

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final:

A visão de uma estagiária

Carina Reis Amôêdo

2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final:

A visão de uma estagiária

Carina Reis Amoêdo

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Ana Sarmento
Coelho

Novembro de 2012

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, avós e tias, que sempre se esforçaram por tornar possível a conclusão do meu curso a todos os níveis, dando-me força para nunca desistir e seguir em frente, acreditando em mim.

Quero agradecer à educadora cooperante Clara Antunes e à auxiliar Edite da sala da instituição onde estagiei, que tornaram o meu estágio uma experiência deveras recompensadora e me transmitiram conhecimentos que levarei comigo para a vida. O apoio e conhecimento que me deram neste início de caminhada será para sempre inspirador.

É importante não esquecer todos os meus companheiros de vida, pela paciência que tiveram neste meu percurso que, muitas vezes, quando me faltava perseverança, era também neles que recuperava as minhas forças.

Agradeço a todos aqueles que não têm nome, mas que me ajudaram, de algum modo, a ser quem sou. A todos a minha imensa gratidão.

Título do Relatório Final - A visão de uma estagiária

Resumo

A “Visão de uma estagiária” apresenta uma descrição e análise reflexiva da experiência de estágio realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, no ano letivo de 2011/2012.

Neste relatório são apresentados dados relativos às minhas práticas, sustentados em dados da revisão da literatura. Apresentam-se também dados e reflexões relativas às metodologias e modelos seguidos pela instituição onde decorreu o estágio, salientando-se aspetos fulcrais do desenvolvimento das crianças na instituição de pré-escolar. Abordam-se algumas experiências chave que colocam em evidência aprendizagens significativas realizadas no contexto do estágio.

Palavras Chave: Educação pré-escolar, estágio, prática reflexiva, metodologia de projeto, modelos pedagógicos e projeto educativo.

Abstract

The report “A visão de uma estagiária”, presents a reflective description and analysis of the internship experiences carried out in the Preschool Education Master’s Degree of the Superior School of Education from the Coimbra Polytechnic Institute, in the school year 2011/2012.

In this report i present dada relative to my pratices, suported on literature reviews. I also present my reflections and dada relative to the models and methodologys used in the institution where the internship took place, highlighting key aspects in the development of children in preschool institution. Some key experiences are discussed, witch shows the significant learnings occurred in the internship context.

Keywords: Preschool education, internship, reflexive practice, project methodology, pedagogical models and education Project.

Sumário

Introdução	1
 Parte I – Caracterização da Organização e Dinâmica da Instituição, da Comunidade Escolar e do Meio	
 1. Caracterização da organização e dinâmica da instituição.....	 3
1.1 Documentos orientadores da instituição	3
1.2 Organização do espaço	5
1.3 Organização do tempo	7
1.4 Recursos humanos e materiais	8
 2. Caracterização da comunidade escolar e do meio	 9
2.1 Comunidade escolar e objetivos	9
2.1.1 Descrição da comunidade escolar	9
2.1.2 Avaliação e planificação	11
2.1.3 Princípios metodológicos da equipa educativa.....	12
2.1.4 Objetivos gerais e específicos	12
2.1.5 Papel da educadora	14
 2.2 Caracterização do meio	 17
2.2.1 Ambiente envolvente	17
2.3 Caracterização do grupo	17
2.3.1 Descrição do grupo	17

2.3.2 Níveis de desenvolvimento	20
---------------------------------------	----

Parte II – Intervenção do Grupo de Estágio

1. Experiências chave	24
1.1 Projetos pedagógicos e atividades	24
1.2 Comportamentos e gestão de conflitos no grupo	33
1.3 As competências interpessoais da educadora	36
1.4 As crianças e o SAC	37
1.5 Projeto investigativo	48
Considerações Finais	58
Bibliografia e Webgrafia	61
Anexos	72

Abreviaturas

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

DEB – Departamento de Educação Básica

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

ERSUC – Empresa de Resíduos Sólidos Urbanos do Centro

TA – Teoria Ancorada

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JJ – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento Escola Moderna

MESS - Ministério da Educação e da Solidariedade e Segurança Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

RI – Regulamento Interno

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

Introdução

O presente relatório enquadra-se na unidade curricular de Prática Educativa do mestrado em Educação Pré-Escolar da ESEC, correspondendo a uma descrição e reflexão acerca do estágio realizado numa instituição de educação pré-escolar em Coimbra. Este trabalho intitula-se “Relatório Final: A visão de uma estagiária” e, com ele, pretendo descrever a forma como se realizam as interações entre as crianças e a restante comunidade escolar, em especial com a equipa educativa, transmitindo os casos práticos da sala dos Laranjas.

O relatório encontra-se estruturado em três partes. A primeira trata da caracterização da instituição, descrevendo as instalações e documentos oficiais pelos quais se rege para a organização de espaço, tempo, recursos humanos e materiais. Sendo que a educação das crianças é um trabalho em comunidade, é importante saber a forma como as diferentes partes interagem, o papel de cada uma, o que têm planeado, quais os objetivos e a forma como tudo é avaliado, pelo que faço uma descrição de todos estes tópicos. Qualquer modelo pedagógico focaliza a importância do meio como propiciador de aprendizagens, sendo o ambiente envolvente muito referido neste trabalho, seguindo-se uma caracterização do grupo e de algumas experiências que considere relevantes.

A segunda parte deste trabalho é constituída pela descrição da minha intervenção, sendo antecedida pela análise da prática profissional da educadora, e incluindo aspetos como o desenvolvimento dos projetos pedagógicos, a gestão de comportamentos e a avaliação das crianças com uma reflexão do meu trabalho com o SAC.

Integrado no estágio, foi desenvolvido um estudo que nós, estagiárias, tivemos de planear, desenvolver e avaliar, ou seja, com

autonomia e total responsabilidade de todas as etapas de uma investigação. Embora que muito bem orientadas, nesta fase tínhamos autonomia para ver a nossa capacidade de organização, de competência, e todas as qualidades que devem estar presentes numa educadora de infância competente.

Incluído também na segunda parte deste relatório, encontra-se a descrição de cada etapa do estudo que realizei com o título “Perspetivas das crianças em relação ao jardim de infância”, sendo as crianças da sala dos Laranjas a minha amostra.

Por fim, apresentam-se algumas considerações finais, como conclusões, a meu ver pertinentes, acerca desta experiência.

Parte I - Caracterização da Organização e Dinâmica da Instituição, da Comunidade Escolar e do Meio

O jardim de infância onde decorreu o meu estágio é uma associação criada em 1997 por um grupo de pessoas que trabalhava na área de Coimbra, entrando em funcionamento apenas em 1999, sob a responsabilidade da Casa de Pessoal da câmara municipal de Coimbra. Posteriormente foi criada a valência de atividades de tempos livres (ATL) e em 2002 a creche. Atualmente, a instituição possui duas valências – a creche e o JI – dado que o ATL foi desativado.

1. Caracterização da Organização e Dinâmica da Instituição

1.1 Documentos Orientadores da Instituição

De seguida, caracterizo a instituição em causa em quatro subtítulos: documentos regentes da instituição, organização do espaço, do tempo e recursos humanos e materiais. A caracterização que apresento baseia-se no “Projecto Educativo do Jardim de Infância” (2010-2013) que me foi designado e pelo que recolhi por observação direta e junto da educadora cooperante, da auxiliar, da orientadora do estágio e do presidente da instituição. É uma instituição particular de solidariedade social, onde as

quantificações (mensalidades) são calculadas através da remuneração mínima mensal.

A instituição rege-se pelo RI, pelo Manual de Avaliação de Qualidade, proposto pelo Instituto da Segurança Social, desenvolvendo um trabalho orientado pela metodologia do Movimento Escola Moderna, pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem, propostas pelo Ministério da Educação.

O modelo curricular do MEM, nas palavras de Sérgio Niza (2007, p.41), é:

“[...] um programa sistémico de intervenção transformadora, da escola e da sociedade, radicado numa organização auto-sustentada por agentes comprometidos em projectos que elegeram e por dispositivos de gestão cooperada que mobilizaram um conjunto de recursos metodológicos e de conhecimentos teóricos, para realizar determinadas tarefas sociais ou construir produtos culturais com relevância cultural e social”.

Na perspetiva do pedagogo português é uma construção de competências de ação sociocultural, usadas na escola e na vida, combinando a teoria e a prática. Este modelo pedagógico engloba, deste modo, duas componentes, um modelo curricular e um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional, sendo que o modelo curricular fornece orientações ao nível do ensino/aprendizagem nas suas várias dimensões. No que diz respeito à formação contínua dos educadores, existem cursos e ações de formação providenciadas pelos núcleos do MEM, onde os profissionais da área educativa trocam experiências e recebem formação especializada.

Outro dos documentos que se encontra presente são as OCEPE (Vasconcelos, T. 1997), que são um documento resultante do trabalho de profissionais, formadores, investigadores, sindicatos e representantes de pais, com o objetivo de dar apoio para a prática pedagógica de educadores. O projeto “Metas de Aprendizagem” visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos, constituindo um elemento de referência para a aprendizagem dos alunos e para a monitorização e avaliação dessa aprendizagem.

Como presidente da Direção Pedagógica, ela defende que estes documentos “ajudam a organizar a nossa prática”, e que estão na base do trabalho desenvolvido por todas as educadoras da instituição.

A utilização destes documentos permite-me constatar que o trabalho desenvolvido na instituição é planeado e feito de uma forma consciente, visando assim proporcionar uma educação pré-escolar para todos.

1.2 Organização do Espaço

Qualquer modelo pedagógico (High Scope, Reggio Emilia e MEM) sugere a adaptação do espaço às necessidades das crianças em prol do seu desenvolvimento, o que provoca sucessivas alterações da organização do espaço ao longo do tempo, embora com áreas de trabalho bem definidas. Além da organização do espaço ser um reflexo das práticas da educadora, este esteve sempre adaptado ao nível etário do grupo de crianças.

A instituição possui dois edifícios, cada um de dois pisos, um com um salão de entrada, uma secretaria, uma cozinha, um wc de adultos,

dois refeitórios (um de adultos e outro de crianças), uma sala de reuniões, quatro despensas, uma arrumação e serviço de lavandaria. O outro edifício comporta quatro salas de creche, três de JI, dois refeitórios, duas copas (uma de leites), seis wc (duas de adultos e quatro de crianças), uma sala de mudas de apoio ao berçário, um vestiário, uma sala de educadoras, uma sala polivalente e duas despensas. Como está enunciado no modelo pedagógico o espaço educativo dentro da sala deve proporcionar então seis áreas básicas de atividades, conhecidas por ateliê na “tradição de Freinet” (Formosinho J., 1996, p. 146).

“As áreas básicas desenvolvem-se: num espaço para a biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”.” (Formosinho J., 1996, p.146).

O objetivo do espaço é sempre dotar as áreas da sala (e outras) com materiais diversos que proporcionem uma aprendizagem ativa. Assim, posso afirmar que estão presentes todas as áreas definidas na pedagogia de Freinet. A sala de atividades era organizada de forma a que o espaço se tornasse um auxiliar do desenvolvimento e da aprendizagem, promovendo a interação entre todos de forma funcional, apelando à criatividade e permitindo atingir os objetivos que a educadora pretendia, proporcionando também à criança autonomia na construção do saber.

1.3 Organização do Tempo

A instituição abre às oito e encerra às dezanove horas para todos os grupos etários, durante todos os dias úteis do ano, exceto feriados, carnaval e na última quinzena de agosto.

Os dias começam sempre pelo acolhimento até às nove e meia na sala comum, seguido da reunião da manhã. Há um período de comunicações antes do almoço, de balanço antes do lanche e atividades livres depois do mesmo. A seguir ao almoço, fazem a higiene diária e vão dormir (cerca de duas horas), para depois voltarem às atividades ou projetos. Na minha opinião, o tempo de sesta é bastante vantajoso com este grupo. Normalmente à sexta feira, é feita a reunião, onde se discutem os projetos ou qualquer outro assunto pertinente.

