

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

A viagem de uma estagiária no mundo do pré-escolar

Sílvia Patrícia Sereno Nicolau

Coimbra, 2014



Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

A viagem de uma estagiária no mundo do pré-escolar

Sílvia Patrícia Sereno Nicolau

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

Novembro de 2014

Agradecimentos

Quero agradecer a todas as pessoas que estiveram sempre do meu lado ao longo de todo este percurso, não só ao longo do mestrado, mas também de toda a licenciatura.

Primeiramente, gostaria de destacar os meus pais, pelo facto de me terem apoiado na escolha do curso e em tudo o que isso implicou. Foram o meu suporte, não só financeiro, como emocional e afetivo. Quero fazer um agradecimento especial à minha mãe, que me deu sempre toda a atenção do mundo e fez os possíveis e os impossíveis para que não me faltasse nada nesta etapa tão importante da minha vida. Agradeço do fundo do coração por todo o seu amor, esforço e dedicação.

À minha irmã que, muitas vezes, mesmo sem querer, me deu ânimo e alegria para continuar e conseguir ultrapassar os obstáculos.

Ao meu namorado, o maior suporte de todos os dias, a todas as horas, a todos os minutos. Obrigada por toda a paciência, por todo o amor, por toda a força e por todo o positivismo constante. Nos momentos mais difíceis e complicados, foi a minha base, o meu pilar, a minha inspiração. Nunca me deixou desistir e fez-me acreditar sempre em mim e nas minhas capacidades.

Aos pais do meu namorado por todo o carinho e atenção que me dedicaram.

À minha prima Wanda, a melhor prima que se pode ter, por sempre me ter apoiado nos momentos mais difíceis, por todas as palavras amigas que me deram força em momentos que pensei que não teria, por toda a preocupação e disponibilidade.

À minha amiga e colega de estágio, Daniela David, pela partilha de emoções, pela amizade sempre sincera, pela disponibilidade que sempre demonstrou e pela força que me deu nos piores momentos.

À professora Doutora Ana Coelho pela sua orientação na elaboração do presente relatório.

À educadora cooperante pelo acompanhamento e disponibilidade ao longo de todo o estágio.

A viagem de uma estagiária no mundo do pré-escolar

Resumo: O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresenta uma abordagem reflexiva de todo o percurso formativo de estágio, realizado no ano letivo de 2013/2014, no contexto de jardim-de-infância. O principal objetivo do relatório apresentado é comunicar, de forma crítica e reflexiva, as práticas desenvolvidas, as vivências e as aprendizagens realizadas durante o período de estágio.

A prática pedagógica desenvolvida seguiu os princípios do modelo pedagógico o Movimento da Escola Moderna, por ser esta a base metodológica da instituição. Desta forma, as práticas foram realizadas de maneira a que fossem sempre privilegiadas estratégias de descoberta, que incentivassem a criatividade e autonomia das crianças.

Palavras-chave: Estágio, Movimento da Escola Moderna, Educação Pré-Escolar, Trabalho de Projeto, Pedagogia de Participação.

The journey of an intern in the world of preschool

Abstract: This report, carried out in the framework of the master's degree in Preschool Education, presents a reflective approach of the whole route internship training, held in the school year of 2013/2014, in the context of kindergarten. The main objective of the report is to communicate, critically and reflectively, the practices developed, the experiences and the learning process carried out during the internship period.

The pedagogical practice developed followed the principles of the pedagogical model the movement of the modern school, being this the methodological basis of the institution. In this way, the practices were conducted in such a manner that they were always privileged discovery strategies that encourage creativity and autonomy of the children.

Keywords: Internship, The Modern School Movement, Preschool Education, Project Work, Pedagogy of Participation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	5
Capítulo 1 – Contexto educativo.....	7
1.1. Caraterização da instituição	9
1.1.1. Organização do espaço e do tempo.....	9
1.1.2. Interação com as famílias e a comunidade.....	11
1.2. Caraterização do grupo	12
1.3. Organização da sala de atividades	13
1.3.1. Organização do espaço e do tempo.....	13
1.3.2. Dinâmica de trabalho	14
Capítulo 2 – Processo de estágio.....	19
2.1. Fases de estágio.....	21
2.1.1. Observação do contexto educativo.....	21
2.1.2. Entrada progressiva na actuação prática	23
2.1.2.1. Atividade 1.....	24
2.1.2.2. Atividade 2.....	25
2.1.2.3. Atividade 3.....	26
2.1.2.4. Atividade 4.....	27
2.1.3. Desenvolvimento das práticas pedagógicas	28
2.1.4. Implementação e desenvolvimento de um projecto pedagógico.....	33
PARTE II - EXPERIÊNCIAS - CHAVE	41
Capítulo 3 – Estudo “As perspetivas das crianças acerca do jardim-de-infância”.....	43
3.1. Pertinência.....	45
3.2. Planeamento e implementação.....	46
3.3. Apresentação e interpretação dos dados	49

3.4. Síntese interpretativa dos dados	54
Capítulo 4 – Autonomia das crianças.....	57
Capítulo 5 – Instrumentos de trabalho em sala (MEM)	61
Capítulo 6 – Organização do espaço	67
Capítulo 7 – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
Apêndices	95

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim-de-Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

PIT – Plano Individual de Trabalho

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

TTA – Tempo de Trabalho Autónomo

Índice de tabelas

Tabela 1 – Número de crianças da instituição, por sala (creche)

Tabela 2 – Número de crianças da instituição, por sala (jardim-de-infância)

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como finalidade expor, não só descritivamente, mas também crítica e reflexivamente, o estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

O estágio decorreu no ano letivo de 2013/2014, três dias por semana durante os dois semestres letivos, na valência de jardim-de-infância, sempre na mesma instituição e com o mesmo grupo de crianças. O período de estágio englobou várias fases – a observação do contexto educativo; a entrada progressiva na atuação prática; o desenvolvimento das práticas pedagógicas; a fase de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico a par de um estudo com vista a perceber as perspetivas das crianças acerca do jardim-de-infância.

Ao longo de todas as fases seguiram-se os princípios do modelo pedagógico adotado pela instituição, o Movimento da Escola Moderna (MEM). O MEM segue uma perspetiva de solidariedade democrática na qual estão incluídas três finalidades formativas interdependentes, sendo elas a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Maia, 2008). É importante referir que nos jardins-de-infância que seguem esta metodologia, segundo Niza (1996, p. 146), é verificada “a manutenção de um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias”. Tendo por base estes princípios, dei o meu melhor para os respeitar e cumprir no decorrer de toda a prática.

O presente relatório é constituído por duas partes, sendo cada uma delas, também, constituída por vários capítulos. A primeira parte engloba os capítulos referentes à caracterização da instituição e do grupo, bem como do processo de estágio. A segunda parte diz respeito às experiências consideradas mais significativas, que, de alguma forma, marcaram o percurso formativo e possibilitaram aprendizagens pertinentes para o futuro profissional. Uma das experiências chave contempla o estudo anteriormente referido, realizado durante a fase final de estágio.

Nas considerações finais é apresentada uma síntese de todo o estágio, uma reflexão final onde são apresentadas as maiores dificuldades sentidas, o que poderia

ter sido realizado de maneira diferente e o que foi considerado mais importante em todo o percurso.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Capítulo 1 – Contexto educativo

1.1. Caraterização da instituição

A instituição onde decorreu o estágio situa-se no centro da cidade de Coimbra. É gerida por uma associação que foi criada em 1997, tendo o jardim de infância entrado em funcionamento em 1999.

Atualmente estão duas valências em funcionamento: a creche e o jardim de infância.

1.1.1. Organização do espaço e do tempo

Relativamente ao horário, a instituição mantém-se aberta das 7h45 às 19h45 para todos os grupos etários. Seguindo a perspetiva de Vilhena (2002, p.12), os estabelecimentos de educação pré-escolar necessitam de “encontrar condições para que exista um horário de funcionamento de acordo com as reais necessidades dos pais”, assumindo assim, a componente sócio educativa, uma função importante na cooperação com a família. Dando total importância a este fato, as auxiliares que ficavam com as crianças até à hora de a instituição fechar, facilitavam e eram bastante flexíveis quando os pais, por motivos de trabalho por exemplo, não conseguiam chegar a tempo de ir buscar os filhos.

Em termos de espaço, a instituição é constituída por dois edifícios. Um deles contempla: um salão, a secretaria, a cozinha, uma sala de jardim de infância, duas casas de banho para crianças, uma casa de banho para adultos, um refeitório para crianças e outro para adultos, um dormitório, um vestiário, uma sala de isolamento, os serviços de lavandaria e quatro despensas para arrumação de equipamento e material diverso.

O outro edifício é constituído por dois pisos. Nele encontram-se cinco salas de creche (um berçário, duas salas de um ano, duas salas de dois anos), duas salas de jardim de infância, dois refeitórios para crianças, uma copa comum, uma copa de leites, um dormitório, cinco casas de banho para crianças, três casas de banho para adultos, um vestiário, duas salas de educadoras/atendimento de pais, uma sala polivalente e duas despensas.

Ambas as instalações possuíam espaço exterior. O espaço exterior potenciava verdadeiros momentos de aprendizagem e interações alargadas com crianças de outros grupos e idades, visto que as crianças de outras salas utilizavam o espaço nos mesmos momentos. Ainda acerca de espaços exteriores, Hohmann e Weikart (2009) lembram que é fundamental para o desenvolvimento das crianças que estas usufruam do contacto com espaços ao ar livre, sendo neles que elas se assumem como construtores imaginativos.

A instituição acolhe cerca de 130 crianças. Verifica-se nas tabelas seguintes a distribuição das crianças pelas diversas salas.

Tabela 1 – Número de crianças da instituição, por sala (creche)

Salas	Nº de crianças
Berçário	9
1 ano	12
1 ano	10
2 anos	16
2 anos	10
Total	57

Tabela 2 – Número de crianças da instituição, por sala (jardim-de-infância)

Salas	Nº de crianças
3 anos	25
4 anos	24
5 anos	20
Total	69

1.1.2. Interação com as famílias e a comunidade

No que concerne à relação entre os próprios membros da instituição, educadoras e auxiliares, pode dizer-se que era uma relação acolhedora de respeito que proporcionava um bom desenvolvimento das crianças, visto que não só mantinham uma relação profissional, mas também de amizade. Como referem Hohmann e Weikart (2009, p. 130), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo”.

As crianças e respetivas famílias que a instituição serve são, maioritariamente, residentes e/ou trabalhadores da área geográfica em que a instituição se situa.

Relativamente à interação entre a escola e a família, é importante referir que para além das conversas informais diárias entre a família e a educadora, os pais ou encarregados de educação estão sempre a par do trabalho que se vai desenvolvendo, através de fotografias e textos que a educadora afixa regularmente com essa informação.

No atendimento aos pais ou encarregados de educação, as educadoras têm um horário de atendimento semanal. Nessas reuniões e dependendo das questões e informações a serem transmitidas, para além de se colocar as famílias a par do que as crianças têm desenvolvido em sala, pode observar-se o portefólio individual da criança e discutir-se a sua evolução, as dificuldades ultrapassadas ou que seja necessário ultrapassar e acompanhar, bem como as áreas em que a criança precisa de um maior ou um menor apoio, tanto no ambiente familiar como escolar. Assim, é proporcionada uma maior interação entre a instituição e as famílias, de modo a que se complementem. Desta forma, responde-se às necessidades da criança, sempre que possível e da melhor maneira possível.

Para além do horário de atendimento semanal, as famílias são, também, convidadas a participar ativamente na vida da criança. Como referem as OCEPE (ME, 1997), deve incentivar-se a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. Tal como a metodologia adotada (MEM) prevê, os familiares podem fazer visitas à sala, podendo

partilhar com as crianças: cantigas, danças, tradições que conheçam, fazer um bolo, contar uma história, falar sobre a sua profissão e tudo o que mais acharem pertinente.

Para além das visitas, os pais, de manhã ou ao fim da tarde quando trazem e levam os seus filhos, conversam informalmente com as educadoras e auxiliares mantendo, portanto, um contacto constante.

No que diz respeito à relação com a restante comunidade e meio envolvente, as crianças deslocam-se pela cidade, várias vezes, a pé ou de autocarro, quando oportuno, para assistir a eventos considerados interessantes para o cumprimento do projeto curricular de grupo (PCG), proporcionando-se, assim, a interação entre as crianças e o meio envolvente. Para ajudar a compreender melhor o mundo que as rodeia, as crianças experimentam situações novas e diferentes, enriquecendo os seus múltiplos conhecimentos.

1.2.Caraterização do grupo

O estágio decorreu na sala dos 4 anos. O grupo era constituído por 24 crianças, de entre elas 14 raparigas e 10 rapazes.

Todas as crianças do grupo nasceram no mesmo ano (2009) e é de salientar que não existia no grupo nenhuma criança identificada como tendo necessidades educativas especiais (NEE).

De uma forma geral, as crianças eram alegres, bastante participativas, ativas e autónomas. Demonstravam sempre vontade de aprender e saber mais. As áreas da sala mais solicitadas eram a área do computador e a área do faz de conta, onde as crianças faziam representações da vida real, imitando aquilo que possivelmente viam os familiares fazer nas suas casas.

Devido à metodologia seguida pela instituição (MEM), à qual as crianças já demonstravam estar adaptadas e conhecer as regras e princípios, o grupo realizava as suas tarefas autonomamente, sem o apoio constante de um adulto. Quando tinham de escolher uma tarefa para desempenhar, recolher ou arrumar o material, faziam-no com facilidade.

1.3. Organização da sala de atividades

O grupo dos 4 anos ocupava a sala de jardim-de-infância na sede da instituição. A sala era constituída por oito áreas distintas que passarei a identificar, mais à frente, no subcapítulo que se segue.

1.3.1. Organização do espaço e do tempo

O grupo utilizava a sala de entrada no período destinado à receção/acolhimento das crianças entre as 7h45 e as 9h30 (sala de entrada/ receção/ acolhimento das crianças – ver apêndice 1). Neste período de tempo era dada fruta às crianças.

Das 9h00 às 9h30 o grupo sentava-se num banco e via televisão. Este fato surpreendeu-me pela negativa, pois as crianças não deviam estar sujeitas a tanto tempo em frente da televisão. Poderia ser jogado um jogo ou fazer algum tipo de atividade com as crianças de modo a introduzir o que se iria fazer nesse dia, por exemplo.

Depois das 9h30, dirigiam-se à sala de atividades, onde se reuniam em conselho e iniciavam as tarefas rotineiras da manhã, tais como cantar os bons dias, marcar as presenças e o tempo, contar as faltas e posteriormente, as crianças que tivessem levado algum objeto para a escola, podiam falar livremente sobre ele ou sobre algum assunto à sua escolha. Terminadas estas tarefas, dependendo do dia da semana, as crianças realizavam o estipulado no horário, seguindo a metodologia MEM.

A organização do tempo está expressa mais especificamente na agenda semanal (agenda semanal – ver apêndice 2).

As atividades de expressão motora, apresentações de teatro ou atividades conjuntas entre salas eram realizadas no salão polivalente da instituição.

Relativamente ainda à organização do espaço e do tempo, pode dizer-se que devido ao facto de as crianças já terem feito os 4 anos, em janeiro passaram a realizar

diferentes tarefas, tais como pôr a mesa para o almoço e realizar atividades no exterior que substituíam a sesta.

No que diz respeito à sala de atividades (planta da sala – ver apêndice 3), esta está dividida em oito áreas distintas (áreas da sala – ver apêndice 4), conforme a metodologia do MEM pressupõe: área da matemática; área da escrita; área das ciências; área da expressão plástica; área da biblioteca; área do computador; área do cavalete; área do “faz de conta”.

1.3.2. Dinâmica de trabalho

Na sala existiam os instrumentos de pilotagem afixados (mapa de presenças, mapa de tarefas, mapa de comunicações, lista de projetos e o diário de grupo – ver apêndice 5), os quais eram utilizados logo pela manhã. O grupo reunia-se à volta da mesa grande, da área da expressão plástica, e começavam por consultar o mapa das tarefas. Neste estavam especificados quais os pares de crianças que iriam desempenhar certo tipo de tarefas (à frente de cada tarefa estavam os cartões com nome e fotografia dos pares encarregues de a desempenhar). Esta distribuição era sempre feita à segunda-feira e, depois de definida, cada par desempenhava a sua tarefa ao longo de toda a semana.

As tarefas distribuídas eram então, mais especificamente, as seguintes: “Presidentes” – faziam a chamada; “Marcar as faltas” – colocavam uma bola vermelha à frente do nome da criança que faltasse, no respetivo dia; “Marcar o tempo” – verificavam como estava o tempo e faziam o respetivo desenho no calendário; “Contar os meninos” – contavam as crianças, uma a uma e, no final, escreviam o número correspondente ao total de crianças presentes no dia para entregarem no refeitório o papel com o número de crianças que estariam nesse dia para almoçar; “Pôr as faltas” – escreviam o número total de crianças presentes e a faltar no quadro de presenças.

À segunda-feira eram também planeados trabalhos para a coluna do “Queremos” do diário de grupo, que seriam depois desenvolvidos ao longo da

semana. Se fossem surgindo novas oportunidades de realização de atividades, estas poderiam ser registadas noutra dia da semana, se as crianças assim o desejassem.

Depois destas tarefas estarem terminadas, passávamos ao momento do “Quero mostrar, contar ou escrever”, no qual as crianças poderiam, ao inscrever-se colocando o seu nome na folha, falar sobre um objeto que tivessem levado para a escola ou sobre algo importante que tivessem experienciado ou algum lugar que tivessem visitado com a família e quisessem partilhar com os colegas. Durante este momento, a educadora registava uma ou duas frases mais pertinentes que salientassem o que a criança ia falando sobre o objeto ou a vivência (estes registos eram identificados pelo grupo como “textos”) para que, de seguida, pudessem ilustrar ao seu gosto. Um fato que observei e analisei ao longo do estágio foi o seguinte: como a maior parte das crianças queriam sempre participar neste momento do dia, a educadora adotou uma estratégia na qual apenas poderiam inscrever-se sete crianças por dia e, para que todas as crianças pudessem participar no “Quero mostrar, contar ou escrever” ao longo da semana, a mesma criança não poderia inscrever-se, por norma, mais do que duas vezes por semana.

No período do “Quero mostrar, contar ou escrever” surgiam, por vezes, ideias para realizações de projetos, por parte das crianças. Tudo era dito e negociado por elas. Essas ideias eram então registadas na lista de projetos para que se fossem realizando sempre que possível. À medida que as crianças iam sugerindo temas para a realização de projetos a educadora ia registando na lista. Relativamente a este fato, o que me surpreendeu pela positiva foi que, mesmo que a lista estivesse repleta de projetos para se realizarem, estes não se iniciavam de imediato. Ou seja, as ideias das crianças eram registadas e não eram esquecidas, pois assim que a oportunidade surgisse, os projetos eram realizados. Penso que este fato era bastante importante para que as crianças soubessem que as suas ideias eram valorizadas e respeitadas.

No trabalho curricular participado pelo grupo, tal como referido na agenda semanal, às segundas, terças e quintas-feiras, a educadora trabalhava com as crianças no domínio das expressões musical, dramática e motora, respetivamente. Neste tempo, a educadora, apresentava novos conceitos que eram trabalhados em grande grupo, através da experiência direta e de registos orais, escritos e gráficos. Infelizmente, devido ao estágio ser apenas realizado às quartas, quintas e sextas-

feiras, não cheguei a ter oportunidade de assistir às atividades de expressão musical e dramática, mas pelos comentários positivos que as crianças faziam ao longo da semana dava para perceber que se divertiam, gostavam do que faziam nessas atividades e, sobretudo, aprendiam (faziam sempre questão de partilhar com as estagiárias todas as coisas novas que iam aprendendo quando não estávamos presentes).

No final de cada manhã, antes do almoço, eram ainda feitas as comunicações pelas crianças. Nestas, eram partilhadas, em grande grupo, as aprendizagens realizadas, projetos ou trabalhos desenvolvidos. O trabalho era feito à vontade das crianças e ficava ao seu critério partilhá-lo com os colegas ou não. As comunicações eram uma forma de as crianças desenvolverem a oralidade ao explicarem aos colegas o que tinham estado a fazer e como.

