

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Apoiar a aprendizagem de crianças de 5 anos

Ana Marina França Rosado

Coimbra

2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Apoiar a aprendizagem de crianças de 5 anos

Ana Marina França Rosado

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

Coimbra

2013

Agradecimentos

À Escola Superior de Educação de Coimbra, onde fiz a minha formação e a todos os docentes com quem tive o prazer de contactar e aprender, em especial à minha orientadora Dr^a. Ana Coelho, pelos seus conselhos e prestimosos ensinamentos, sem deixar de lembrar a Dr^a. Manuela Carrito, pelas conversas proveitosas ao longo do estágio, que me fizeram refletir e rever a minha prática. E igualmente à Dr^a. Vera do Vale, pelas suas palavras sábias no esclarecimento das minhas dúvidas.

Aos colegas de curso com quem convivi e partilhei alegrias, tristezas e muitas emoções.

Aos meus amigos, fiéis nesta vida, que sempre acreditaram e me fizeram acreditar que, querendo, tudo é possível.

À Instituição de estágio que me acolheu e aos funcionários com quem convivi.

Às vinte e três crianças de cinco anos, com quem tanto aprendi.

À educadora cooperante, pela sua sabedoria e conselhos e à assistente operacional, pela ajuda proporcionada nas atividades dinamizadas e pela amizade.

À minha família por todo o carinho, apoio, preocupação e ajuda.

Ao meu pai e à minha mãe, porque sempre acreditaram no meu percurso.

Ao meu irmão especial, por todo o carinho proporcionado.

À Fernanda, pela ajuda proporcionada, fundamental ao longo desta jornada, e pela amizade.

À Sofia, que tanto tolerou e me ajudou. A sua amizade foi fundamental.

Título: Relatório Final

Resumo: O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Assim, pretende mostrar o meu percurso de estágio numa Instituição de jardim-de-infância, numa sala de atividades com crianças de cinco anos e realizado durante seis meses, tendo como objetivo demonstrar o caminho que percorri e o que nele se tornou importante e relevante.

Este Relatório Final apresenta a caracterização da Instituição, o modelo utilizado, o Movimento da Escola Moderna, o grupo e a forma como se processa a dinâmica na sala de atividades no âmbito da organização do espaço e do tempo. Também nele consta a caracterização da prática da educadora cooperante.

Todos estes aspetos são apresentados através de uma análise crítico-reflexiva de todo este meu percurso, completando-se com as cinco experiências-chave, elementos demonstrativos do meu itinerário formativo, nomeadamente o brincar, o desenho, a Reunião de Conselho, a Investigação e o Sistema de Acompanhamento de Crianças.

A Investigação desenvolve-se através da questão “O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no jardim-de-infância”, realizada com as crianças e apoiada num momento de recolha de dados da prática pedagógica, as entrevistas.

Palavras-chave: Criança, Educação Pré-Escolar, Movimento da Escola Moderna, Reflexão, Estágio

Title: Final Report

Abstract: This Final Report was prepared for the course unit of Educational Practice, of the Master in Preschool Education of the School of Education, Polytechnic Institute of Coimbra. In this report is my intention to present the experience of six months internship, in a Kindergarten room, with five years old children, and how it became important and relevant to my career.

This Final Report includes the characterization of the Institution, its pedagogical model, the Modern School Movement, the group and the dynamics of the activity room, within the organization of space and time. Also is my intention to make the characterization of the cooperating teacher practice.

All these aspects are presented through a critical and reflective analysis of all this training, completing with five key experiences that are demonstrative elements of my formative stage, namely, the play, the draw, the Board Meeting, the research and the Children Tracking System.

The research was developed under the question “What children think about their experience and daily life in the Kindergarten”, performed with the children and supported by a moment of data collection of pedagogical practice, the interviews.

Keywords: Child, Preschool Education, Modern School Movement, Reflection, Training

Sumário

Introdução.....	1
PARTE I – Entrar no mundo da criança.....	5
Capítulo I - Um olhar sobre o contexto educativo.....	7
1. Caracterização da Instituição.....	7
2. O Modelo Pedagógico.....	10
2.1. O Movimento da Escola Moderna.....	10
3. Caracterização do Grupo.....	12
4. Dinâmica da sala de atividades.....	14
4.1. Organização do espaço e do tempo.....	14
5. Prática da educadora cooperante.....	17
Capítulo II – O decorrer do estágio	19
1. Observação do contexto educativo – Fase I.....	19
2. Entrada progressiva na atuação prática – Fase II.....	20
3. Desenvolvimento das práticas pedagógicas – Fase III.....	22
4. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico – Fase IV...23	
PARTE II – Vivenciar experiências-chave.....	27
Capítulo III - A aprendizagem da criança através do brincar.....	29
Capítulo IV - A importância do desenho no desenvolvimento da criança.....	37
Capítulo V - A relevância das Reuniões de Conselho.....	43

Capítulo VI - A Investigação: “O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no jardim-de-infância”.....	47
Capítulo VII - O Sistema de Acompanhamento das Crianças.....	61
Considerações Finais.....	73
Referências bibliográficas.....	79
Apêndices.....	85
Anexos.....	147

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

GT – Grounded Theory

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice de Quadros

Quadro 1 - Diferentes fases do brincar segundo Piaget

Quadro 2 – Etapas evolutivas do desenho da criança segundo Luquet

Quadro 3 – Categoria “Finalidades da ida à escola”

Quadro 4 – Categoria “Aprendizagens realizadas na escola”

Quadro 5 – Categoria “Opiniões sobre a escola”

Quadro 6 – Categoria “Quem decide na escola”

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, e foi produzido sob a orientação da professora dr^a. Ana Coelho.

O objetivo deste Relatório Final centra-se na síntese de todo o meu itinerário formativo desenvolvido ao longo de seis meses, de 14 de novembro de 2012 a 17 de maio do presente ano, numa sala de atividades com crianças de cinco anos.

Este Relatório encontra-se dividido em duas partes distintas, apresentadas através de uma análise crítico-reflexiva de todo o meu percurso.

Na Parte I é feita a caracterização da Instituição e é apresentado o modelo pedagógico utilizado na Instituição, o Movimento da Escola Moderna. Nesta Parte consta, igualmente, a caracterização do grupo e a dinâmica da sala de atividades, tendo como pontos fulcrais a organização do espaço e do tempo e, também, a caracterização da prática da educadora cooperante. Dou ainda conta das quatro fases em que decorreu o meu estágio.

A Parte II relata as cinco experiências-chave que achei conveniente aprofundar e que se tornaram importantes em todo o estágio. A primeira relaciona-se com o brincar, seguida do desenho, da Reunião de Conselho, da Investigação “O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no jardim-de-infância”, realizada com a colaboração das crianças, e do Sistema de Acompanhamento de Crianças. Todas estas experiências-chave evidenciam aspetos importantes no desenvolvimento das crianças, por mim observados na sala de atividades.

O subtítulo “Apoiar a aprendizagem de crianças de 5 anos” pareceu-me pertinente, pois as iniciativas e atividades em que estive envolvida, ao nível do estágio, foram facilitadoras das aprendizagens das crianças e da consolidação dessas aprendizagens.

Este estágio fez-me perceber com mais clareza o quão importante é a educação pré-escolar na vida das crianças, pois a criança está naturalmente predisposta para receber toda a informação e o educador releva aspetos importantes que ajudem a consolidar ideias e regras essenciais numa vida em sociedade.

PARTE I

Entrar no mundo da criança

Capítulo I – Um olhar sobre o contexto educativo

1. Caracterização da Instituição

A Instituição onde decorreu o estágio é uma Instituição Particular de Solidariedade Social¹, no distrito de Coimbra.

Inaugurada em 1999, tem agregadas as valências de creche e de jardim-de-infância, divididas por dois imóveis distintos.

De acordo com o Projeto Educativo (2010/2013), a Instituição tem sofrido diversas alterações ao longo do tempo, de forma a poder servir as suas crianças mais eficientemente.

Esta Instituição serve cento e vinte e sete crianças, distribuídas pelas valências de creche e de jardim-de-infância, com cinquenta e cinco crianças na creche e setenta e duas crianças no jardim-de-infância.

A equipa educativa é composta por educadoras de infância e assistentes operacionais, que exercem as suas funções nas valências acima mencionadas.

No que respeita à organização do tempo, a Instituição abre as portas às 8h e encerra às 19h, mas pode existir alguma flexibilidade de horário, conforme a especificidade e as necessidades das crianças.

Os recursos materiais estão em bom estado e são utilizados diariamente nas salas de creche e jardim-de-infância, conforme as atividades a realizar, de acordo com as normas de segurança e os níveis etários das crianças.

¹ IPSS será, daqui em diante, utilizado para designar Instituição Particular de Solidariedade Social.

O espaço exterior possui espaços de lazer e objetos lúdicos para as brincadeiras a pares, individualmente ou em grupos. Tal como é preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar² (Ministério da Educação³, 1997:39), o espaço exterior é “um local privilegiado de recreio onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis”. As crianças do grupo de cinco anos contactam regularmente com as das outras salas, o que lhes é benéfico nas brincadeiras com crianças fora do seu grupo de trabalho e “a criança está habitualmente inserida num grupo que tem características próprias, partilhando um espaço e um tempo comuns” (ME, 1997:32). A criança habita um grupo com quem partilha vivências diárias e com quem cria múltiplas afinidades.

A Instituição possui, igualmente, uma sala polivalente, preferencialmente utilizada por alguns dos grupos, para uma das atividades da Agenda Semanal, a Expressão Físico-Motora.

A Instituição serve famílias que residem ou trabalham na área geográfica daquela. As crianças deslocam-se a pé ou de transportes públicos no seu dia-a-dia. Desta forma, têm contacto com o meio envolvente e conhecem pormenorizadamente o que as rodeia.

O contacto entre a Instituição e a família é frequente, com conversas informais ou reuniões com as educadoras com horário de atendimento semanal, ficando a família a par do desenvolvimento diário das suas crianças e participando ativamente na rotina diária destas.