No período da tarde e sempre que é possível, as crianças vão até ao pátio, onde partilham as brincadeiras com as crianças de 2 e 4 anos. O restante tempo é ocupado conforme as necessidades das crianças, estando o tempo do pessoal organizado e adequado de acordo com as rotinas das crianças, de modo a haver eficiência e harmonia. Deste modo o tempo organiza-se em três tempos: de trabalho autónomo/projeto, de trabalho participado pelo grupo/ animação cultural e de comunicações. No primeiro, as crianças escolhem quais as atividades que querem realizar ou que projeto querem desenvolver, tendo autonomia na realização de tarefas compensadoras e motivadoras a nível de desempenho e aprendizagens. O tempo de trabalho de grupo ou animação faz sempre parte da planificação semanal, e destina-se a saídas ao exterior, realização de atividades de expressão dramática, motora, musical, ou de reunião de conselho (às sextas feiras) onde se resolvem conflitos e se reflete, em grande grupo, o decorrer da semana, planificando a semana

seguinte. Embora estas reuniões não se realizassem todas as semanas, estas mostravam-se sempre importantes e proveitosas. No tempo das comunicações, as crianças mostram os seus trabalhos ou projetos, abertos a toda a comunidade escolar, como o mini projeto acerca do papel que refiro mais à frente. Deste modo, construiu-se uma rotina que favorece, a meu ver, o trabalho em projeto ou em grupo, sem negligenciar o apelo ao espírito crítico e investigativo das crianças.

1.4 Recursos Humanos e Materiais

A instituição tem vinte e um funcionários, entre os quais um presidente (e restantes elementos da direção), uma escriturária, uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha, dois auxiliares de serviços gerais, cinco educadoras (duas da creche e três de JI), uma auxiliar de educação da creche e dez ajudantes de ação educativa (sete da creche e três de JI).

A população da instituição tem a seguinte distribuição:

- Berçário: 9 crianças;
- Sala de 1 ano: 22 crianças;
- Sala dos 2 anos: 24 crianças;
- Sala dos 3 anos: 25 crianças;
- Sala dos 4 anos: 24 crianças;
- Sala dos 5 anos: 23 crianças.

O número de crianças tem-se modificado, com o decorrer do ano, em consequência das entradas e saídas de algumas crianças, dado o número de imigrantes, ou de alguma mudança de morada de pais de

crianças. A sala dos Laranjas contou inicialmente com onze meninas e treze meninos, tendo este número sofrido alterações no decorrer do ano letivo.

Os recursos humanos contam ainda com as famílias das crianças e outros intervenientes da comunidade envolvente à realidade escolar de cada criança. A nível material, apesar de a instituição enfrentar dificuldades económicas, esta está muito bem equipada, contando, atualmente, com uma carrinha, computadores, material didático e todo o tipo de mobiliário, adequado à faixa etária das crianças.

2. Caracterização da comunidade escolar e do meio

2.1 Comunidade escolar e objetivos

2.1.1 Descrição da comunidade escolar

Um contexto pedagógico implica antes de mais um contexto social e relacional. A escola em geral exige o cumprimento de regras e normas da sociedade onde está inserida, tendo em conta a cultura de cada criança, interagindo em interdependência com essas regras. A família educa e modela a criança consoante os seus padrões culturais e educacionais, sendo o jardim de infância uma continuidade da educação familiar, onde a criança socializa e adquire conhecimentos que a poderão ajudar a viver em sociedade. Cada vez mais é exigida a participação das famílias no processo educativo, através de convites para a participação no contexto da sala de atividades, ou através das reuniões mensais com a educadora. Vão à instituição partilhar com as crianças uma dança, uma canção ou a execução de uma receita, ou pela participação nas atividades do plano

anual (ver anexo 1). A educação, num contexto comunitário, revela “a conveniência de que as escolas abram as suas portas à comunidade, de modo que os seus profissionais interactuem e conheçam os membros que nela vivem, apreciem os seus costumes e valores e possam, assim, oferecer uma educação mais contextualizada aos seus alunos.” (Fontaine, 2000, *cit.* Belmira Santos, 2007, p. 101)

A instituição onde decorreu o meu estágio insere-se numa zona de comércio e serviços, envolvendo sobretudo famílias que residem ou trabalham na zona, deslocando-se até à instituição a pé ou de transportes públicos, conforme exigido nos projetos curriculares dos grupos, elaborados em cada ano letivo (Projecto Educativo 2010-2013).

A situação socioeconómica das famílias das crianças da instituição é variada, sendo que há crianças cujos pais têm dificuldades ou com profissões não qualificadas e até mesmo no desemprego e outros têm formação superior e meios económicos, sendo que todas têm acesso aos serviços da instituição, de cariz social e solidário, como consta no regulamento interno. As informações que facultei anteriormente advêm das minhas observações diárias e do contacto com os encarregados de educação.

A interação entre a instituição e as famílias é frequente, havendo um horário de atendimento semanal para encarregados de educação, bem como o contacto diário na conversa informal aquando a chegada e partida de cada criança à instituição.

2.1.2 Avaliação e planificação

O modelo curricular considera o sistema de avaliação e planificação integrado no processo de educativo. Destacam-se habitualmente como estratégias de avaliação, além da observação, os registos coletivos e individuais, as comunicações das crianças ao grupo e o debate e a reflexão em conselho. Os pais são convidados trimestralmente a fazerem um balanço avaliativo com os educadores, sobre o grupo de crianças. O plano de atividades (anexo 1) é elaborado tendo em conta toda esta envolvência, por todo o grupo educativo, explicitando as grandes atividades que são pretendidas, para o corrente ano letivo, pelas duas valências da instituição. Posteriormente foram elaborados planos de atividades específicos para cada sala, para cada grupo. Estes planos de atividades constam no respetivo projeto curricular de grupo, sendo flexíveis, de modo a poderem-se integrar novos projetos, de acordo com as necessidades de cada sala ou grupo. Digamos que o plano de atividades geral inclui aquilo que o grupo de educadoras deve proporcionar ao grupo de crianças (atividades e celebrações festivas), possibilitando a liberdade da sua extensão com outros projetos.

Tive o privilégio de participar e elaborar a planificação de algumas atividades específicas do meu grupo, pelo que, a planificação que se encontra em anexo (anexo 2) é a respeitante às crianças de 3 anos de idade da sala dos Laranjas, com as quais trabalhei.

2.1.3 Princípios metodológicos da equipa educativa

Os princípios metodológicos da equipa educativa estão de acordo com os princípios metodológicos da instituição, sendo que com a prática que já têm, fazem facilmente a ligação entre os princípios do MEM e a sua aplicabilidade prática no dia a dia, na execução da sua profissão como educadores ou auxiliares. No entanto, as metodologias não são mais do que orientações, diretrizes, permitindo ao educador a liberdade de uma interpretação própria na transposição para a prática na sua sala de atividades. Segundo a metodologia do MEM, seguida pela educadora dos Laranjas, os trabalhos ou projetos são, na sua grande maioria, desenvolvidos em grupo, grandes ou pequenos, sempre numa área específica, com posterior reflexão sobre planificação da atividade ou projeto e sobre os resultados dos mesmos, que servirá de base ao planeamento de outras. Existe uma partilha de responsabilidades, entre a educadora e as crianças, que se estende no processo de avaliação.

2.1.4 Objetivos gerais e específicos

A instituição em causa tem objetivos gerais bem definidos, e objetivos específicos para a creche e para o JI. Os objetivos principais da instituição em geral são proporcionar uma resposta e integração social, de bem estar, segurança e desenvolvimento equilibrado às crianças e respetivas famílias, bem como facultar formação ao pessoal de acordo com as respetivas funções e necessidades.

As crianças estão na faixa etária pertencente ao primeiro ano do II, sendo os objetivos específicos os sugeridos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Dec. Lei nº5/97 de 10 de fevereiro):

1. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
2. Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
3. Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
4. Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
5. Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
6. Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

7. Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;

8. Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

9. Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.¹

2.1.5 Papel da Educadora

Este é um dos subtópicos mais importantes neste trabalho, para mim, enquanto futura educadora. O perfil do educador de infância é em parte semelhante ao de um professor do ensino básico ou secundário e vem definido no Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. A preparação que recebemos durante o nosso percurso académico, apenas nos qualifica para o desempenho de funções na faixa etária dos 3-6 anos, mas estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no decreto-lei pretenda orientar a formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não o impossibilita de desempenhar funções com crianças de idade inferior a 3 anos.

¹Os objetivos foram retirados do Artigo 10º da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

A orientação das atividades pedagógicas na educação pré-escolar é da responsabilidade do educador de infância, como diz o ponto n.º 2, do artigo 30º do Dec. Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo): “A orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência em todos os níveis e ciclos de ensino assegurada por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito.”

Na conceção e desenvolvimento do currículo, faz parte do trabalho do educador de infância conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, das atividades e projetos curriculares. Na organização do ambiente educativo, a educadora organizou o espaço e os materiais, tendo sempre em conta a experiência de cada criança, coordenando o tempo de forma flexível e diversificada, usando referências temporais que as crianças apreendam. Para a educadora, planificar projetos de forma integrada e flexível, obriga a uma observação direta das crianças/grupos recolhendo dados relevantes, para posterior avaliação formativa, não só da sua intervenção, como do ambiente, dos processos educativos adotados, dos desenvolvimentos e aprendizagens das crianças/grupo. No âmbito da relação e da ação educativa, o educador deve garantir a segurança, a afetividade emocional e social das crianças, fomentando o envolvimento das mesmas em qualquer tarefa ou projeto, individual ou em grupo, a autonomia de cada um, a cooperação entre todos, a auto estima, a motivação, curiosidade e criatividade e deve ainda promover o desenvolvimento pessoal e social.

Cabe ainda às educadoras, certificarem-se da mobilização do conhecimento e das competências necessárias ao desenvolvimento de um

currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. No âmbito da expressão e da comunicação, a educadora tem em consideração o grupo social e características particulares de cada criança, criando um ambiente que estimule a comunicação com colegas e adultos, desenvolvendo a linguagem oral. Ainda neste âmbito, a educadora desenvolveu atividades/projetos que desenvolveram a capacidade de análise das crianças, a expressão, a narrativa e de comunicação.

Uma das atividades por mim desenvolvidas pretendia desenvolver alguns conceitos na área da expressão musical (anexo 2), uma área pouco explorada com este grupo.

Na agenda semanal, está prevista a saída com as crianças para o exterior da instituição, com o intuito de promover o desenvolvimento das três áreas de conteúdo existentes no currículo: conhecimento do mundo, formação pessoal e social, expressão e comunicação. No âmbito do conhecimento do mundo, a educadora de infância promoveu atividades exploratórias de observação, descrição e identificação de características, comparação, incentivando sempre a observação e exploração da natureza.

A educadora dispõe de um horário de atendimento, encontrando-se disponível para receber os encarregados de educação, não lhe restando muito tempo livre, pois a planificação diária e o cargo de diretora no conselho pedagógico ocupam muito do seu tempo.

2.2 Caracterização do meio

2.2.1 Ambiente envolvente

A instituição situa-se numa zona antiga da cidade, junto a uma praça, à câmara da cidade, a um mercado, a lojas de comércio, a outras escolas e a um posto da polícia de segurança pública mesmo no fim da rua. Sempre que queremos ir visitar algum local mais distante, temos os transportes públicos junto à instituição. São ruas calmas, de habitação, e o meio envolvente é rico em instituições e lojas que podem provocar curiosidade nas crianças, não havendo grandes problemas de sair em grande grupo.

2.3 Caracterização do grupo

2.3.1 Descrição do grupo

Como já referi anteriormente, o grupo de crianças com que estagiei foi de vinte e cinco, de dois e três anos de idade. O número de alunos alterou-se no decorrer do ano, saindo duas crianças ucranianas e uma chinesa e entrando um menino do Nepal, uma portuguesa e um português (vindo dos açores), havendo sucessivas adaptações a constantes entradas e saídas de elementos do grupo. O grupo é heterogéneo a nível do desenvolvimento, e socioeconomicamente, sendo que quatro das crianças distinguem-se pelos seus níveis de desenvolvimento, tanto a nível de comunicação como de compreensão, enquanto os restantes têm ainda alguma dificuldade. São crianças muito divertidas, entretêm-se com atividades simples, como ouvir histórias, mas também se distraem com

facilidade, sendo que quando há um elemento desestabilizador este consegue perturbar todo o grupo. A maioria das crianças interage entre si, sendo que alguns têm proximidade apenas com dois ou três menino(a)s. Por vezes é preferível trabalhar com eles em pequeno grupo porque podemos manter mais facilmente o grupo coeso e concentrado. O grupo teve alguns conflitos, pela heterogeneidade, e foi por vezes difícil captar-lhes a atenção. O grupo tem duas crianças chinesas, dois gémeos ucranianos e outra menina da mesma nacionalidade, um menino brasileiro, duas crianças com acompanhamento de terapeutas da fala, uma das quais com sinalização da proteção de menores. Um dos meninos tem claras dificuldades de compreensão e de desenvolvimento sem acompanhamento específico. Outro dos casos é um menino com pais de nacionalidade africana, que fala muito pouco com os adultos e tem dificuldades em compreender a língua portuguesa.