Na parte da tarde, no tempo de trabalho autónomo (TTA), cada criança assinalava a área para onde queria ir trabalhar. Cada uma tinha um cartão com o seu nome próprio e a sua fotografia, o qual servia para marcar o seu lugar na área escolhida. Cada área tinha um quadro que indicava o número máximo de crianças que podia estar, simultaneamente, na mesma. As crianças iam então circulando pelas áreas com lugares disponíveis da sala e desenvolviam as atividades que cada uma oferecia, de forma autónoma e onde tinham livre acesso aos materiais que diziam respeito a cada um desses espaços. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “os espaços [...] podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 37), de tal modo, apesar da diversidade de materiais e atividades nas diferentes áreas, verifiquei que algumas das crianças frequentavam sempre as mesmas áreas, o que acabava por condicionar o espaço e a suas potencialidades.

Concluindo, criar estas rotinas no dia-a-dia é benéfico para as crianças, pois de acordo com Silva et al. (1997) a sucessão de cada dia ou de cada acontecimento tem um certo ritmo, existindo desta forma uma rotina educativa que é planeada pelo educador e pelas crianças, no sentido de saberem o que podem ou não fazer nos diversos momentos do dia e preverem os acontecimentos posteriores, podendo propor algumas alterações.

Embora existisse uma rotina, esta era bastante flexível, na medida em que, se considerado pertinente ou necessário, poderia ser alterado o horário estipulado, trocando uma atividade por outra num determinado dia da semana.

Capítulo 2 – Processo de estágio

2.1. Fases de estágio

Neste capítulo serão descritas, de forma crítica, as práticas e aprendizagens realizadas ao longo de todo o processo de estágio nas diferentes fases.

2.1.1. Observação do contexto educativo

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, (...) o contexto familiar e o meio (...), são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo” (ME, 1997, p. 25).

Esta primeira fase consistiu na observação da organização do ambiente educativo (crianças, grupo, espaço, tempo, meio institucional, relação com os pais, parceiros educativos); na observação da prática da educadora cooperante; na definição dos aspetos curriculares relevantes; na recolha, tratamento e sistematização desses dados.

Neste momento inicial, a maior dificuldade foi, talvez, a adaptação ao modelo pedagógico adotado pela instituição, o que acabou por ser também bastante desafiante. Desafiante por se ter tornado algo novo e uma experiência completamente diferente das habituais, na qual se foram adquirindo várias aprendizagens e noções que ainda não tinham sido exploradas.

A instituição mostrou ser, tal como pressupõe o MEM, um espaço de permanente experimentação onde as tarefas eram provocadas e não impostas.

Analisando, mais uma vez, as características do modelo seguido pela instituição, as práticas do quotidiano e da educadora, foi possível verificar que realmente estiveram interligadas e foram tidas em conta. Na sala, verifiquei diariamente a intervenção das crianças, pois expressavam livremente as suas opiniões, escolhas, interesses e motivações. As crianças não só eram observadas, como também, e principalmente, escutadas. “A escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa” (Formosinho, 2007, p. 28), para

que, desta forma, se criem condições para responder às necessidades e interesses das crianças.

Na resolução de conflitos, a educadora agia de forma diferente dependendo da criança em questão. Havia crianças com as quais resolvia problemas falando mais calmamente e sendo mais carinhosa e flexível, enquanto que outras só obedeciam se ela fosse mais assertiva e séria.

No que diz respeito à observação relativamente à relação entre a instituição e as famílias, visto esta se realizar regularmente, os pais e familiares das crianças podiam participar nas atividades das mesmas, se assim o desejassem, podiam ter a iniciativa de preparar e realizar atividades, tal como já referi anteriormente. Tal como prevê a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar¹, é importante incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Como este período serviu, essencialmente, para conhecer todo o contexto educativo, no final desta já era notório o meu conhecimento quanto ao método de trabalho e quanto às crianças. Já era possível, para mim, identificar quando as crianças se sentiam bem e estavam confortáveis, bem como quando tinham algum problema ou quando algo as incomodava ou estava errado. Cada uma tinha a sua maneira de ser e de estar, umas eram mais extrovertidas e faladoras, outras mais envergonhadas e que raramente falavam. Desta forma, era mais fácil perceber se a criança estava no seu nível normal de bem-estar ou se algo de errado se estaria a passar, ao contrário do que acontecia inicialmente quando não as conhecia tão bem.

A observação e reflexão acerca de todos os aspetos anteriores, seja da metodologia seguida pela instituição, do comportamento e relações das crianças, das práticas da educadora, das relações entre adultos e crianças e instituição e familiares, permitiu que a prática na fase seguinte corresse da melhor forma, pois fez com que planeamento e realização de atividades pontuais com as crianças se adequassem ao grupo, às suas necessidades e interesses.

¹ - in Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p. 15 e 16. Ver Bibliografia.

2.1.2. Entrada progressiva na actuação prática

Terminada a fase de reconhecimento e tendo sido realizada a observação, “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29), de todo o contexto educativo, iniciou-se a fase seguinte. Esta fase tinha como finalidade principal, a integração progressiva no contexto educativo.

O conhecimento do ambiente educativo e das práticas da educadora cooperante, permitiu que a intervenção fosse feita de modo progressivo e de forma a não criar mudanças prejudiciais no quotidiano das crianças. A observação realizada, nas fases anteriores, proporcionou conhecimentos acerca das crianças, tais como os seus hábitos, dificuldades, necessidades e gostos, o que me permitiu, também, intervir e criar atividades adequadas ao grupo.

Nesta fase, criámos e planificámos atividades para realizar com o grupo, para assim nos irmos integrando na atuação prática. As planificações dessas atividades eram previamente partilhadas com a educadora cooperante para que discutíssemos em conjunto alterações necessárias a fazer para a sua possível dinamização. Nesta fase pude verificar o quão exigentes são a organização e execução das tarefas com as crianças, pois temos de ter em conta todos os detalhes que podem por vezes fazer com que uma atividade não corra da melhor forma, por mais simples que pareça.

Em conversa com a educadora cooperante, ficou acordado que poderia ser realizada uma atividade por semana, sendo que duas delas seriam da área da expressão motora e as outras duas seriam à escolha das estagiárias. O objetivo inicial era planificar todas as atividades de áreas de conteúdo distintas, mesmo que interligadas mas, a pedido da educadora, as duas primeiras foram realizadas dentro da mesma área, na área da expressão físico-motora.

As crianças “precisam de se envolver numa série de experiências de movimento, coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento, destinadas a enriquecer estas capacidades motoras básicas” (Gallahue, 2002, p.51). No que concerne ao domínio da expressão motora, “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade

fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (Ministério da Educação, 1997, p.58).

Assim sendo, cada uma das atividades de expressão motora foi dividida em três partes, sendo elas, o aquecimento, a parte fundamental e o relaxamento.

2.1.2.1. Atividade 1

Na parte fundamental da primeira atividade, as crianças foram divididas por três grupos e colocadas em três filas. Imediatamente à frente de cada fila, estava um arco que continha várias peças de várias cores (verde, azul, rosa, laranja e amarelo). Um pouco mais à frente de cada fila estavam cinco recipientes, sendo que cada um era de uma dessas mesmas cores.

Numa primeira fase, uma estagiária pedia às crianças do início de cada fila que escolhessem uma peça do arco à sua escolha. Após as crianças da frente de cada fila terem escolhido a sua peça, fazia-se a pergunta “estão todos prontos?”, para permitir que todos partissem ao mesmo tempo. Ao som do apito, as crianças corriam em direção ao recipiente da cor da peça correspondente e inseriam-na nesse mesmo recipiente. Depois, corriam novamente para a fila, colocando-se no final desta. Repetia-se o processo até todas as peças terem acabado.

Depois de terminada esta tarefa, foram contados, em grupo e em voz alta, o número de peças de cada cor em cada fila e, posteriormente, comparou-se qual a fila que tinha mais e menos peças de cada cor.

Numa segunda fase, as crianças dispunham-se da mesma forma, em três filas, novamente com o arco e as peças à sua frente. Desta vez, foi colocado apenas um outro arco mais à frente, relativamente à mesma distância para todas as filas.

Atrás desse arco e de frente para as crianças colocou-se uma estagiária, com um saco com várias peças de várias cores. Ia retirando peças, aleatoriamente, e dizia em voz alta a cor da peça que calhasse. Ao dizer a cor, as crianças teriam de identificar uma peça, do arco à sua frente, dessa mesma cor, pegar nela e correr para a inserir no arco em frente da estagiária. No final, foram contadas, novamente em

grupo, o número de peças totais de cada cor e comparadas (fotografias da atividade – ver apêndice 6).

No decorrer da atividade foram tidos em conta certos pormenores que posteriormente, nas atividades seguintes, pudemos evitar. Tal como esperado, só na execução e na prática é que se pode observar o que corre melhor e pior. O que corre bem com certos grupos, pode não correr tão bem com outros, visto todas as crianças serem diferentes. Então a observação e reflexão foram feitas e documentadas para, assim, mais tarde, serem possíveis de melhorar e não serem repetidos os mesmos erros.

Ao refletir, verifiquei então que, num grupo de 24 crianças, foi difícil conseguir manter o controlo total do grupo e fazer com que todas as crianças cumprissem as regras das tarefas. Assim sendo, nas atividades seguintes, ficou claro que se deveria manter uma visão mais abrangente a todo o grupo e dar a entender a importância do cumprimento das regras ao grupo.

2.1.2.2. Atividade 2

Na segunda atividade, também de expressão motora, surgiu um imprevisto. Como estava a chover e o local onde era habitual fazerem expressão motora era num edifício à parte do edifício onde o grupo praticava as suas atividades de sala, tivémos de realizar a atividade mesmo em frente à sala, no exterior, debaixo de uma coberta. Resolvido o problema do local, consequentemente tiveram de ser adaptadas algumas coisas visto as condições não serem as mesmas que no interior das instalações. Tivemos então de trazer o material necessário para o exterior e, no decorrer da atividade, reduzimos o número de exercícios e evitámos até mesmo realizar alguns, visto chão ser de cimento ao invés do pavimento interior habitual.

Pedimos então às crianças que se sentassem em roda.

Na parte fundamental, as crianças foram divididas em três filas. Entregámos, a cada criança, um cartão com um número e com bolinhas de acordo com o número do cartão. Decidimos fazer os cartões desta forma, pois no grupo existiam crianças que ainda não faziam a correspondência do número com a simbologia do mesmo.

Assim, as bolinhas permitiam que, ao contarem-nas, soubessem qual o número do seu cartão.

Depois, uma das estagiárias colocou-se à frente das filas e ia retirando, aleatoriamente, de um saco, um cartão com um número. Em cada fila, a criança que tivesse o cartão correspondente a esse número, colocava-se na frente da fila. Depois de a estagiária soprar no apito, a criança do número chamado teria de correr em direção à estagiária e ver quem conseguia apanhar o cartão retirado do saco. As crianças iam guardando os cartões que conseguissem apanhar. Procedia-se desta forma até os cartões do saco, retirados pela estagiária, acabarem. No final, procedeu-se à contagem dos cartões de cada fila, verificando qual a fila vencedora, com mais cartões (fotografias da atividade – ver apêndice 7).

2.1.2.3. Atividade 3

Para a terceira atividade integrámos as áreas de conteúdo da formação pessoal e social e da expressão plástica. Inicialmente, procedemos à leitura da história “Os amigos”, tendo sempre em conta que o momento da leitura deve ser apresentado às crianças da forma informal, e, segundo os requisitos de Gomes (1996) para este momento, adotámos uma movimentação adequada/moderada e expressámo-nos corporal e facialmente, bem como, atendemos a uma correção e boa dicção, na qual criámos atmosferas com a voz e/ou jogos de fisionomia, dependendo do que se ia passando na história e de acordo com a personagem que estivéssemos a interpretar, pois uma mudança na tonalidade de voz, ritmo, volume ou sotaque podem prender a atenção das crianças, como afirma Jensen (2002).

Verificou-se também a participação/integração das crianças-ouvintes na história, o que Gomes (1996) afirma acontecer quando o tema se revela ser do agrado e interesse das crianças.

De seguida, dialogámos com as crianças sobre o que era ser amigo e anotámos o que cada criança dizia. Posteriormente, cada uma desenhou na folha, com a respetiva frase proferida sobre o que seria ser amigo, o seu melhor amigo. Em papel de cenário, as crianças carimbaram as letras da palavra “AMIGO”. Carimbos esses, feitos por nós, estagiárias, com batatas cruas. As letras da palavra foram carimbadas pelas crianças, no

centro do papel de cenário. Para além dessas cinco letras, havia também carimbos, também de batata crua, com corações e estrelas, para todas as crianças terem oportunidade de carimbar. Depois de carimbada a palavra, os corações e as estrelas, cada criança escolheu onde queria colar, no papel de cenário, o seu desenho com a sua frase (fotografias da atividade – ver apêndice 8).

2.1.2.4. Atividade 4

Na semana anterior à realização desta atividade, a educadora cooperante realizou com as crianças uma atividade de expressão motora que incluía uma dança Havaiana. A conversa levou ao tema dos vulcões e provocou, nas crianças, muito interesse relativamente ao assunto e, desta forma, surgiu a ideia para a realização da experiência.

Abordaram-se as áreas de conteúdo do conhecimento do mundo e da expressão plástica na atividade final da fase de integração. A atividade realizada foi a experiência do vulcão. Esta consistia na realização de um vulcão em argila, pelas crianças, e posterior efeito de lava através da reação de duas substâncias – bicarbonato de sódio e vinagre. A parte final foi executada pelas estagiárias, para que as crianças pudessem observar a reação e presenciar uma “réplica” de um vulcão em erupção.

A atividade consistiu então no seguinte: começámos por dialogar com as crianças sobre o que já sabiam sobre vulcões. “O vulcão deita fogo e queima!”, “depois têm de vir os bombeiros”, “e queima as casas também”, “fica tudo derretido como o chocolate!”, “o vulcão tem um buraco em cima por onde sai o fogo” foram algumas das intervenções do grupo. Depois da conversa, explicámos o que iria ser feito. Distribuímos argila por todos para que a amassassem e amolecessem. De seguida, explicámos que tinham três substâncias, o bicarbonato de sódio, o vinagre e o corante alimentar vermelho. Explicámos também que o bicarbonato e o vinagre juntos formavam uma reação que fazia a “espuma” sair do vulcão. O corante serviu apenas para dar cor vermelha à mistura.

Para começar, colocámos o bicarbonato de sódio num copo, em cima da mesa ao alcance das crianças. Pedimos a cada criança que fosse colocando a sua argila à volta do copo, de modo a criarem um vulcão. Após todas terem inserido a argila e o vulcão estar formado, sentaram-se em círculo à volta da mesa, prontas para observar o vulcão a

“expelir a lava”. Uma das estagiárias deitou o vinagre, outra o corante e a reação surgiu. De seguida, as crianças fizeram o registo da experiência.

No final e em conjunto com a educadora, expusemos, à porta da sala e à vista dos encarregados de educação e familiares das crianças, a informação acerca da experiência, assim como o vulcão realizado pelo grupo (fotografias da atividade – ver apêndice 9).

Nesta fase, ficámos com a perceção concreta do que é organizar e realizar atividades com as crianças. Percebi que devemos ter um olhar abrangente a todo o grupo no decorrer dos exercícios, pois não basta focarmo-nos na maioria, mas sim em cada uma das crianças. Devemos verificar e ajudá-las a atravessar as dificuldades, se estas surgirem, bem como avaliar os progressos de todas. Devemos adaptar-nos ao seu ritmo, pois elas não devem ser pressionadas na realização de uma tarefa, mas sim realizá-las ao seu próprio ritmo.

2.1.3. Desenvolvimento das práticas pedagógicas

O desenvolvimento das práticas pedagógicas consistiu na realização de atividades pontuais e de uma maior responsabilização e gestão das estagiárias para com o grupo. A planificação destas atividades baseou-se na conversa prévia que tivemos com a educadora cooperante. Nessa conversa, ficou acordado que, visto o modelo pedagógico seguido pela instituição ser o MEM, nos teríamos de guiar pelo horário seguido pelo grupo e pelo que pudesse surgir através das crianças ou do que a educadora fosse tratando com as mesmas.

Como ao longo da semana as crianças preenchiam o diário de grupo, no qual planificavam temas ou trabalhos a tratar na semana seguinte, baseámo-nos nesses diários de grupo para a realização das atividades, que foram as seguintes: “Experiência misturar com água”, “Jogo dos arcos”, “Fruta preferida”, “Experiência flutua ou não flutua”, “Jogo dos objetos ocultos na caixa” e “Teatro de fantoches”.

Na primeira atividade, “Experiência misturar com água”, notou-se logo grande entusiasmo por parte das crianças enquanto se organizava o material. “O que vamos fazer hoje Sílvia e Daniela?”, “gosto muito de fazer as vossas atividades!”, intervenções deste género comprovaram que as crianças, até então, tinham gostado

de realizar atividades com as estagiárias, que se mostravam sempre predispostas a fazer mais e questionavam sempre quando seria a próxima vez.

Para iniciar esta fase, nada como estes incentivos por parte das crianças para que tudo corresse pelo melhor.

O objetivo da atividade era que as crianças previssem o que aconteceria quando misturassem um certo ingrediente (arroz, ervilhas, terra, sal, açúcar, azeite) com água dentro de uma garrafa, e que, depois de a agitarem, observassem o que realmente acontecia e fizessem o registo (este foi feito anteriormente – previsão – e posteriormente - observação).

Todas as crianças participaram em alguma tarefa na atividade e todas fizeram, também, um registo durante o decorrer da mesma.

As crianças, ao longo da atividade, estiveram contentes e muito participativas.

No final, foram notáveis as diferenças entre os registos das crianças. Algumas perceberam bem a finalidade do registo e desenharam mesmo o que era pedido. Outras crianças desenharam o pai ou a mãe, ou até mesmo eles próprios, no local onde era esperado que desenhassem a sua previsão e o que no fim aconteceu ao ingrediente.

Fizemos questão de não focar apenas a área de conteúdo das ciências, mas também a área da formação pessoal e social, no que diz respeito ao cumprimento de regras, tais como, saber esperar pela sua vez, ter respeito pelos colegas, colocar o dedo no ar para falar, não falarem ao mesmo tempo e utilizar corretamente os materiais (folhas de registo e fotografias da atividade – ver apêndice 10).

Na realização da segunda atividade, “Jogo dos arcos”, reparei nas diferenças de desenvolvimento motor de umas crianças em relação a outras. Algumas crianças realizaram as tarefas sem qualquer dificuldade, enquanto que outras, nem as tarefas mais simples, como saltar de um lado para o outro da corda, conseguiram executar.

Comprovei também, através da observação, que havia crianças muito bem desenvolvidas a nível intelectual e cognitivo que não foram capazes de realizar algumas tarefas motoras, apresentando diversas dificuldades a este respeito. No entanto, isso não significa que ambos os desenvolvimentos não se verifiquem em simultâneo, havia também crianças bem desenvolvidas a ambos os níveis, assim

como crianças que apresentaram dificuldades tanto a nível intelectual e cognitivo como a nível motor.

Na parte fundamental realizou-se então o conhecido jogo das cadeiras, substituindo as cadeiras por arcos. Em cada arco poderiam ficar, no máximo, duas crianças. A substituição das cadeiras por arcos teve como objetivo incentivar as crianças a partilhar (um arco para cada duas) e a proporcionar uma maior interação entre elas, na medida em que tinham que se ajudar mutuamente a encontrar arcos que pudessem partilhar.

A atividade correu bastante bem. As minhas expectativas iniciais eram que as crianças fossem sentir alguma dificuldade na parte em que duas teriam de ficar de fora a cada ronda, mas, pelo contrário, as crianças apoiaram-se umas às outras e quando eram eliminadas do jogo, ficavam a torcer pelos colegas. As crianças mostraram-se sempre alegres e empenhadas na atividade e, mesmo apresentando, por vezes, algumas dificuldades, tentaram sempre terminar as tarefas.

É de citar, que durante o decorrer da atividade, sentimos necessidade de realizar algumas alterações que achámos mais acessíveis para as crianças. Referimos esta alteração, posteriormente, à educadora cooperante, que concordou e achou a alteração adequada. Tirando este fator, tudo correu como previsto (fotografias da atividade – ver apêndice 11).