Em cada sala de jardim-de-infância são transmitidos valores cívicos e feitas aprendizagens, no domínio das áreas de conteúdo, ambos necessários à vida da criança, não apenas na preparação para a

² OCEPE será, daqui em diante, utilizado para designar Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

³ ME será, daqui em diante, utilizado para designar Ministério da Educação.

escolaridade obrigatória, mas numa perspetiva de educação ao longo da vida.

Ao longo do tempo, a educação pré-escolar tem sofrido grandes transformações. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), no seu artigo 2.º, veio definir a educação pré-escolar como

a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, sendo complementar com a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Na mesma Lei, nos artigos 5.º e 16.º, são traçadas diretrizes sobre o funcionamento da educação pré-escolar, permitindo a sua acessibilidade a todas as crianças entre os três e os seis anos de idade. Elaborada a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), define, no seu artigo 10.º, os objetivos essenciais no desenvolvimento da criança (promover o desenvolvimento pessoal e social, fomentar a inserção em grupos sociais diversos, contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, estimular o desenvolvimento global, desenvolver a expressão e a comunicação, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, proporcionar condições de bem-estar e de segurança, proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades e incentivar à participação das famílias no processo educativo).

Para os educadores de infância terem orientações disponíveis para planear a sua ação educativa, foram implementadas as OCEPE, de enorme relevância, pois “constituem um conjunto de princípios para

apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997:13).

2. O Modelo Pedagógico

2.1. O Movimento da Escola Moderna

O modelo que serve de referencial pedagógico na Instituição é o Movimento da Escola Moderna⁴, fundado em Portugal em 1966, sendo Sérgio Niza um dos seus fundadores. Seguindo inicialmente a teoria de Freinet, “foi-se contextualizando teoricamente pela reflexão dos professores portugueses apoiados na linha de Vygotsky e de Bruner evoluindo para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens” (Maia, 2008:44). Segundo Guimarães (cit. Maia, 2008:44), este modelo “desenvolve uma pedagogia ativa onde a comunicação e a escuta são elementos centrais”.

No que respeita à constituição dos grupos de crianças, este modelo foi inicialmente idealizado “não por níveis etários, mas de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração” (Oliveira-Formosinho, 1998:146). No entanto, na Instituição onde desenvolvi o meu estágio, o MEM foi adaptado para grupos homogéneos, embora dentro da mesma sala de atividades houvesse crianças com idades ligeiramente diferentes.

É proporcionado “um clima de *expressão livre*”, onde cada criança expressa as suas opiniões, ideias e experiências de vida ao grupo (Folque, 2012:53). Uma criança deve expressar-se livremente para se sentir plenamente integrada no grupo. Deve, igualmente, ser-lhe

⁴ MEM será, daqui em diante usada para designar Movimento da Escola Moderna.

proporcionado um tempo lúdico para poder explorar materiais e documentos e colocar as suas próprias interrogações, desenvolvendo o seu raciocínio. Como refere Niza (cit. Folque, 2012:53), “pensa-se que, só se as crianças tiverem estas oportunidades, serão capazes de se envolver ativamente em procurar compreender o mundo à sua volta”.

O MEM tem três finalidades pedagógicas principais, consistindo a primeira em iniciar as crianças nas práticas democráticas e, para tal, todas participam diretamente na organização e elaboração das atividades. O consenso é obtido por negociação, o que implica que cada criança defenda as suas ideias. A segunda pretende que os educandos e os educadores se apropriem da cultura de cada um, da Instituição e dos valores. A terceira define-se como a reconstrução cooperada da cultura, ou seja, o reconstruir, através da cooperação, uma cultura de grupo, com base nos conhecimentos e valores de cada um.

O currículo nas salas de jardim-de-infância é construído tendo por base as OCEPE. Estas constituem orientações necessárias para conduzir o processo educativo. Niza afirma que o essencial é proporcionar ambientes educativos “que estejam profundamente ligados ao meio cultural da Sociedade que servem, em vez de construir nichos culturais alheados da realidade da vida social”. Uma criança deve conhecer o ambiente em redor do jardim-de-infância, o que lhe potencia informações diversificadas, geradoras de interrogações que vão ocasionar novas aprendizagens.

Na Instituição, na sala de atividades das crianças de cinco anos, o currículo é construído de forma cooperada pela educadora e por todo o grupo, o qual participa ativamente no planeamento e na avaliação, através do processo de negociação, o que “permite que as crianças expressem as suas opiniões e desenvolvam um papel pró-ativo na

aprendizagem (Folque, 2012:54). Segundo Niza (cit. Folque, 2012:54), “no modelo do MEM, o planeamento e a avaliação estão interligados, sublinhando-se o seu carácter formativo, sendo a avaliação considerada como um meio de aprendizagem”. Desta forma, cada criança fica consciente das suas dificuldades, assim como da sua progressão na aprendizagem.

3. Caracterização do Grupo

O grupo com o qual contactei é constituído por vinte e três crianças de cinco anos, das quais doze são do sexo feminino e onze do sexo masculino. Quatro das crianças deixaram o jardim-de-infância a meio do ano letivo, por razões familiares.

Uma outra criança veio integrar o grupo mais tarde, adaptando-se ao espaço e ao grupo, num contexto que lhe era completamente desconhecido.

Este grupo é coeso, demonstrando amizade e ajuda. É notório que uma das crianças revela algumas dificuldades de aprendizagem e, por isso mesmo, necessita de mais auxílio nas atividades que realiza, embora já realize algumas delas individualmente.

De todas as crianças, vinte e uma frequentaram o jardim-de-infância no ano transato e duas delas estiveram com familiares. As crianças permanecem na mesma sala de atividades durante a educação pré-escolar, pelo que já se encontram integradas no ambiente educativo.

É um grupo de crianças felizes e integradas e a receção de pessoas desconhecidas ao seu mundo não as deixa desconfortáveis, mas apenas curiosas.

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (2012/2013), cada criança tem bastante autonomia pessoal no que respeita à higiene e à alimentação. Eu própria experienciei esta autonomia nas crianças que acompanhei, que sabiam fazer a sua higiene e alimentação sem a ajuda de um adulto, nomeadamente lavando os dentes e usando os talheres de uma forma coerente e correta.

Ao nível da utilização da sala de atividades, o grupo de crianças domina a Rotina da sala e a Agenda Semanal. Sabe utilizar o espaço e os materiais que nele existem, embora, por vezes, se mostre desrespeitador das regras aí existentes. É bastante ativo e participa espontaneamente e com agrado nas atividades propostas pela equipa educativa, não sendo necessária a presença de um adulto em algumas áreas disponíveis, pois as crianças já conhecem a maioria dos jogos e materiais e sua funcionalidade. A maioria das crianças gosta de mostrar os objetos que traz de casa e de intervir em conversas coletivas.

As crianças revelam pouca capacidade de concentração durante um período de tempo mais longo, principalmente na audição de histórias. Já dominam as regras de funcionamento da sala, nomeadamente das áreas de trabalho, mas a gestão dos espaços e a permanência nos mesmos ainda gera alguns conflitos na sua utilização, pois, algumas vezes, não respeitam a lotação, chegando a tirar o cartão de um colega para poderem utilizar o espaço. Esta situação de conflito gera desconforto para as crianças envolvidas, o que torna o ambiente menos confortável. A situação deve ser resolvida entre as próprias crianças ou, se não se resolver, tem de intervir um adulto. Devem-se tornar situações de aprendizagem, pois, “quando ocorrem os conflitos interpessoais entre crianças” é necessário considerar “que elas têm direito ao conflito, ao aprender a identificá-lo e a resolvê-lo” (Oliveira-Formosinho, 2011:25).

É o que as torna cidadãs autónomas e capazes de gerir estes mesmos conflitos.

Ao nível da motricidade fina, mais concretamente na Expressão Plástica, já possuem autonomia. Ao nível da Expressão Musical, aprendem canções e fazem-no com entusiasmo. Na Expressão Físico-Motora, as próprias crianças propõem jogos e atividades, inventados por elas, e esperam ser aceites pelo grupo para a sua dinamização. Recebem com agrado as sessões de culinária e a participação das famílias e da comunidade na sala de atividades. Mostram interesse em coisas novas, tais como jogos e materiais O desconhecido e as surpresas que são preparadas suscitam-lhes curiosidade e descoberta.

4. Dinâmica da sala de atividades

A dinâmica na sala de atividades deve processar-se em consonância com os ritmos de cada criança que deve ter tempo de explorar os espaços, de se apropriar da rotina diária e dos materiais existentes, pois “o tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades da criança” (ME, 1997:40).

4.1. Organização do espaço e do tempo

A organização, a seguir descrita, é essencial no funcionamento de uma Instituição com estas características e, na minha vivência enquanto estagiária, verifiquei a sua pertinência e eficácia.

O espaço, segundo observei, é dividido em áreas/oficinas, onde os materiais e a organização funcionam como estratégias para concretizar finalidades educativas. São “diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2011:11).

As variadas aprendizagens, onde a criança sente alegria, prazer e bem-estar, concorrem para a satisfação das necessidades da criança, das suas famílias e da comunidade. O espaço encontra-se organizado de forma flexível, podendo ser alterado pontualmente, e é lúdico e cultural, ou seja, local de brincadeira e propiciador de cultura, requisitos necessários na formação da criança.

As áreas/oficinas existentes na sala de atividades são as Áreas de Trabalho Coletivo (Local de Reuniões e Comunicações), de Matemática, de Faz-de-Conta, de Expressão Plástica (Desenho, Recorte e Colagem, Modelagem e Pintura), de Escrita, de Biblioteca, de Computador, de Jogos (de mesa e de chão) e de Ciências. É definido o número de crianças para funcionar em cada área. As áreas estão dispostas de forma incentivadora de múltiplas aprendizagens (vide Apêndice 1).

Cada área/oficina tem o seu espaço próprio. A Área de Trabalho Coletivo, central de toda a ação educativa, tem ao seu dispor quatro mesas, separáveis de acordo com as necessidades e atividades das crianças.