Há um número cada vez maior de imigrantes no sistema de ensino em Portugal, havendo milhares de crianças e jovens a ser integradas nas escolas, em todos os níveis de ensino, sem saberem uma única palavra de português. O maior problema dos imigrantes é, para além do económico, o desconhecimento da língua do país de acolhimento. Perante os obstáculos que se apresentam, compreende-se porque muitos pais acabam por se resignar ao insucesso escolar ou fraco desenvolvimento dos seus filhos, e os que não o fazem acabam por regressar ao país de origem. Esta situação é de lamentar, pois a aprendizagem de português, constitui um imprescindível instrumento de sobrevivência e combate à exclusão social.

Na instituição onde estagiei, não existem medidas de apoio educativo para que os alunos imigrantes possam aprender a língua do país, não há

qualquer apoio para as crianças, apesar da multiculturalidade presente na instituição, e na sala dos Laranjas.

No meu grupo tive duas crianças chinesas, três ucranianas, um brasileiro e um menino do Nepal (República Democrática Federal do Nepal), e uma criança africana, pelo que a multiculturalidade do grupo é enorme. Uma das crianças chinesas tem problemas na dicção, não usa corretamente a sintaxe, também devido ao facto dos pais falarem apenas chinês com ela, havendo dificuldade em percebê-la. A outra criança chinesa tem uma linguagem mais vasta, talvez devido aos pais terem uma loja na baixa da cidade, mostrando autonomia, concentração e dicção. Os gémeos ucranianos, que entretanto regressaram ao seu país de origem, sentiam-se estranhos e revelavam embaraço ao interagirem com o grupo, com dificuldades de compreensão, mesmo a mãe falando ambas as línguas com eles. A outra criança ucraniana fala e compreende muito bem ambas as línguas, com boa dicção, mostrando grande autonomia em qualquer atividade ou tarefa. O menino brasileiro revela alguns obstáculos de compreensão e em expressar-se, mostrando alguma aparente timidez quando questionado por alguém, embora interaja muito bem com os colegas, solicite ajuda a um adulto quando necessita e mostre bons níveis de implicação e bem estar. O facto da maioria destas crianças não ter acompanhamento especializado mesmo tendo, a meu ver, necessidades especiais, torna difícil atingir, por parte dos mesmos, alguns objetivos estipulados pela equipa educativa.

2.3.2 Níveis de desenvolvimento

As teorias da psicologia do desenvolvimento ligadas ao ensino, aos níveis de creche e JI, sobre as quais nos debruçámos mais, enquanto educadoras, são as de Piaget, que descrevem as etapas cognitivistas da infância à idade adulta, e de Célestin Freinet, que está ligado ao MEM nas práticas educativas, evoluindo para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de modelos socioculturais como os de Vigotsky e de Bruner, com as escalas de desenvolvimento.

A prática educacional, nomeadamente a que se refere à educação pré-escolar, foi muito influenciada pela teoria cognitivista do desenvolvimento de Piaget. Segundo as teorias cognitivistas, a criança é tida em conta como “alguém que pensa, compreende, memoriza e aprende” (Matta I., 2001, p.54). Piaget descreveu quatro períodos ou etapas no processo evolutivo que são caracterizadas pelo adquirido a nível de organização mental, em cada uma das diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento, que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo se relacionar com a realidade que o rodeia. Piaget sugere quatro etapas, sendo apenas duas referentes a creche e JI: a primeira é a sensório-motor (zero a dois anos de idade) que se caracteriza pelas funções mentais que se limitam aos reflexos inatos, sendo que a perceção da criança é limitada, tal como os seus movimentos. Progressivamente, a criança chega ao final do período sensório-motor já concebendo a realidade envolvente, com objetos, tempo, espaço e causalidade, o que marca a passagem para a pré-operatória (dois aos sete anos), com o aparecimento da função simbólica, ou seja, da linguagem, sendo a inteligência um requisito prévio.

As etapas de Piaget, seguintes às já referidas, são: a das Operações Concretas (7 a 11, 12 anos), caracterizada pelo fim do egocentrismo intelectual e social e o início da capacidade de realizar operações mentais concretas e integrar diferenças sociais, e a etapa das Operações Formais (a partir dos 12 anos), em que a criança, já consegue raciocinar sobre hipóteses e de formar esquemas conceituais abstratos, através dos quais executa operações mentais dentro de princípios da lógica formal, começando a discutir valores morais e próprios, havendo apenas uma posterior ampliação de conhecimentos e não na aquisição de novos modos de funcionamento mental e social.²

Sérgio Niza, que já referi anteriormente neste trabalho, como membro fundador do MEM, considera fulcral as crianças aprenderem numa escola que contribua de modo decisivo para o desenvolvimento social/moral, numa formação de base democrática, de comunicação, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar, fazendo circular e difundir os saberes e os produtos do trabalho por projetos, estabelecendo circuitos sistemáticos e alargados de informação e partilha, restabelecendo as condições sociais e éticas da investigação e promovendo-se o desenvolvimento humano que radica na interação comunicativa, referindo ainda as áreas da sala como local potenciador do desenvolvimento das crianças. Numa perspetiva construtivista, a aprendizagem, feita através de interações socioculturais enriquecida por adultos e pares, é o impulsionador do desenvolvimento. De acordo com os modelos socioculturais, “o desenvolvimento não pode ser considerado independente dos contextos socioculturais em que ocorre” (Matta I., 2001, p.54). Freinet criou várias técnicas pedagógicas, uma delas seria a

² Márcia Regina Terra (8/09/2012)
(<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>).

“aula passeio”, pois acreditava que o interesse da criança não estava na escola e sim no que acontecia fora dela, trazendo motivação, ação e vida para a escola, formando um homem mais livre, autónomo e responsável, que contribuía na transformação da sociedade. Para tal é necessário conhecer a natureza e o meio social de cada criança e dar-lhe os instrumentos necessários que o auxiliem no desenvolvimento eficiente de suas tarefas sociais.

O que distingue Freinet dos demais pensadores do movimento da escola nova é que ele criou um movimento em prol da escola popular, defendendo a livre expressão, além da educação pelo trabalho e a cooperação não se devendo fazer distinção entre trabalho manual e intelectual.

A teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vigotsky foi uma das principais inspirações teóricas do MEM. Vygotsky concebe o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que a pessoa estabelece, também no processo de ensino aprendizagem que ocorrem na sala de aula, e que se constitui nas interações que se vão dando nos diversos contextos sociais. A sala de aula deve ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento, dado a heterogeneidade sociocultural do grupo, e o professor como um articulador na construção do saber.

Em relação aos níveis de desenvolvimento das crianças, embora encontrando-se, segundo Piaget, na fase pré-operatória, o grupo apresenta bastante heterogeneidade no que respeita ao desenvolvimento e a outras características. As crianças revelam, em geral, dificuldade de atenção, fazem muito ruído, mostram-se muito egocêntricas, exigindo reconhecimento do seu esforço. As crianças ainda têm dificuldade em partilhar os brinquedos, sendo necessária a gestão de diversos conflitos

diários por parte da educadora ou auxiliar, mas são muito simpáticas, mesmo com quem vem de fora da instituição.

Todas expressam oralmente o seu raciocínio e vontades, embora umas com melhor dicção e coerência lógica que outras, mostrando um conhecimento dos números, próprio da idade, sendo que as metas de aprendizagem dizem que até aos 6 anos as crianças devem saber contar até 10 objetos. Na maioria das vezes, as crianças de três anos conseguem atingir o pretendido pela educadora, embora o grupo seja bastante homogéneo a nível de conhecimentos e autónomo nas tarefas ligadas ao quotidiano. De seguida apresentarei possíveis causas para tais factos, bem como para os conflitos e comportamentos desadequados, geridos pela equipa educativa e auxiliares.

Parte II - Intervenção no Grupo de Estágio

1. Experiências chave

1.1 Projeto pedagógico e atividades

Durante algum tempo, apenas observei as dinâmicas do grupo, o que se revelou fundamental para habituar as crianças à minha presença, para me inteirar das gestões de tempo e espaço ao tipo de trabalho desenvolvido, a tudo o que envolve as crianças e às suas particularidades, tais como dificuldades, hábitos, desenvolvimento, existência ou não de problemas de saúde específicos, gostos, nível socio-económico, etc.. Posteriormente, ia começando a participar ativamente nas atividades/projetos a decorrer no grupo, com pequenas intervenções, com progressivo grau de intervenção e responsabilidade.

Na minha opinião, este grupo não realizava muitas atividades na área da escrita, daí que a minha primeira ação pedagógica tenha sido com o intuito de abordar a mancha gráfica (grafia). Na preparação desta aprendizagem, construí uma tabela com 12 linhas e 3 colunas, para dar para as 24 crianças do grupo. Uma das colunas tinha as letras de “a” até “v”, ordenadas alfabeticamente por mim, nas outras duas colunas é que pretendia a participação das crianças. Chamei 12 crianças, uma de cada vez, para descobrirem qual a palavra que começava pela letra que eu tinha na tabela (letras de “a” até “v”). Depois de cada palavra já estar na tabela, chamei as restantes crianças para descobrirem o animal correspondente à palavra. O objetivo visual da tabela era a associação da imagem do animal à escrita que se encontrava logo antes. Ao dizer qual a

letra que iniciava cada palavra e ao repetir com eles a palavra encontrada, fiz também uma associação do código oral com o código escrito.

A minha conclusão sobre as suas aprendizagens foi a seguinte: só as crianças com quatro anos é que reconheceram a primeira letra de cada palavra, as restantes tiveram alguma dificuldade em reconhecer a mancha gráfica. As crianças de quatro anos já escrevem o primeiro nome, ou pelo menos algumas letras, daí terem tido mais facilidade em reconhecer a primeira letra.

A nossa orientadora de estágio, Dr.^a Manuela Carrito, propôs, a certa altura, que eu e a minha colega de estágio dirigíssemos a turma durante uma atividade também planeada por nós. Em conversa com a educadora, planifiquei uma atividade musical denominada “Vamos descobrir os sons?”, fazendo uso de quatro garrafas com diferentes materiais no seu interior, que as crianças identificaram sem dificuldade. As crianças, após taparem os olhos, tinham de identificar qual a garrafa usada no som que acabara de ser produzido. Repeti esta ação com as quatro garrafas, mais do que uma vez e passei a reproduzir dois sons, pedindo que identificassem quais os sons presentes. Posteriormente, fiz várias combinações de sons, com grau de dificuldade progressivo. Após a combinação de sons, passei a reproduzir sons muito longos, que demoravam mais tempo, e outros menos. Foi interessante constatar que as crianças mais velhas ou com maior maturação auditiva souberam identificar corretamente o som respetivo, e consegui que discutissem entre si quais os sons presentes.

Segundo Ana Martins (2010), a maturação auditiva é atingida com a capacidade de perceber, auditivamente, diferenças entre palavras e sons acusticamente semelhantes. Em relação à última fase desta atividade, as crianças associaram a intensidade do som à sua duração, embora após

explicação, mostrassem ter apreendido o conceito. Por fim, as crianças teriam de se sentar junto a mim e executar o mesmo ritmo que eu fizesse. Pretendia, deste modo, que reconhecessem padrões auditivos, não só em timbre, intensidade e duração como até então, mas também em frequência. Foi interessante constatar que aqueles que inicialmente só queriam fazer barulho, se mostraram empenhados e conseguiram atingir o objetivo, quando fiz a contagem dos tempos segundo os batimentos sonoros, sendo que eles repetiam a contagem e faziam o respetivo som corretamente, mantendo o entusiasmo sempre aliado ao conhecimento, sendo que esta atividade se mostrou bastante proveitosa a diferentes níveis. Nesta fase, detetei quatro casos de crianças que merecem maior atenção, por possíveis problemas auditivos ou por problemas de concentração e absorção de diretrizes. Mais tarde revelou-se que um dos meninos tem, de facto, problemas auditivos, que lhe influenciam a fala, sendo, mais à frente, tema de reflexão neste trabalho.

Inserido na 4^a fase de estágio, eu e a minha colega desenvolvemos um projeto concretizado numa série de atividades e mini projetos, numa sequência, de modo a conduzir à descoberta sobre do sentido da separação de lixo para reciclagem e à formação de uma consciência ecológica, através da separação do lixo. Iniciámos, então, as nossas descobertas no dia 12 de abril. Entre identificar diferentes objetos, experimentar a atração ou não de objetos distintos por imanes, fazer uma visita ao museu de água, ver um filme sobre a origem do papel, leitura de histórias envolvendo o tema e a criação de ecopontos, desenvolvemos uma experiência designada por “Deterioração dos materiais”, onde pensámos em abordar os materiais e a sua ação na água e na terra. Esta ideia surgiu-nos da visita ao museu da água, quando a guia nos falou do lixo que as pessoas deitam para a água.