Na terceira atividade, “Fruta preferida”, o objetivo principal era que as crianças construíssem um pictograma sobre a fruta preferida da sala, em grande grupo. Para Hohmann e Weikart (1997), as experiências, em grupo grande levam à construção de um sentido de “nós” e “nosso”. Inicialmente, para contextualizar, contaram-se adivinhas para que as crianças tentassem descobrir os vários frutos. De seguida, realizámos com elas uma espécie de jogo dos sabores, no qual elas provaram pedaços de fruta, com os olhos fechados e, apenas através do paladar, tentaram adivinhar que fruto estavam a provar. Finalmente, cada criança se dirigiu ao gráfico e colocou um marcador tipo tampa na sua fruta preferida.

As intervenções das crianças foram pertinentes ao longo da construção do gráfico. À medida que iam colocando as tampas na sua fruta preferida, as crianças faziam intervenções de forma espontânea, tais como “ainda ninguém gostou de pêra!” ou “muitos meninos gostam de pêsego”. Estas participações comprovaram

que, implicitamente, as noções matemáticas que diziam respeito à construção do pictograma, estavam a ser adquiridas. As crianças, sem ainda ter sido explicado, já estavam a interiorizar que o fruto que tinha mais tampas era aquele que as crianças tinham como preferido e vice-versa.

Nesta atividade, a área de conteúdo predominante foi a matemática, mas não foi a única área explorada. Para que as crianças também pudessem tirar partido da área da leitura e da escrita, efetuámos uma alteração. No final, depois de o gráfico estar totalmente preenchido por todas e depois de termos conversado sobre as suas conclusões, sugerimos que observassem os nomes dos frutos e que os copiassem para o gráfico. Assim, em vez de termos sido nós, estagiárias, a escrever, foram as próprias crianças (fotografias da atividade – ver apêndice 12).

A quarta atividade, “Experiência flutua ou não flutua”, incorporou, novamente, não só conhecimentos sobre a área das ciências, como também da área de formação pessoal e social, no que diz respeito a colaborar em atividades de grande grupo, respeitar os colegas, esperar pela sua vez de falar, colocar o dedo no ar para intervir, etc. O objetivo principal era que as crianças fizessem a previsão de quais objetos flutuariam ou não e, de seguida, observassem. O diálogo sobre a justificação da flutuação ou não em cada objeto, durante toda a atividade, foi bastante importante, para esclarecer as dúvidas das crianças.

No decorrer da atividade as crianças foram bastante ativas, todas participaram espontaneamente e quiseram dar a sua opinião acerca do objeto, se iria flutuar ou não. Fizeram questões do género “porquê que a colher grande fica em cima e a pequena não?”, questões estas às quais estiveram atentas às explicações dadas com exemplos concretos e pareceram entender, pois quando lhes foram colocadas questões para avaliar se tinham compreendido, souberam responder corretamente (folhas de registo e fotografias da atividade – ver apêndice 13).

Na quinta atividade, “Jogo dos objetos ocultos na caixa”. Este jogo consistia em que as crianças, uma de cada vez, se dirigisse a uma caixa, tapada com uma toalha, e apenas com o tato, tentassem adivinhar que objeto estava lá dentro. Quando achassem que já sabiam, diziam o nome do objeto ao ouvido de uma estagiária e, se estivesse correto, davam pistas aos colegas sobre características do objeto para que

pudessem adivinhar qual seria. Vale a pena referir que os objetos foram escolhidos e definidos previamente para cada criança adequados às suas capacidades.

Os aspetos positivos foram o entusiasmo das crianças e o facto de conseguirem adivinhar rapidamente qual o seu objeto através do tato e, de seguida, conseguirem dar boas pistas aos colegas sobre esse mesmo objeto para que os colegas adivinhassem qual seria. Alguns usaram a mímica para representar o seu objeto, o que me surpreendeu bastante pela originalidade que demonstraram ter. O ponto negativo foi o facto de algumas crianças terem tido dificuldade em dar pistas sobre o seu objeto, talvez por vergonha. Esta dificuldade pode ter acontecido pelo motivo de as crianças estarem a ser ouvidas por todas as outras e terem a atenção toda virada para si (folhas de registo e fotografias da atividade – ver apêndice 14).

Na sexta e última atividade, “Teatro de fantoches”, fizemos um teatro com recurso a fantoches, da história “O cuquedo” adaptada, por nós, aos animais da quinta. Depois do teatro, as crianças tinham que ordenar o aparecimento dos animais na história e, à medida que o faziam, íamos colocando na parede, à vista de todas, a imagem do animal com o respetivo nome por baixo. Depois da ordenação, distribuímos uma folha a cada criança, na qual estava escrito o nome de um desses animais. O objetivo nesta fase, era que as crianças observassem as letras da palavra e as das palavras na parede e associassem o nome do animal que lhes tinha calhado a um dos nomes na parede, identificando assim qual o seu animal. Depois de o identificarem, preenchiam as letras do nome do animal com plasticina. No final, desenhavam o animal no retângulo branco existente na mesma folha, propositadamente deixado para esse fim.

Das atividades pontuais, penso que esta terá sido a atividade que correu melhor. Não só com aquilo que as crianças puderam aprender e desenvolver com ela, mas também com o prazer que tiveram na sua realização, durante todo o processo, desde o ouvir e estar atentas à história, ao ordenar o aparecimento das personagens, ao associar os nomes dos animais inscritos nas folhas aos afixados na parede, ao preencherem os mesmos nomes com plasticina e ao fazerem o desenho do respetivo animal.

No que diz respeito às áreas de conteúdo tratadas, foram abordadas a área de leitura e escrita, a área da expressão e comunicação, a área de formação pessoal e

social, a área das ciências e a área da matemática. A primeira esteve inserida quando as crianças associaram os nomes dos seus animais com os animais afixados e quando ‘escreveram’ com plasticina; a segunda, quando fizeram os desenhos dos animais; a terceira, quando respeitaram os colegas durante toda a atividade, quando esperaram pela sua vez para falar, quando prestaram atenção à história, quando obedeceram ao que lhes era solicitado, etc.; a quarta, quando, na história, aprenderam os animais da quinta; por fim, na quinta, quando ordenaram, cronologicamente, o aparecimento dos animais na história e, também, quando ao fazer esta ordenação, aprenderam os números ordinais (folhas com os nomes dos animais para preencherem com plasticina e desenharem e fotografias da atividade – ver apêndice 15).

2.1.4. Implementação e desenvolvimento de um projecto pedagógico

Terminada a fase das atividades pontuais, demos início à realização do projeto. O trabalho de projeto é coletivo; é gerado pelo grupo; orienta-se para uma produção concreta; induz a um conjunto de tarefas em que todas as crianças se podem envolver e desempenhar um papel ativo, que pode variar em função dos seus meios e interesses; suscita aprendizagens de saberes e de saber fazer da gestão do projeto (Perrenoud, 2001).

O tema surgiu com base nos interesses das crianças.

Dadas as nossas observações, propusemos a realização de um projeto sobre os dinossauros. Esta proposta surgiu, como esperado, num momento oportuno. O grupo estava a ver televisão num dos momentos de transição (quando as crianças aguardam pelo almoço depois de terem lavado as mãos), quando, nos desenhos animados, surgiu um dinossauro. Aproveitámos a oportunidade de, com o entusiasmo do grupo face ao animal que apareceu, perguntar às crianças, nesse mesmo momento, se gostariam de saber mais sobre dinossauros. Ouviu-se um “Sim” conjunto. Através da resposta e ao sentir o entusiasmo e interesse das crianças pelo tema, seguimos em frente com o projeto. Desde esse dia, fomos tendo ideias sobre como poderia surgir e de várias atividades a realizar ao longo do processo, mas tendo sempre em conta que não poderíamos ter tudo muito bem definido e fixo, pois, numa planificação,

seguindo um dos pontos de vista de Rinaldi (1999), citado por Vasconcelos (2012), os educadores estabelecem objetivos específicos para cada projeto ou para cada atividade antecipadamente, formulam intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Estes interesses e necessidades são expressos pelas crianças ao longo do projeto. Como tal, as planificações que fomos realizando, serviram apenas como linhas orientadoras para trabalharmos com o grupo o tema pretendido.

Para iniciar o projeto, criámos uma apresentação em Power Point. Ao longo da apresentação, fomos mostrando várias curiosidades sobre dinossauros. Para ilustrar todas as informações, preparámos vídeos para que o grupo pudesse visualizar e criar uma imagem concreta de tudo o que se ia falando. A implicação do grupo foi notável, pois o silêncio, quando necessário, existiu, e a participação, quando solicitada, também. No final, as crianças pediram para mostrar outra vez e, através dessas intervenções, tiram-se conclusões de que a apresentação e diálogo criados foram ao encontro dos interesses e gostos das crianças.

Posteriormente, passámos à realização das teias com as crianças (teias do projeto - ver Apêndice 16). Através das teias um/a educador/a pode “criar abordagens pedagógicas que integrem várias áreas de conteúdo de formas específicas para cada grupo de crianças” (Spodek & Saracho, 1998, p. 123). Em grande grupo, demos voz às crianças, ouvindo-as, registando e indo ao encontro das questões “o que sabemos?” – partindo daquilo que Helms (2010) intitula de “conhecimento base” – e “o que queremos saber?”. Para a elaboração da segunda teia (“o que queremos saber?”), a interação e participação da família foi importante. Segundo Lima (1992), citado por Homem (2002), a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o seu papel educativo. Como também referem Sarmento e Ferreira (1994), a autonomia da escola tem como contrapartida a participação de todos os implicados no processo educativo. Assim sendo, achámos por bem envolver os pais logo desde o início do projeto. Pedimos às crianças que, em casa, pesquisassem, em conjunto com a família, coisas que quisessem saber e aprender sobre os dinossauros. Escrevemos também um recado aos pais para que colaborassem nesse aspeto. Existiram alguns pais que não deram importância ao pedido e não colaboraram com as crianças na pesquisa. Por outro lado, outros até

tiveram o cuidado de imprimir tudo o que pesquisaram juntos. Alguns fizeram questão de no-lo dizer pessoalmente de manhã, no momento de receção das crianças.

De modo a podermos gerar oportunidades que permitissem às crianças iniciar experiências e fazer propostas de atividades para que fizessem experiências de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007), primeiramente, em roda, todas puderam, oralmente, explicar o que tinham pesquisado com os pais e o que queriam saber e, posteriormente, foram questionadas sobre o que gostariam de fazer para o projeto. “Podíamos fazer um dinossauro gigante!”, “E muitos pequenos, um para cada um!”, foram algumas das sugestões das crianças. Sugeriram-se outras atividades e o grupo pareceu muito recetivo e concordou. As atividades realizadas foram então ao encontro do que as crianças propuseram, do que elas pesquisaram com a família e do que as estagiárias sugeriram. Na realidade, uma das Todas as atividades tinham como objetivo manter as crianças ativas e participantes, pois segundo Bronfenbrenner (2002), são as atividades em que a participação do/a sujeito/a é essencialmente ativa que se revelam como potenciadoras da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento (e envolvimento).

Inicialmente, realizámos fichas de dinossauros com as crianças para que estas ficassem mais familiarizadas com estes animais e soubessem mais acerca dos mesmos. Cada uma escolheu um dinossauro de vários que mostrámos no computador e, de seguida, copiaram o nome do dinossauro escolhido para uma folha. Com a ajuda das estagiárias, ficaram a saber também o tipo de alimentação e onde esse dinossauro tinha vivido. Para ilustrar cada zona onde viviam recorremos ao globo terrestre. No final, a ficha de cada dinossauro era constituída pelo seu nome (escrito pela criança que o escolheu), pelo seu tipo de alimentação, pelo local onde viveu, pela justificação da criança pela escolha desse dinossauro e pela sua imagem, recortada e colada por cada criança.

Nesta atividade pude reparar que algumas crianças tinham muita facilidade em copiar as letras, bem como em recortar as figuras dos dinossauros. Por outro lado, notou-se que algumas tinham bastante dificuldade na execução destas duas tarefas (fotografias da atividade – ver apêndice 17).

Tendo todas as crianças terminado a ficha do seu dinossauro, passámos à atividade seguinte. As crianças que quiseram participar, escolheram, novamente, um

dinossauro de um dos vários livros que levámos para a escola. Depois de escolhido, decalcámos em papel vegetal e passámo-las para cartolina. Nesta, as crianças puderam picotar o desenho, para depois o colarem numa folha e pintarem ao seu gosto.

É importante referir que optámos pelo “picotar”, porque o grupo em geral não tinha destreza suficiente para manusear uma tesoura no recorte dos dinossauros, devido aos pormenores em demasia.

O que se pode retirar desta atividade foi que, ainda havia algumas crianças que demonstraram dificuldade em manter o “pico”, como lhe chamavam, em cima da linha. Outras executaram a técnica eficazmente, de maneira bem executada e rápida. Por vezes, notei também que bastava incentivar as crianças com mais dificuldades que, assim, ao estarem mais motivadas, concentravam-se mais e executavam melhor a tarefa.

Esta atividade foi sendo realizada ao longo de todo o projeto. Até ao fim deste, as crianças eram livres de a fazer se, ao realizar trabalho autónomo, no tempo a este destinado, o desejassem (fotografias da atividade – ver apêndice 18).

Na atividade seguinte, para satisfazer o pedido que as crianças fizeram no início do projeto, tentámos arranjar uma ideia criativa e interessante para cada criança fazer o seu próprio dinossauro. Como achámos original e conhecíamos os gostos das crianças, sugerimos que fizessem dinossauros em massa de pão, visto sabermos o quão interessado o grupo era na realização de atividades que envolviam culinária. Deste modo, dividimos a turma em grupos de seis e fizemos a atividade com dois grupos de seis crianças. O material foi dividido por pares, fazendo com que as crianças trabalhassem desta forma e desenvolvessem o trabalho de pares. Segundo Doise e Mugny (1981), citado por Almeida (2000), na infância as interações entre pares são contextos sociais que dão origem à troca de ideias, de perspetivas, de papéis e atividades em conjunto que, por sua vez, criam contextos para negociação interpessoal, para a discussão e para a resolução de conflitos entre pares. Nestas interações, as crianças aprendem a conhecer os pensamentos dos outros, a reconhecer e a lidar com as emoções e a ser capazes de compreender as intenções que estão associadas ao seu próprio comportamento e dos outros.

Uma estagiária orientava um grupo e outra o outro grupo. O facto de cada uma ter de estar a orientar seis crianças, ou seja, três pares, tornou-se complicado. Não bastava só orientar, mas também ajudar na colocação dos ingredientes nas taças (farinha, água, sal e óleo).

As porções de cada ingrediente encontravam-se previamente preparadas e divididas por sacos para cada par, mas de qualquer forma foi importante a atenção e a ajuda na colocação dos mesmos e tentar fazer com que as crianças percebessem, em cada fase, o que estavam a fazer, porquê e para quê, ao mesmo tempo. Mesmo com estas dificuldades, a atividade correu bem, mas tendo mais atenção nestes aspetos, poderia ter corrido melhor.

De qualquer forma, na realização da atividade com as restantes crianças, já se teve em conta estes pormenores e fez-se apenas com um a dois pares de crianças de cada vez, com cada estagiária. No final, os dinossauros foram todos ao forno para secar e enrijecer.

Com os dinossauros de massa prontos, as crianças sugeriram pintá-los. E assim foi, cada uma pintou o dinossauro a seu gosto (fotografias da atividade – ver apêndice 19).

Na atividade seguinte, para se trabalharem as famílias dos dinossauros, fizemos alguns conjuntos. Inicialmente, explicámos o que diferenciava uns dinossauros de outros e o que caracterizava cada família. Explicámos, ilustrando com imagens, para que as crianças pensassem com base em objetos reais e construíssem ideias com bases concretas. Revendo os estádios de Piaget, citado por Roldão (1994) no estágio pré-operacional (2 – 7 anos), surge a função simbólica, o que permite a reconstrução das estruturas anteriores, tornando possível a linguagem e as imagens mentais, mas ainda não o pensamento operacional. As operações não são possíveis devido à dependência da representação em relação à percepção. No pré-escolar, a criança vai estabelecendo relações entre objetos. Primeiro de forma concreta e pouco a pouco irá objetivando-as e encontrando, através da linguagem, expressões que as representem (Enciclopédia de Educação Infantil, 1997).

Distribuímos uma imagem de um dinossauro, aleatoriamente, a cada criança. De seguida e com base na explicação prévia, pedimos a cada criança que, uma de cada vez, colocasse, o seu dinossauro no conjunto que achasse correto e que

justificasse a sua escolha. Depois de todos os conjuntos formados, as crianças contaram os elementos de cada família/conjunto e escreveram por baixo o número correspondente. A realização desta atividade fomentou, implicitamente, conhecimentos matemáticos nas crianças, na medida em que formaram conjuntos e contaram os seus elementos. Segundo Barros e Palhares (1997), é importante fornecer à criança materiais de características semelhantes e diferentes, encorajá-la a reuni-las em conjuntos, questioná-la sobre esses conjuntos. O adulto deverá acompanhar o processo de formação das propriedades e critérios.

As crianças reagiram bem e souberam colocar e distinguir as características das famílias, bem como justificar corretamente (fotografias da atividade – ver apêndice 20).

Na continuação da atividade dos dinossauros de massa e depois da sua pintura, sugerimos às crianças que fizessem uma moldura para colocar os dinossauros. Aderiram muito bem à ideia e, assim que se arranjou o material necessário (cartão para a base da moldura e papel crepe para o revestimento e enfeites), começámos a trabalhar com as crianças nesta tarefa. Esta foi outra atividade que foi sendo realizada ao longo do projeto, quando as crianças, no seu TTA, solicitavam (fotografias da atividade – ver apêndice 21).

Outra atividade realizada no âmbito do projeto foi “À descoberta dos fósseis”. Inicialmente, fizemos uma introdução à atividade, explicando o que era um paleontólogo. A atividade consistiu em que as crianças, em grupos de quatro, procurassem numa caixa com terra, os fósseis de dinossauros, adquirindo elas, desta vez, o papel de paleontólogos. A caixa com terra foi arranjada por nós, assim como os fósseis. Para estes, criámos, em massa de pão, imitações de fósseis (fotografias da atividade – ver apêndice 22).

Para finalizar o projeto, elaborou-se um dinossauro gigante, a pedido do grupo, com garrações de água. Depois, cobrimo-lo com um lençol para que as crianças o pudessem pintar livremente (fotografias da atividade – ver apêndice 23).

Para divulgação do projeto, optámos, no final, por fazer uma exposição aos colegas das outras salas da instituição e aos pais.

Muitos familiares compareceram para ver tudo o que as crianças tinham realizado. Na exposição, fez-se também uma apresentação, na qual se explicou todo

o processo, para que os pais ficassem a par de tudo o que se foi realizando desde o início e não vissem apenas o produto final. As crianças participaram nessa apresentação, sempre muito entusiasmadas e a querer contar aos pais tudo o que fizeram ao pormenor (fotografias da apresentação aos colegas e da apresentação aos pais – ver apêndice 24).

Para completar a apresentação, entregou-se a cada pai/família um CD que incluía a apresentação do projeto dos dinossauros e um Power Point também com as atividades realizadas ao longo de todo o estágio para que pudessem ter uma ideia de tudo o que foi sendo realizado ao longo de todo o processo.

PARTE II - EXPERIÊNCIAS - CHAVE

Capítulo 3 – Estudo “As perspetivas das crianças acerca do jardim-de-infância”

3.1. Pertinência

Para compreender a competência das crianças e a reconhecer os seus direitos fundamentais nas suas vivências do dia-a-dia, devemos ver a criança como um ser competente, um ator social, que pode ser capacitado para crescer em competência através da participação (Oliveira-Formosinho, 2008). A presente experiência-chave diz respeito a um estudo realizado durante a prática supervisionada que visou perceber as conceções e perspetivas das crianças acerca do jardim-de-infância. Este processo teve por base a abordagem de mosaico que, tal como afirmam Clark e Moss (2001), é um multi-método, devido ao facto de reconhecer diferentes linguagens ou vozes das crianças. É participativo, na medida em que as crianças participam, sendo tratadas como agentes da sua própria vida; é reflexivo, pois inclui crianças, pais e profissionais, que refletem sobre os significados e abordam a questão da interpretação; é adaptável, podendo ser aplicada em várias instituições; é focado nas experiências de vida das crianças; e é incorporado na prática.

