” (EC)</p> <p>“Os inventários (…)” (EC)</p> <p>“(…) a agenda (…)” (EC)</p> <p>“(…) o calendário (…)” (EC)</p> <p>“Temos o plano de atividades (…)” (ER)</p> <p>“(…) temos o diário (…)” (ER)</p> <p>“(…) o mapa das presenças (…)” (ER)</p> <p>“(…) o quadro das tarefas (…)” (ER)</p> <p>“(…) os inventários (…)” (ER)</p> <p>“O mapa do tempo (…)” (ER)</p> <p>“(…) quero mostrar, contar e escrever (…)” (ER)</p>
		Mapa de presenças	<p>“(…) é mensal, à imagem do calendário real.” (EC)</p> <p>“(…) ajuda (… na identidade do grupo. (… ajuda a fazer essa gestão de quem está e quem não está e deste sentimento de pertença a um grupo.” (ER)</p> <p>“(…) vão conseguindo perceber, lentamente, que o mês tem 4 semanas, (… que o mês tem 30 dias ou tem 31.” (ER)</p> <p>“(…) é mensal (…)” (ER)</p>
		Quero mostrar, contar ou escrever	<p>“(…) que se põe do lado de fora da porta, onde os meninos se</p>

			<p>inscrevem para a reunião da manhã (...)” (EC)</p> <p>“(…) esse instrumento é trazido para a mesa, (...) funciona semanalmente (...)” (EC)</p> <p>“(…) serve para regular as conversas da manhã.” (ER)</p> <p>“Quem tem coisas para mostrar, ou para conversar ou para partilhar (...) inscreve-se para falar e ouvimos o que (...) tem para dizer.” (ER)</p> <p>“(…) serve para regular a voz deles, para (...) percebermos quem é que fala mais e quem é que fala menos, porque ficam registadas (...)” (ER)</p>
		<p>Mapa das tarefas</p>	<p>“(…) as tarefas mudam semanalmente (...)” (EC)</p> <p>“(…) é sempre feita a pares ou às vezes a 3, conforme as idades (...)” (EC)</p> <p>“(…) há sempre 2 presidentes, dois meninos que se ocupam do calendário, de mudar a data (...), 2 que se ocupam do tempo, 2 que se ocupam das plantas, 2 que se ocupam da biblioteca e conforme as tarefas que for preciso.” (EC)</p>

			<p>“(…) todos temos tarefas e eles também têm tarefas.” (ER)</p> <p>“Eles fazem aos pares (…)” (ER)</p> <p>“Todos temos responsabilidades dentro da sala (...), todos temos que ser responsáveis por aquilo que queremos fazer e daquilo que é necessário fazer para a manutenção dos espaços, para nos ajudarmos uns aos outros.” (ER)</p> <p>“O mapa das tarefas é semanal (…)” (ER)</p>
		<p>Diário</p>	<p>“(…) semanal, (...) é o instrumento principal do modelo e do grupo, porque é onde nós planeamos a nossa vida.” (EC)</p> <p>“É o sítio onde nós planificamos em conjunto.” (EC)</p> <p>“(…) vamos (...) ver se há alguma coisa lá no gostei e não gostei, vamos ver o que é que tínhamos planeado e cumprimos, e o que é que não cumprimos e ainda fica para outra semana, e aquilo que vem de novo, que temos interesse em fazer.” (EC)</p> <p>“(…) é o mapa, não é o mais importante, mas é o fulcral.” (ER)</p>

			<p>“(…) onde estão aquilo que queremos fazer, está a planificação, está o que fizemos.” (ER)</p> <p>“(…) 2 colunas que regulam (…) o desenvolvimento sociomoral da criança.” (ER)</p> <p>“(…) é lá que ficam registadas, (…) aquilo que nós planeamos fazer durante a próxima semana, quais são as propostas que os meninos nos vão dando (…)” (ER)</p>
		<p>Mapa de atividades</p>	<p>“(…) surge na sequência da organização das áreas, que é para eles fazerem como que o plano deles” (EC)</p> <p>“(…) para organizar a vida deles em termos de trabalho é importante” (EC)</p> <p>“(…) é um quadro de dupla entrada, que tem todas as áreas que existem na sala, em que os meninos podem escolher autonomamente ou a pares, para explorar, brincar, fazer as suas aprendizagens, autonomamente ou em grupo.” (ER)</p>