Na sala de atividades, são utilizadas as paredes como expositores de trabalhos das crianças. Ao lado existe um hall, também para este fim e para colocar os bibes e os brinquedos trazidos de casa.

A gestão do tempo inicia-se todas as manhãs na sala polivalente, com um momento de acolhimento, com conversas informais e brincadeiras livres, onde é tomado o lanche da manhã. De seguida, as crianças dirigem-se para a sala de atividades e, na Área de Trabalho Coletivo, é cantada a música dos Bons Dias e é lida a lista “O que quero mostrar, contar ou escrever” pelos presidentes, selecionados na semana anterior. É deste momento que, muitas vezes, nascem os projetos desenvolvidos na sala de atividades em pequenos grupos.

Ao longo de toda a semana, as crianças desenvolvem atividades de trabalho autónomo sozinhas, a pares ou em pequeno grupo, seguidas das Comunicações das crianças ao grupo, e também de atividades culturais coletivas, em grande grupo, com aprendizagem e lazer incluídos.

A Rotina diária serve de suporte para as atividades desenvolvidas na Agenda Semanal (vide Anexo 1). De acordo com Folque (2012:58), “as rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os fatores contextuais da vida diária”. Este é um facto verificado em todo o estágio, pois a educadora altera a rotina, conforme o que vai sucedendo, com a introdução de atividades da própria Instituição e do exterior.

As crianças têm a Agenda Semanal afixada na sala de atividades para servir de orientação nas suas tarefas (vide Anexo 2). De acordo com as OCEPE (ME, 1997:40), “a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa (...) conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão”. Tornam-se, assim, instrumentos importantes para a regulação da dinâmica do grupo.

A Reunião em Conselho⁵, realizada uma vez por semana, torna-se um momento de avaliação, em que se reflete sobre o que aconteceu em toda a semana e se resolvem os conflitos existentes.

A disposição da Agenda Semanal é realizada pelas crianças no princípio de cada ano letivo sendo, desta forma, um ato imprescindível, pois as crianças apropriam-se da organização de todas as atividades semanais. As OCEPE (ME, 1997:40) orientam para esta disposição e, “porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa

⁵ A Reunião de Conselho será posteriormente analisada na Parte II, Capítulo III.

que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças”.

Os instrumentos de regulação cooperativa, igualmente importantes para a apropriação do tempo na sala de atividades, são o Mapa de tarefas, os Calendários do tempo, do mês e dos aniversários, o Mapa das presenças, o Mapa de atividades, a Lista de projetos e o Diário. Estes instrumentos proporcionam, também, a realização de objetivos educativos que integram diferentes aprendizagens nos domínios das áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (vide Apêndice 2).

5. Prática da educadora cooperante

Ao longo de todo o estágio, tive a oportunidade de observar atentamente a educadora cooperante na maneira como observa, trabalha, organiza atividades, interage com as crianças e na forma como estas interagem com ela, fazendo-lhes perguntas que as levam a pensar e a desenvolver o raciocínio, de forma estimulante.

A educação pré-escolar funciona em parceria com a ação educativa da família, e a educadora procura sempre articular o seu trabalho para que aquela seja implicada nas atividades, inculcando-lhe um papel ativo, pois “o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (ME, 1997:45).

A educadora utiliza materiais estimulantes e diversificados, despertando a curiosidade das crianças naquilo que organiza e planifica, tendo qualquer atividade subjacente a construção de aprendizagens integradas.

O bem-estar e a segurança são fundamentais para que a criança se sinta bem e isso é visto na atuação da educadora, que apoia tanto o grande grupo como pequenos grupos na dinamização de trabalhos e favorece o

aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos. A criança, desta forma, sente-se “acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender” (ME, 1997:20).

Assim, a educadora promove um ambiente comunicativo entre as crianças, num clima de igualdade. Tenta que haja um entrosamento entre as crianças de diferentes nacionalidades que frequentam a sala de atividades (portuguesa, chinesa e timorense), pois, desta forma, desconstrói qualquer preconceito existente entre as próprias crianças, baseado, muitas vezes, na forma de falar e no aspeto físico.

A educação pré-escolar deve contribuir para uma igualdade de oportunidades e isso implica “uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (ME, 1997:18). A educadora planeia o seu trabalho tendo em conta o grupo de crianças e estas colaboram de uma forma competente neste processo, através da negociação.

A educadora estimula a curiosidade e a exploração de diversos materiais e, no fim, propõe o registo para futuras observações. Quando as crianças veem a palavra registada e a escrevem, devem ilustrá-la através do desenho, para identificarem a realidade que a palavra transmite.

A educadora cooperante é uma promotora da aprendizagem e da descoberta, constituindo-se como um auxílio físico e moral para todas as crianças. O seu papel neste modelo é o de estimular a autonomização e a responsabilização de cada criança, despertando o espírito crítico.

Capítulo II – O decorrer do estágio

O processo de estágio desenvolveu-se ao longo de quatro fases essenciais. A primeira englobou seis semanas e decorreu de catorze de novembro a vinte e um de dezembro, tendo como objetivo a observação do contexto educativo. A segunda durou sete semanas e decorreu de nove a dezoito de janeiro e de vinte de fevereiro a vinte e dois de março, tendo como objectivo o desenvolvimento de atividades pontuais juntamente com a educadora, visando a entrada progressiva na atuação prática. A terceira desenvolveu-se em quatro semanas, de três a vinte e seis de abril, sendo o objetivo a planificação de atividades e a sua implementação. A quarta decorreu em três semanas, de dois a dezassete de maio, sendo o objetivo a planificação e execução de um projeto pedagógico e a sua divulgação.

Todas estas fases se tornaram imprescindíveis ao longo do estágio, com a planificação e a execução de atividades, constituindo-se, portanto, num enriquecimento pessoal.

1. Observação do contexto educativo – Fase I

A observação do contexto educativo constituiu a primeira fase de estágio, onde se conhece todo o contexto educativo, nomeadamente a criança e o grupo como um todo, o espaço, o tempo, o meio institucional, a relação com os pais e os parceiros que contribuem para uma melhor aprendizagem. Nesta etapa,

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

Esta primeira fase é de adaptação ao espaço onde se desenvolve o estágio e ao grupo, para melhor articulação das aprendizagens. É essencial conhecer cada criança individualmente, para saber o que ela “é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 1997:25).

A minha presença na sala de atividades como estagiária não afetou o bem-estar do grupo, que se mostrou sempre recetivo e acolhedor, inserindo-me nas suas brincadeiras e atividades.

Observei os diversos momentos que constituem o dia-a-dia de um grupo de crianças no jardim-de-infância, sentindo-me sempre incluída nas tarefas desenvolvidas.

Ao observar diversas atividades planificadas com e para as crianças, vi como funciona o contexto de jardim-de-infância e fiz diversas aprendizagens como, por exemplo, no domínio da planificação e da orientação de um grupo de crianças. Foi um privilégio ter contactado com o MEM, pois as crianças participam ativamente em todo o seu processo de desenvolvimento, mostrando haver bastante cooperação entre todas elas, o que contribuiu para a sua autonomização.

No decurso desta fase, estive atenta à educadora enquanto mediadora de conflitos e à forma como gere as atividades em pequenos e grandes grupos, deixando que as crianças resolvam os conflitos existentes, intervindo somente se necessário. Coloca-se sempre num papel imparcial, para que elas resolvam e aprendam algo com as situações desencadeadas.

2. Entrada progressiva na atuação prática – Fase II

A segunda etapa do estágio consistiu na entrada progressiva na atuação prática, em que tive oportunidade de dinamizar atividades com

responsabilização gradual, selecionadas em colaboração com a educadora cooperante.

Primeiramente, tive um momento de dinamização da Reunião de Conselho, para poder ter um sentimento de pertença ao grupo, com a oportunidade de escutar as ideias e opiniões das crianças sobre a vida em grupo na sala de atividades.

As atividades que dinamizámos⁶ integraram-se nos conteúdos presentes na Agenda Semanal: Expressões Musical e Físico-Motora, Matemática, Dramatizações e Conto de histórias, Jogos de Língua/Descobertas nos Textos, Ciências, Visitas à comunidade envolvente, Culinária e Pintura (vide Apêndice 3).

As diferentes atividades incidiram nas diversas áreas de conteúdo, sendo algumas delas em colaboração com a educadora cooperante. As áreas de conteúdo e a sua interligação “supõem a realização de atividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia” (ME, 1997:47). A criança aprende a partir da ação e, portanto, é necessária a preparação de atividades estimulantes, desafiadoras e que a faça desenvolver o raciocínio.

As atividades, quer integradas no plano de trabalho da educadora quer da nossa livre iniciativa, respeitaram as opiniões e os interesses das crianças. Algumas delas foram colocadas pela educadora como desafio, dando-nos um maior à vontade com o grupo de crianças e concretizando a melhor forma de comunicar com elas.

Com o desenvolver de todas as atividades, aprendi que, com crianças, se desenvolve uma variedade de aprendizagens como, por exemplo, através

⁶ O plural inclui-me a mim e à minha colega de estágio.

de jogos ou de partilha de saberes entre o grupo, através dos quais as crianças fazem o seu enriquecimento pessoal.

3. Desenvolvimento das práticas pedagógicas – Fase III

A terceira fase de estágio consistiu no desenvolvimento das práticas pedagógicas, por nós planificadas, sendo algumas delas relacionadas com o Projeto Final “Descobrir Coimbra”, e de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante. Para uma melhor gestão do tempo nesta fase, cada uma de nós orientou rotativamente uma semana de atividades e nas semanas por mim dinamizadas, as crianças realizaram atividades do Jogo Dramático, da pintura “Sopro por palhinhas” e da festividade do Dia da Mãe, incluindo a criação de quadras para as mães e a confeção dos bolinhos de mel.