Para que pudéssemos complementar e colocar em prática a abordagem, foi-nos proposta a realização de um estudo com o objetivo de perceber aquilo que as crianças pensavam acerca do jardim-de-infância, como se sentiam, o que lá faziam, do que gostavam ou não. Todas as crianças poderiam participar, o que não significaria que tivessem de ser estudadas as perspetivas de todas essas crianças em relação ao jardim-de-infância. O proposto na unidade curricular “Seminário interdisciplinar” foi que cada par pedagógico na mesma sala de estágio, estudasse e analisasse apenas duas crianças. Mas, de modo a incluir todo o grupo, foi dada a possibilidade de cada criança decidir se queria participar nas atividades ou não.

De modo a darmos realmente voz às crianças durante o percurso de estágio, adaptámos os métodos e as etapas ao nosso contexto educativo, consoante nos ia sendo possível e de acordo com aquilo que as crianças iam realizando. Relembrando Oliveira-Formosinho (2008, p.16) “a criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão”. Segundo James e Prout (1990), citado por Oliveira-Formosinho (2008, p. 16), “as crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que

as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinadas estruturas”. Para que a criança seja vista como tal é necessário que sejam valorizadas e tidas em conta tanto a crença nos direitos das crianças, como a crença na sua competência.

Para que assim fosse dada voz às crianças e estas tivessem total liberdade para se expressar, foram realizadas entrevistas/ pequenas conversas com as crianças, nas quais eram colocadas questões naturalmente, sem que a criança sentisse que estava a ser “entrevistada” (foram realizadas também pequenas entrevistas aos pais, educadora cooperante e auxiliar, para que pudéssemos complementar aquilo que a criança pensa com aquilo que os adultos interpretam que as crianças sentem); foram realizados circuitos ou passeios em pequenos grupos, onde as crianças guiavam o adulto (estagiárias, neste caso) e falavam acerca do que viam, do que gostavam ou não, tiravam fotografias e faziam desenhos; as crianças também realizaram mapas, com a ajuda do adulto, nos quais era feita a junção dos desenhos, fotografias e comentários realizados durante os circuitos; as estagiárias inseriram também como metodologia uma atividade/ jogo, em que as crianças puderam expressar-se mais especificamente acerca dos colegas; e, finalmente, foi realizada uma conversa com o grupo todo, a “Manta mágica”, sobre todo o processo, sobre o que acharam e pensaram, ao mesmo tempo que os mapas e fotografias das fases anteriores estavam à vista das crianças para que pudessem relembrar e comentar tudo o que tinham feito até então.

De seguida, estas fases serão explicadas com mais detalhe para melhor compreensão e perceção do que foi feito no estudo.

3.2. Planeamento e implementação

O estudo realizado teve como base um paradigma qualitativo naturalista, pois não envolveu manipulação de variáveis, nem tratamento experimental. O pesquisador, as estagiárias, estivemos imersas no tema de interesse, fomos participantes, fizemos anotações, ouvimos, documentámos, observámos, registámos, documentámos, procurámos significados e interpretámos.

Para iniciar a abordagem, respeitando as questões éticas, conversámos com as crianças, explicando o que se iria fazer e porquê. Informámos, também, os pais, para que soubessem que se iria realizar um estudo cujo objetivo era percebermos o que as crianças pensavam acerca do jardim-de-infância. Solicitámos também a sua colaboração para o que viesse a ser preciso, tal como entrevistas, por exemplo. É importante esclarecer novamente que toda a participação no estudo foi facultativa, ou seja, foi realizado apenas com as crianças que quiseram participar. Num total de 24 crianças, 20 quiseram participar na abordagem. O facto de as crianças que, assim o quisessem, pudessem participar, fez com que se sentissem incluídas no processo.

O critério de seleção das duas crianças foi, acordado entre estagiárias, dependente da personalidade e da idade. Tentámos selecionar duas crianças de idades não muito distantes em que uma fosse, em relação à outra, mais participativa e desenvolvida a nível da oralidade. Escolhemos, de entre as voluntárias, uma criança de quatro anos (quase cinco) e outra de cinco (feitos recentemente). A primeira, menos participativa e extrovertida do que a segunda, e também menos autónoma. Esta seleção foi realizada com o intuito de percebermos as conceções de duas crianças com personalidades e maneiras de ser opostas sobre o jardim-de-infância.

Na realização dos circuitos, o objetivo era que as crianças andassem pela escola, comentassem o que quisessem e tirassem fotografias aos espaços, pessoas e objetos que lhes despertassem interesse ou de que, pelo contrário, não gostassem. A documentação que se foi fazendo para registo e tratamento de dados, foi o registo escrito e fotográfico do que as crianças diziam e faziam à medida que faziam o circuito. À medida que tiravam as fotografias, iam-se colocando também questões de maneira a que as crianças justificassem as fotografias que tiravam. Desta forma, as crianças percebiam que as fotografias que tiravam deveriam ter um sentido e não “tiravam por tirar”.

Foi também dada a oportunidade às crianças de fazerem desenhos ao longo dos circuitos. No decorrer destes todas optaram por tirar fotografias. No final, todas quiseram fazer desenhos sobre o circuito ou alguma parte deste que tivessem gostado mais, ou sido mais importante.

As duas crianças a investigar realizaram os circuitos individualmente, uma de cada vez, juntamente com os adultos (estagiárias), para que nos fosse possível fazer

um registo mais detalhado e atento das suas intervenções. Isto fez com que as crianças também não se influenciassem uma à outra, tanto nas fotografias que tiravam, como nos comentários e justificações que faziam. Com as restantes crianças, visto já não ser necessário um registo tão detalhado para análise das suas intervenções, os circuitos foram realizados em grupos de quatro crianças (circuitos e desenhos – ver apêndice 25).

Depois dos circuitos, a fase seguinte foi a realização dos mapas. Os mapas consistiram na seleção das fotografias tiradas e nos desenhos feitos, pelas crianças, e na sua colagem numa cartolina, juntamente com os comentários das crianças escritos debaixo de cada fotografia e desenho. Devido à escassez de tempo, os mapas realizados foram apenas os dois individuais das crianças que se pretendia investigar, visto que na realização e apresentação final da abordagem, a manta mágica, iríamos mostrar todas as fotografias, comentários e entrevistas realizados.

Para que as crianças não se sentissem excluídas, fizemos questão de explicar isso mesmo, que devido à falta de tempo, não poderíamos fazer os mapas com todas, mas, no final, iriam apresentar as fotografias que tirassem e todo o grupo poderia falar abertamente sobre o que fez.

Depois dos mapas realizados com as duas crianças, estas próprias tomaram a iniciativa de os apresentarem ao grupo no momento das comunicações, o que demonstrou que as crianças gostaram e se sentiram orgulhosas do trabalho realizado ao quererem partilhá-lo com os colegas.

Foi realizada também uma atividade, no seguimento dos métodos da abordagem de mosaico, em que através de fotografias que levámos (fotografias da escola e das crianças do grupo) as crianças puderam falar sobre elas e, desta forma, pode perceber-se o que pensavam acerca dos espaços ou sobre colegas específicos. Distribuímos às crianças, em pequenos grupos, essas fotografias, de forma aleatória. Cada criança tinha de falar sobre a fotografia que lhe tinha calhado. Assim, pudemos clarificar a perspetiva das crianças em relação aos espaços e aos colegas.

Ao longo da abordagem fomos realizando pequenas conversas/entrevistas às crianças, para que elas respondessem a questões, tais como “o que gostas de fazer na escola? E o que não gostas? Porquê? Porque achas que os teus pais te trazem para a escola?”, etc. Estas conversas foram sendo realizadas sempre que possível e em

momentos oportunos, nomeadamente quando as crianças se encontravam a brincar. Utilizou-se esta estratégia para que as crianças respondessem o mais naturalmente possível, sem se sentirem pressionadas, nem sentirem que, de alguma forma, estavam mesmo a ser entrevistadas, para que isso não afetasse as suas respostas. Por vezes realizaram-se em pares ou pequenos grupos, pois, segundo Graue e Walsh (1995) e Greig e Taylor (2001), citado por Formosinho (2008), este é um formato que a criança conhece e com o qual se sente, normalmente, confortável (falar com outras crianças). Este formato confere, ainda, à criança, maior espaço para que estabeleça o nível e os conteúdos da conversa. As entrevistas aos pais, à educadora e auxiliar também foram realizadas. Os pais foram questionados especificamente em relação aos seus filhos (só foram entrevistados os pais das duas crianças em estudo). No que diz respeito à educadora e auxiliar, as suas entrevistas tiveram por base questões relacionadas com o grupo todo em geral e com as crianças em estudo.

As entrevistas permitiram-nos saber a opinião dos entrevistados, relativamente à perspetiva das crianças acerca do jardim-de-infância (entrevistas – ver apêndice 26).

Finalmente, foi realizada a manta mágica. Esta consistiu numa exposição de materiais obtidos através de todos os métodos utilizados ao longo da abordagem, de modo a que as crianças tivessem uma visão geral de tudo o que foi realizado. Essa manta foi apresentada ao longo de uma conversa com as crianças, em que estas comentavam tudo o que tinha sido feito e davam opiniões acerca dos seus trabalhos e dos trabalhos dos colegas.

3.3. Apresentação e interpretação dos dados

Este subcapítulo refere-se à apresentação e tratamento dos dados referentes apenas às duas crianças escolhidas para análise dos dados. O jardim-de-infância será referido várias vezes como “escola”, visto este ser o termo mais frequentemente utilizado pelas crianças.

Circuitos

Na realização dos circuitos, os locais a que as crianças tiveram mais tendência a deslocar-se e, conseqüentemente, a tirar mais fotografias foram: o quintal, a área do faz-de-conta e o salão. Os comentários que registei do que as crianças foram dizendo ao longo dos circuitos inseriram-se maioritariamente na categorização do brincar. As crianças referiam-se maioritariamente ao quintal “por ter baloiços” e ser o local onde podiam “brincar à vontade e fazer barulho”, ao faz-de-conta ser a “área preferida para brincar” e ao salão ter a “televisão para verem desenhos animados”. Dos circuitos pude concluir que as crianças claramente se dirigiram aos seus locais preferidos e tiravam bastantes fotos aos mesmos. Relativamente aos desenhos realizados a conclusão é a mesma, pois ambas as crianças fizeram desenhos do quintal (desenhos das crianças em estudo - ver Apêndice 27).

Mapas

Para a realização dos mapas, as crianças seleccionaram as fotografias e os desenhos que quiseram (da sua autoria) e criaram, cada uma, o seu mapa. Depois de seleccionadas as fotografias, foi dado também a escolher às crianças o local onde quiseram colá-las. No final, as estagiárias escreveram por baixo de cada fotografia a intervenção que a criança fez no momento em que as tiraram, bem como a descrição que fizeram dos seus desenhos (mapas das crianças em estudo – ver Apêndice 28).

Atividade

Nesta atividade, como já foi dito anteriormente, as crianças retiravam uma fotografia de uma caixa. Essa fotografia poderia ser de um colega ou de um espaço. O objetivo por nós proposto foi que, de modo a completarem a expressão “Este/Esta/Isto é...gosto/não gosto porque...”, explicassem quem ou que espaço viam na foto e justificassem o porquê de gostarem ou não do mesmo.

Expressões como “Este é o J., gosto dele porque ele é divertido e brinca comigo”, “Este é o A., não gosto dele porque ele chora muito”, “Isto é o escorrega,

gosto dele porque é divertido brincar nele”, permitiram verificar que as crianças se sentiam, na maioria, à vontade com os amigos e que tinham mais facilidade em justificar o porquê de gostarem de um determinado colega ou espaço do que de justificar o porquê de não gostarem. Foi notável, novamente, uma maior preferência pelos espaços onde brincavam do que dos espaços onde “trabalhavam”.

Entrevistas

Neste tipo de investigações, ou seja, nas investigações de natureza qualitativa, um dos géneros de entrevistas mais comuns são as entrevistas semiestruturadas, em que o investigador através de um guião previamente estruturado, coloca um conjunto de questões claras e directas, dando a liberdade aos entrevistados de responderem abertamente e, caso sintam necessidade, poder-se-á ainda acrescentar outras questões (Máximo-Esteves, 2008).

Nessas entrevistas ou pequenas conversas, que fomos tendo ao longo da abordagem, foram colocadas questões como “O que é a escola?”, “O que há na escola?”, “O que se faz na escola?”, “Porque achas que os teus pais te trazem para a escola?”, “O que gostas mais na escola?”, “O que não gostas na escola?”, “Qual é a tua área preferida?” e “Qual a área que gostas menos?”. Estas questões permitiram que as crianças não se restringissem a respostas fechadas, que pudessem responder abertamente às questões e que, consequentemente, fossem alargando o tema à sua vontade, com acompanhamento do adulto. Tal como referem Bogdane Biklen (1994, p. 134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Relativamente à primeira questão as categorias destacadas nas várias respostas das duas crianças foram ao encontro das respostas dadas na terceira questão (“O que se faz na escola?”), que foram: “brincar”, “aprender a ler, contar e escrever”, “fazer desenhos”, “fazer prendas para o dia da mãe e do pai”. No geral, posso concluir que as crianças encaram a escola como um local para brincar e aprender.

Na segunda questão (“O que há na escola?”) as crianças limitaram-se a responder baseando-se naquilo que viam no momento, em objetos concretos. Deste modo posso considerar que a questão condicionou as respostas das crianças e não foi possível assim que alargassem os seus comentários.

Na questão seguinte (“Porque achas que os teus pais te trazem para a escola?”) as respostas destacadas inserem-se nas categorias “para irem trabalhar e ganhar dinheiro”, “para aprendermos muitas coisas”. Neste caso as crianças já se referiram apenas ao fato de aprenderem ou de terem de ficar na escola para os pais irem trabalhar. Quando ao desenvolvermos o tema as questionámos se preferiam ficar em casa ou ir para a escola se os pais não trabalhassem, responderam que preferiam ir para a escola. Esta resposta permitiu verificar que as crianças não iam ao jardim-de-infância porque “os pais mandam”, mas que o faziam com gosto. Desta forma verifica-se quão bem as crianças se sentiam no jardim-de-infância.

Na quinta questão (“O que gostas mais na escola?”) as respostas inseriram-se nas categorias “brincar com os colegas”, “faz-de-conta” e “quintal”, levando-nos novamente a concluir que o que as crianças mais gostam de fazer na escola é brincar nas suas áreas preferidas e é nelas onde se sentem melhor e mais felizes.

Relativamente à última questão (“O que não gostas na escola?”) as respostas das duas crianças foram referentes a “levantar cedo” e “área da escrita”. Com isto, concluo que a área da escrita deveria ser uma área a ser alterada e adaptada de modo a tornar-se mais interessante e apelativa para as crianças, com materiais diversos que apelem e incentivem o seu desenvolvimento no domínio da linguagem oral e escrita.

A entrevista aos pais teve por base as questões: “O seu filho tem por hábito contar o que faz durante o dia no jardim-de-infância?”, “Se o seu filho conta o que fez durante o dia, fá-lo com entusiasmo?”, “Acha que o seu filho gosta do que faz no jardim-de-infância (rotinas, trabalhos, atividades, brincadeiras)?”, “Como acha que o seu filho se sente no jardim-de-infância?”. As respostas a estas questões foram positivas por parte de ambos os pais das crianças em estudo. Em geral, disseram que os seus filhos gostavam muito do jardim-de-infância e se sentiam bem, o que se refletia no hábito de todos em dias, em casa, contarem com bastante entusiasmo o

que faziam no jardim-de-infância. Os pais referiram também que, tal como os seus filhos, se sentiam felizes pelas crianças frequentarem a instituição.

A entrevista à auxiliar e educadora teve por base as questões: “No geral acha que as crianças se sentem bem no jardim-de-infância?”, “Mais especificamente, no caso da D. e do A., como acha que se sentem?”. Ambas revelaram que as crianças se sentiam bem, que tinham os recursos necessários, não só materiais como também humanos, para lhes proporcionarem um bom ambiente e bem-estar.

Triangulação dos dados

Desde o início da abordagem, no decorrer dos circuitos e das entrevistas fomos documentando, registando e tratando dados. Posteriormente, na realização dos mapas, da atividade e da manta mágica, pudemos cruzar toda essa informação, comparando e relacionando os dados entre si para a obtenção de uma melhor compreensão do estudo.

Ao analisar os materiais recolhidos dos vários métodos - circuitos, mapas, a atividade e entrevistas – analisei uma certa unanimidade no que toca às experiências mais e menos positivas. As mais positivas foram todas ao encontro do brincar como atividade preferida, em ambas as crianças. Deste modo, verificou-se também que aquilo que elas mais gostavam de fazer coincidia com aquilo que por hábito faziam no JI. No que diz respeito às experiências menos positivas, ambas as crianças revelaram também área da escrita como a área em que gostavam menos e, consequentemente, passavam menos tempo.

Ao analisar os materiais verificou-se que as respostas dadas nas entrevistas e na atividade realizada foram ao encontro dos comentários que as crianças fizeram quando tiravam fotografias nos circuitos e dos desenhos que fizeram no fim desses circuitos.

3.4. Síntese interpretativa dos dados

Relativamente à síntese interpretativa dos dados obtidos durante a investigação, posso definir alguns pontos gerais:

- As crianças mostraram-se sempre predispostas a participar na investigação, o que facilitou bastante o processo;
- Revelaram compreensão acerca da instituição, dos espaços e das rotinas, mostraram-se realmente competentes enquanto explicavam o que gostavam mais ou gostavam menos e porquê;
- As suas interpretações foram diferentes dependendo da situação em que se encontravam. Mostraram-se muito mais recetivas quando as conversas eram tidas em momentos informais e de brincadeira ou entre pares;
- A sua competência comunicativa aumentava e melhorava, também, quando lhes era dado controlo relativamente ao conteúdo.

É importante referir que, relativamente à questão central da abordagem, “As perspetivas das crianças acerca do jardim-de-infância”, pelo que analisei e observei, no geral, as crianças sentem-se bem na instituição, gostam do espaço geral que têm à sua disposição, existindo naturalmente preferências.

No que diz respeito à atividade em que as crianças tinham de expressar o porquê de gostarem ou não de um espaço ou de um colega conclui-se que as crianças, no geral, se davam bastante bem, devido às justificações apresentadas (“Gosto dele porque ele faz-me rir”, “Gosto dele porque ele é meu amigo”, “Gosto dela porque ela brinca comigo”, “Gosto dela porque ela me ajuda”).

As crianças sabem o que podem e devem fazer nos diversos espaços e relativamente às suas preferências, demonstrou-se uma maioritária preferência pelo quintal (pelo que se verificou no excessivo número de fotografias tiradas a este local e comentários positivos ao mesmo). Dentro da sala, a área preferida foi a área do faz-de-conta.

Quanto ao espaço referido como o menos atrativo para as crianças, a área que obteve comentários menos positivos e a que as crianças referiram (no geral) como o espaço que menos gostavam, foi a área da escrita.

A análise e interpretação é também sustentada nas entrevistas aos pais, bem como nas entrevistas à auxiliar e educadora, em que se chegou às mesmas conclusões. Os pais referiram que os filhos se sentiam muito bem no jardim-de-infância, que tinham por hábito contar o seu dia na escola com muito entusiasmo, sendo esta uma prova de que as crianças são felizes e gostam do que fazem na instituição. A auxiliar e educadora referiram que as crianças eram bastante felizes, que se davam bem umas com as outras e também com os adultos, que o ambiente proporcionava bem-estar e felicidade, devido não só à diversidade e qualidade dos materiais, como também da boa relação existente entre toda a equipa educativa, que era, naturalmente transmitida e transferida às crianças.

Capítulo 4 – Autonomia das crianças

No decorrer de todo o estágio, uma das experiências mais marcantes foi, sem dúvida, o fato de as crianças serem bastante autónomas em comparação ao observado em estágios anteriores. O modelo curricular praticado na instituição, MEM, proporciona e permite, em muitos aspetos, que as crianças se desenvolvam e tomem iniciativa ao longo do seu dia-a-dia no jardim-de-infância, a escola é vista “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1996, citado por Marchão, 2012, p. 81).