Não existe um problema definido que vai ser investigado, existe apenas um tópico sobre o qual eles não têm nenhuma representação e que vai ser explorado através de jogos, experiências e reflexões em grupo. Então, tínhamos os nossos objetivos definidos para este projeto, porque “uma pedagogia por projecto sem objectivos é bricolage” (Altet, M., 1997).

Trouxemos diferentes espécies de materiais que as crianças facilmente identificaram ao introduzirmos o projeto com uma conversa a relembrar o que viramos no museu de água, e ao fazermos a ligação com o que aconteceria se deitássemos aqueles materiais para o rio ou mar. As crianças mostraram-se motivadas com o tema, falando de casos de animais que morrem devido ao lixo nas águas, pelo que demos seguimento ao projeto, elaborando uma experiência que consistia em colocar água e lixo num frasco, observando o que aconteceria. As crianças constataram que alguns objetos “vão ao fundo”, enquanto que outros “não vão ao fundo”, conforme a densidade dos materiais em relação à densidade da água. Para introduzir a terra na nossa experiência, perguntámos para onde ia o lixo que os senhores levam nos camiões, mas as crianças respondiam apenas “os caixotes”, o que revelou o desconhecimento generalizado sobre o destino do lixo que fazem, pelo que seria bom uma visita guiada com funcionários da câmara que têm essa função.³ Após motivação, uma das meninas deu a resposta correta, “na terra”, e todo o grupo felicitou a criança.

Então, introduzimos a terra na nossa experiência, e dentro de três frascos juntámos um pedaço de maçã, esferovite e plástico.

Para darmos seguimento às nossas descobertas, vimos um filme sobre a origem do papel e observámos as máquinas que transformam o

³ Tentei organizar uma visita à ERSUC mas esta encontrava-se em remodelações.

papel em celulose. Depois do filme, falámos sobre os sítios onde poderíamos depositar o lixo que fazemos em casa, de modo a que o papel, o vidro e o plástico tivessem um sítio específico para ser colocados. Mostrámos uma imagem dos quatro ecopontos e apenas três crianças já tinham visto ao pé de casa ou na rua. Quando uma das meninas disse que ao pé do trabalho da mãe havia aqueles caixotes, perguntámos se queriam ir ver o que se depositava neles. Fizemos então uma pequena caminhada até ao Mercado Municipal, para observar os ecopontos.

Questionámos o grupo sobre a possibilidade de fazermos papel sem recorrer a máquinas, mas responderam que tal não seria possível porque eram precisas máquinas. Eu disse que podíamos tentar fazer a pasta de papel usando jornais. Com a ajuda do grupo desfizemos o jornal em pedaços, mas como o papel ainda estava muito grosso, lembrámos as crianças, conversando, das máquinas que apareciam no filme. Então a B.T. sugeriu que usássemos a varinha mágica que a mãe usa na sopa para triturar a pasta. As folhas de papel que fizemos serviram de base para os trabalhos do dia da mãe.



Figura 1. Os trabalhos com aguarela na folha de papel reciclado.

O objetivo desta atividade era mostrar às crianças que era possível reciclar papel, através de jornais velhos fizemos este trabalho muito engraçado, sem gastar dinheiro, e com materiais amigos do ambiente.

De uma coisa prática que acontecia na sala de aula (gasto de papel), levámos o grupo para um mini projeto de execução, porque pretendíamos intervir no gasto exagerado de papel.

A “Galeria de mamãs” é o trabalho gráfico deste grupo de 25 crianças e podemos vê-lo na figura que se segue.



Figura 2. A exposição da “Galeria de mamãs” no corredor da sala Laranja.

No dia seguinte fizemos uma reflexão em grupo sobre a atividade do papel e cinco meninas fizeram o registo gráfico do processo da reciclagem do papel para apresentarem ao grande grupo.

“Não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança “traz” de casa, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir de vivências comuns” (Vasconcelos, T., 1997, p.67).

Na reflexão conjunta deu-se um diálogo, para que as meninas explicassem aos colegas o que tinham feito. Pretendíamos despertar no

grupo uma consciência ambiental, de acordo com o estipulado nas OCEPE (1997), onde podemos ler que na área de Conhecimento do Mundo: “A educação ambiental relaciona-se com a educação para a saúde - bem-estar, qualidade de vida - incluindo os cuidados com a preservação do ambiente.”

A educadora sugeriu-nos a leitura da fábula “No dia em que a mata ardeu” de José Fanha porque as atitudes dos pássaros pretendiam ilustrar comportamentos que alguns seres humanos têm em relação ao ambiente e em relação ao lixo.

Iniciou-se uma conversa com as crianças sobre o lixo produzido dentro da sala e surgiu a possibilidade de criar ecopontos. Para os ajudar a separar o lixo pensei numa estratégia em forma de jogo, uma roda com os 3 ecopontos. Aqui, pretendíamos que eles descobrissem os objetos e que os colocassem na cor correta. Através da manipulação do objeto queríamos que eles sentissem a textura e conseguissem identificar qual o material. Cada menino foi até à Roda da Reciclagem e colou a imagem na cor correspondente ao ecoponto.

Depois de já termos feito algumas aprendizagens, fomos construir uma teia para nos ajudar a organizar as ideias. É através da avaliação que as crianças “comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre-ajuda” (Vasconcelos, T., 1998, p.143).

Durante uma conversa em grupo, discutimos ideias e tudo o que foi escrito veio das crianças. Ao longo do projeto foram surgindo novas ideias e novas propostas de atividades, quer por parte das crianças quer por parte dos adultos. A nossa teia foi concluída com a ajuda das

crianças, no dia seis de junho: usámos as ideias da reflexão conjunta e acrescentámos as novas atividades.

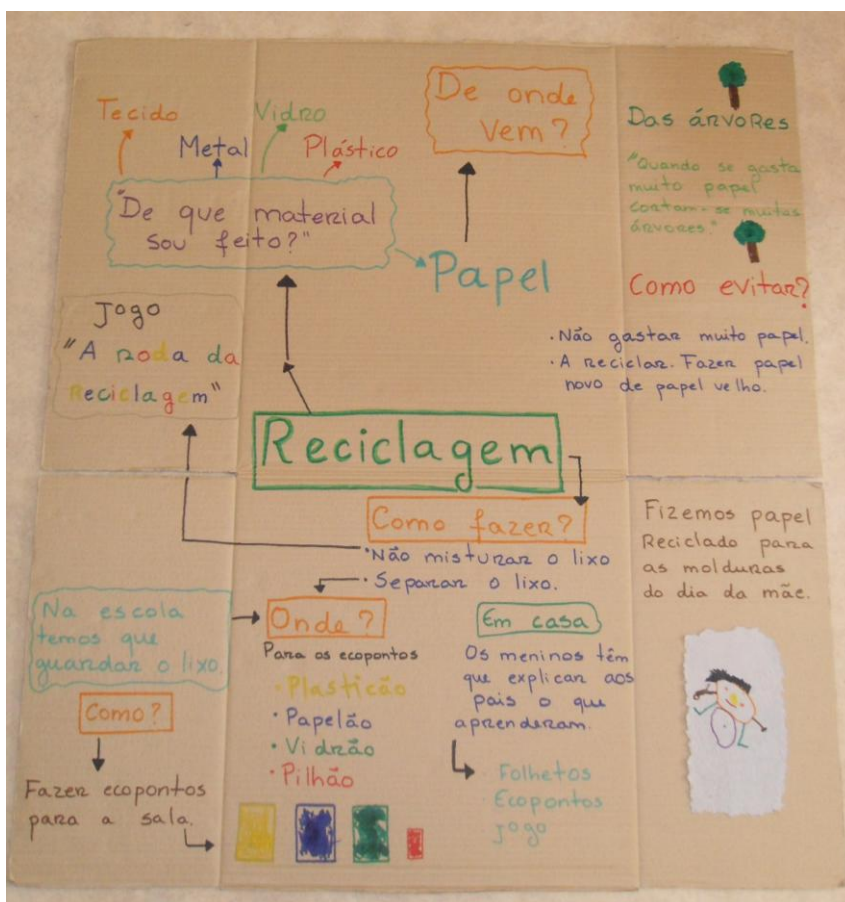


Figura 3. A teia final do projeto pedagógico.

A avaliação do projeto foi sendo realizada com as crianças no decurso do mesmo. Os registos permitiram tanto aos adultos como às crianças rever e avaliar todo o processo, as crianças tomam consciência da sua influência neste processo pedagógico.

Ao mesmo tempo que avaliamos de modo reflexivo o nosso projeto, estamos a torná-lo transparente sujeitando-o ao escrutínio da comunidade. Elaboraram-se exposições de trabalhos (individuais e

coletivos), que foram ilustrados com as atividades realizadas e que mostram à criança o seu contributo específico para o projeto. Terminámos o nosso projeto com a avaliação das crianças, numa conversa em grupos de dois ou individualmente, através da qual tentámos perceber quais as ideias com que tinham ficado.

Com as atividades e jogos que desenvolvemos, não foram só as crianças que aprenderam, mas também nós com uma prática reflexiva num momento posterior ao desenvolvimento das mesmas, constatando

que houve aspetos que não ponderámos aquando das respetivas planificações. Devemos manter uma perspetiva flexível em relação à planificação e cuidados na sua elaboração, para que a adaptação às exigências do grupo seja facilitada.

1.2 Ao nível dos comportamentos e gestão de conflitos

Um dos meus receios, como futura educadora, é não conseguir gerir algum comportamento, porque há sempre o impulso de reagir sem refletir sobre a situação. Não há nenhum documento a dizer como devemos atuar em situações de conflitos, porque cada caso tem contornos particulares, pelo que não há um guião para cada situação. Temos tendência a sermos demasiado diretivas com o grupo, nervosas, o que é transmitido às crianças e que faz com que muitos educadores não “gozem” do privilégio da docência na sua plenitude. A gestão de conflitos é algo que só com a prática se aprende a fazer da forma mais adequada, sendo um tema bastante subjetivo, dada também a subjetividade do ser humano.

Neste grupo de vinte e cinco crianças, os comportamentos desadequados que iam existindo, foram sempre uma preocupação para mim. Ao frequentar a unidade curricular “Problemas de Comportamento”, percebi que, às vezes, estas atitudes não passavam de formas de chamar a atenção do adulto e dos colegas, e isso ajudou-me a olhar de outra forma para este grupo. Existem comportamentos desviantes porque criamos expectativas para o grupo, e quando essas expectativas não são correspondidas, a nossa ação vai no sentido de tentar extinguir esses comportamentos. Hoje em dia, vemos que os comportamentos desviantes são cada vez mais agressivos e são considerados pela comunidade de jovens como algo passível de ser reproduzido, não só pelo impacto que os *media* dão a essas situações, mas também porque o próprio grupo de colegas aprova essas atitudes.

“Os educadores de infância (...) deverão atender a que o comportamento de uma criança depende não apenas da atitude dos educadores perante ela, mas depende também, e fundamentalmente, da atitude de outras pessoas com quem a crianças convive, quer sejam pais, irmãos, avós ou outras crianças que representem para ela um papel relevante.” (Brederode, M., 1985, p. 206).

Depreendo então que uma visão social do comportamento seria a mais adequada, porque devemos olhar menos para o menino e olhar para a complexidade das relações que se estabelecem no seio do grupo. Existe um elemento dominante no grupo, e as suas atitudes criam uma cadeia de ações que são consideradas como, atitudes desadequadas.

Refletindo sobre todas essas atitudes e sobre a forma de extinção dos comportamentos, vejo hoje que não apliquei os conhecimentos tão bem como deveria, agia por instinto. Tal como a educadora, eu limitava-me a chamar a atenção da criança, dizendo-lhe que estava a agir mal. Passado um dia ou dois, aquele comportamento repetia-se, pelo que concluí que a nossa ação não fora eficaz, havendo uma tendência para o grupo reproduzir o que aquele menino fazia. Algumas das ações que eu poderia ter desenvolvido seria a de mandar o menino fazer algum recado fora da sala, ou a de arranjar um colega que precisasse de ajuda, para que ele o acompanhasse (Rutherford, R. e Lopes, J., 1993). Estas seriam apenas algumas atitudes que um educador poderia ter naquele momento em que ocorria o comportamento que queria extinguir.