A atividade do Jogo Dramático mostrou-se bastante difícil, pois exigia de cada criança conhecer cada membro do seu grupo e de o imitar nos seus gestos mais peculiares. Segundo Slade (1978:17), “o jogo dramático é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (vide Anexo 3).

A pintura com a técnica “Sopro por palhinhas”, preparada para a área da Pintura, foi realizada com quatro crianças⁷. A atividade tornou-se estimulante fazendo com que as crianças se divertissem e aprendessem ao contactarem com diversas técnicas de pintura, daí resultando um ficheiro com as técnicas de pintura que conheceram (vide Anexo 4).

As restantes atividades surgiram de acordo com a data festiva do Dia da Mãe. As quadras, inventadas pelas crianças, tiveram como inspiração a leitura de uma história. Como continuação da atividade, as crianças

⁷ Foi somente realizada com quatro crianças pois é o número permitido na área da Pintura.

desenharam-se a si próprias e à mãe num cartaz, onde escreveram, com alguma ajuda, o que disseram da mãe. As OCEPE (ME, 1997:69) reforçam a importância do desenho, dizendo que “o desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos que permite «narrar» uma história ou representar momentos de um acontecimento”. Através dele, as crianças exprimiram as palavras que queriam dizer, envolvendo-se carinhosamente naquilo que desenharam. Houve outra vertente explorada, o contacto com a escrita, quando escreveram uma frase a retratar a sua mãe. As crianças confeccionaram, também, os bolinhos de mel, que ofereceram às mães no dia da festa (vide Anexo 5).

Estas diferentes atividades que foram implementadas foram essenciais para o desenvolvimento de competências e diversas aprendizagens.

4. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico – Fase IV

O projeto que decidimos implementar surgiu no seguimento daquele que estava a ser desenvolvido na sala de jardim-de-infância onde permaneci, “Descobrir Coimbra”, e desenvolvemos várias iniciativas para lhe dar continuidade, levando as crianças a descobrirem um pouco da sua cidade.

A designação “Descobrir Coimbra” foi-nos transmitida pela educadora cooperante, pois era o nome do projeto que estava a ser desenvolvido na sala de atividades.

O seu desenvolvimento envolveu o grupo de crianças e a educadora cooperante, bem como a assistente operacional e consistiu na visita a vários locais de Coimbra para que as crianças percebessem o que aconteceu ao longo da História da cidade, assim como costumes e tradições a ela respeitantes. As OCEPE (ME, 1997:79) sublinham esta ideia afirmando que, “se o contexto imediato de educação pré-escolar é

fonte de aprendizagem relativas ao conhecimento do mundo, este supõe uma referência ao que existe e acontece no espaço exterior” que é refletido e organizado na sala de atividades. Foram, também, realizadas atividades com e para as crianças para a consolidação de informação sobre a sua cidade, tal como o teatro de sombras para conhecerem a Lenda de Coimbra e a pintura de pratos de louça para que conhecessem os desenhos característicos da Louça de Coimbra.

Cada criança foi questionada e deu a sua opinião, trazendo grande dinâmica a este projeto. É importante fazer a contextualização do assunto a ser desenvolvido, o que leva a perceber o que as crianças já sabem e conhecem. As OCEPE (ME, 1997:80) realçam este aspeto, evidenciando que se deve “tomar como ponto de partida o que as crianças já sabem” pressupondo “que também esses saberes devem ser tidos em conta”. Sloane (cit. Maia, 2008:48) realça esta ideia, dizendo que as crianças “têm muito a acrescentar ao processo de ensino-aprendizagem”. Assim, ao percebermos o que as crianças conheciam da sua cidade, houve uma partilha de saberes, o que as levou a questionar-se e interrogar-se, tornando-as cidadãs mais interessadas.

Segundo Vasconcelos (2008:10), a criança é “ativa, cheia de capacidades, criadora de sentido para a sua existência, capaz de posturas de cidadania”. Projetos com estas características

são aqueles que implicam não apenas as mentes das crianças, mas também as mentes dos adultos. (...) Recorre a recursos a comunidade e os seus diferentes “especialistas” envolvendo a comunidade no processo educativo na escola infantil, descentrando a função educativa de uma pessoa convidando todos a serem simultaneamente aprendentes e geradores de cultura.

O projeto teve um total de seis semanas para a sua dinamização. As atividades desenvolvidas para dar continuidade a este projeto foram da iniciativa da educadora cooperante, da minha própria iniciativa e da iniciativa da colega estagiária.

A educadora cooperante teve a iniciativa de realizar as visitas ao Centro Histórico de Coimbra e à Torre de Almedina (vide Anexo 6). Foi dada a continuidade ao projeto com o teatro de sombras, para as crianças conhecerem a Lenda de Coimbra (vide Anexo 7). Na sequência da dramatização da Lenda, uma ilustradora de livros infantis foi ajudar as crianças a fazerem a sua própria ilustração (vide Anexo 8).

Para as crianças poderem experimentar um doce típico da sua cidade, foi confeccionado arroz doce e, para ouvirem uma música tradicional de Coimbra, ouviram Fado e ficaram a conhecer os instrumentos musicais típicos e o que vestem os fadistas para o poderem cantar (vide Anexo 9).

As crianças tiveram conhecimento de outro produto característico, a Louça de Coimbra. Visitaram um atelier onde a artesã lhes explicou as características desta louça e como são feitos os desenhos. Como continuação desta visita, pintaram em pequenos pratos de louça realizando, previamente, o seu projeto individual (vide Anexo 10).

Como forma de mostrar o local onde D. Pedro e D. Inês viveram algum tempo, o grupo visitou a Quinta das Lágrimas. Esta visita serviu de mote para a dramatização, pelas crianças, da história “O amor de Pedro e Inês” e, contactando com o espaço, interiorizaram mais a peça, tendo presente, com mais clareza, a sucessão dos acontecimentos (vide Anexo 11).

A peça “O amor de Pedro e Inês” foi o desfecho do projeto, sendo a sua divulgação feita às crianças das outras salas no último dia de estágio (vide Anexo 12).

Concluindo, houve bastante empenho por todas as crianças e uma interiorização pessoal da sua personagem, num balanço positivo e bem-sucedido deste projeto.

PARTE II

Vivenciar experiências-chave

Capítulo III – A aprendizagem da criança através do brincar

Como pude verificar ao longo de todo o estágio, as crianças brincavam bastante na sala de atividades. Quando elas estão a desenvolver tarefas e a explorar atividades, brincam a aprender. O brincar foi, deste modo, considerado uma situação privilegiada e enriquecedora na sala de atividades.

É imprescindível que o educador proporcione às crianças ambientes ricos e estimulantes bem como recursos interessantes para que possam manipular e desenvolver novas aprendizagens através do lúdico. Deste modo, “funciona como estímulo para a criatividade, possibilitando o surgimento de novas ideias, questionando as crianças de modo a que elas procurem soluções para os problemas” (Gomes, 2010:46).

O direito de brincar está patente na Convenção sobre os direitos da criança (1990:22), dizendo, no seu artigo 31.º, no ponto 2, que “os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade”. O ato de brincar é indispensável para um desenvolvimento saudável e harmonioso. Segundo Almeida (cit. Jesus, 2010:5), “o ato de brincar desenvolve o intelectual, a criatividade e a estabilidade emocional, proporcionando alegria e prazer”.

O brincar não é somente o recriar de diversas situações tendo como recurso a imaginação e a criatividade, tal como pude verificar durante o estágio na área do Faz-de-Conta, mas também uma forma que a criança encontra de comunicar com o mundo, desenvolvendo o processo de socialização com as outras crianças. Homem (2009:31) enfatiza esta

ideia, dizendo que “o brincar é, por excelência, um modo de a criança conhecer e explorar o mundo. Além de conhecer a sua realidade, o brincar permite à criança desenvolver-se e estabelecer relações de afeto com o outro”. É, desta forma, um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar as suas brincadeiras de forma afetiva, criando vínculos duradouros com outras crianças. Assim, desenvolve capacidades pessoais como raciocinar, argumentar, chegar a um consenso ouvindo as outras crianças, reconhecendo esta última capacidade como sendo o início de uma atividade.

Segundo Mata (2010:31), “o brincar ao faz-de-conta leva a que, muitas vezes os significados e funções dos objetos e ações sejam mudados e considerados de forma diferente do que o que ocorre em contextos reais”. As crianças dão funções a diferentes objetos que não as reais e este processo ajuda torna as atividades lúdicas mais ricas, ajudando-as no desenvolvimento da imaginação.

Conforme Oliveira *et al.* (2000:133) realça, “as crianças pensam sobre o mundo da fantasia com mais flexibilidade do que pensam sobre o mundo real”. Desta forma, a brincadeira é um meio onde elas se tornam mais empenhadas, sendo uma maneira útil de as crianças adquirirem “habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas” (Moyles, 1994:26).

Segundo Vygotsky (cit. Bomtempo, 2000:132), na exploração do brincar “a criança está sempre acima da sua idade média, acima do seu comportamento diário”. Desta forma, as crianças com quem convivi tinham a predisposição para imitar o adulto, no desempenho de múltiplos papéis, como a brincar aos pais e aos filhos e, mais recentemente, aos médicos, pois o último material adquirido servia para estas funções. O brincar é a linguagem utilizada pela criança quando interage com as

outras crianças no desempenho de determinado papel. Bergman (cit. Homem, 2009:22) sublinha esta ideia afirmando que “o brincar é uma forma de linguagem”. É assim considerado pois, através do brincar, a criança expressa-se de uma outra forma, representando o seu mundo imaginário. As crianças ao desempenharem este tipo de papéis sentem-se mais adultas e sentem mais confiança no que estão a representar.

À medida que a criança se vai desenvolvendo, aprende a brincar com os outros. Conceitos como “o saber esperar pelo outro, o saber aceitar, partilhar, respeitar, cooperar, entre outros pontos fazem parte de características de socialização que se vão desenvolvendo no dia-a-dia” (Costa, 2013:31).