As crianças já conheciam bem a rotina da instituição e, sozinhas e sem necessidade de receber indicações do adulto, sabiam bem quando e onde se deveriam dirigir para realizar determinada tarefa e recolher os materiais necessários nos diferentes momentos do dia. Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2009), a rotina permite que as crianças se sintam seguras devido à sua estrutura previsível e aos limites claros e apropriados, dentro dos quais se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer. Deste modo, a existência de uma rotina é importante por ser “conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (ME, p. 40).

No trabalho em projetos, as crianças faziam trabalho cooperado, desenvolviam projetos temáticos, para resolução de problemas e/ou de intervenção, registados na lista de projetos. Segundo Katz e Chard (1997), um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo e consiste na exploração de um tópico ou tema, como ir ao hospital, construir uma casa ou o autocarro que nos traz até à escola. Os projetos partiam dos interesses das crianças em investigar, saber e construir. Por isso mesmo, a lista de projetos era constituída por temas provenientes das próprias sugestões das crianças. O trabalho por projetos “dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas” (Katz & Chard, 1997, p. 5).

Para além das aprendizagens que as crianças efetuavam na realização dos projetos, as crianças sabiam que aquilo que produziam era reconhecido socialmente. Como normalmente os projetos eram feitos em pequenos grupos, o que era produzido e aprendido podia ser partilhado aos restantes colegas, às famílias ou a outros membros da comunidade, dando assim mais valor ao trabalho das crianças.

Nas reuniões de conselho, realizadas sempre no final de cada semana, era contemplado um momento em que as crianças se reuniam à volta da mesa (mesa da reunião de conselho – ver apêndice 29) e faziam um balanço da semana, uma avaliação de como tinha corrido, o que tinham feito, o que tinham gostado e não. Este balanço era feito com base no diário de grupo. Neste período eram resolvidos também alguns dos conflitos ocorridos entre crianças. Todas tinham a oportunidade de relatar acontecimentos que lhes tivessem agradado ou, pelo contrário, desagradado relativamente a atitudes dos colegas. Nestas reuniões, a educadora assumia o papel de secretária, e ia registando o que as crianças diziam e decidiam. Ia também provocando a discussão e a participação ativa das crianças, de modo a que estas, o mais autonomamente possível, encontrassem as soluções e respostas para os problemas que iam surgindo. O papel do/a adulto/a é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos parti-cipativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer (Vasconcelos et al., 1998).

O mais importante que se alcançava nestas reuniões era o balanço sociomoral da vida do grupo que as crianças conseguiam realizar de forma bastante positiva e autónoma, nomeadamente no que concerne à melhoria das relações entre as crianças que faziam as “pazes” sempre que eram referidas em algum conflito. De uma forma geral, o grupo beneficiava muito positivamente destas reuniões e as crianças participavam bastante. Mesmo as crianças mais tímidas faziam-no com entusiasmo e expunham à vontade a sua crítica ou opinião.

Todas as situações referidas promoviam e estimulavam o desenvolvimento da autonomia das crianças e este era notório, pois ao longo de todo o tempo de estágio observei a evolução de várias crianças nesse aspeto e em diversas situações.

Capítulo 5 – Instrumentos de trabalho em sala (MEM)

Os instrumentos de trabalho em sala formaram para mim uma experiência chave na medida em que foi a primeira vez que tive contacto com eles, experienciei como funcionam e qual o motivo da sua utilização. Felizmente pude observar diariamente a sua prática e os benefícios que proporcionavam às crianças.

Como é previsto da metodologia MEM, utilizavam-se certos instrumentos na sala, tal como pude comprovar na prática. Na caracterização e dinâmica da instituição já referi estes instrumentos, mas neste capítulo estarão representados de forma mais detalhada.

No tempo de trabalho autónomo as crianças trabalhavam autonomamente individualmente ou em pequenos grupos, distribuindo-se pelas diferentes áreas. O TTA “trata-se de uma estrutura de suporte às aprendizagens, disponibilizando-se então para isso, no mínimo, uma hora por dia, onde cada aluno ajuda outro colega a aprender, trabalhando com ele conteúdos em que sente dificuldades” (Serralha, 2009, p. 41).

O conselho ou assembleia de turma, no caso da instituição onde estagiei era denominado por reunião de conselho. Nesta pretendia-se que as crianças fizessem uma regulação social da sua vida na escola, com o apoio da educadora que fazia o balanço intelectual e progresso moral do grupo, a partir dos registos de pilotagem das acções planeadas e dos juízos fixados no diário de turma (espaço e tempo de regulação, organização, momento de articulação, reordenação, coordenação e síntese de regulação do grupo). Desta forma eram trabalhados os objetivos da educação pré-escolar, que evidenciam a educação para a cidadania, promovendo o “(...) desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática (...)” (ME, 1997, p. 20) e no desenvolvimento de atitudes de relação com os outros, sob regras e valores.

O diário de turma era designado, no local onde estagiei, por diário de grupo, e este correspondia ao local onde as crianças programavam e avaliavam os seus comportamentos, onde negociavam e tomavam decisões que lhes permitiam demonstrar os seus valores sociais e, por vezes incentivá-los. O diário de grupo ajudava também a planificar as actividades educativas da semana seguinte, permitindo assim um caminhar da avaliação para o planeamento. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “a participação de cada

criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo” (ME, 1997, p. 36).

“Mostrar, contar ou escrever” era um momento em que as crianças tinham a liberdade de falar sobre algo que quisessem partilhar com o grupo, um tema à sua escolha, uma história, um episódio vivido ou até mostrar e comentar algo sobre um objeto trazido de casa.

É um tempo muito forte de livre comunicação, de partilha de produções e troca de afectos, que nascem desse dar e receber que continuamente ocorrem do acto voluntário de ler, uns para os outros, as suas produções nas mais diversas áreas curriculares, com destaque para os textos livres, quer tenham sido produzidos em casa ou na escola, de contar vivências e acontecimentos que consideram relevantes e mostrar tantos outros trabalhos realizados por iniciativa dos próprios alunos (Serralha, 2009, p. 36).

As comunicações eram pequenas “apresentações” que as crianças faziam de livre vontade onde falavam acerca do trabalho realizado no tempo de trabalho autónomo e explicavam o material utilizado, como tinham feito, o que tinham aprendido e algo mais que quisessem acrescentar. Este momento fazia chegar a todos o conhecimento gerado, pois “cada novo descobrimento só chega a existir quando é comunicado” (Mercer, 1997, p. 78).

A estes instrumentos juntava-se, também, o plano individual de trabalho (PIT), sendo este o tempo de trabalho gerido pelos alunos na sala de aula e dependia, em primeiro lugar, de uma organização espacial e material específica que lhes permitia o trabalho individual, de acordo com os seus interesses e necessidades, sem qualquer dependência da educadora, mas sempre com a possibilidade de recorrer a ela.

Como técnicas privilegiadas em espaço de sala de aula são de mencionar ainda a imprensa, a correspondência inter-escolar, o livro de vida, o texto livre, o quadro de actividades, o mapa das regras de funcionamento, o mapa das responsabilidades, o registo de presenças, feito diariamente pelas crianças; o quadro de distribuição de responsabilidades, a grelha de

registo de projectos e os registos de planificações, elaborados em colectivo por determinado período de tempo (Pessoa, 2006, p.52).

Os instrumentos em sala “funcionam como auxiliares, monitorizando o processo, orientando e apoiando os alunos para a acção, ajudando-os a gerir o trabalho de (re)construção da cultura” (Serralha, 2009, p. 38).

Com estes instrumentos, que considero verdadeiras ferramentas a utilizar como futura educadora de infância, adquiri conhecimentos que irão ser bastante úteis na minha vida futura profissional. É sempre bom ter podido lidar com as situações, observá-las em primeira mão para, mais tarde, as poder praticar.

Capítulo 6 – Organização do espaço

“O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança. O educador(a) não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torna-lo seu, projetar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se” (Pol & Morales, 1982, citados por Zabalza, 1998, p. 235-236).

Tendo em conta que a organização do espaço é um fator de influência no desenvolvimento das crianças e tem uma “ação de indiscutível relevância no bem-estar da criança” (Cordeiro, 2007, p. 453), achei pertinente ter este capítulo como experiência-chave.

Primeiramente é importante referir-me ao espaço mais propriamente e de seguida à sua organização.

“Para as crianças pequenas o espaço é aquilo que nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo o que efetivamente o compõe: moveis, objetos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e coisas quentes, etc” (Battini, 1982 citado por Zabalza, 1998, p. 231). Para nos remetermos ao espaço como um espaço pedagógico, este deverá “integrar intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o (s) grupo (s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11). Relativamente ao espaço interno, “o espaço é antes de mais nada luz: a luz que nos permite tanto a nós como à criança vê-lo, conhecê-lo e, portanto, ao mesmo tempo, compreendê-lo, recordá-lo, talvez para sempre” (Battini, 1982, citado por Zabalza, 1998, p. 231). Deve portanto ser bem iluminado, também bem ventilado e bem aquecido, quando necessário. A água deve estar sempre disponível na sala” (Spodek e Saracho, 1998, p. 126). Na instituição onde estagiei estes fatores eram respeitados.

Todas as salas dispunham de janelas grandes e ao alcance das crianças para que pudessem observar o exterior, ar condicionado para manter a temperatura desejada dentro das divisões e sempre que as crianças necessitassem de beber água podiam dirigir-se à casa de banho, esta encontrava-se dentro da sala.

A sala tinha acesso direto à rua, o que de acordo com Spodek e Saracho (1998, p. 126) é benéfico pois “as atividades podem passar naturalmente de dentro para fora, e vice-versa”. Deste modo eram várias as vezes que as crianças brincavam e faziam atividades no exterior, pois tal como referem Hohmann e Weikart (2009, p. 432) “o tempo de ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas.”

Refletindo mais diretamente sobre a organização do espaço, que deve ser feita de acordo com o grupo e as suas necessidades, a sala dispunha de oito áreas: a área do faz-de-conta, a área da escrita, a área da matemática, a área das ciências, a área da biblioteca, a área da expressão plástica, a área do computador, a área do cavalete. Tal como Spodek e Saracho (1998, p. 127) referem, as áreas são como “centros de atividades” e afirmam que “são áreas com uma grande variedade de materiais, para estimular a aprendizagem das crianças. Cada centro deve ser planeado de modo a propiciar atividades baseadas nos interesses das crianças e que as estimulem a uma aprendizagem valiosa”.

Importa salientar que as diferentes áreas permitiam que a sala fosse centrada na criança, e não na educadora, tornando as atividades mais individualizadas e permitiam que a participação das crianças em sala fosse mais ativa e independente (Blake, 1977; Patillo & Vaughan, 1992). As áreas eram constituídas por diversos materiais, dos mais aos menos estruturados, de modo a possibilitar às crianças hipóteses lúdicas diferentes. Tal como afirmam Spodek e Saracho (1998, p. 127) “devem ser oferecidos materiais educativos simples e complexos. Os materiais simples têm um uso óbvio e são formados de apenas um elemento; os complexos permitem a manipulação e a improvisação, podendo ser decompostos em vários elementos menores”. A variedade dos materiais permitia que as crianças realizassem diferentes atividades em cada área, respeitando que “as atividades oferecidas [pelos centros de atividades] devem refletir os níveis de desenvolvimento das crianças e as suas experiências prévias, permitindo que aprendam, no seu próprio ritmo, sobre o

mundo à sua volta, manipulando objetos, construindo, dialogando e assumindo diferentes papéis” (Spodek e Saracho, 1998, p. 127).

É importante referir também que as áreas eram bem reguladas por todos, tinham um limite de crianças a usufruir e as crianças respeitavam as regras. “Os professores e as crianças devem estabelecer e reforçar regras de segurança para o funcionamento da sala de aula” (Spodek e Saracho, 1998, p. 126). “Uma vez estabelecida, a regra deve ser cumprida por todos, sem exceção, inclusive pelo professor” (Vinha, 2001, citado por Montês et. al., 2010, p. 45).

Capítulo 7 – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

Na unidade curricular de prática educativa foi-nos dado a conhecer o sistema de acompanhamento das crianças (SAC). O SAC (Portugal & Laevers, 2010) é um instrumento de apoio à intervenção educativa, que procura agilizar a relação entre as práticas de observação, avaliação e de edificação curricular, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Permite-nos avaliar várias dimensões das crianças de forma processual e torna “possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e competências das crianças), mas também pela atual qualidade de vida das crianças” (op. cit.).

O bem-estar emocional (op. cit.) é determinado pela satisfação das necessidades básicas. Se as nossas necessidades físicas (comer, beber, dormir, movimento, regulação da temperatura, descanso), necessidades de afeto (proximidade física, ser abraçado, ligações afetivas, conhecer relações calorosas e atentas), necessidades de segurança (clareza, referências e limites claros, contexto previsível, saber o que se pode e o que não se pode fazer, confiança, poder contar com os outros em caso de necessidade), necessidades de reconhecimento e de afirmação (ser aceite e apreciado, ser escutado, ser respeitado, ser tido em consideração, ser parte de um grupo, sentimento e pertença), necessidades de se sentir competente (ser capaz e bem sucedido, experienciar sucesso, alcançar objetivos, ultrapassar a fronteira das atuais possibilidades, procurar o desafio, o novo e/ou desconhecido, atualização de conhecimentos, capacidades), necessidades de significados e de valores (identificação de sentido e de objetivos na vida, sentir-se bem consigo próprio, em ligação com os outros e com o mundo) estiverem satisfeitas, obviamente que o nosso bem-estar emocional também o estará.

Para avaliar o nível de bem-estar das crianças (muito baixo, baixo, médio, alto, muito alto), tiveram de ser tidos em conta vários indicadores, tais como abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e auto-estima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio. É de citar que nesta avaliação “os indicadores descritos não necessitam de estar todos presentes, ao mesmo tempo e na sua forma mais plena. [...] o bem-estar pode manifestar-se de maneiras muito diversas” (Portugal, 2010, p. 22).

Laevers, segundo Portugal (2010, p. 25), define implicação como “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia”. O que determina a implicação são a necessidade de exploração e o nível de desenvolvimento.

O nível de implicação da criança nada tem a ver com as suas capacidades, mas sim do que as condições do ambiente lhe provocam.

Os indicadores a que devemos ter atenção na avaliação do nível de implicação (muito baixo, baixo, médio, alto, muito alto) da criança são a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão fácil e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação.

No sentido de perceber o grau de envolvimento das crianças nas tarefas que eram propostas e estas duas dimensões experienciadas, o bem-estar emocional e a implicação, realizei a avaliação geral do grupo, duas vezes, cada uma delas em situações e períodos distintos. Tive como base a ficha 1g (ficha 1g – ver apêndice 30) do livro “Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças” da Gabriela Portugal e de Ferre Laevers.

Através da implementação da ficha 1g foi-me possível fazer uma caracterização geral do contexto, considerando individualmente as crianças, tendo em conta um balanço global dos níveis de implicação e de bem-estar em diferentes momentos e, conseqüentemente, algumas necessidades do grupo. Desta forma, verificou-se e analisou-se se o observado se manteve nas diferentes observações e as possíveis causas dos níveis observados nas diferentes situações (avaliações gerais do grupo, por mim realizadas com o grupo de estágio, a nível do bem-estar e da implicação e respetivas sínteses – ver apêndice 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste percurso, que foi o estágio mais enriquecedor que experienciei até hoje, posso afirmar com toda a certeza, que evolui e aprendi bastante.

Tentei dar sempre resposta às dimensões individuais e sociais de cada criança, para que adquirissem aprendizagens o melhor possível para o seu bom desenvolvimento como pessoas e como seres que estão inseridos numa comunidade.

Neste estágio pude aprofundar todas as minhas aprendizagens, pô-las em prática, verificar os meus limites e dificuldades e, através destes, tive a oportunidade de centrar as minhas experiências naquilo com que me sentia menos à vontade. Desta forma, proporcionei, a mim mesma, uma possibilidade de evoluir nesses campos, que para mim seriam mais difíceis e em que tinha mais receio de explorar, para, assim, melhorar e praticar esses aspetos. Aproveitei este estágio para isso, não só devido à sua longa durabilidade, como também pelo acompanhamento da educadora cooperante em todo o percurso, o que me ajudou a melhorar e corrigir o necessário, através das reflexões conjuntas e da sua avaliação contínua. Nas reuniões e conversas informais que fomos tendo ao longo do estágio, a educadora cooperante fez sempre questão de nos informar dos nossos pontos fortes e fracos, o que me permitiu ir melhorando sempre ao longo do tempo, pois um erro cometido numa atividade fez com que não fosse cometido noutra, assim como uma possibilidade de melhorar algo foi sempre aproveitado. Esta capacidade de melhorar algo que não tivesse corrido tão bem, deveu-se à reflexão contínua que fui realizando ao longo de todo o processo. Segundo Dewey, citado por Zeichner (1993), são necessárias três atitudes para a ação reflexiva. A primeira, a abertura de espírito, refere-se ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força. A segunda atitude, de responsabilidade, implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação. Segundo Zeichner (1993), esta atitude de responsabilidade implica que cada um reflita sobre, pelo menos, três tipos de consequências do seu ensino: consequências pessoais – os efeitos do seu ensino nos auto-conceitos dos alunos; consequências académicas – os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; consequências sociais e políticas – o efeito do seu ensino na vida dos alunos. Dewey, citado por Zeichner (1993), refere também

que, em relação à terceira atitude necessária à reflexão é a sinceridade. A abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais na vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável na sua própria aprendizagem.

Segundo as OCEPE (ME, 1997), planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções e formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.

A reflexão foi realizada não só quando planifiquei, mas também quando avaliei o processo e os resultados do trabalho realizado. Estas reflexões permitiram-me ponderar e verificar o que foi propício para as aprendizagens das crianças, o que correu bem e o que podia ser melhorado. Senti que esta atitude foi essencial para a realização de um bom trabalho.

Ao longo de todo o estágio foram algumas as dificuldades encontradas, mas os aspetos positivos anularam todos os negativos e fizeram com que estes valessem a pena. A primeira dificuldade encontrada foi a descoberta de um modelo curricular pedagógico que nunca tinha presenciado ou explorado em nenhum local de estágio anteriormente. O conhecimento, a adaptação e o envolvimento no Movimento da Escola Moderna acabou por ser uma mais-valia para mim, no que diz respeito ao balanço positivo que faço da pedagogia utilizada. Sou a favor do facto das crianças serem, principalmente, autónomas. Segundo Hohmann e Weikart (1997), embora as crianças necessitem de experimentar um forte sentimento de ligação emocional relativamente aos seus pais e educadores, necessitam simultaneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões. Outros aspetos importantes caracterizadores do modelo são que, segundo Niza, citado por González (2002), a ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo do professor; o desenvolvimento das competências cognitivas e socioafetivas passa sempre pela ação e pela experiência, efetiva, dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa; o conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção; os alunos partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem, para a sua comunicação; a organização contratada da ação

educativa evolui por acordos progressivamente negociados pelas partes (professores e alunos e alunos entre si); a realização do trabalho escolar fora da sala apenas decorrerá no plano individual de trabalho; a organização de um sistema de pilotagem do trabalho diferenciado dos alunos, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo; a prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em Conselho de Cooperação Educativa; os processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana; os saberes e as produções culturais dos alunos partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem; a cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens são sentido sociomoral ao desenvolvimento curricular; os alunos intervêm no meio, interpelam a comunidade e integram na aula ‘atores’ da comunidade educativa, como fontes de conhecimento dos seus projetos de estudo e investigação.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003, p. 114), o professor-estagiário, frequentemente, “limita-se ou a imitar o modelo ou a demonstrar o domínio do modelo que aprendeu”, e, ao contactar com diferentes modelos no decorrer da minha licenciatura e agora com o mestrado, tirei o melhor partido de cada um deles. De todos os que observei e nos quais me envolvi, tenho plena consciência de que o Movimento da Escola Moderna é, sem dúvida alguma, o modelo que pretendo seguir, se possível, quando me tornar profissionalmente ativa nesta área.