No desenvolvimento de alguns projetos, como o da reciclagem, a educadora fez-me constatar que estava a ser demasiado diretiva com o grupo, o que me fez refletir acerca do porquê de o fazer, percebendo que a minha insegurança fazia-me querer direcionar tudo para que nada fugisse do planeado, nem ao meu controlo. Com esta pequena experiência de estagiária, aprendi a gerir alguns conflitos e atitudes desviantes, concluindo que apenas a prática leva os educadores ao conhecimento da tarefa de lidar com situações deste género, sendo que a teoria que lemos nos livros apenas nos transmite casos particulares, com crianças diferentes, em esferas específicas e, portanto, requer respostas diferentes aos mesmos estímulos e situações práticas.

1.3 As Competências Interpessoais da Educadora

Os momentos que recordo da escola com mais ou menos prazer, referem-se às experiências de interrelação entre alunos ou aluno/professor. Todos temos algum professor que nos marcou mais pela positiva ou pela negativa, bem como algum colega ou grupo de colegas, daí apresentar a minha reflexão acerca deste tema, que também foi muito marcante neste grupo da sala dos Laranjas, tão heterogéneo. A nossa entrada, enquanto estagiárias, na prática pedagógica fez-se de forma progressiva, não só para que nós pudéssemos colocar-nos a par de toda a esfera envolvente de cada criança, rotinas e metodologias do grupo, mas também para que a criança nos deixasse entrar na sua esfera pessoal. Sabendo da importância do meu papel enquanto estagiária e mais ainda enquanto futura educadora, questiono-me acerca do que torna alguém uma boa ou uma má educadora/professora. Gilles Ferry refere que um bom professor tem de “saber”, “saber fazer” e “saber ser”, mas embora as duas primeiras possam ser bem adquiridas, o “saber ser” é um tema bastante subjetivo e que me suscita inúmeras dúvidas.

Com base em Rogers (1957), um modelo sequencial de competências interpessoais é constituído por três fases: autoexploração (mostrando empatia, calor e respeito), transição para a ação (especificidade, autenticidade e autoexposição) e ação (confronto, imediaticidade). (Brederode, M.,1985)

De qualquer modo, na tentativa de gerir um grupo de crianças e um programa a cumprir, estas oito competências, tão subjetivas, não parecem ser fáceis de cumprir. Na sala dos Laranjas, fui aceite por todas as crianças, para além dos restantes elementos do grupo, com muito

respeito. Inicialmente mostrei empatia, calor e respeito por todos, sendo que à medida que ia tendo uma participação mais ativa, as crianças tinham tendência para testar “os meus limites”, pelo que esta fase de transição para a ação foi a que se mostrou mais difícil para mim, mas bem sucedida, a meu ver, porque na fase da ação as crianças obedeciam, participavam, mostravam motivação e mostravam adquirir alguns conhecimentos e autonomia nas tarefas.

Apesar da relação interpessoal ser bem conseguida, acho que sempre tive tendência para dirigir muito o grupo, talvez por insegurança por estar a ser avaliada, mas também por ter medo de falhar nalguma das oito competências, que, de tão frágeis, se podem “quebrar” num segundo, com uma pequena atitude irrefletida, ou um gesto. Para além disso, fiquei por vezes com a sensação que se fizesse ou agisse de outro modo com as crianças, que tinha obtido melhores resultados, pelo que o “saber fazer” também não se mostra nada simples. Três “saberes” podem diferenciar - me de ser uma boa ou má educadora, mas o que engloba cada “saber” é um mundo que só a prática me dará autoconfiança no exercício da minha função.

1.4 As Crianças e o SAC

O SAC surgiu pela mão de Gabriela Portugal, no ano de 2007, e estava na base do projeto “Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças”. Este projeto seguiu as linhas da abordagem experiencial de Ferre Laevers, que pretendia criar instrumentos de avaliação para a qualidade da oferta em educação pré-escolar. Pretendia-se que o SAC fosse um instrumento de apoio à prática pedagógica do educador de infância que procurasse agilizar a relação

entre práticas de observação, documentação, avaliação e desenvolvimento curricular, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Os conceitos base desta educação são: atitude experiencial, desenvolvimento pessoal e social (emancipação), implicação e bem estar, sensibilidade, autonomia e estimulação. Passo a explica-los em maior detalhe através do quadro seguinte.

Quadro 1. Descrição dos sete conceitos base da educação experiencial de Ferre Laevers.⁴

Atitude experimental	Ter em conta a experiência de cada criança, incluindo o bem estar e implicação.
Desenvolvimento pessoal e social	Forma como a criança se relaciona com os outros e consigo própria.
Implicação	Tem a ver com a capacidade de concentração e necessidade de exploração.
Bem estar	Satisfação das necessidades básicas físicas, de segurança, de afirmação, etc...
Sensibilidade	Tem a ver com princípios de empatia e relações autênticas com

⁴ O quadro foi elaborado com base nas definições do livro “Avaliação em educação pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças” de Gabriela Portugal (2010).

	as crianças.
Autonomia	Conjunto de regras e limites que garantem o decorrer das atividades.
Estimulação	Oferta de materiais diversificados que satisfaçam os interesses das crianças.

O conceito de atitude experiencial tenta dar-nos a conhecer a importância das necessidades da criança, das experiências do educador e da atenção dada às experiências vividas pela criança.

De acordo com a abordagem experiencial, Laevers concluiu que a forma mais eficaz de avaliar a qualidade num contexto educativo, seria através do “bem estar emocional e da implicação experienciadas pelas crianças” (Portugal, G.; Laevers, F., 2010, p.20), então definiu oito indicadores de bem estar emocional:

- Recetividade/abertura;
- Flexibilidade;
- Autoconfiança;
- Assertividade;
- Vitalidade;
- Tranquilidade;
- Alegria;
- Ligação consigo próprio.

Para a classificação dos níveis de implicação, definiu também nove indicadores:

- Concentração;
- Energia;
- Complexidade;
- Expressão facial e postura;
- Persistência;
- Precisão;
- Tempo de reação;
- Expressão verbal;
- Satisfação.

Uma criança com bem estar emocional alto, demonstra-se satisfeita, calma, recetiva ao contexto e com energia num momento específico. Quanto á implicação, esta pode ser analisada através do interesse, concentração, energia e abertura aos estímulos.

Mas avaliá-los de forma qualitativa não era um trabalho facilitado, então usaram a “escala de implicação para crianças” (LIS-YC, Leuven Involvement Scale for Young Children), que permitiu aos educadores fazerem o registo numa escala de um a cinco, sendo que o nível um é a ausência de atividade por parte da criança. Esta escala “baseia-se no pressuposto de que o envolvimento pode ser reconhecido através de sinais que são expressos no momento em que a criança realiza a atividade” (Portugal, G.; Laevers, F., 2011.). A escala deve levar o educador a refletir sobre o porquê daquele nível, ou sobre o que pode fazer quando a criança não se sente empenhada.

O SAC passa por três fases, sendo que na primeira (1g) pretende-se fazer a avaliação geral do grupo, onde se procura perceber o nível de bem

estar e de implicação de cada criança da sala, identificando-se quer as crianças com dificuldades sociais ou emocionais, quer as crianças com baixa implicação ou dificuldades de desenvolvimento. Na segunda fase (2g) faz-se a análise, reflexão e conclusão sobre a avaliação geral, seguindo duas abordagens: a abordagem dirigida ao grupo/contexto educativo em geral e a abordagem dirigida a crianças individuais que suscitam maior preocupação. Na fase final (3g) definem-se os objetivos e iniciativas para o contexto educativo geral, considerando os aspetos positivos e negativos identificados.

Sei que a minha experiência prática com o SAC resume-se à utilização das fichas 1g e 2g, mas também aprendi que este sistema não é um conjunto de *checklists*, é uma metodologia de trabalho, para o educador avaliar as crianças, o ambiente e a si próprio.

Refletindo sobre as atitudes de cada criança e seus comportamentos, com a ajuda do SAC e as minhas anotações diárias sobre o grupo, constato que este foi um instrumento precioso para a minha análise das características individuais do grupo, pois permitiu-me observar pormenores que demonstravam, o seu envolvimento ou não, na tarefa que estavam a realizar. Na minha opinião pessoal, procedi de forma correta quando aproveitei uma atividade espontânea da criança, para usar a escala de implicação “Ora, também atividades espontâneas (...) são completamente abrangidas pelo conceito e pela escala” (Laevers, 1995, cit. Portugal, G.), mas quando não emergia nenhuma situação decidi criar uma atividade para a criança realizar.

Optei por usar a segunda fase para me orientar numa reflexão pessoal sobre o contexto educativo e sobre o que mudara, estando presente no meu dossiê de estágio. As fases 1g e 2g fizeram-me olhar para o espaço da sala como um local onde acontecem trocas pedagógicas, entre o

adulto, o espaço (“O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”” (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.157)) e a criança.

A maior percentagem dos níveis de bem estar no grupo encontram-se entre o nível 4 e 5, como mostra o gráfico. Não existem casos alarmantes, embora alguns casos suscitasse maior reflexão para posterior ação, dadas as dificuldades de adaptação, tendência para conflitos, tendência para picos contrários com momentos de baixa motivação e implicação, para além dos casos de crianças com dificuldades de desenvolvimento diagnosticados.

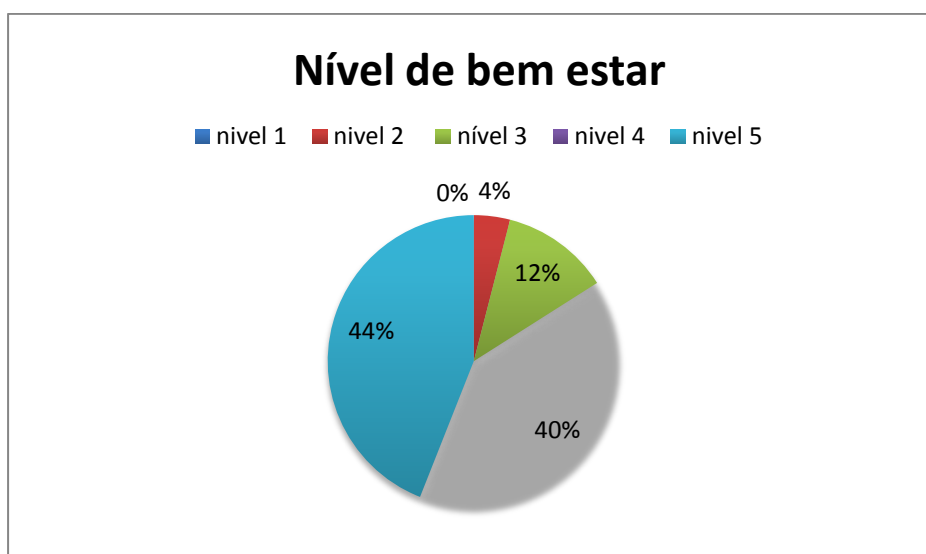


Figura 4. Percentagem do nível de bem estar.⁵

Na figura seguinte, podemos ver que os níveis de implicação dos Laranjas têm uma percentagem maior no nível 4 e 5, o que indica que a maioria das crianças tem um nível ativo, sentindo-se desafiadas em

⁵ O gráfico anterior resulta da análise da Ficha 1g do SAC, em relação ao grupo de estágio.

alguns momentos. Claro que as crianças que se encontram no nível 3 (24%) têm alguma dificuldade em manter a concentração perante uma atividade.

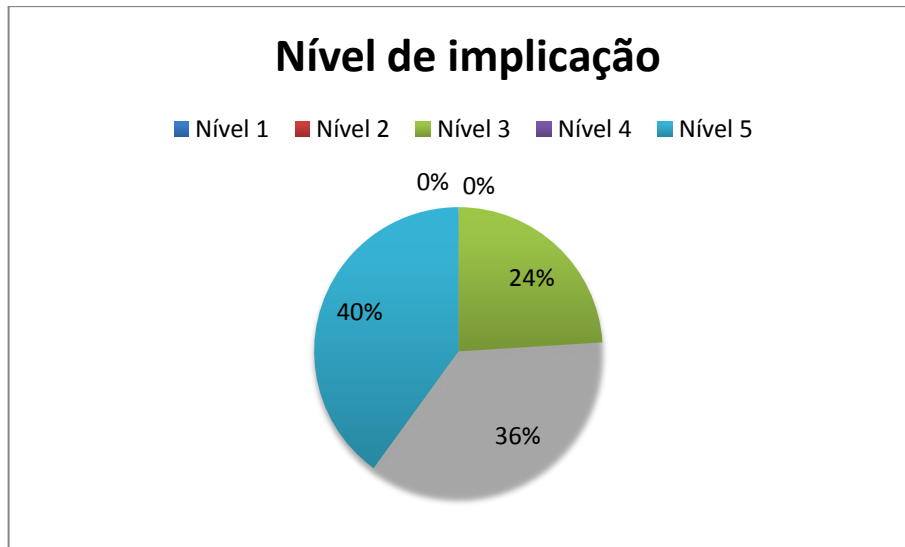


Figura 5. Percentagem do nível de implicação.