			<p>“(…) onde os meninos marcam (….) com um círculo o interesse deles, para aquele dia ou para aquela semana. (….) No fim da atividade (….) fecha a bolinha (….)” (ER)</p> <p>“Permite que as crianças tenham noção dos sítios por onde estiveram, onde é que vão mais e onde é que vão menos (….)” (ER)</p> <p>“(…) permite ao educador olhar para o mapa no final do mês e pensar, “Esta área não está a ser escolhida por quase ninguém.”” (ER)</p> <p>“(…) monitorizar as atividades individuais (….)” (ER)</p> <p>“(…) para gerir as escolhas e para perceber por onde é que eles andam, e também para eles terem esse conhecimento.” (ER)</p> <p>“(…) é mensal (….)” (ER)</p>
		<p>Agenda</p>	<p>“(…) geralmente é combinada, (….) também faz parte da planificação da vida aqui da comunidade (….)” (EC)</p> <p>“A agenda não é bem um instrumento de pilotagem, é um instrumento que nos serve para nos organizar também, a</p>

			estrutura do dia, com os momentos da manhã e com os momentos da tarde (...)” (ER)
		Calendário	“(…) é mensal, os meninos vão controlando os dias.” (EC) “(…) a sequência dos meses, dos dias, o número de meses do ano.” (EC)
		Mapa do tempo	“Para eles também verem as transformações climatéricas, os estados de tempo.” (ER) “(…) é mensal (...)” (ER) “(…) eles irem (...) percebendo como é que o tempo vai mudando ao longo do tempo que aqui estamos.” (ER) “(…) apropriar-nos que há meses que têm mais calor, há meses que tem mais frio, há meses em que chove muito, outros que não chove nada.” (ER)
		Úteis e eficazes	“(…) eles são todos eficazes.” (EC) “(…) todos os instrumentos são importantes, têm que ser utilizados, porque eles complementam-se uns aos outros, eles estão a engrenagem.” (EC)

			“O diário do grupo é muito útil e é eficaz” (ER)
	Inventários	O que são	<p>“(…) é um documento que é aberto, porque a qualquer altura podemos acrescentar (...)” (EC)</p> <p>“(…) é como que fazer uma listagem, em primeiro lugar, do que existe numa área.” (EC)</p> <p>“(…) não pode ser uma coisa morta, ela tem que ter vida e tem que ser importante para todos.” (ER)</p> <p>“Tem fotografias ou desenhos de todos os materiais que existem naquela área.” (ER)</p> <p>“O inventário não pode ser morto e tem que ter espaço para (...) poderes acrescentar (...)” (ER)</p>
		Como são construídos	<p>“(…) eles têm que ter consciência do que é que lá temos, do que é que se pode fazer com algumas coisas, para passarmos a escrever. Para depois refletimos o que é que podemos aprender.” (EC)</p> <p>“(…) têm que ser construídos com a ajuda deles, porque senão não tinham sentido.” (EC)</p>

		<p>“(…) deve ser construído com um grupo, e depois deve ser comunicado à turma (…) E isso precisa ser complementado com o grupo também (…) e para ver se eles concordam. E é no meio desta conversa, que (…) o inventário é clarificado.” (EC)</p> <p>“(…) é uma reflexão, que também tem que ser feita com eles, de como utilizar o que lá está.” (EC)</p> <p>“(…) um grupo de meninos faz com a educadora (…)” (ER)</p> <p>“(…) trazemos para o grupo todo, no tempo das comunicações ou numa tarde da semana, e vamos então perceber o que é que nós temos (…) vamos descobrir para que é que serve. (…) vamos acrescentar depois a voz dos outros.” (ER)</p>	
		<p>Para que servem e quando são utilizados</p>	<p>“(…) quando passo pela área, (…) quando alguma coisa não está a correr tão bem, ou eu acho que aquilo não está a ser utilizado corretamente (…)” (EC)</p> <p>“(…) utilizo-os sobretudo, às vezes, em momentos de reflexão e avaliação (…)” (EC)</p>