Outra dificuldade encontrada foi logo no primeiro dia de estágio, quando observei o quão irrequieto e agitado o grupo demonstrou ser. No que diz respeito a este fator, a solução que encontrei foi observar as atitudes e estratégias de resolução de problemas de comportamento utilizadas pela educadora cooperante para que, assim, pudesse, também, aplicá-las.

Segundo Hohmann e Weikart (1997) quando as crianças vêem os adultos a assumir um papel nas brincadeiras, aprendem que eles estão dispostos a brincar. De acordo com Wood et al (1980), citado por Hohmann e Weikart (1997), as crianças descobrem que, quando o adulto se junta às suas brincadeiras, é passível de ser abordado e não é uma figura autoritária distante, pelo que tenderão a confiar mais nele.

Para conhecer as crianças foi necessário algum tempo de observação. Nesta fase realizei bastante trabalho reflexivo, o que me permitiu recolher informações sobre os interesses, necessidades, características e capacidades das crianças; conhecer as suas personalidades; começar a entender alguns dos motivos das suas birras; aprender a lidar com essas mesmas birras e a arranjar estratégias para resolvê-las.

Segundo Mendonça (1997) a criança é um ser que se liga aos outros por laços predominantemente afetivos, que expressa as suas dimensões, de forma franca e espontânea, muito presa aos pais, só aceita o jardim-de-infância se encontrar uma relação afetiva semelhante à que se desenvolve com os pais. Exprime o que lhe agrada ou desagrada de forma espontânea e explosiva. Rebenta a rir ou a chorar, consoante o que a diverte ou a magoa. A sua forma de estar é a ação. Pelo que experienciei ao longo do estágio observei precisamente estes traços nas crianças, tomei consciência de que a criança é mesmo assim, espontânea e verdadeira. Diz o que pensa sem ter noção se o que diz fere ou magoa alguém.

Relativamente às dificuldades encontradas, refiro a falta de tempo como uma das maiores, senão a maior. O facto de termos de conciliar as aulas com o estágio e, dentro deste, termos de conciliar o nosso trabalho com o tempo de trabalho autónomo das crianças e o tempo de trabalho das crianças com a educadora, causaram-nos grande desespero, por vezes. Felizmente, conseguimos arranjar uma solução para alguns destes problemas. Quanto ao tempo de trabalho autónomo das crianças, conseguimos criar atividades compatíveis com o tempo disponível. O tempo de trabalho autónomo é, como já referi, um período em que as crianças têm a possibilidade de realizar uma atividade à sua escolha e, desta forma, trabalharem autonomamente. Como tal, criámos atividades que, quando as crianças o desejaram, puderam, espontaneamente, realizar nesses períodos, em grupo, ou individualmente. Resolvemos esta questão dessa forma. Quanto à questão de conciliar as nossas atividades com as da educadora, criámos atividades que, por vezes, iam ao encontro daquilo que a educadora queria trabalhar com o grupo, permitindo desta forma que se complementassem. O que nos permitiu também solucionar este problema foram as conversas com a educadora cooperante, que foram realizadas sempre com tempo prévio à realização das atividades, o que nos permitiu saber quando e como refletir sobre elas e prepará-las. No que diz respeito a conseguir executar o trabalho relativo

a unidades curriculares, para além do estágio, a solução que encontrei foi trabalhar atempadamente tanto para o estágio como para as aulas. Tentei preparar sempre com o máximo de brevidade possível as tarefas que tive em mão, de modo a não ter muito que fazer ao mesmo tempo e não me ocupar de assuntos dispersos em simultâneo num curto período.

Os aspetos positivos a que me referi no início da reflexão, que me fizeram continuar todos os dias cada vez com mais ânimo e entusiasmo foram vários. Primeiramente, criei uma relação tão boa com as crianças que, a cada dia que passava, só me apetecia estar cada vez mais com elas. Dava (e continuo a dar) por mim, imensas vezes, em casa a pensar nas atividades que gostaria de realizar com elas e em coisas novas para fazermos. Posso afirmar que criei laços bastante fortes com o grupo, foi assim, por isso, tão difícil a despedida. Foi o momento mais difícil que atravessei em estágio. O espírito de entreajuda que existiu connosco, tanto no que diz respeito à educadora como à auxiliar e à restante equipa educativa, também me deu bastante força para continuar e ultrapassar as dificuldades que iam surgindo. Senti-me à vontade para esclarecer dúvidas que ia tendo e para colocar questões livremente em relação ao estágio.

Outro fator bastante importante e motivador foi a constante disponibilidade, interesse, apoio e participação dos pais e familiares das crianças ao longo de todo o estágio. Mostraram-se sempre muito contentes e recetivos à nossa presença como estagiárias, queriam estar sempre a par do que íamos realizando com as crianças, colocavam questões e disponibilizavam a sua ajuda sempre que necessário. Deram sempre imenso valor às atividades que realizámos com os filhos. De manhã, no momento de receção das crianças, foram muitas as vezes que se dirigiram a nós e perguntaram o que iríamos fazer nesse dia e, até mesmo, no dia seguinte à realização de algo com as crianças, vinham parabenizar-nos pelo que tínhamos feito e faziam questão de contar o que as crianças diziam em casa sobre cada experiência. Estas pequenas e simples atitudes, com grande valor para mim, fizeram-me ter força para continuar cada vez com mais entusiasmo e dar sempre o melhor de mim, pois a felicidade, a vivacidade e vontade de aprender das crianças e a satisfação notória das famílias com o meu trabalho e esforço são o mais compensatório possível e o mais importante para mim.

Dois dos momentos mais marcantes para mim, foram precisamente quando, para a divulgação do projeto desenvolvido com as crianças sobre os dinossauros, fizemos duas exposições. Uma às outras salas da instituição (sala dos 3 anos e dos 5 anos) e outra aos pais. A primeira exposição do projeto, às crianças, foi bastante mais difícil, pois o público eram crianças de 3 e 5 anos, o que fez com tivéssemos de interagir bastante com o mesmo e falar sempre de maneira bastante expressiva e com um vocabulário adequado, de modo a que as crianças não perdessem o interesse na apresentação e percebessem o trabalho que os colegas dos 4 anos tiveram durante a realização de todo o projeto. As próprias crianças da nossa sala tiveram uma participação ativa no que diz respeito a esta apresentação. Participaram, não só na explicação do que fizeram em cada atividade aos colegas, como também no que cada uma ia dizer. Elas próprias tiveram o poder de decisão sobre a apresentação. Penso que, em relação a esta primeira exposição, tudo correu muito bem, as crianças estiveram interessadas, fizeram bastantes questões sobre o tema e participaram bastante. Notou-se que o tema dos dinossauros é de interesse geral destas crianças. Uma atitude a que dei, também, bastante valor, foi a simpática conversa que a educadora da sala dos três anos teve connosco no final desta apresentação. Deu-nos os parabéns pelo trabalho desenvolvido e desejou-nos muita sorte para o futuro. Uma pequena, mas valiosa atitude, que foi bastante importante e motivadora para mim.

Na divulgação do projeto aos pais, penso que não poderia ter corrido melhor. Fizemos, a par de uma exposição com os materiais desenvolvidos ao longo do projeto, uma apresentação em Power Point com fotografias e onde estavam explicadas todas as atividades que desenvolvemos com o grupo. As crianças foram muito participativas, notei que estavam orgulhosas do que tinham feito e estavam ansiosas por partilhá-lo com os pais e familiares. Os pais mostraram-se bastante satisfeitos com tudo o que os filhos realizaram e chegaram mesmo a dizer que foi notório o que as crianças aprenderam, como ficou provado na apresentação quando as crianças foram intervindo sobre tudo o que fizeram e aprenderam ao longo de cada fase. Depois de todo o esforço e dedicação, senti o meu trabalho recompensado e valorizado.

Neste estágio ganhei experiência, assim como, percebi que tenho capacidades para realizar um bom trabalho. Ganhei, também, bastante mais confiança e segurança

ao longo destes semestres. Sei, e provei, que sou capaz de tudo, com muita dedicação, esforço, pesquisa, reflexão, força de vontade e, claro, vocação.

Apesar de todas as dificuldades sentidas e vividas, este foi um ano de muito enriquecimento pessoal e profissional. Aprendi bastante e tenho muito a agradecer às crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Almeida, A. M. T. (2000). *As relações entre pares em idade pré-escolar*. Minho: Centro de Estudos da Criança.
- Barros, M. G. & Palhares, P. (1997) *Emergência da matemática no jardim de infância*. Porto: Porto Editora.
- Blake, H. (1977). *Creating a Learning-Centered Classroom*. New York: Hart.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Clark, A., Moss, P. (2001). *Listening to young children*. London: ncb.
- Cordeiro, M. (2007). *O Livro da Criança – do 1 aos 5 Anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Editora Nova Presença (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil. Recursos para o Desenvolvimento do Currículo Escolar. Volume III*. Lisboa: Editora Nova Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Gallahue, D.L. (2002). *Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância*, In Spodek, B. (Org). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz – contributos para uma pedagogia de leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.

González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família – as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – um guia para pais educadores*. Lisboa: Edições Asa.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Maia, J.S. (2008). *Aprender... matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.

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

Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Mendonça, M. (1997). *A educadora de infância – traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: ASA.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

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

Montês, A; Gaspar, S. & Piscalho, I. (2010). “ *O Processo de Elaboração e Implementação de Regras no Jardim-de-Infância*”. Revista Interacções n.º 15, 2010. Revista da Escola Superior de Educação de Santarém.

Movimento da Escola Moderna MEM (1994). *Estatutos e regulamento interno*. Lisboa: MEM.

Niza, S. (1996). *O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In: Formosinho, J., O. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho & Andrade, F (2011). “*O Espaço na Pedagogia-em-Participação*” In Oliveira-Formosinho (org). (2011). “*O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*”. Porto, Porto Editora. (p. 9 a p. 70).

Papalia, D. E. et al (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw-Hill.

Patillo, J. & Vaughan R. (1992). *Learning Centers for Child-Centered Classrooms*. Washington, DC: National Education Association.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?*. Porto: CRIAPASA.

Pessoa, A. M. (2006). *Movimento da escola moderna portuguesa: síntese de uma história*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

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

Roldão, M. C. (1994). *O pensamento concreto da criança – uma perspetiva aquestionar no currículo*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.

Sarmento, M. J. & Ferreira, F. I. (1994) *Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*. Escola Moderna, 5ª série, nº35, 5-51.

Silva, I. et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças dos Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por projetos na educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vilhena G. et al (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.

ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre, Edições Artmed.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

Documentos consultados:

Projeto curricular de turma

Projeto educativo da instituição 2013/2016

Apêndices

Apêndice 1

Fotografias da sala de entrada (salão)



Figura 1 - Sala de entrada (perspetiva 1)



Figura 2 - Sala de entrada (perspetiva 2)

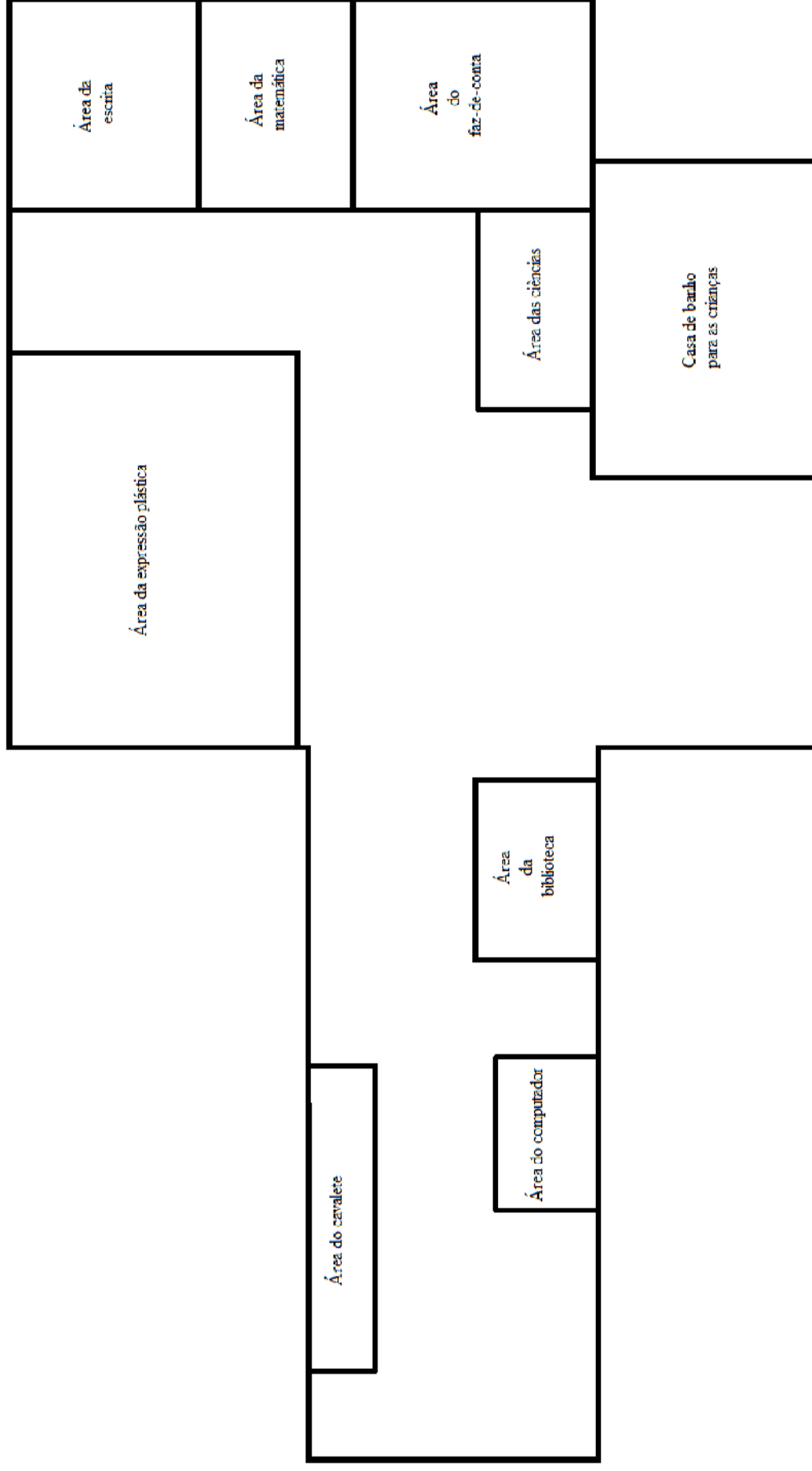
Apêndice 2

Agenda semanal da sala dos 4 anos

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
07h45	Abertura	Abertura	Abertura	Abertura	Abertura
09h30	Acolhimento em Conselho	Acolhimento em Conselho	Acolhimento em Conselho	-Acolhimento em Conselho	Acolhimento em Conselho
	Tempo de Trabalho Curricular participativo pelo grupo/ animação cultural	Tempo de Trabalho Curricular participativo pelo grupo/ animação cultural	Tempo de Trabalho Curricular participativo pelo grupo/ animação cultural	Tempo de Trabalho Curricular participativo pelo grupo/ animação cultural	Tempo de Trabalho Curricular participativo pelo grupo/ animação cultural
	Expressão musical	Histórias e dramatizações	Visitas, saídas e surpresas	Expressão motora	Reunião de conselho
	Tempo de trabalho autónomo/ Trabalho em projetos	Tempo de trabalho autónomo/ Trabalho em projetos	Tempo de trabalho autónomo/ Trabalho em projetos	Tempo de trabalho autónomo/ Trabalho em projetos	Tempo de trabalho autónomo/ Trabalho em projetos
	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
12h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
	Sesta	Sesta	Sesta	Sesta	Sesta
16h00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres

Apêndice 3

Planta da sala



Apêndice 4

Áreas da sala



Figura 3 - Área do computador

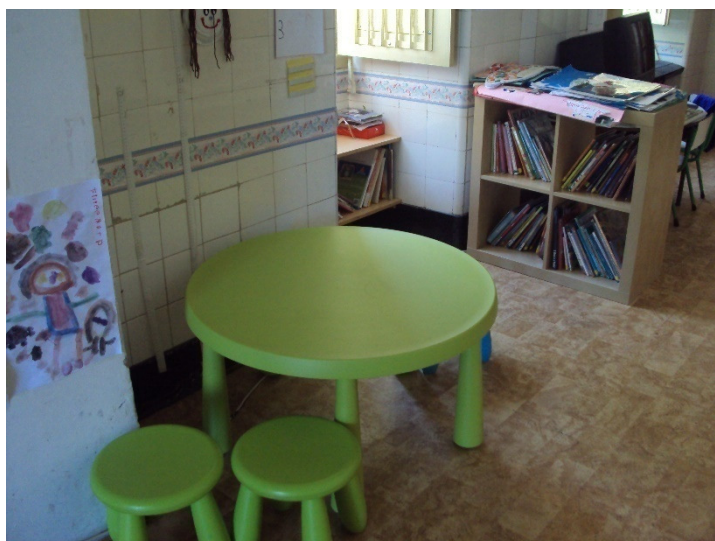


Figura 4 - Área da biblioteca



Figura 5 - Área da expressão plástica



Figura 6 - Área da escrita



Figura 7 - Área da matemática



Figura 8 - Área do faz de conta



Figura 9 - Área das ciências



Figura 10 - Área do cavalete

Apêndice 5

Fotografias dos instrumentos de pilotagem (mapa de presenças, mapa de atividades, mapa de tarefas, mapa das comunicações, lista de projetos, diário de grupo e calendário)



Figura 11 - Mapa das presenças

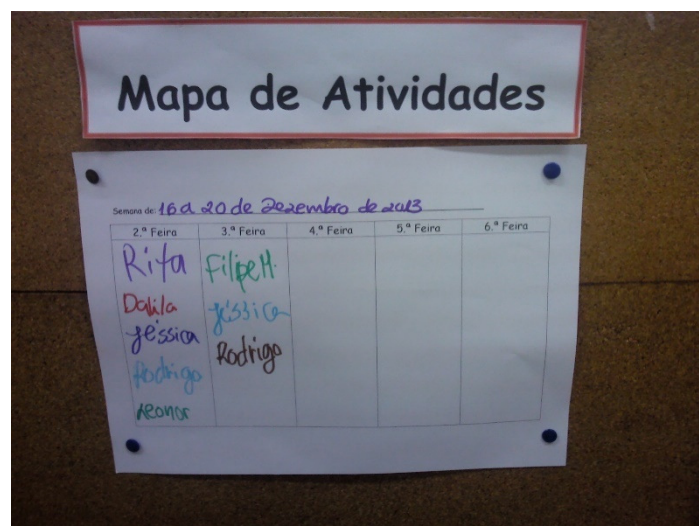


Figura 12 - Mapa de atividades



Figura 13 - Mapa de tarefas

Comunicações									
Mapa das Comunicações									
Semana de 16 a 20 de dezembro de 2013									
2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
Quem comunica	O que comunica	Quem comunica	O que comunica	Quem comunica	O que comunica	Quem comunica	O que comunica	Quem comunica	O que comunica
Verônica desenho	Joana desenho	Verônica desenho	Joana desenho						
Carolina desenho	Matheus controle	Carolina desenho	Matheus controle						
Rodrigo texto	Rita colagem	Rodrigo texto	Rita colagem						
João C. desenho	Marcelo desenho	João C. desenho	Marcelo desenho						
	Filipe R. texto		Filipe R. texto						
	Leonor colagem		Leonor colagem						
	Exubrida desenho		Exubrida desenho						

Figura 14 - Mapa das comunicações

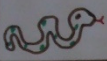
Lista de Projetos				
Nome do Projeto	Quem faz	Quando começa	Quando acaba	Quando comunica
Cobras 	Dalila Mariana Leonor Beatriz Verônica	5-11-13	13-11-13	13-11-13
O Nascimento do Menino Jesus 	todas	26-11-13		19-12-13

Figura 15 - Lista de projetos



Figura 16 - Diário de grupo



Figura 17 - Calendário (onde as crianças faziam o registo do tempo diariamente)

Apêndice 6

Fotografias da primeira atividade de expressão motora



Figura 18 - Crianças a realizar o aquecimento



Figura 19 - Crianças a realizar o aquecimento (2)



Figura 20 - Primeira fase da parte fundamental da atividade



Figura 219 - Primeira fase da parte fundamental da atividade (2)



Figura 20 - Contagem das peças em voz alta, em grande grupo



Figura 21 - Segunda fase da parte fundamental da atividade



Figura 24 - Parte de relaxamento



Figura 25 – Parte de relaxamento (2)

Apêndice 7

Fotografias da segunda atividade de expressão motora



Figura 22 - Aquecimento da atividade

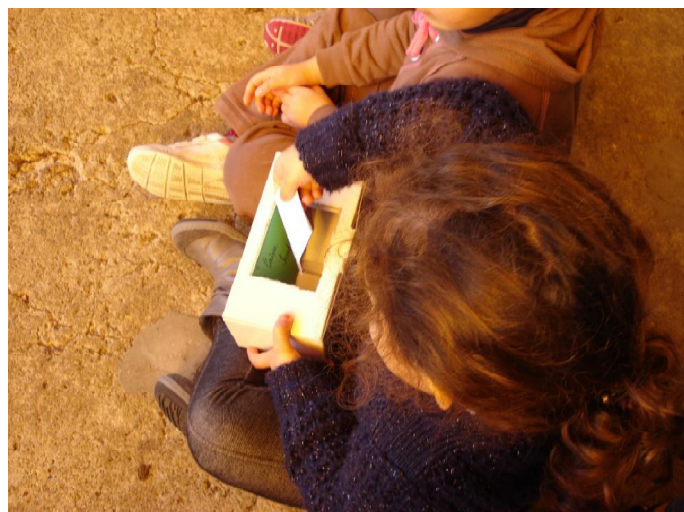


Figura 23 - Criança a retirar um papel da caixa surpresa



Figura 24—Crianças a executar o que calhou na caixa surpresa



Figura 25 - Crianças a correr para apanhar o cartão com o respetivo número



Figura 26 - Crianças cujo número foi chamado a colocarem-se na frente da fila



Figura 27 - Criança a apanhar o cartão

Apêndice 8

Fotografias da atividade “ser amigo é...”