Segundo Piaget (cit. Gomes, 2010:45), o brincar não é sempre igual, apresentando características diferentes consoante as faixas etárias, pelo que se pode verificar no Quadro 1:

Quadro 1 – Diferentes fases do brincar segundo Piaget

Dos zero aos dois anos	Entre os dois e os seis/sete anos	A partir dos sete anos
<p>Neste período, ocorrem os jogos de exercício, onde a criança adquire competências motoras, aumentando a sua autonomia.</p> <p>Gradualmente, a criança prefere o chão ao berço, demonstra alegria nas tentativas da imitação da fala e vai revelando prazer ao nível do prazer das</p>	<p>A simbologia surge como papel fundamental nas brincadeiras das crianças como, por exemplo, no Faz-de-Conta, nas histórias, nos fantoches, no desenho e no brincar com objetos, onde lhes é atribuído outro significado que não o real.</p> <p>A linguagem falada</p>	<p>Os jogos com regras surgem como facto importante para o desenvolvimento de estratégias de tomada de decisões.</p> <p>A criança desenvolve competências que a ajudam a adaptar o seu comportamento às regras do jogo respeitando-as e a escutar os colegas,</p>

<p>descobertas do seu corpo através dos sentidos.</p> <p>As suas brincadeiras pautam-se pela exploração de objetos, através dos sentidos, da ação motora e da manipulação. Surgem, desta forma, os jogos de manipulação, que proporcionam às crianças sentimentos de poder e eficácia, bem como fortalecem a sua auto-estima.</p>	<p>permite o uso de símbolos para substituir objetos e os jogos simbólicos tornam-se possíveis através da aquisição da capacidade da produção de imagens mentais.</p>	<p>ajudando no processo de socialização e no sentimento de pertença ao grupo.</p>
---	---	---

Conforme observei durante o estágio, as crianças partilhavam com facilidade os objetos, brincando em pares e em grupos.

Segundo Vygotsky (cit. Folque, 2012:29), “o próprio brincar evolui de situações imaginárias dominantes para um predomínio de situações que se pautam por regras”. A atividade lúdica, mesmo quando guiada pelo imaginário da criança, já tem regras intrínsecas, as quais a criança respeita mesmo não pensando nelas.

O jogo surge associado à atividade do brincar. Quando a criança joga, brinca com as outras crianças tendo regras implícitas e aprendizagens que realiza. Situações recorrentes aconteciam durante o tempo da Ginástica, onde as crianças privilegiavam os jogos, pois divertiam-se e realizavam aprendizagens, adquirindo conhecimentos. Tornava-se um meio de diversão e de enriquecimento pessoal. Carvalho (1992:28) privilegia esta ideia dizendo que “o ensino absorvido de maneira lúdica,

passa a adquirir um aspeto significativo e afetivo no decurso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo”.

O jogo é uma forma de brincar na qual está incluído o movimento. Através do movimento, a criança adquire competências necessárias para a vida adulta, tais como a destreza, coordenação, equilíbrio e capacidade de controlar o seu corpo. A maioria dos jogos realizados eram planeados pelas crianças e elas próprias já definiam o que seria importante usar e trabalhar. Desta forma, o jogo torna-se útil no processo educacional, ajudando na construção do conhecimento e na aquisição de aprendizagens. Os jogos têm aprendizagens implícitas que a criança, ao mesmo tempo que joga, se apropria delas e as toma como uma realização pessoal.

Através do jogo e da realização de diversas atividades, o educador pode apoiar a criança na sua Zona de Desenvolvimento Proximal⁸. Este conceito foi desenvolvido por Vygotsky, e define-se como “a distância entre o grau de desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o grau potencial de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas sob orientação de um adulto ou de um companheiro mais experimentado” (ME, 1998:131).

Tive a oportunidade de experienciar uma atividade com uma criança relacionada com o agrupamento de dinossauros por famílias, onde atuei na sua ZDP. As aprendizagens adquiridas nesta atividade fizeram a criança progredir no seu grau de desenvolvimento. Com o meu auxílio, a criança conseguiu realizar a atividade sozinha e com sucesso.

⁸ ZDP será, daqui em diante, utilizado para designar Zona de Desenvolvimento Proximal.

As crianças também realizam as suas brincadeiras no exterior da sala de atividades. É um espaço onde as crianças podem brincar, usufruindo da natureza envolvente. É proporcionado à criança um ambiente de lazer, onde desenvolve brincadeiras livres e utiliza uma movimentação livre, como saltar, correr, baloiçar, escorregar, trepar e ultrapassar obstáculos. Oliveira-Formosinho (1998:109) realça esta ideia, dizendo que é um local “onde se podem realizar experiências próprias e diferentes daquelas que ocorrem no espaço interior”.

O espaço exterior encontra-se adaptado às necessidades de desenvolvimento da criança, para poder realizar as suas brincadeiras de uma forma autónoma. Com esta organização, este espaço oferece-lhe “múltiplas oportunidades de realizar aprendizagens ativas, favorecendo o desenvolvimento social e cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 1998:109).

O brincar surge na vida da criança como a mais completa ferramenta que lhe permite comunicar, compreender e explorar o mundo. Através do brincar, a criança aprende a cooperar e a interagir com as outras crianças e a explorar diferentes brincadeiras e objetos de uma forma conjunta, atuando a criatividade e o estímulo de todo o grupo.

Eu optei pela escolha da presente experiência-chave, pois muitas das atividades desenvolvidas na sala de atividades tinham a vertente lúdica do brincar incluída nas áreas e atividades desenvolvidas pelas crianças. As crianças brincavam a aprender e, desta forma, as atividades tornavam-se mais estimulantes e propiciadoras de novas descobertas e de colaboração por parte das crianças. É a partir do brincar que a criança aprende a agir.

O educador deve ter presente em cada atividade que planifica a intencionalidade educativa necessária para que as aprendizagens através do brincar sejam significativas. Esta intencionalidade educativa “exige

que o educador reflita sobre a sua ação” e pense na forma como adequar os espaços e materiais às necessidades das crianças (ME, 1997:93).

É importante considerar o brincar um meio eficaz de aprendizagem e, para isso, deve ser valorizado, pois contribui para que a criança cresça feliz e saudável. Ela própria sugeria atividades lúdicas e dinâmicas, capazes de serem postas em prática e desenvolvidas por todas as crianças.

Capítulo IV – A importância do desenho no desenvolvimento da criança

Pelo que verifiquei ao longo de todo o estágio, o desenho constitui um meio de expressão artística muito utilizado por algumas das crianças, que através dele dão asas à imaginação e desenvolvem a criatividade.

Esta expressão artística “é uma ato exclusivo da criança, um percurso de construção individual elaborado a partir das suas experiências e relações com produções de artes, com o mundo que a cerca e com o seu próprio fazer” (Unesco, 2005:31). Sousa (2003:160) reforça a ideia afirmando que “a expressão plástica é essencialmente uma atividade natural, livre e espontânea da criança”, que a utiliza apenas pelo prazer que esta atividade lhe proporciona e não com a intenção de produzir algo muito sofisticado.

Através do desenho, a criança expressa os seus sentimentos, desenvolvendo esta técnica de expressão artística conforme o seu estado de espírito. Como afirma Viana (cit. Sousa, 2003:161), “não é o desenho em si, como manifestação artística...mas, sim, o desenho como exteriorização da vida interior da criança”. Ajuda a criança a desenvolver o gosto pela arte e a apreciá-lo durante toda a sua vida. É uma atividade lúdica e divertida, na qual a criança tem a liberdade de se expressar através de traços e cores.

O desenho está incluído nas OCEPE numa das suas áreas de conteúdo, a Expressão e Comunicação, no Domínio da Expressão Plástica mais concretamente. Esta, “enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo” (ME, 1997:62).

O desenho é uma forma de expressão plástica “que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo”. (ME, 1997:61). Ao educador cabe tornar o desenho uma situação educativa de múltiplas aprendizagens, como o “desenvolvimento das capacidades neuromotoras (os movimentos da ação de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico) da criança, estando também bem patentes as dimensões emocionais-sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais utilizados e relação social)” (Sousa, 2003:198).

O desenho é uma técnica utilizada para valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades de imaginar, de contactar com vários materiais e de a criança se expressar de uma forma criativa.

Tive oportunidade de observar que algumas das crianças se dedicavam ao desenho livre enquanto permaneciam nas áreas. A área da Expressão Plástica era pelas crianças escolhida para se poderem dedicar às diversas manifestações artísticas, como o desenho, a pintura e a modelagem. Na educação pré-escolar, “o desenho livre é uma atividade muito espontânea” (Homem, 2009:42). As crianças usam o desenho livre quando desenham sem um tema aparente, somente para oferecer a alguém ou porque é uma atividade que lhes proporciona prazer. Pestalozzi (cit. Sousa, 2003:194) foi considerado um dos percursores do desenho livre defendendo “a plena liberdade de expressão” da criança através do ato de desenhar espontaneamente.

Através da expressão livre,

a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como

cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações (Gonçalves, cit. Sousa, 2003:169).

O desenho era, também, utilizado como forma de registo das visitas realizadas ao exterior proposto pela educadora, sendo com tema dirigido, e as crianças tinham como própria iniciativa realizarem o registo das descobertas efetuadas nas áreas.

Como pode constatar, algumas das crianças desenhavam princesas e castelos, vivendo muito no seu imaginário, enquanto outras desenhavam elementos peculiares como a família, construções e elementos da natureza.