Avaliando as capacidades das crianças, duas delas destacaram-se sempre do grupo, atingindo os objetivos pretendidos nas atividades e projetos, mostrando um nível da fala, autonomia e desenvolvimento acima dos mostrados pelo restante grupo.

De um modo geral, todas as crianças mostraram sinais de progressivo desenvolvimento, ultrapassando obstáculos iniciais e adquirindo mais conhecimento, mostrando um grau crescente de motivação, empenho, envolvimento, familiarização com tudo e todos, com um número decrescente de conflitos e recusas.

Por vezes, a capacidade de aprendizagem pode ser influenciada por problemas de audição. Foi o caso de um dos quinze meninos deste grupo. Foi-lhe detetado aos 2 anos um problema auditivo, e esse problema não permitia que este ouvisse tudo o que o rodeava, ouvindo apenas as

primeiras sílabas de cada palavra, visto que temos tendência para as pronunciar com mais intensidade. No início do ano, os médicos propuseram uma cirurgia, mas os pais não quiseram considerar essa hipótese e optaram por levar o menino a uma terapeuta da fala.

A intervenção que a educadora teve com este menino surgiu no mês de abril, no dia a dia desta criança tentávamos ajudá-lo a pronunciar as sílabas, fazendo o batimento silábico com palmas, e ele foi tomando consciência de que não articulava corretamente as palavras. O facto de termos começado a falar frente a frente com este menino levou a que ele se comesse a aperceber que as palavras tinham outras sílabas no final, algo que ele não era capaz de ouvir. Não elevávamos o tom de voz, falávamos de forma clara e de frente para a criança, pois como explica Alberto de Sousa “...devemos falar-lhe de forma clara, (...) sem quaisquer exageros mímicos e devagar (...).” (Sousa, A. 2011, p. 108).

Era notório o esforço que ele fazia para articular as últimas sílabas com as anteriores. Nos últimos meses do meu estágio, fui surpreendida com a evolução deste menino, pois sozinho, já pronunciava todas as sílabas, de algumas palavras que dizia. Comentei com a minha educadora cooperante que a terapeuta da fala estava a ter um impacto muito grande na evolução dele, e ela afirmou que a criança também tomou consciência das suas dificuldades e esforça-se por articular as palavras. A nossa ação na sala de atividades apenas se resumia a fazer a separação silábica enquanto ele falava, não sei se poderíamos ter feito algo mais, teria sido vantajoso se a terapeuta⁶ viesse à instituição conversar sobre a evolução da criança, e sobre o que poderíamos fazer para o ajudar. A intervenção na sala deveria ter começado no início do ano letivo, porque os três anos

⁶ Existem planos de atividades para as crianças que fazem terapia, essas atividades decorrem em muitas vezes em casa e são os pais que as implementam.

de idade poderiam ter sido um fator positivo na ação da educadora, sendo que esta criança já poderia ter um nível de dicção mais avançado. Penso que tal não aconteceu, e o importante é refletir sobre a importância que esta terapeuta teve para este menino.

Refleti sobre os casos particulares de necessidades educativas, na instituição onde estagiei, e há, a meu ver, casos de crianças com necessidades educativas especiais, mas que nunca foram classificados como tal. Há um caso de acompanhamento por especialista e outro que o deveria ter, mas tal não acontece porque não há sinalização da criança. A outra criança que tem acompanhamento é uma menina (foi apenas a uma consulta com a terapeuta), sinalizada pela proteção de menores, dado o óbito da mãe e a incapacidade económica de outros familiares. Dado este quadro de instabilidade familiar e sentimental, a criança tem dificuldades em perceber o que lhe é perguntado de forma direta, respondendo sempre “a mãe”, embora durante o decorrer de um projeto mostrasse algum conhecimento sobre os materiais usados.

Para Piaget, é a aprendizagem que depende do desenvolvimento, ou seja, ela vai depender do nível de desenvolvimento em que o sujeito se encontra. A atividade do ser humano e os exercícios que lhe são oferecidos são fatores considerados por Piaget de extrema importância para quem está a aprender.

Uma menina com três anos e meio também é acompanhada por especialistas, dado que estava anteriormente numa creche, o que afetou possivelmente o seu nível de linguagem, agravado pela falta de interação com crianças da sua idade e problemas familiares. Outro caso que inspira alguma atenção é o de um menino que mostra claras dificuldades de compreensão e desenvolvimento, não tendo acompanhamento especializado. Inicialmente mostrava desconexão nas respostas às

questões da educadora, com alguma evolução ao longo do tempo. Tem dificuldades na dicção, no raciocínio e na autonomia, associados a problemas em casa. O comportamento da criança nos últimos meses alterou-se significativamente.

Têm sido vários os autores que se debruçaram sobre a questão da educação, nomeadamente da educação especial, e que têm contribuído para uma reflexão e mudança da mesma. A Educação é um direito de todos, que pretende diminuir as diferenças existentes entre os indivíduos e criar a “*igualdade de oportunidades*” para todos os cidadãos. Desta forma, a educação deixou de se preocupar apenas em ser um transmissor de conhecimentos, para valorizar e explorar aquilo que o indivíduo tem para dar, na plena consciência que cada um é diferente, com uma herança cultural própria, assim como necessidades e interesses, com as suas próprias capacidades e limitações, tendo a escola de criar condições para poder dar respostas adequadas a todos os problemas que vão surgindo. É a pensar nas crianças com problemas, quer sejam ou não deficientes, que nos surge a educação especial, tentando dar resposta aos problemas das crianças com deficiências, também com o objetivo de as tornar autossuficientes, a fim de tomarem o seu lugar na sociedade como membros ativos. A integração pressupõe que a criança deve ser educada num meio o menos restritivo possível, e que este meio possa responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo que necessita para superar o seu problema.

No que se refere à educação de infância, o ME criou em 1997 as Orientações Curriculares, as quais revolucionaram um pouco o trabalho na educação pré-escolar, apresentando áreas específicas de aprendizagem e objetivos próprios para cada área. Os professores de apoio educativo podem sentir dificuldades ao tentar adaptar as áreas explícitas nas

Orientações Curriculares ao trabalho a realizar com crianças com NEE, para além de poderem nem sequer terem acesso ao conteúdo, sendo necessário dar-lhes formação e tempo para se prepararem para a mudança pretendida, tal como as mentalidades dos pais das crianças e do próprio pessoal discente da escola. A tendência das pessoas em geral é sentir “pena” e ajudá-las, dando-lhes apenas apoio assistencial.

“Inconscientemente, relegamos algumas pessoas a uma liga humana de segunda categoria ao concentrarmo-nos continuamente em ‘fazer por eles’ em vez de ‘capacitá-los e fortalecê-los’ para viver o estilo de vida da sua escolha” (Jupp, J. 1998. cit. Silva, M. 2004).

Outro documento, criado antes das OCEPE, foi a “Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais”⁷, originada pela Conferência de Salamanca (1994), onde se juntaram vários países com o intuito de criar mudanças na ação educativa junto de crianças com NEE, visando adotar uma educação mais inclusiva.

Atualmente, a criança passa grande parte do seu tempo no jardim de infância, enquanto a família trabalha, o que implica, cada vez mais, a necessidade de manter uma boa relação com a mesma para que a colaboração entre ambos seja produtiva. Uma maior colaboração e participação das famílias ajudará a ultrapassar dificuldades e problemas existentes, assim como a compreender melhor os comportamento de algumas crianças. Observei várias situações de comunicação com as

⁷ Recorri ao documento “*Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca*”, Edição do Instituto de Inovação Educacional.

famílias em que as mães ou as avós explicavam à educadora o trabalho que a terapeuta estava a desenvolver com a criança, relatando as tarefas que tinha de realizar.

Os benefícios para uma integração na escola regular de crianças NEE são vários, tanto para as diferentes crianças como até para os adultos. Do ponto de vista da criança com NEE, o facto de estar integrada num ambiente de grupo em que haja outras crianças na sala da sua idade e adultos atentos e sensíveis, permite-lhe oportunidades de interação múltiplas que num ambiente segregado não tem, indo aos poucos adaptando-se às regras, rotinas, etc.. Em relação às outras crianças, também recolhem os seus benefícios, nomeadamente em termos de valores como a solidariedade, a compreensão do outro e a aceitação da diferença. Com o aparecimento da escola inclusiva, estas crianças passam a ser vistas como um ser humano com direitos, visando principalmente criar uma escola para todos, com respeito pela diferença e proporcionar igualdade de oportunidades para todas as crianças, quer sejam ou não portadoras de deficiência.

1.5 Projeto Investigativo

No seguimento do processo de estágio, eu e a minha colega desenvolvemos um projeto investigativo, da nossa inteira responsabilidade, planificação, execução, análise e avaliação. As professoras pediram que dessemos propostas de temas a ser investigados, mas como os que sugerimos eram temas muito aprofundados e que exigiam anos de investigação, aceitámos a proposta do tema “Perspetivas das crianças e das educadoras em relação ao jardim de infância.”. Esta

proposta, parte do reconhecimento da importância da expectativa que os intervenientes nos processos educativos têm acerca da instituição a que pertencem e a toda a esfera envolvente onde se movem, interagem, aprendem e o respetivo papel que desempenham as crianças, funcionários, encarregados de educação, etc...

Tendo em conta a relevância do tema para a prática educativa no nível ou níveis de educação e disciplinas do domínio de habilitação, definiu-se que uma das estagiárias entrevistava as educadoras e outra entrevistava as crianças.

A seguir a esta nota introdutória, a reflexão sobre a investigação, que inclui a entrevista às crianças, tem a seguinte estrutura: definição de categorias; definição de subcategorias, definição das propriedades e discussão dos dados recolhidos, com a reflexão do que foi obtido.

A metodologia para fundamentação deste projeto tem os traços gerais da Teoria Ancorada ou Grounded Theory.

“A GT não é, portanto, uma teoria mas um método, cujo objectivo é gerar teorias novas que dêem conta da acção numa área substantiva (ou seja, teorias que se referem directa ou indirectamente ao real” (Almeida & Pinto, 1986, cit. Coelho, A. 2004. p.227).

A TA é uma metodologia baseada nas teorias de Glasser Strauss, neste caso particular, não tenho uma teoria para testar mas sim a análise qualitativa e reflexiva dos dados recolhidos nas entrevistas, que irão permitir uma compreensão das concepções que as crianças têm do JI.

Na impossibilidade de transferir, para o corpo deste relatório, todo o volume de dados recolhidos no projeto ou na análise do mesmo, optámos

por organizar a apresentação dos dados em função da discussão das categorias que emergiram através do método constante (Glaser & Strauss, 1967). O modelo de análise que uso neste projeto, visa condensar as diversas dimensões relativas ao modo como as crianças conceptualizam o JI e outras questões relacionadas.

As questões que semiestruturavam a entrevista que realizei às crianças, advêm das questões iniciais organizadoras do projeto: “O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no JI?”; “Quais as finalidades que atribuem a essa experiência?”; “Quais os processos que a criança identifica?”; “Quais as aprendizagens que valorizam?”; “Qual o papel que atribui a si própria, às outras crianças e aos adultos numa Instituição?”.

Segundo as orientações metodológicas que nos foram dadas, e após autorização dos pais das crianças e da direção da instituição, efetuei as entrevistas previamente semiestruturadas, com guião orientador, mas desenvolvidas como “conversa”, realizadas em pares e usando termos que as crianças compreendem, sem que lhes surja qualquer dúvida do que lhes é perguntado. O público alvo foi o grupo dos Laranjas e no momento em que foram conduzidas as entrevistas, as idades situavam-se entre os três e quatro anos.

Quadro 2. Identificação do nível etário do grupo dos Laranjas.

Sexo/Idade	4 anos	3 anos
Feminino	3	9
Masculino	3	10

De um total de 25 crianças, selecionei uma amostra de 16, porque com o tempo que dispúnhamos seria impraticável entrevistar o grupo na

sua totalidade. Conversei com a educadora, pois não sabia como fazer a escolha da amostra, tive algum receio de ser discriminativa na seleção. Escolhi então 3 características, que me ajudaram a selecionar as 16 crianças:

- a) Linguagem perceptível;
- b) Nacionalidade;
- c) Compreensão da oralidade.