Figura 28 - Estagiária a ler a história



Figura 29 - Carimbos de batata feitos pelas estagiárias



Figura 30 - Crianças a experimentar os carimbos e a escolhê-los



Figura 31 - Criança a carimbar com a ajuda da estagiária

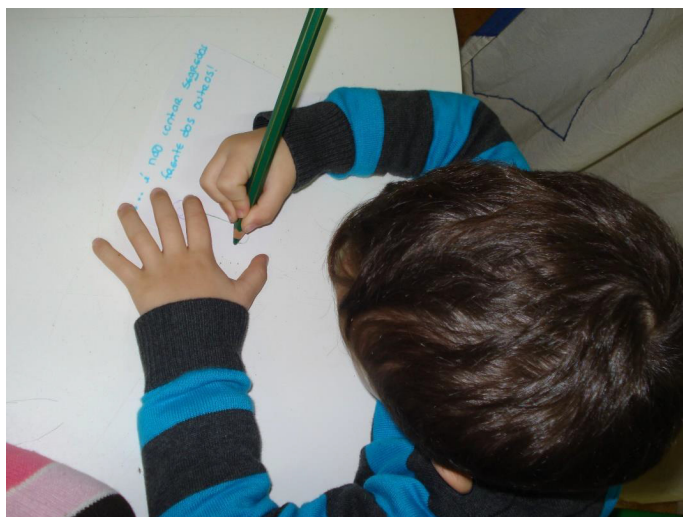


Figura 32 - Criança a ilustrar a sua frase



Figura 33 - Resultado da atividade (desenhos, frases e carimbos das crianças)

Apêndice 9

Fotografias da experiência do vulcão



Figura 34 - Crianças a amassar a argila



Figura 35 - Crianças a colocar a argila à volta do copo com ajuda da estagiária



Figura 36 - O resultado do vulcão



Figura 37 - Crianças a observar o que aconteceu na reação



Figura 38 - Crianças a fazer o registo da experiência



Figura 39 - Pequena exposição da experiência

Apêndice 10

Folhas de registo e fotografias da atividade “misturar com água”

Nome: _____

Data: _____

Registro da Experiência "Misturar com água"

Misturando	Desenho de como penso que vai ficar	Desenho de como ficou
Água com açúcar		
Água com sal		
Água com arroz		

Água com azeite 		
Água com ervilhas 		
Água com areia 		



Figura 40 - Estagiárias a explicar a atividade



Figura 41 - Crianças a colocar o ingrediente na garrafa



Figura 42 - Crianças a agitar a garrafa com o ingrediente lá dentro



Figura 43 - Crianças a observar o que aconteceu ao ingrediente



Figura 44 - Registo de uma das crianças ao longo da experiência

EXPERIÊNCIA "MISTURA com água"

	Dissolve	Não Dissolve
	X	
	X	
		X
		X
		X
		X

Figura 45 - Registo final com conclusões da experiência

Apêndice 11

Fotografias da atividade “jogo dos arcos”



Figura 46 - Crianças a fazer o aquecimento



Figura 47 - Crianças a fazer a introdução do salto à corda



Figura 48 - Crianças a correr enquanto a música decorre



Figura 49 - Crianças a colocarem-se, em pares, nos arcos



Figura 50 - Crianças a colocarem-se, em pares, nos arcos (2)

Apêndice 12

Fotografias da atividade “fruta preferida”



Figura 51 - Crianças a ouvir as adivinhas



Figura 52 - Criança a provar o fruto



Figura 53 - Criança a colocar a tampa no fruto preferido



Figura 54 - Conversa sobre conclusões do gráfico



Figura 55 - Criança a escrever, copiando, o nome de um fruto



Figura 56 - Gráfico final da atividade

Apêndice 13

Folha de registo e fotografias da experiência “flutua ou não flutua”

Registo da Experiência "Flutua ou não flutua"

Um objeto que flutuou

Um objeto que não flutuou

Nome: _____

Data: _____



Figura 57 - Crianças a observar o objeto para prever o que acontecerá



Figura 58 - Criança a observar o que acontece ao objeto que colocou na água



Figura 59 - Crianças a explicar o que acham que vai acontecer quando se colocar uma garrafa de água cheia e outra vazia, dentro de água



Figura 60 - Conjunto formado, pelas crianças, dos objetos que flutuaram



Figura 61 - Conjunto, formado pelas crianças, dos objetos que não flutuaram

Apêndice 14

Fotografias do jogo dos objetos ocultos na caixa



Figura 62 - Criança a tentar adivinhar qual o objeto escondido, através do tato



Figura 63 - Criança a tentar adivinhar qual o objeto escondido, através do tato (2)



Figura 64 - Criança a dar pistas sobre o seu objeto

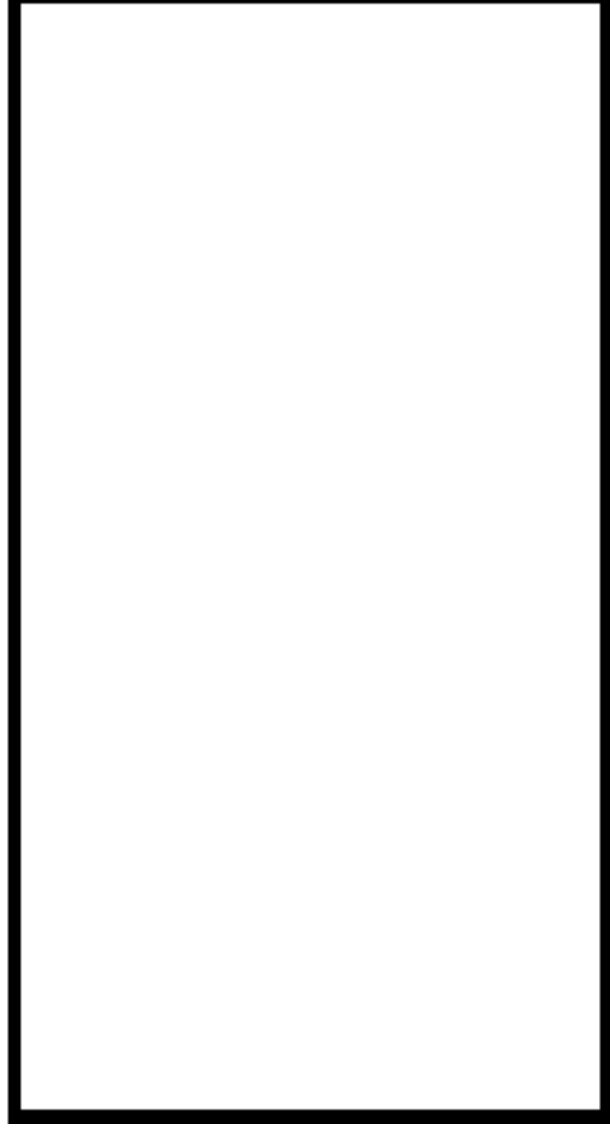


Figura 65 - Criança a exibir o seu objeto aos colegas, depois destes terem adivinhado qual era através das pistas dadas

Apêndice 15

Exemplo de folhas distribuídas às crianças com os nomes dos animais para preencherem com plasticina e desenharem; fotografias da atividade

Porco



Nome: _____

Data: _____



Figura 66 - Estagiárias a contar a história com recurso a fantoches



Figura 67 - Estagiárias a afixar os animais e respetivos nomes na parede pela ordem de aparecimento na história (dita pelas crianças)



Figura 68 - Crianças a tentar descobrir qual o animal da sua folha, associando as suas letras às afixadas na parede



Figura 69 - Crianças a "escrever" com plasticina, preenchendo as letras



Figura 70 - Crianças a desenhar o seu animal, depois de terem "escrito" o nome do mesmo com a plasticina

Apêndice 16

Teias do projeto

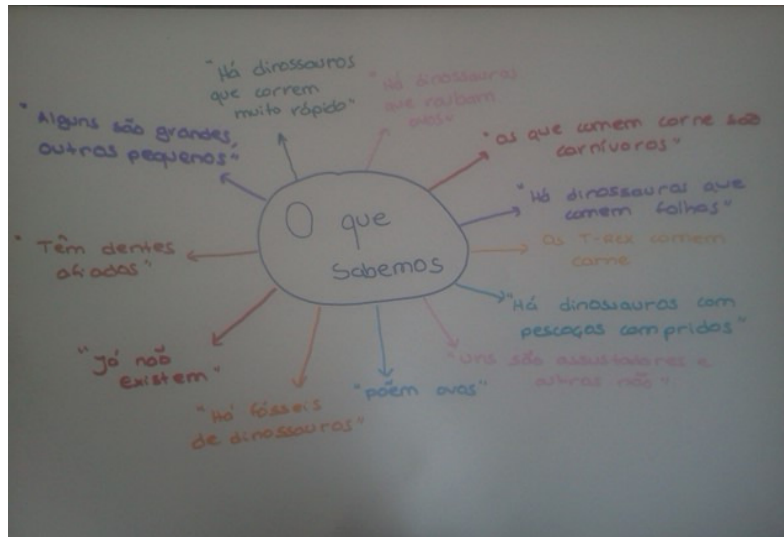


Figura 75 – Teia “O que sabemos”

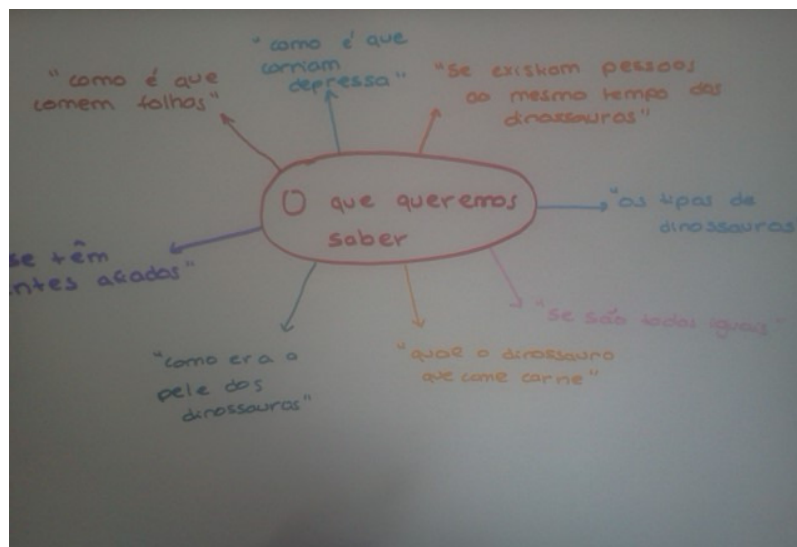


Figura 76 – Teia “O que queremos saber”

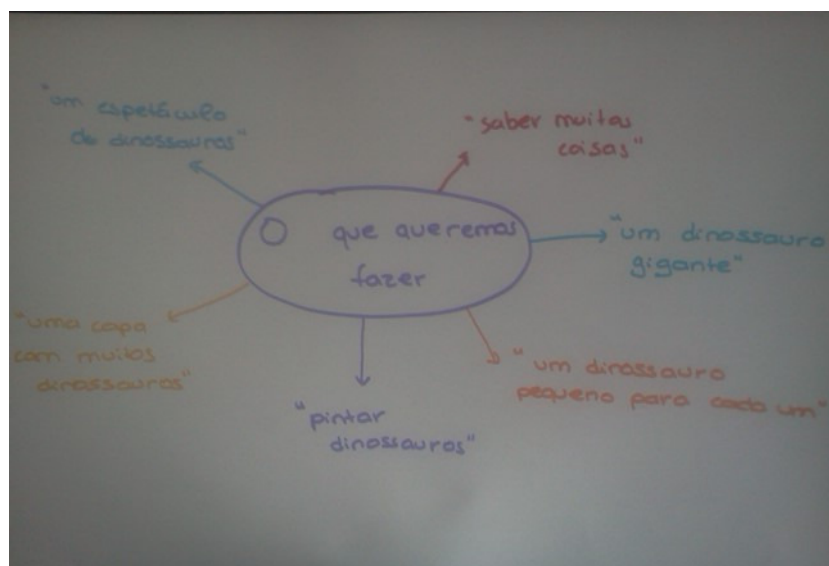


Figura 77 – Teia “O que queremos fazer”

Apêndice 17

Fichas dos dinossauros – fotografias da atividade

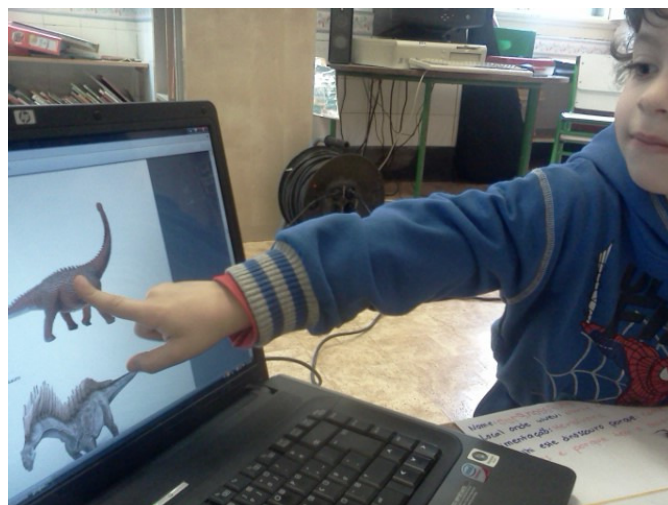


Figura 78- Criança a escolher o dinossauro para a sua ficha

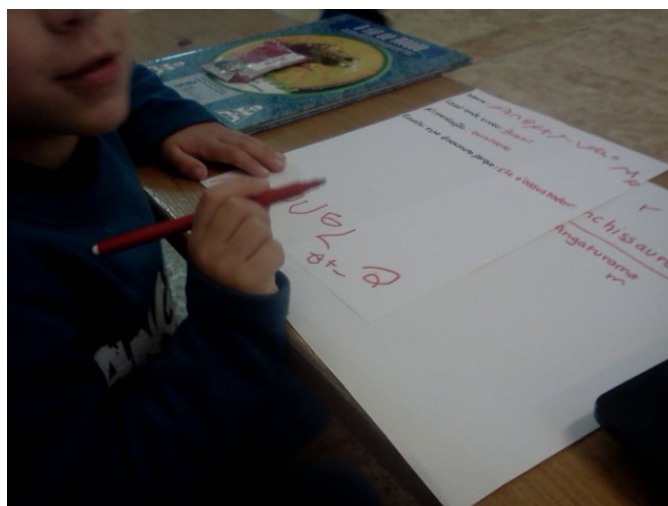


Figura 79 - Criança a escrever na sua ficha

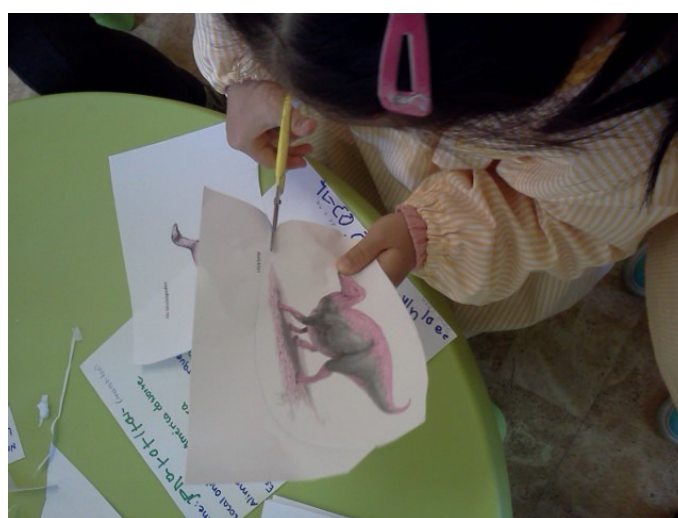


Figura 80 - Criança a recortar o seu dinossauro

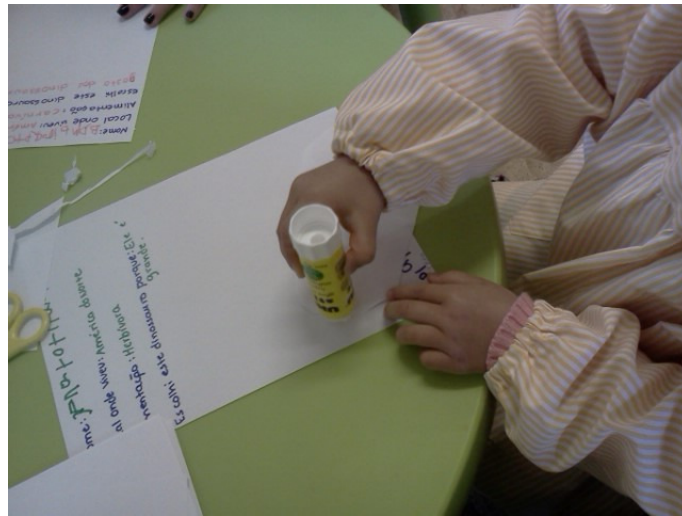


Figura 81 - Criança a colar o seu dinossauro na ficha respetiva, feita anteriormente