Luquet (cit. Salvador, 1982:43) debruçou-se sobre o desenho infantil e definiu etapas evolutivas do desenho da criança, em que se vê a sua progressão consoante a faixa etária, sintetizada no Quadro 2:

Quadro 2 – Etapas evolutivas do desenho da criança segundo Luquet

<p style="text-align: center;">Garatuja ou Rabisco</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acontece entre a idade de um e dois anos. • A criança começa por desenhar e não pretende, ao princípio, fazer uma imagem, mas apenas linhas e traços.
<p style="text-align: center;">A passagem para o realismo fortuito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acontece por volta dos dois anos, pondo fim ao período da garatuja ou rabisco. • A criança continua com linhas simples, sem intenção figurativa. • Descobre a analogia entre o seu desenho e o objeto.
<p style="text-align: center;">O realismo falhado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre entre os três e quatro anos de

	<p>idade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança chega à fase do desenho propriamente dito, em que pega no material de desenho e tem em mente o que quer desenhar antes de o executar. • Os obstáculos na execução do desenho são de ordem puramente física, pois a criança não sabe controlar os seus movimentos gráficos, e de ordem psíquica que consiste na descontinuidade da atenção, não colocando todos os detalhes no objeto que desenha, embora os conheça.
<p>Realismo intelectual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estende-se dos quatro aos sete anos de idade. • Uma vez superadas todas as dificuldades do controlo do traço, o realismo do desenho infantil aparece com toda a amplitude. • O desenho contém todos os elementos reais, embora alguns deles não sejam visíveis.
<p>Realismo visual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acontece por volta dos oito/nove anos de idade. • Os desenhos veem-se somente de um único ponto de vista. • A transparência é substituída pela opacidade, suprimindo-se os pormenores não visíveis no objeto.

Segundo pude observar, a maioria das crianças já desenhava com clareza os objetos que pretendia representar, fazendo o controlo do movimento do traço. As crianças sabiam explicar, de uma forma explícita, o que ele continha, contando a história ali representada e a forma como entendiam os objetos desenhados.

As crianças, ao observarem as suas produções, percebem que estão a adquirir o controlo do traço e esta evolução é verificada através das experiências que a criança vivencia.

Nos projetos feitos em pequenos grupos, as crianças recorriam ao desenho como forma de ilustrar os elementos ali explorados, permitindo às outras crianças identificar de forma instantânea o que ali estava representado (vide Anexo 13). O desenho tornava-se, assim, um dos “meios de documentar projetos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido” (ME, 1997:62).

A partir de palavras escritas, as crianças ilustravam, através do desenho, o significado da própria palavra (vide Anexo 14). Numa outra atividade, as crianças idealizaram o desenho que pretendiam fazer e depois desenharam-no, fazendo o seu projeto individual. Seguidamente, passaram o desenho para o prato de louça e pintaram-no (vide Anexo 15).

Eu considerei esta experiência-chave importante, pois, ao longo de todo o estágio, verifiquei que o desenho era utilizado diariamente, quer em atividades autónomas, quer em atividades grupais. Ele reflete o desenvolvimento social da criança, ajudando-as na socialização com o restante grupo.

O desenho é uma forma de aprendizagem, pois é através dele que o educador interpreta o pensamento da criança, visto ser o resultado do que ela vê, pensa e imagina. Desta forma, é importante o envolvimento do adulto na disponibilização de materiais para que a criança se sinta confiante para elaborar as suas representações.

Capítulo V – A relevância das Reuniões de Conselho

A presente experiência-chave remete para a Reunião de Conselho da tarde de sexta-feira. Nesta Reunião procede-se à resolução de pequenas situações menos corretas que estão referenciadas no Diário. Estabelece-se a rotatividade de tarefas para a semana seguinte, presentes no Mapa de tarefas, e planifica-se a semana seguinte.

A Reunião de Conselho da manhã acontece todas as manhãs, para que o resto do dia corra bem, com o relembrar de atividades pendentes que necessitem de ser acabadas e também de novas atividades a realizar. A lista “O que quero mostrar, contar ou escrever” assume um papel preponderante e destacado. As crianças assumem esta lista como algo bastante importante, onde escrevem o seu nome para poderem relatar experiências ou mostrar objetos ao grupo.

Aprofundarei, de uma forma destacada, a Reunião de Conselho da tarde de sexta-feira, onde o grupo reflete sobre as situações e atividades da semana anterior e faz a orientação da semana seguinte.

As crianças juntam-se em grupo na Área de Trabalho Coletivo, onde falam, discutem e conversam durante algum tempo, tendo como elemento central o Diário. Esta Reunião é presidida pelos presidentes escalados naquela semana juntamente com a educadora. O esquema de rotatividade dos presidentes dá “a todas as crianças as mesmas oportunidades para assumirem esse papel e aprenderem a desempenhá-lo” (Folque, 2012:194).

A Reunião de Conselho constitui um momento para regular as relações sociais do grupo, avaliar as realizações das crianças durante a semana e planificar o trabalho da semana seguinte.

O Diário é um registo semanal por onde passa a vida do grupo e que em Reunião de Conselho serve de suporte à negociação e à regulação da vida em grupo. Niza (cit. Resendes e Soares, 2002:130) fundamenta esta ideia dizendo que “é um instrumento mediador (de registo) do processo de planeamento e avaliação do trabalho intelectual e do desenvolvimento moral e social dos educandos”.

No Diário constam quatro colunas, todas elas igualmente importantes para a regulação da vivência em grupo: “Não Gostei”, “Gostei”, “Fizemos”, “Queremos Fazer”.

Através de uma das colunas do Diário, “Não Gostei”, a Reunião de Conselho ajuda na forma de lidar com os problemas existentes na sala de atividades. Nesta coluna constam os nomes das crianças que desencadearam situações desagradáveis para a criança que lá os escreveu. As crianças aprendem a resolver conflitos, a avaliar o surgimento desses mesmos conflitos e a encontrar forma de serem evitados. Deste modo, avaliam-se os comportamentos negativos das crianças. O diálogo é uma competência a trabalhar com as crianças para poderem resolver problemas existentes entre elas.

Do Diário constam também as colunas “Gostei”, “Fizemos” e “Queremos Fazer”. Na primeira, são referidos os pontos positivos que agradam às crianças, constituindo-se, assim, pontos e elos de ligação fortes entre as crianças, pois estas ficam bastante agradadas com o que é relatado pois verificam que existem situações e comportamentos positivos no seio do seu grupo, ajudando, assim, a fortalecer as relações entre elas.

As colunas “Fizemos” e “Queremos Fazer” referem-se à planificação feita em grupo, onde a primeira revela as atividades realizadas em grupo durante toda a semana e a segunda as atividades que foram planeadas,

com intenção de se realizarem. Através do contacto com esta última coluna, as crianças tomam “consciência dos processos e das finalidades das atividades, ajudando-as a passarem de uma conceção global de «só brincar» para irem conseguindo chegar a descrições mais detalhadas das diferentes atividades” (Folque, 2012:190).

Na Reunião de Conselho, as crianças utilizam “a linguagem para interagir, partilhar ideias, co-construir significados, negociar, refletir, planear e tomar decisões” (Folque, 2012:195). Durante a sua dinamização, as crianças tomam em consideração diferentes pontos de vista do mesmo assunto e são “incentivadas a confrontar conscientemente as suas posições com as dos outros” (Pramling, cit. Folque, 2012:201).

A educadora funciona como elemento mediador em todo o processo, intervindo se necessário. Não força as soluções nem faz de conta que os problemas estão resolvidos. Ajuda, de uma forma positiva, as crianças que têm dificuldade em se expressar, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem.

A Reunião de Conselho é considerada, assim, das atividades mais importantes da sala de atividades, pois permite

criar uma comunidade onde se estabelecem relações e em que os indivíduos são valorizados por si próprios e, também pelos seus contributos para a diversidade do grupo; discutir questões relativas à vida em sociedade e a fazer parte de uma comunidade (...); planear e avaliar a vida da comunidade (Folque, 2012:188).

Nas Reuniões que tive oportunidade de observar e de dinamizar, as crianças propunham as suas atividades para as atividades de Expressões Físico-Motora e Musical, de Ciências, de Matemática, de Descobertas

nos Textos e de Culinária. Eram atividades pensadas no momento, pelo que cada criança indicada explicava ao grupo a atividade pensada. A educadora e os próprios colegas ajudavam a criança em causa a desenvolver o raciocínio sempre que necessário. Nas atividades que pensavam, as crianças tinham aprendizagens implícitas e a componente lúdica estava sempre presente.

No final da Reunião de Conselho, era avaliado o Mapa de Tarefas, onde constavam diversas tarefas a realizar durante a semana. Para cada tarefa havia um grupo de crianças incumbido de a realizar, sendo responsável por essa função. A encabeçar o Mapa de Tarefas estavam os presidentes, mudados rotativamente, juntamente com as restantes tarefas. Desta forma, “a estabilidade do sistema de escalonamento possibilitava a transparência, a igualdade de oportunidades e corporizava a responsabilidade de cada um no desempenho dessas tarefas” (Folque, 2012:197).

A Reunião de Conselho constitui, portanto, um elemento central de toda a ação educativa, pois permite regular a vida em grupo, resolvendo situações menos corretas que ocorram, proporcionando momentos de reflexão às crianças, que aprendem a respeitar-se umas às outras.

Durante a realização da Reunião de Conselho, as crianças têm oportunidade de expressar as suas opiniões e de resolver pequenas situações entre elas.

A participação das crianças é, assim, fundamental no processo educativo, assim como a resolução de pequenas situações antes que elas se agravem.

Capítulo VI – A Investigação: “O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no jardim-de-infância”

Esta experiência-chave remete para a investigação efetuada durante o período de estágio.

A investigação realizada com as crianças relacionou-se com a resposta à questão “O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no jardim-de-infância”. A investigação levada a cabo pretendeu analisar um aspeto que interessa às crianças, o que elas pensam sobre o jardim-de-infância. Durante todo este processo, “a imagem da criança enquanto ser competente” foi plenamente assumida por nós, o que levou a que a criança fosse vista como ser ativo e as suas opiniões constituíram o centro da investigação (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008:14).

A finalidade da investigação era cada criança dar a sua opinião e manifestar-se de forma verbal perante as perguntas colocadas, pretendendo-se que não fosse influenciada pelo/a colega que o/a acompanhava na entrevista.