Teriam de ter uma linguagem perceptível porque, caso contrário, eu não seria capaz de fazer a transcrição das conversas através do gravador. Se o nível de compreensão da linguagem fosse baixo, então seria difícil obter uma resposta, porque não tinham compreendido a pergunta. Quanto às nacionalidades, o grupo é muito multicultural e tentei proporcionar a mesma oportunidade a todos as crianças.

Depois da seleção feita, organizei-os em grupos de dois, com o objetivo de juntar crianças com personalidades distintas, pretendia portanto que a criança mais tímida fosse influenciada pela outra, o que observei ao longo de algumas entrevistas. No início, realizei as entrevistas no escritório, mas existiam muitas distrações na sala e, por isso, as restantes entrevistas decorreram no dormitório, pois depreendi que seria um local mais informal para as crianças. Ao longo do projeto fui procedendo à transcrição das entrevistas e foi necessário anular uma de duas crianças, porque a voz do menino era muito aguda e no gravador ficou impercetível. No final das transcrições, fiquei com 14 entrevistas para analisar.

Durante a análise das entrevistas, consegui definir cinco categorias de resposta, oito subcategorias e as consequentes propriedades, onde irei

recorrer a expressões utilizadas pelas crianças, conceito *in vivo* (Strauss & Corbin, 1998, cit. Coelho, A.).

A primeira categoria que defini foi as “perspetivas das crianças em relação à sua experiência e vivência diária no JI”, e apenas defini 1 subcategoria porque todas as crianças consideraram importante a ida ao JI.

Quadro 3. Descrição das subcategorias e suas propriedades.

Subcategoria	Propriedades
Importante ir à escola.	<p>“Sim é a nossa escolinha.”</p> <p>Acha que é importante ir ao JI porque está lá a Clara.</p> <p>“Porque as tias, e as avós, e os tios têm de ir para a escola e para os trabalhos.”</p>

Na segunda categoria “finalidades na ida das crianças ao JI”, defini 5 subcategorias, porque todas as crianças consideraram importante a ida ao jardim de infância: brincar, trabalhar, imposição dos pais, aprender e dormir. A maioria revelou ter consciência de que o motivo que as leva à instituição é o facto de terem de estudar ou trabalhar e brincar, embora outras duas crianças revelem que vão para lá porque “os pais trazem, não deixam os meninos ficar em casa”.

Quadro 4. Descrição da subcategoria e propriedades.

Subcategorias	Propriedades
Brincar	“Venho brincar com os amigos.”
Trabalhar	“Venho fazer os trabalhos que a Clara diz.” “Olha estou a fazer desenho.”
Por imposição da família	“A minha mãe pagou a escola para eu vir para aqui.” “Porque o meu papá não deixa-me ficar em casa.”
Aprender	“Porque temos que aprender.”
Dormir	Aprende a dormir no JI.

Na terceira categoria, “processos usados nas aprendizagens”, enquadrei as respostas em 4 subcategorias: desenhar, ler, aprender e brincar. Durante as entrevistas, percebi que estas atividades eram aquelas que eles realizavam no dia a dia no JI.

Quadro 5. Descrição da subcategoria e propriedades.

Subcategorias	Propriedades
Desenhar	“Desenhos na mesma.”
Ler	“Ler os livros.” “Porque ela é que conta as histórias e as coisas para nós irmos brincar.”

	“Ler as estórias! Brincar.”
Aprender	“A cantar canções.” “Dormir.” (Esta criança diz que aprende a dormir no JI.)
Brincar	“Brinco com as bolas.” “O consultório, a casinha, a matemática, a biblioteca.”

Na quarta categoria, “aprendizagens valorizadas pelas crianças”, algumas foram capazes de responder sobre o que mais gostavam, mas outras não compreenderam aquilo que lhes fora perguntado. Consegui organizar as seguintes subcategorias no quadro seguinte: jogos, brincar, construções, brincar em grupo, ler, desenhar e ouvir estórias.

Quadro 6. Descrição das subcategorias e propriedades.

Subcategorias	Propriedades
Jogos	“Gosto dos jogos da matemática.”
Brincar	“Só gosto de brincar um bocadinho no castelo.” “Gostamos de brincar.”
Construções	“(…) na escola faço construções.”
Brincar em grupo	“Brinco com a O.” “(…) a B.N. também brinca comigo no consultório.”

Ler	“Gosto de ler livros.”
Desenhar	“(…) eu faço desenhos bonitos.”
Ouvir estórias	“Gostamos de ouvir estórias que a Clara disse.”

Quanto à última categoria, “elementos de autoridade na sala” ela pretende dar resposta à questão da autoridade. As crianças identificaram vários elementos, então as subcategorias são: a educadora, a auxiliar, as estagiárias, as crianças e a mãe.

Quadro 7. Descrição das subcategorias e propriedades.

Subcategorias	Propriedades
A educadora	“A Clara.” “A Clara manda nos laranjas.”
A auxiliar	“A Clara e a Dite.”
As estagiárias	“Porque vocês são as...as professoras na nossa sala.” “Tu e a Rafaela..” “Porque às vezes eles batem-se.” “Tu.”
As crianças	“Eu!” “Eu.” “Eu mando.”
A mãe	“É a mãe.”

Fazendo uma análise sobre os dados recolhidos, no geral, todas as crianças disseram gostar de ir à escola e a maioria revelou ter consciência de que o motivo que as leva à instituição é o facto de terem de estudar ou trabalhar e brincar.

Quanto à finalidade da ida ao JI, as crianças confessam ter consciência de haver por parte das crianças atitudes menos boas, o que revela a aprendizagem das regras, a partilhar tudo com todos, a brincar só com o que é indicado para a idade em que se encontram, a não estragar nada, a “devolver o que não é deles”, a brincar, a trabalhar e, surpreendentemente, que aprendem a dormir e “muitas outras coisas”, deixando em aberto as possibilidades de aprendizagens específicas.

De um modo geral, as crianças gostam de todas as brincadeiras e atividades, mostrando muita dificuldade em referir uma em especial, embora claros naquilo que não gostam – as meninas brincar com “bonecos feios” dos meninos, e os meninos de “brincar com bonecos” e “coisas de meninas”, para além de não gostarem de brincar sozinhos, indicando alguns parceiros de brincadeiras. As crianças de nacionalidade estrangeira tiveram dificuldades em responder à questão sobre o que não gostam de fazer, sendo que respondiam sempre aquilo de que gostavam.

Quanto a quem dita as regras na sala dos Laranjas foram muito claros: as professoras. Mostram saber que a diferença de idades implica diferença de autoridade, pelo que compreendem que os adultos é que mandam, mas não têm noção da distinção de cargos quando as funções desempenhadas com eles são semelhantes, como é o caso da diferença entre a educadora e a auxiliar. Mas três crianças responderam, sem pensar, que eles é que mandavam na sala, pois após reformular a questão eles alteraram as suas respostas. Deste modo, as crianças distinguem o papel de cada adulto pelas suas tarefas/responsabilidades junto delas, e

não pela posição que ocupam, referindo apenas que certos adultos cozinham, outros limpam, outros ensinam e brincam com eles, embora todos os adultos “mandem” de igual modo neles, apesar de alguns gostarem de ser eles próprios a mandar. Em relação às outras crianças, são vistos apenas como parceiros da brincadeira.

Dado o exposto, podemos dizer em relação às categorias distintas que as perspetivas das crianças em relação ao JI são boas, com motivos de ida entre a obrigação dos pais, estudo ou brincadeira, identificando diferentes processos de aprendizagem, embora de modo informal. As aprendizagens de que gostam são mais claras do que as que não gostam, sendo as primeiras bastante variadas. Em relação ao papel de cada interveniente, as crianças distinguem entre adulto e criança, associando a quem manda ou não, mas dentro de cada categoria não conseguem distinguir o grau ou escala de autoridades.

Durante o decorrer das entrevistas deparei-me com algumas limitações associadas à tenra idade e ao nível do desenvolvimento das crianças. Foi, por vezes, impossível obter respostas coerentes e por vezes conscientes, até porque as crianças mostraram sempre grande ligação com as atividades que decorriam no presente momento da entrevista, daí que os resultados obtidos não sejam muito concisos no que toca a algumas das entrevistas.

Considerações Finais

As educadoras de infância são responsáveis pela organização de atividades educativas, a nível individual e de grupo com crianças até aos seis anos de idade. Este trabalho inclui uma ação educativa das famílias junto das crianças, contribuindo para a descoberta da sua individualidade e estimulando a sua perceção e integração no meio envolvente, para além de ter de obedecer a orientações curriculares e pedagógicas emanadas pelo ME. Neste domínio, coube-nos ajudar as crianças a desenvolverem atividades sociais indispensáveis à sua formação pessoal e social ensinando-as, por exemplo, a interagir e cooperar com crianças da mesma idade e de idades diferentes, através de brincadeiras e atividades em grupo.

Incentivamo-las a falar de si e das suas necessidades, a respeitar e ajudar os outros, a desenvolver a sua capacidade crítica, a tomar decisões, a desenvolver a comunicação e a linguagem.

Na minha opinião, as crianças não prestavam muita atenção à área da escrita e como conteúdo essencial para a iniciação à leitura, concebi uma atividade de exploração de grafemas, que serviu para eu refletir sobre quais as crianças que já identificavam letras, já que 3 das 25 crianças já escreviam o seu nome nas fichas de trabalho. Considero que a reflexão é uma parte importante do trabalho da educadora, permitindo-lhe avaliar os processos usados e reajustá-los á situação. Fiz reflexões sobre as atividades que realizei porque é necessário avaliar o decorrer do processo e as competências que foram ou não atingidas no decorrer do mesmo. Com essas reflexões pretendo readaptar a metodologia, para que possa atingir os objetivos a que me propus com o grupo.

Outra das funções que a educadora desempenha, no âmbito da sua ação educativa, é a da organização do espaço físico da sala. Deve refletir em termos pedagógicos: será que a disposição do espaço está adequada a este grupo de crianças? A educadora deste grupo procedeu a algumas mudanças que considerou relevantes, pois percebeu que o espaço pedagógico não estava adaptado ao grupo. Mas estas mudanças ocorreram depois de muita reflexão pois é necessário ver a interação do grupo com o espaço físico e pensar que ao intervirmos no arranjo do espaço terá de ser para o tornar mais rentável a nível pedagógico.

A cooperação com a família permitiu o estabelecimento de uma relação pessoal de afeto, respeito e confiança com os pais ou educadores, condição essencial para uma ação educativa participada. Para o bom desempenho desta profissão, é necessária uma clara vocação pedagógica, bem como a capacidade de “saber”, “saber estar” e “saber ser”, tendo em conta tudo o que estes três conceitos envolvem, para além de ser necessário muita prática, sendo que a imaginação, o sentido de humor e espírito alegre se incluem também nas características da personalidade desta educadora. Esta é uma profissão que se revela bastante desgastante, mas muito compensadora e realizante, gerando um aumento progressivo da autoconfiança à medida que ganhamos prática na área. Ao longo do estágio, senti que esta não é uma profissão acessível a todos, mas estas crianças tornam tudo mais gratificante, devido ao envolvimento pessoal, afetivo e pela disponibilidade que exige.

Este estágio mostrou-me que temos um grande impacto na formação destes jovens, ajudando-os a evoluir como pessoas. Elas ajudaram-me a crescer como pessoa e como futura profissional e irei recordar-me de todas as situações em que eles me obrigaram a refletir.

Criei uma relação afetiva com todos os funcionários, penso que o

meu carácter facilitou essa relação. Considero-me uma pessoa sociável em qualquer ambiente e adapto-me a mudanças, quer sejam físicas ou sociais.

Referências bibliográficas

Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.

Associação Portuguesa de Psicomotricidade (s/d). *Psicomotricidade*; In (<http://www.appsicomotricidade.org/entrada.htm>)

Barros, L.; Pereira, A. & Goes, A. (2008). *Educar com sucesso – Manual para técnicos e pais*. 2ª Edição, Texto Editora. Lisboa.

Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3: 91-110; (acessível em: www.curriculosemfronteiras.org).

Binder, G. & Michaelis, R. (2006). *Perturbações no Desenvolvimento e na Aprendizagem*; Trilhos Editora. Lisboa.