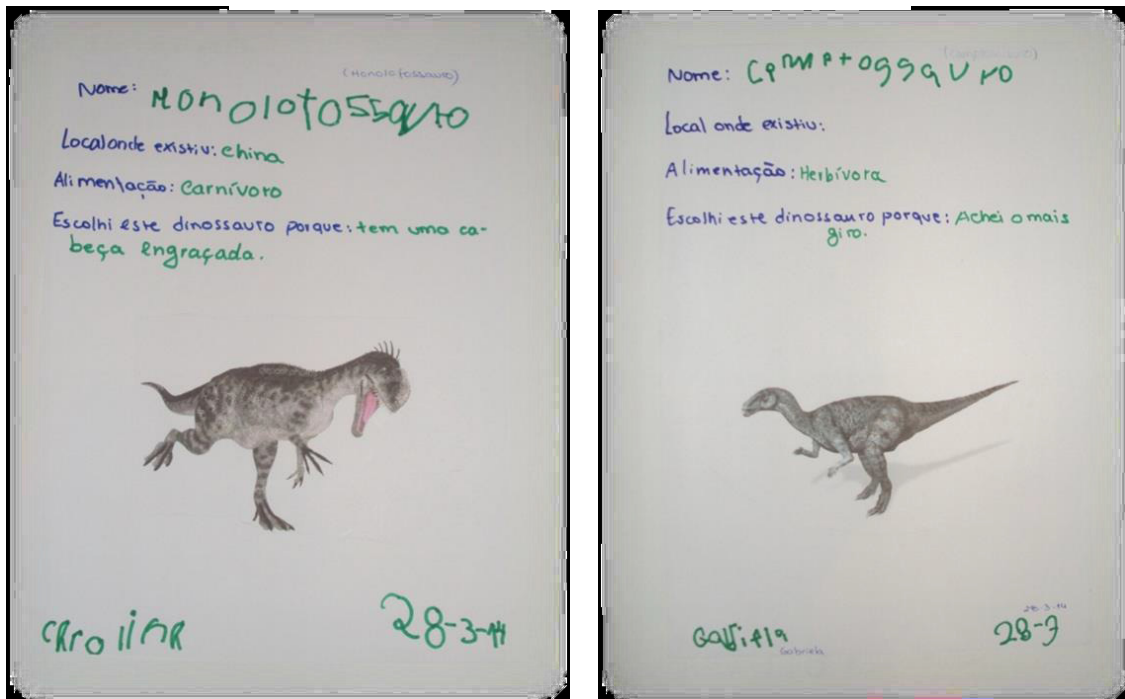


Figura 82 - Dois exemplos das fichas realizadas pelas crianças

Apêndice 18

Picotar dinossauros – fotografias da atividade



Figura 83 - Criança a escolher um dinossauro do livro

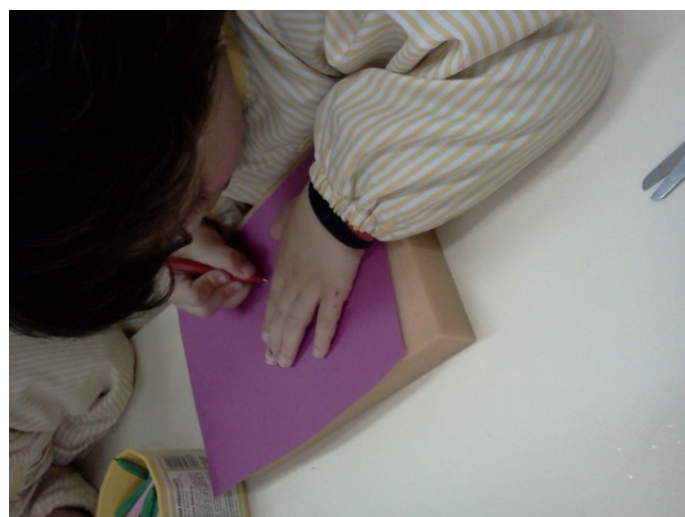


Figura 84- Criança a picotar o dinossauro que escolheu do livro



Figura 85 - Criança a colar o dinossauro picotado



Figura 86 - Criança a pintar o desenho com o dinossauro picotado já colado



Figura 87 - Criança a pintar o desenho com o dinossauro picotado já colado (2)

Apêndice 19

Dinossauros em massa de pão – fotografias da atividade



Figura 88 - Trabalho de pares na partilha do material e divisão de tarefas



Figura 89 - Trabalho de pares na partilha do material e divisão de tarefas (2)



Figura 90 - Dinossauro em massa de pão feito por uma criança



Figura 91 - Crianças a pintar os dinossauros em massa de pão depois de irem ao forno e secarem durante alguns dias



Figura 92 - Criança a pintar o dinossauro em massa de pão depois de ir ao forno e secar durante alguns dias

Apêndice 20

Conjuntos de dinossauros – fotografias da atividade



Figura 93 - Criança a colocar o dinossauro no seu conjunto



Figura 94 - Criança a escrever o número de elementos do conjunto

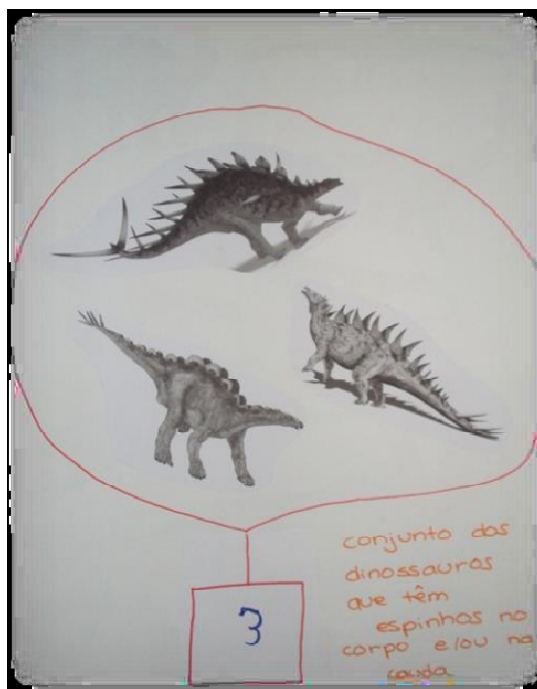
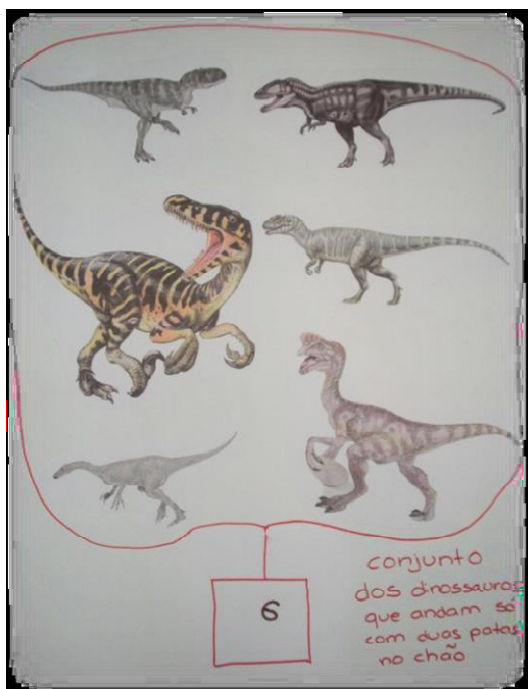


Figura 95 - Exemplos de conjuntos formados pelas crianças

Apêndice 21

Molduras para os dinossauros em massa de pão – fotografias da atividade



Figura 96 - Criança a escolher os enfeites para a sua moldura



Figura 97 - Criança a escrever o eu nome e a data no seu trabalho



Figura 98 - Exemplos de molduras enfeitadas por crianças

Apêndice 22

À descoberta dos fósseis – fotografias da atividade



Figura 99 - Crianças vestidas com o avental e com as luvas calçadas para realizar a atividade



Figura 100 - Crianças à procura dos "fósseis" na terra



Figura 101 - Criança a limpar o seu "fóssil"

Apêndice 23

Dinossauro gigante com garrações – fotografias da atividade



Figura 102 - Criança a participar na contagem e organização de garrações



Figura 103 - Criança a participar na contagem e organização de garrações (2)



Figura 104 - Criança a participar na contagem e organização de garrações (3)



Figura 105 - Dinossauro construído com os garrações



Figura 106 - Crianças a pintar o dinossauro construído



Figura 107 - Resultado final do dinossauro contruído com garrações e pintado pelas crianças

Apêndice 24

Fotografias da apresentação do projeto aos pais



Figura 108 - Criança a explicar aos colegas das outras salas o que fez no projeto



Figura 109 - Criança a explicar aos colegas das outras salas o que fez no projeto (2)



Figura 110 - Apresentação do projeto aos pais das crianças, pelas estagiárias, com a participação das crianças



Figura 111 – Criança a explicar aos pais o que fez naquela atividade

Apêndice 25

Abordagem de mosaico – circuitos e desenhos



Figura 112 - Criança a tirar fotografias livremente



Figura 113 - Criança a tirar fotografias livremente (2)



Figura 114 - Desenhos realizados pelas crianças sobre o circuito

Apêndice 26

Abordagem de mosaico – entrevistas

Entrevista aos pais da criança D.

O seu filho tem por hábito contar o que faz durante o dia no jardim-de-infância?

“Sim, habitualmente conta, e ao pormenor.”

Se o seu filho conta o que fez no jardim-de-infância durante todo o dia, ou algum acontecimento em particular, fá-lo com entusiasmo?

“Sim, com muito entusiasmo, e na maioria das vezes muito contente com o que faz.”

Acha que o seu filho gosta do que faz no jardim-de-infância (rotinas, trabalhos, atividades, brincadeiras,...)?

“Sim, acho que sim, gosta... e muito.”

Como acha que o seu filho se sente no jardim-de-infância?

“Acho que se sente muito bem no jardim-de-infância!”

Entrevista à educadora cooperante

No geral, como acha que as crianças se sentem aqui?

“Eu acho que as crianças se sentem bem, que parecem contentes. Acho que também têm bastante autonomia e bastante à vontade e acho que se sentem felizes aqui na escola, pelo menos é isso que me parece.”

Mais especificamente, no caso da D. e do A., como acha que se sentem?

“A D. é uma criança que tem muita maturidade, muito à vontade, é super contente, é uma criança que domina muito bem tudo o que faz. O A. demorou muito tempo a

adaptar-se, mas ele agora está muito melhor de há uns tempos para cá. Vê-se que ele gosta de estar aqui, mas foi muito difícil a adaptação dele, mesmo do ano passado até agora, até há pouco tempo, porque ele era muito agressivo, fazia aquelas birras todas. Ele agora está muito melhor, porque está muito mais contente, com os colegas e também connosco.

Tenho visto que se nós dermos mais um bocado de reforço positivo, elogiá-lo, ele fica muito mais contente.”

Entrevista à auxiliar

No geral, como acha que as crianças se sentem aqui?

“De um modo geral acho que toda a gente se sente bem cá. A escola tem muitas condições e a metodologia que utilizamos também dá para eles se sentirem bastante bem.

Contrabalançando com outras escolas, nós temos um espaço exterior que para eles é fantástico, que outras escolas não têm.”

Mais especificamente, no caso da D. e do A., como acha que se sentem?

“A D. tem muito mais à vontade que o A.. A D. é uma menina de aprendizagem fácil e o apoio familiar também é bastante bom, embora ela não tenha sempre o pai presente, tem sempre o avô e a avó... e a mãe, também está sempre muito presente. Portanto penso que ela sente que isto não seja um porto de abrigo para ela, é mesmo uma compensação de casa, mais nada, é a continuação, digamos assim. Agora o A., eu penso que ele procura aqui o que talvez não tenha em casa. É mesmo a minha opinião pessoal, não tem muita pedagogia, que não a tenho, mas acho mesmo a nível pessoal que o A. tem muita falta de afeto. A nível afetivo, acho que tem um défice em casa e é capaz de o compensar aqui, porque as birras que ele faz constantemente demonstram que ele as faz porque não tem atenção. Se por acaso, em alguma situação, deixarmos escapar ou olharmos um todo, ele é capaz de se sentir um tanto à parte. Ele tem necessidade de estar sempre a ser evidenciado, e não pode ser. Mas ele tem essa necessidade, por isso eu julgo que ele necessite muito de a ter aqui. Mas acho que se sentem cá muito bem, eu acho.”

Apêndice 27

Desenhos das crianças em estudo



Figura 115 – Desenho de uma das crianças em estudo (quintal)

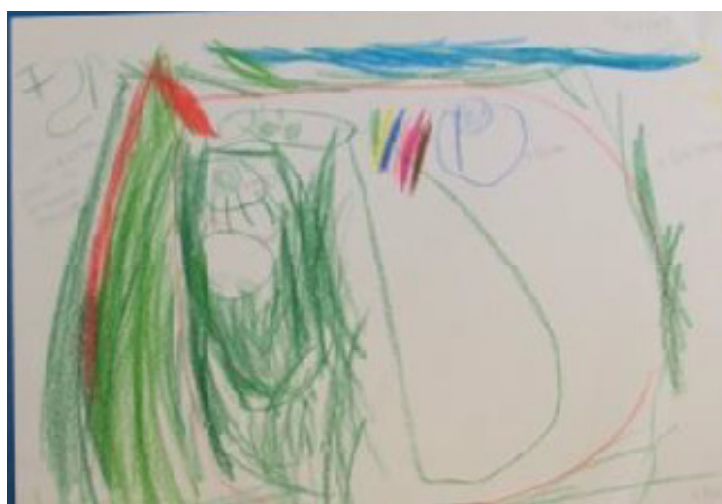


Figura 116 – Desenho de uma das crianças em estudo (quintal)

Apêndice 28

Abordagem de mosaico – mapas



Figura 117 - Criança a selecionar as fotografias que tirou para colar no seu mapa



Figura 118 - Criança a colar as fotografias selecionadas no mapa



Figura 119 - Criança a colar as fotografias selecionadas no seu mapa (2)



Figura 120 - Mapa de uma criança sobre o circuito

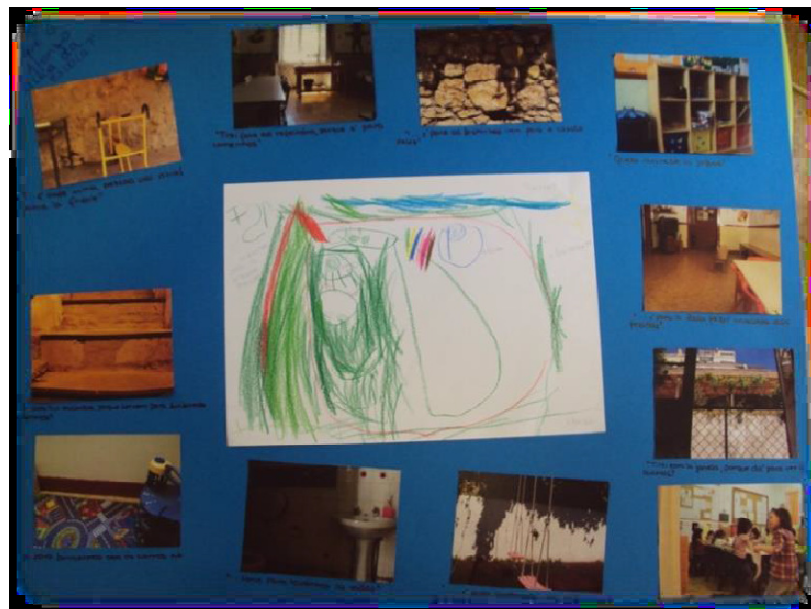


Figura 121 - Mapa de uma criança sobre o circuito (2)

Apêndice 29

Mesa da reunião de conselho



Figura 122 – Mesa onde as crianças se reuniam para fazer a reunião de conselho

Apêndice 30

Ficha 1g e respetiva síntese

Jardim de Infância: _____

Grupo: _____ anos N.º total de Crianças: _____

N.º de adultos: _____ Semana de: _____ a _____

Observador: _____

n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
2		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
3		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
4		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
5		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
6		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
7		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
8		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
9		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
10		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
11		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
12		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
13		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
14		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
15		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
16		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
17		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
18		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
19		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
20		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
21		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
22		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
23		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
24		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	

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

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

SÍNTESE ¹	
BEM-ESTAR	IMPLICAÇÃO
Tem a ver com o sentir-se bem ou mal, feliz ou infeliz, estar alegre ou triste.	Tem a ver com o achar algo interessante ou aborrecido, fascinante ou fastidioso.
Sinais – A criança revela	
- Felicidade, alegria - Vitalidade, energia - Tranquilidade, relaxamento, - Confiança em si mesma (auto-estima positiva), - Adaptar-se bem a novas situações e desafios.	- Concentração, - Capacidade de manter-se bastante tempo na actividade, - Abertura a novos estímulos, - Motivação, interesse, - Actividade mental, criatividade, - Um funcionamento no limite máximo das suas capacidades.
Observar	
- Mímica, postura e comportamento em diferentes situações; - Expressão verbal; - Relações com as outras crianças; - Relação com o educador - Relação com familiares	- Que áreas curriculares ou desenvolvimentais estão a ser trabalhadas? - Em actividades colectivas (dirigidas pelo adulto para todo o grupo) - Em actividades de grupo / individuais - Actividades com ou sem ajuda do educador - Actividades dirigidas ou de livre opção
NÍVEIS	
Baixo	
- Nunca ou raramente a criança se sente feliz; - Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo; - Intranquila ou tensa; - Pouco aberta e espontânea; - Vulnerável e pouco flexível; - Falta de confiança em si mesma; - Nunca ou quase nunca se sente à vontade.	- Nunca ou quase nunca está concentrada; - Desliga ou distrai-se facilmente; - Sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada; - Nunca ou quase nunca está mentalmente activa; - Nunca ou quase nunca realiza uma actividade com prazer evidente; - Limita-se a utilizar as suas competências actuais.
Moderado ou Médio	
- Em geral não está nem feliz nem infeliz; - De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa; - Por vezes intranquila ou tensa; - Por vezes aberta e espontânea; - Por vezes vulnerável; - Com auto-confiança limitada; - Por vezes sente-se à vontade, ousando ser ela própria.	- A concentração é mediana; - Por vezes custa-lhe prestar atenção; - Não está verdadeiramente motivada ou interessada; - Actividade mental pouco intensa; - Não desfruta inteiramente das actividades; - Não mobiliza completamente as suas competências.
Alto	
- Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e feliz; - Desfruta bem do programa educativo em oferta; - Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade; - Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível; - Capaz de se defender; - Denota confiança em si mesma.	- Muitas vezes denota concentração; - Não se distrai facilmente e persiste na actividade; - Muitas vezes motivada e interessada; - Mentalmente activa, com intensidade; - Desfruta plenamente das actividades e explorações; - Funciona no limite mais elevado das suas actuais capacidades.

¹Quadro síntese adaptado de “Un ciclo de reflexión y acción sobre el bienestar y el involucramiento como pautas en la educación inclusiva” (Van Sanden&Joly, 2000)

Apêndice 31

Avaliações gerais do grupo de estágio, a nível do bem-estar e da implicação

Jardim de Infância: "O Pátio"

Grupo: 4 anos

N.º total de Crianças: 24

N.º de adultos: 2

Semana de: 27/11 a 29/11

Observador: Sílvia Nicolau

n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	Ana Rita	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tensa mas concentrada
2	Ana Margarida	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Mentalmente ativa
3	Carolina	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Desfruta plenamente
4	Afonso	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Falta de concentração
5	Martim	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Feliz e desconcentrado
6	Mateus	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Muito feliz e desinibido
7	Jéssica	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tímida e pouco ativa
8	Miguel	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Desinibido e atento
9	Filipe B.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tímido e atento
10	Filipe M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Pouco concentrado
11	João P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Muito desatento
12	João C.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Motivado e interessado
13	Dalila	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Muito distraída
14	Verónica	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Pouco concentrada
15	Diana	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Feliz e atenta
16	Leonor	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Concentrada
17	Rodrigo	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Feliz mas pouco atento
18	Mariana	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Pouco interessada
19	Beatriz	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Muito atenta
20	Tomás	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Feliz e ativo
21	Matilde	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tímida, desinteressada
22	Luísa	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Confiante e interessada
23	Inês	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tranquila e interessada
24	Gabriela	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tranquila, espontânea

Jardim de Infância: "O Pátio"

Grupo: 4 anos

N.º total de Crianças: 24

N.º de adultos: 2

Semana de: 18/12 a 20/12

Observador: Sílvia Nicolau

n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	Ana Rita	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Pouco à vontade, tímida
2	Ana Margarida	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Flexível e à vontade
3	Carolina	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Feliz, atenta, desinibida
4	Afonso	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Intranquilo, tenso
5	Martim	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Desatento, inquieto
6	Mateus	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Feliz, ativo mentalmente
7	Jéssica	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Feliz e desinibida
8	Miguel	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Feliz mas desatento
9	Filipe B.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tranquilo e atento
10	Filipe M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Muito espontâneo
11	João P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Muito tenso, desmotivado
12	João C.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Muito atento e tranquilo
13	Dalila	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	À vontade e desinibida
14	Verónica	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Atenta e espontânea
15	Diana	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tímida mas motivada
16	Leonor	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tranquila, desinteressada
17	Rodrigo	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Aberto e motivado
18	Mariana	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Interessada e atenta
19	Beatriz	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Motivada e atenta
20	Tomás	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Feliz e desatento
21	Matilde	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Intranquila, tímida
22	Luísa	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Feliz, atenta, tranquila
23	Inês	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	À vontade, tranquila
24	Gabriela	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Espontânea e motivada