Esta componente investigativa centra-se nas vozes das crianças e na sua importância “como forma de melhor as conhecer e melhor identificar e responder às suas necessidades, interesses, competências e direitos” (Araújo e Andrade cit. Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008:108). A escuta das vozes das crianças reforça a ideia “da sua competência e a possibilidade de que sejam ouvidas em primeira mão acerca de temas que lhes dizem respeito” (Oliveira Formosinho, 2008:91). Escutá-las torna as suas falas o centro da investigação.

A metodologia utilizada para a análise dos dados foi a Grounded Theory⁹, estudo de índole qualitativa, que tem como passos principais a

⁹ GT será, daqui em diante, usado para designar Grounded Theory.

recolha dos dados, a sua análise e categorização e, finalmente, o encontro de uma conclusão.

Segundo Coelho (2004:227), GT “é uma metodologia geral que permite o desenvolvimento da teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados de forma sistemática”. Está situada entre os métodos interpretativos que são usados para descrever o universo ou pessoa em estudo. O objectivo geral de uma investigação utilizando a GT é “o de construir teorias, ou esquemas conceituais, que permitam a compreensão de um determinado fenómeno” (Coelho, 2004:229). Através da recolha de dados, é imprescindível realizar a análise destes, colocando-os em categorias para, com maior facilidade, se alcançar uma conclusão.

A construção de uma investigação usando a GT “inicia-se com a identificação de uma situação que o investigador pretende explorar, procurando compreender o que ali se passa e como os participantes lidam com essa situação” (Coelho, 2004:231).

Para a realização da investigação, usámos como instrumento de recolha dos dados a entrevista. Um instrumento de recolha é aquele que permite colher a informação e os dados necessários para a investigação.

As entrevistas com crianças constituem “um meio privilegiado para aceder” às suas opiniões acerca de determinado assunto. (Oliveira-Formosinho, 2008:14). Com as entrevistas, as crianças podem expressar-se de uma forma espontânea e livre (vide Apêndice 4).

Antes da realização das entrevistas, houve passos necessários a serem seguidos. Foram entregues as autorizações aos encarregados de educação e/ou pais das crianças e à direção pedagógica da Instituição com uma explicação breve do projeto de investigação a ser realizado. As autorizações foram enviadas para os encarregados de educação e/ou pais

para, assim, estarem a par do que é feito com as suas crianças, e para Instituição, para que esta esteja informada de todos os passos na dinâmica do estágio (vide Apêndice 5).

Primeiramente, houve uma explicação às crianças do que se ia fazer e quais as finalidades das entrevistas. O projeto de investigação foi explicado durante a reunião da manhã, apelando à ajuda das crianças. Tal como afirma Oliveira-Formosinho e Araújo (2008:82), “o consentimento da criança faz parte de um conjunto de cuidados éticos que expressam sensibilidade e respeito para com as crianças”. Estivemos recetivas para responder às perguntas colocadas, num processo claro e transparente para todas elas.

Na estruturação do guião para as entrevistas, focalizámo-nos na temática da investigação e no grupo-alvo, neste caso um grupo de cinco anos de idade. As questões foram colocadas numa linguagem precisa e de fácil perceção, para cada pergunta ser entendida da melhor forma por cada criança: “Porque é que vens à escola?”, “Porque é que é preciso vires à escola?”, “O que fazes na escola?”, “O que mais gostas de fazer na escola?”, “O que menos gostas de fazer na escola?” e “Quem decide na escola?”.

As entrevistas foram realizadas a pares de crianças, dado que esta forma de trabalho as deixa mais desinibidas perante o entrevistador, neste caso, cada estagiária. Tal como afirma Oliveira-Formosinho e Araújo (2008:20), “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 se estabeleça o nível e os conteúdos da conversa”.

Na escolha das crianças adotou-se o processo de aleatorização e as entrevistas foram feitas a dezoito das vinte crianças do grupo existente na sala de atividades.

O local escolhido, o salão polivalente anexo à sala de atividades, era-lhes familiar, pois funcionava lá parte da sua rotina diária. Foi escolhido um canto do salão polivalente para as crianças por ser um local de menos ruído. Tudo isto favoreceu a recolha dos dados e a criança adquiriu maior facilidade em se expressar “em termos comportamentais e atitudinais” (Oliveira-Formosinho, cit. Scott, 2008:19). Este ambiente favoreceu a participação das crianças, e, como afirma Oliveira-Formosinho e Araújo (2008:82), “além do conforto de estar num ambiente familiar, a criança provavelmente teria mais atenção às perguntas formuladas”. E isto aconteceu, pois, independentemente do que se passava ao seu redor, cada criança mostrou alguma concentração e empenho em tudo o que ouvia.

Com a introdução desta nova situação, a rotina diária continuou a decorrer, e as entrevistas não foram um fator perturbador.

Houve bastante receptividade e entusiasmo das crianças perante este facto novo, a entrevista.

Para a gravação das entrevistas, foi utilizada uma máquina fotográfica digital apenas com gravação de voz, pois era um requisito imprescindível não usar a imagem nem o nome das crianças, para preservar a integridade de cada uma delas.

As perguntas foram lidas às crianças antes da realização da respetiva entrevista, para se sentirem menos nervosas com o momento que se sucedia. Foi-lhes requerido que falassem alto e de forma perceptível, para que a voz ficasse bem registada no formato áudio.

No tratamento dos dados, subsistiu a preocupação de transcrever os elementos das entrevistas para uma melhor categorização. Este processo teve a sua continuação “com a reflexão sobre os incidentes (situações-chave, acontecimentos ou ideias recorrentes” que iam sendo identificados (Coelho, 2004:233). Assim, as categorias surgiram das questões colocadas às crianças, tendo por base o guião orientador da entrevista e, por sua vez, as subcategorias são baseadas nas propriedades. As propriedades são as transcrições das respostas das crianças, que especificam claramente as subcategorias, pois, segundo Coelho (2004:233), “a atribuição de um nome a um incidente constitui o primeiro momento da passagem da descrição à concetualização”. Toda esta análise e respetivas conclusões foram conjuntas para uma melhor coordenação dos dados recolhidos.

Desta forma, surgiram quatro categorias: “Finalidades da ida à escola”, “Aprendizagens realizadas na escola”, “Opiniões sobre a escola” e “Quem decide na escola”.

A. Finalidades da ida à escola

A categoria “Finalidades da ida à escola” provém das respostas dadas pelas crianças às perguntas “Porque é que vens à escola?” e “Porque é que é preciso vires à escola?”. Através da análise às respostas dadas pelas crianças, surgem as subcategorias “Brincar”, “Aprender e “Trabalhar”.

De acordo com o Quadro 3, através do questionamento feito acerca das finalidades da ida à escola, as crianças disseram, na sua maioria, que vão à escola para poderem aprender e brincar e que permaneciam nos espaços da sala de atividades, gostando dos passeios que realizavam à comunidade envolvente.

Quadro 3 – Categoria “Finalidades da ida à escola”

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Finalidades da ida à escola	Brincar	<p>“A brincar” (Entrevista 1)</p> <p>“Brincamos assim ao Faz-de-Conta” (Entrevista 2)</p> <p>“Também brincamos ao recorte” (Entrevista 2)</p> <p>“Também vamos ao Quintal e brincamos a coisas” (Entrevista 2)</p> <p>“Também brincamos aos aventureiros” (Entrevista 2)</p> <p>“Brincamos para aprender coisas nas áreas” (Entrevista 4)</p> <p>“E para divertir” (Entrevista 5)</p> <p>“De brincar, de ajudar a Cristina [educadora] e ajudar a Mi [assistente operacional]” (Entrevista 6)</p> <p>“A escola é para aprender a brincar” (Entrevista 9)</p>

	<p>Aprender</p>	<p>“Para aprender” (Entrevista 1)</p> <p>“Para aprenderem muito” (Entrevista 2)</p> <p>“Para aprender a desenhar” (Entrevista 2)</p> <p>“Porque nós almoçamos e tomam muito conta de nós e para a aprender muitas coisas” (Entrevista 2)</p> <p>“Aprendemos a ler histórias” (Entrevista 6)</p> <p>“Aprender a usar as coisas em condições” (Entrevista 6)</p> <p>“Para aprender coisas. É muito importante.” (Entrevista 6)</p> <p>“Também vamos às vezes passear” (Entrevista 7)</p> <p>“Aprendemos a ler” (Entrevista 8)</p> <p>“Jogamos e lemos” (Entrevista 8)</p>
	<p>Trabalhar</p>	<p>“Ajudam-nos a fazer muitas coisas” (Entrevista 2)</p> <p>“Porque a Cristina [<i>educadora</i>] tem muito trabalho para explicar aos meninos” (Entrevista 4)</p> <p>“Nós ouvimos as histórias e depois é que conseguimos ler” (Entrevista 6)</p> <p>“Para trabalhar” (Entrevista 9)</p> <p>“Para mostrar [<i>os trabalhos</i>]” (Entrevista 9)</p>

B. Aprendizagens realizadas na escola

A categoria “Aprendizagens realizadas na escola” surgiu das respostas dadas pelas crianças à pergunta “O que fazes na escola?”, originando a subcategoria “Áreas”.

Tomando em conta a análise do Quadro 4, as crianças valorizaram aquilo que aprenderam nas áreas e apreciaram bastante as atividades de culinária. Em relação as áreas, as atividades inseridas na Escrita, na Matemática e nas Ciências foram as mais prezadas. Segundo as próprias crianças, é através do que é proposto nas áreas que aprendem muitas coisas.

Quadro 4 – Categoria “Aprendizagens realizadas na escola”

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Aprendizagens realizadas nas áreas	Áreas	<p>“Inventamos coisas como nós fazemos agora de experiências” (Entrevista 2)</p> <p>“Trabalhamos e estamos nas áreas” (Entrevista 3)</p> <p>“Na Matemática aprendo números” (Entrevista 4)</p> <p>“Brincar na Escrita e na Matemática que é aprendermos muitas coisas” (Entrevista 4)</p> <p>“Coisas de contagem” (Entrevista 6)</p> <p>“Coisas de escrever” (Entrevista 6)</p> <p>“Também fazemos ginástica” (Entrevista 6)</p> <p>“Lengalengas” (Entrevista 8)</p> <p>“Fazer ovos de chocolate” (Entrevista 8)</p> <p>“Fazer bolos” (Entrevista 8)</p> <p>“Batidos” (Entrevista 8)</p>

C. Opiniões sobre a escola

A categoria “Opiniões sobre a escola” adveio das respostas dadas pelas crianças às perguntas “O que mais gostas de fazer na escola?” e “O que menos gostas de fazer na escola?”. Das respostas a estas duas perguntas, surgiram duas subcategorias, opiniões “Positivas” e “Negativas”.