Brederode, M^a. (1985). *Os aprendizes de Pigmaleão: ensaio sobre a formação de professores e alunos em democracia*. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento. Lisboa

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. University Press. Harvard. Consultado em: (<http://www.google.pt/books?hl=ptT&lr=&id=YNuBf6W2rt>)

[0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Actual+Minds,+Possible+Worlds.+Cambridge&ots=351AYzMsBM&sig=gI5tpoP1WDX3wXnYAOY7jFp7Wuc&redir_esc=y#v=onepage&q=Actual%20Minds%2C%20Possible%20Worlds.%20Cambridge&f=false\)](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.naeyc.org%2Ffiles%2Fyc%2Ffile%2F200209%2FScienceI0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Actual+Minds,+Possible+Worlds.+Cambridge&ots=351AYzMsBM&sig=gI5tpoP1WDX3wXnYAOY7jFp7Wuc&redir_esc=y#v=onepage&q=Actual%20Minds%2C%20Possible%20Worlds.%20Cambridge&f=false)

Campanudo, M. (2009). *Representações dos Professores sobre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas - Leitura, Escrita e Cálculo*; Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária. Universidade Fernando Pessoa. Porto.

Castro, J. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche- Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de Doutoramento em ciências da educação. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. Aveiro.

Conezio, K. e French, L.; (2002). *Science in the preschool classroom: Capitalizing on children's fascination with the everyday world to foster language and literacy development*; Young Children; Acedido em setembro de 2012, em: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.naeyc.org%2Ffiles%2Fyc%2Ffile%2F200209%2FScienceI>

[nThePreschoolClassroom.pdf&ei=xgRvUIjoAsGYhQeS5oD4DQ&usg=AFQjCNFJWkEkqMzUzt5bvBtvDVz37wv8dA&sig2=BqguU74O3_B1HgrsoE9QA\)](#)

- Costa, J. (2008). *Um olhar para a criança - Psicomotricidade relacional*. Trilhos Editora. Lisboa.
- Cruz, V. (2003). Dificuldades na aprendizagem da matemática; *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. **10** (2): 57-65;
- Cruz, V. (2005). *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: avaliação e intervenção*; Dissertação de Doutoramento em motricidade humana na especialidade de educação especial e reabilitação. Faculdade de Motricidade Humana; Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lidel - Edições Técnicas. Lisboa.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lidel - Edições Técnicas. Lisboa.
- Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais. (1994). Instituto de Inovação Educacional.

Edwards, Gandini e Forman (1999). *As Cem Linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed. São Paulo.

Ferreira, H. (2006) Lutas aplicadas à Educação Física Escolar. *Revista de Educação Física*. **135**: 1-9.

Fisher, J. (2004). *A Relação entre o Planeamento e a Avaliação*; In I. Siraj-Blachford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pref. rev. cien. T. Vasconcelos; trad. P. Almeida) (pp. 21-39). Lisboa.

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*. **5**: Série 5. 1-8.

Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. 6ª Conferência Europeia sobre Qualidade na Educação de Infância «Desenvolvendo Adultos, Desenvolvendo Crianças». Lisboa. Setembro de 1996. Editorial Notícias.

Fonseca, V. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade – Estudo comparativo e correlativo das competências de aprendizagem académicas e de factores psicomotores de alunos do 2º e 4º ano do ensino básico, com e sem dificuldades na aprendizagem*. Universidade técnica de Lisboa. Lisboa.

Fonseca, V. (2005). Dificuldades de Aprendizagem: Na busca de alguns axiomas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 39. 3: pp.13-38.

Fonseca, V. e Oliveira, J. (2009) *Aptidões Psicomotoras e de Aprendizagem - Estudo Comparativo e Correlativo com base na Escala de McCarthy*. Âncora Editora. Lisboa.

Godinho, M.; Barreiro, J.; Melo, F. & Mendes, R. (2002). *Aprendizagem e performance*. In Godinho, M. (Ed.). *Controlo Motor e Aprendizagem - Fundamentos e Aplicações* (11-22). Edições FMH. Lisboa.

Heal, C. e Cook, J. (2004) *Humanidades: Desenvolvendo uma Noção de Lugar e de Tempo nas Crianças mais Pequenas*; In I. Siraj-Blachford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pref. rev. cien. T. Vasconcelos; trad. P. Almeida) Lisboa.

Katz, L.; Bairrão, J.; Silva, I.; Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Kaufman, A. & Kaufman, N. (1983). *K ABC – Kaufman Assessement Battery for Children*; USA; American Guidance Service, Inc.

Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*; ISPA. Lisboa.

Martins, M.; Niza, I. (1998) *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta. Lisboa.

Martins, R. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem - Estudo de perfis de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, em variáveis do âmbito psicomotor, cognitivos, sócio-emocional e do desempenho escolar*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Martins, M. (2003). *Qualidade educativa e desenvolvimento da linguagem escrita*. Atas do I Encontro Internacional: A criança, a língua e o texto. Universidade do Minho. Braga.

Martins, A. (2010). *Rastreamento do processamento auditivo central pelo terapeuta da fala*. Dissertação de Mestrado em ciências da fala e audição. Departamento de Electrónica Telecomunicações e Informática. Aveiro.

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta.

Mendonça, M. (1994). *A educação de infância- traço de união entre a teoria e a prática*. 1ª Edição. ASA. Lisboa.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Departamento de Educação Básica. Lisboa

Morais, J. (1994). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*; Cosmos. Lisboa.

Nielsen, L. (1999) *Necessidades Educativas Especiais - Um guia para professores*. Porto Editora. Porto.

Niza, S. (2007). *As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Oliveira-Formosinho J., B. Campos, H. Haste, M. Diaz-Aguado. R. Marques, M. Veiga, M. Brederode, M. Roldão, L. Castro, M. Santos, B. Detry, I. Abreu, J. Abrantes, I. Alçada e D. Andringa. (1992). *Formação pessoal e social*; Sociedade portuguesa de ciências da educação. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. Lisboa.

Pereira, I.; Viana, F. (2003). *Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas reflexões*. Encontro internacional a

criança, a língua e o texto literário. I., Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga.

Piaget, J. (1964). *Development and learning*. in Lavatelly, C. S. e Stendler, F. *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich. 1972. Que, por sua vez, é a reimpressão das páginas 7-19 de: Ripple, R. e Rockcastle, V. *Piaget rediscovered*. Cornell University.

Pires, E., Fernandes, A, e Formosinho J. (1991). A construção social da educação escolar. ASA. Rio Tinto.

Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M., Oliveira, P. (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico. Ministério da Educação. Lisboa.

Portugal, G., Laevers F. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto editora. Lisboa.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Edições Asa. Rio Tinto.

Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão-Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.

Silva, M. (2004). *A Colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no jardim-de-infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Instituto Superior de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga.

Sousa, A. (2011). *Problemas de audição e atividades pedagógicas para a sua inclusão na infantil e no 1º ciclo*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.

Tavares J. e Moreira A. (1990). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Universidade de Aveiro. Aveiro.

Vasconcelos, T. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação Lisboa.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2012). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação. (Versão eletrónica). Acedido a 3 de março de 2012 em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=17>)

Legislação consultada

Decreto Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201, I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei nº 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237, I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei nº 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34. I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei nº 147/1997 de 11 de junho. Diário da República nº 133, I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201, I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Regulamentos consultados

Projeto Educativo 2010/2013

Projeto Curricular 2012

Regulamento Interno do JI

Páginas da internet

<http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Teorias_da_aprendizagem

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3439/1/Relat%c3%b3rio%20Final.pdf>

<http://meustrabalhospedagogicos.blogspot.pt/2011/12/fases-de-desenvolvimento-da-crianca.html>

http://www.colegiODOVALE.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=71

<http://trabalhodeprojecto.blogspot.pt/>

http://www.obarquinho.pt/f_barquinho/projeto-curricular-de-turma.pdf

<http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=173&idDocumento=1922>

Anexos

Anexo 1: Quadro ilustrativo do Plano Anual de Atividades

Meses	<p>Plano Anual de Actividades</p> <p>Ano Lectivo 2010/11</p> <p>Actividades</p>
Setembro	<ul style="list-style-type: none"> ☺ Abertura do Ano Lectivo ☺ Acolhimento das crianças nas novas salas ☺ Adaptação das crianças e dos adultos ☺ Organização do tempo, espaço e pessoal para cada sala ☺ Elaboração dos instrumentos de trabalho ☺ Definição das regras de cada sala ☺ Chegada do Outono
Outubro	<ul style="list-style-type: none"> ☺ Vivência do Outono ☺ Implementação da Republica 5/10 ☺ Dia dos Correios 9/10 ☺ Dia mundial da Alimentação 16/10 ☺ <u>Dia 31</u>: Tradição dos "Bolinhos e Bolinhós" Saída à rua

<p>Novembro</p>	<p>🍷 <u>Dia 11</u> Comemoração do Dia de S. Martinho com um Magusto</p>
<p>Dezembro</p>	<p>🍷 Vivência do Natal 🍷 <u>Dia 19</u>: Festa de Natal</p>
<p>Janeiro</p>	<p>🍷 <u>Dia 6</u>: Vivência do Dia de Reis 🍷 <i>Vivência do Inverno</i></p>
<p>Fevereiro</p>	<p>🍷 <u>Dia 14</u>: Dia dos Namorados</p>
<p>Março</p>	<p>🍷 <u>Dia 4</u> Desfile de Carnaval 🍷 <u>Dia 8</u>: Dia da Mulher 🍷 <u>Dia 19</u>: Dia do Pai 🍷 Vivência da Primavera 🍷 <u>Dia 21</u>: Dia Mundial da Floresta</p>
<p>Abril</p>	<p>🍷 <i>Vivências da Páscoa</i> 🍷 <u>Dia 2</u>: Dia Internacional do Livro Infantil</p>

<p>Maio</p>	<ul style="list-style-type: none"> 🌸 Dia 25 Dia da Liberdade 🌸 Vivência do Dia da Mãe 🌸 Passeio de Final dia 27 de Maio
<p>Junho</p>	<ul style="list-style-type: none"> 🌸 <u>Dia 1</u>: Dia Mundial da Criança 🌸 <u>Dia 5</u>: Dia Mundial do Ambiente 🌸 <u>Dia 10</u> <u>Dia de Portugal</u> 🌸 <u>Feira do livro</u> 🌸 Vivências do Verão
<p>Julho</p>	<ul style="list-style-type: none"> 🌸 Dia 2 – Festa de Final do ano 🌸 <u>Dia 26</u>: Dia dos Avós 🌸 Encerramento do ano lectivo

Anexo 2: Estrutura da planificação individual

Planificação
 Actividade: **Vamos descobrir os sons?**

Objectivos	Recursos		Duração	Áreas de conteúdo	Desenvolvimento da actividade
	Materiais	Humanos			
<ul style="list-style-type: none"> • Criar sons com objetos do dia-a-dia, repetindo ritmos; • Identificar sons; • Discriminar sons; • Identificar sons curtos e longos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Garrafa com arroz; • Garrafa com pedras; • Garrafa com pregos; • Garrafa com areia; • Duas colheres de metal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças; • Estagiária. 	<ul style="list-style-type: none"> • 40 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> • Área de Expressão e Comunicação- domínio da expressão musical 	<ul style="list-style-type: none"> • Em grande grupo, explico que vou fazer uma pequena brincadeira de adivinhas, com sons. Introduzo os materiais e exploro os sons produzidos, com as crianças; • De seguida, peço para taparem os olhos com os braços e atrás das costas faço o som com a garrafa com arroz. O objectivo é eles adivinharem qual o objeto que produziu aquele som;

Data da aplicação: 30/03/2012

					<ul style="list-style-type: none"> • Vou reproduzir dois sons ao mesmo tempo para eles tentarem discriminar o som e identificar os dois objectos presentes; • Pretendo também que eles identifiquem sons curtos e longos; • Pego a uma criança de cada vez que venha repetir os ritmos que eu faço. Eu faria com uma garrafa e ao meu lado a criança repetia com outra garrafa, o ritmo que eu fizesse.
--	--	--	--	--	--

Metas de aprendizagem:

- Área das Expressões

Domínio: Expressão Musical - Desenvolvimento da Criatividade

Data da aplicação: 30/03/2012

Meta 33) No final da educação pré-escolar, a criança explora as potencialidades de timbre, intensidade, altura (agudo, grave, subida e descida) e duração (sons longos e curtos) da voz, de objetos sonoros e de instrumentos musicais;

Domínio: Apropriação da Linguagem Elementar da Música

Meta 37) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo (isolados e simultâneos), sons da natureza e sons instrumentais.