			<p>“(…) podemos ir ler ao inventário, porque dá logo outra importância ao assunto que ser só a educadora a dizer (…)” (EC)</p> <p>“Durante o tempo em que eles estão nas áreas, porque podem servir para os ajudar a perceber que podem diversificar as suas escolhas (…)</p> <p>(ER)</p> <p>“(…) vai-nos servir também para a avaliação dos meninos (…)” (ER)</p> <p>“utilizo-os para desocultar o currículo, para os miúdos saberem o que é que lá têm e o que é que podem fazer, e também para perceber o que é que podem aprender.” (ER)</p>
		Adesão das crianças	<p>“Sim.” (EC)</p>
		Instrumento vantajoso	<p>“(…) são importantes, já eles têm que ter um bocadinho de consciência do que está na área.” (EC)</p> <p>“(…) ajudar na reflexão com a criança, sobre o que ele está a fazer ou sobre o que ele tem que fazer. (…)</p> <p>ajuda porque tem outra importância o facto de estar afixado.” (EC)</p>

		<p>“(…) acho que é extremamente importante, para a dinâmica dos espaços e para perceber também, até que ponto é que os meninos estão a utilizar aqueles materiais para as aprendizagens que eles preconizam e que eles lhes podem proporcionar.” (ER)</p> <p>“(…) é muito importante porque desoculta o currículo.” (ER)</p> <p>“O facto de tu utilizares o inventário para reportar aprendizagens, conquistas ou formas novas de jogar, vai-te ajudar a promover aprendizagens novas e a descobrir aprendizagens novas.” (ER)</p> <p>“(…) eles que vão tomar consciência daquilo que estão a aprender.” (ER)</p> <p>“(…) terem consciência daquilo que têm ao seu dispor para fazer naquela área e, depois, perceberem o que é que aprenderam com aqueles materiais e aqueles recursos que lá têm.” (ER)</p>
--	--	---

			“(…) tomarem consciência daquilo que aprenderam com eles.” (ER)
		Auxília na organização da sala	<p>“Sim, mais a organização das áreas, sim.” (EC)</p> <p>“(…) em cada área, à partida, devem lá estar as coisas específicas, que nós pomos ali no inventário” (EC)</p> <p>“Ele serve para organizar cada área, porque há um específico para cada área (…)” (ER)</p>
		Promovem as aprendizagens	<p>“Claro.” (EC)</p> <p>“(…) a criança também toma uma consciência se já sabe, se já consegue (…) ou não consegue (…)” (EC)</p> <p>“E eles vão tendo essa consciência, através da utilização dos inventários, das comunicações (…) Vão tendo consciência da sua aprendizagem, do seu percurso.” (ER)</p> <p>“Sim, acho que nos ajuda também.” (ER)</p>
		Potenciam e apoiam as comunicações	“(…) se é uma tarefa conseguida (...), consequentemente, a comunicação também vai ser melhorada (...)” (EC)

			<p>“Se ele já consegue, ele vai acabar por transmitir uma coisa que já conseguiu fazer e que está correta (...)” (EC)</p> <p>“(…) os inventários (...) têm uma influência nas comunicações, porque (...) reportas essa conquista e essa aprendizagem que surgiu e que não estava lá nomeada, para acrescentares.” (ER)</p> <p>“(…) o tempo das comunicações serve para nós fazermos (...) a interligação entre aquilo que fazemos nas áreas e aquilo que podemos melhorar (...) e o que é que nós aprendemos lá.” (ER)</p> <p>“(…) naquele momento em que eles comunicam o que fizeram (...) dá para perceber que houve (...) uma aprendizagem nova, que a podemos lá colocar também, para aumentar o leque de aprendizagens.” (ER)</p>
--	--	--	---