De acordo com o Quadro 5, em relação às opiniões positivas sobre a escola, houve respostas variadas, com as crianças a indicarem que gostaram de fazer desenhos, recorte e colagem, construções em legos e com plasticina, de brincar na área do Faz-de-Conta e no exterior. Contudo, houve uma criança que indicou com toda a satisfação que gostava de ir a todas as áreas, familiarizando-se com todas elas e não pondo de parte qualquer uma delas nas suas tarefas semanais.

Em relação às opiniões negativas sobre a escola, as crianças realçaram que atividades nas áreas da Escrita, da Biblioteca, do Faz-de-Conta, da Expressão Plástica (mais concretamente o recorte) e dos Jogos de chão e nos Jogos de mesa (mais precisamente as damas) não lhes agradaram.

Quadro 5 – Categoria “Opiniões sobre a escola”

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Opiniões sobre a escola	Positivas	“Gosto de fazer mais desenhos” (Entrevista 1) “Construções” (Entrevista 1) “Brincar no Quintal” (Entrevista 2) “Eu gosto mais de ir ao Faz-de-Conta” (Entrevista 3) “Gosto mais de ir à pista” (Entrevista 3) “Do Faz-de-Conta, da Matemática e da Escrita” (Entrevista 4) “Eu gosto de desenhar” (Entrevista

		<p>5) “Experiências” (Entrevista 5) “Desenhar e brincar com plasticina” (Entrevista 5) “Fazemos bolos às vezes” (Entrevista 6) “De brincar, de ajudar a Cristina [educadora] e ajudar a Mi [assistente operacional]” (Entrevista 6) “Eu gosto de legos” (Entrevista 6) “Ir a todas as áreas” (Entrevista 8) “Recorte e colagem” (Entrevista 9) “Jogos com números” (Entrevista 9)</p>
	<p>Negativas</p>	<p>“De ir à Escrita e ir à Biblioteca” (Entrevista 2) “Não gosto de ir assim um bocadinho à Escrita” (Entrevista 3) “Fazer puzzles não gosto” (Entrevista 3) “Não gosto de fazer desenhos” (Entrevista 4) “De brincar na pista não gosto” (Entrevista 4) “Brincar com os legos” (Entrevista 4) “Eu gosto menos de ir ao Faz-de-Conta” (Entrevista 5) “Eu gosto menos de ir à Escrita” (Entrevista 5) “Não gosto de ir ao recorte” (Entrevista 7) “Jogar às damas” (Entrevista 8)</p>

D. Quem decide na escola

A categoria “Quem decide na escola” surgiu das respostas dadas pelas crianças à pergunta “Quem decide na escola?”. Desta forma, emergiram duas subcategorias, decisões tomadas pela “Criança” e pelo “Adulto”.

Tomando em conta a análise do Quadro 6, duas das crianças indicaram que quem toma as decisões na sala de atividades são as próprias crianças e a maioria sublinhou que as decisões são tomadas ora pela educadora ora pela assistente operacional ou mesmo pela conciliação entre elas, e pelas estagiárias.

As crianças reconheceram que a tomada de decisões é muito importante para que haja harmonia e respeito por todos.

Quadro 6 – Categoria “Quem decide na escola”

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Quem decide na escola	Criança	“Somos nós” [<i>crianças</i>] (Entrevista 6)
	Adulto	“É a Cristina [<i>educadora</i>]” (Entrevista 2) “É a Mi [<i>assistente operacional</i>]” (Entrevista 2) “Da Mi [<i>assistente operacional</i>], das estagiárias [<i>Joana e Marina</i>] e dos meninos” (Entrevista 6)

Finalizando, como conclusão da análise de todas as entrevistas efetuadas, chegámos à conclusão de que as crianças pensam que a sua experiência no jardim-de-infância é útil e prazerosa, servindo para trabalhar e aprender em todos os espaços existentes na Instituição. Aprendem das mais variadas formas, quer nas atividades que exploram

quer partilhando com os colegas os seus trabalhos no momento das Comunicações. As crianças consideram o brincar igualmente importante, estando presente em toda a rotina diária.

Por se tratar de crianças de cinco anos, tornou-se mais fácil todo este processo, pois foi mais perceptível para todas perceberem o que era uma entrevista e quais as finalidades da mesma.

Durante as entrevistas, houve alguma dificuldade nas respostas de algumas crianças às perguntas colocadas, pois não detêm o poder de comunicação necessário para estarem perante um objeto que gravava a sua voz, deixando-as mais intimidadas. Todo este processo foi desconstruído, repetindo as perguntas ou deixando as crianças refletir um pouco. Scott (cit. Oliveira-Formosinho, 2008:21) sublinha esta ideia, dizendo que o entrevistador deve ser “flexível, uma vez que as crianças tendem a pedir maior orientação do que os adultos quando não estão seguras relativamente ao conteúdo das questões colocadas”. Em algumas das entrevistas, foram feitas várias intervenções com o reforço das perguntas para estimular as crianças a responderem mais prontamente. As crianças estimuladas eram aquelas que tinham expressado pouco as suas ideias. Um outro incentivo utilizado foi a repetição, pelo entrevistador, neste caso cada estagiária, do que a criança tinha acabado de responder. Por outro lado, as outras crianças tinham bastante poder comunicativo, não se intimidando com o objeto que gravava a sua voz ou com as perguntas colocadas.

Entrevistar as crianças a pares trouxe vantagens pois, para além de atenuar a relação de adulto e criança, este é um formato que a criança conhece e com o qual se sente confortável tornando-se, desta forma, predisposta a colaborar.

As crianças são pessoas com direitos a serem respeitados e, assim, durante a realização das entrevistas têm direito à privacidade, à confidencialidade das suas respostas e ao consentimento ou à recusa durante toda a investigação. De acordo com Oliveira-Formosinho (2008:26), “o primeiro desafio para a investigação é um desafio ético: o respeito pelas crianças”. A criança é um ser de plenos direitos e com livre expressão para se manifestar da forma mais adequada ao seu desenvolvimento.

As perspetivas das crianças possibilitaram-me perceber o quanto a sua opinião é importante. Como Oliveira-Formosinho (2008:70) afirma, para que as crianças se tornem cidadãos participativos, é importante “providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder”.

Neste contexto da investigação, o desafio foi o de ouvir as crianças “no que têm para nos dizer e o de as escutar, isto é tornar as suas falas” o centro da investigação através da resposta às perguntas da entrevista (Oliveira-Formosinho, 2008:70).

Capítulo VII – O Sistema de Acompanhamento das Crianças

O Sistema de Acompanhamento das Crianças¹⁰ surgiu do resultado de um projeto desenvolvido na Universidade de Aveiro por Gabriela Portugal, inspirado num dos trabalhos de Ferre Laevers desenvolvido no Centro de Educação Experiencial de Lovaina.

O SAC apresenta-se como um recurso de avaliação das crianças que apoia os educadores nas suas práticas, fortalecendo as suas capacidades para melhor desenvolver o seu trabalho.

Atendendo “à experiência interna das crianças (considerando bem-estar emocional e implicação), protagoniza-se uma atitude experiencial” (Laevers&Van Sanden, cit. Portugal e Laevers, 2010:14). Esta mesma atitude experiencial relaciona-se com o que é vivido pela criança, e que está na base de um esquema conhecido como Esquema do Templo, constituído por três pilares com a sensibilidade, autonomia e autoestima, imprescindíveis na prática experiencial. Com a implementação de altos níveis de bem-estar emocional e implicação, chega-se ao Desenvolvimento Pessoal e Social ou, segundo a nomenclatura de Laevers, “à emancipação” da criança (Portugal e Laevers, 2010:14). Este Esquema do Templo permite ao educador tornar mais lúcida a ação educativa para poder desenvolver e implementar atividades em que ocorram níveis mais elevados de bem-estar emocional e implicação.

O SAC ajuda a dar visibilidade a situações escondidas por detrás de cada criança, pois, ao avaliá-la nos níveis de bem-estar emocional e implicação, observa-se a forma com ela se sente e o quanto está implicada nas tarefas e atividades. Constitui-se, portanto, como um instrumento de apoio à prática pedagógica do educador de infância, com

¹⁰ SAC será, daqui em diante, utilizado para designar Sistema de Acompanhamento das Crianças.

base num processo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar e a implicação de todas as crianças, para uma melhor adequação das aprendizagens. De acordo com Portugal e Laevers (2010:10), “a construção do SAC estrutura-se em torno do princípio de que a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas”.

As OCEPE descrevem as orientações globais para o educador, que se interligam e que se sucedem, dizendo que o educador deve observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular todo o seu trabalho tendo em conta o grupo de crianças com quem comunica. O processo de avaliar “implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997:27).

Na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar) está preconizado que a avaliação “é um elemento integrante e regulador da prática educativa”. Permitindo “uma recolha sistemática de informações (...) implica uma tomada de consciência da ação (...) baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades da criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução”.

Esta recolha de informação referente à criança e ao grupo, uma vez “analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens” (Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/2011, de 11 de abril da DGIDC - Avaliação na Educação Pré-Escolar).

O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) acentua o que é afirmado nas OCEPE, referindo que, no âmbito da observação, planificação e avaliação, o educador deve “observar cada criança, bem

como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e aos objetivos de desenvolvimento da aprendizagem”. Desta forma, torna-se visível como adaptar da melhor forma as atividades ao grupo e ao desenvolvimento de cada criança.

A avaliação torna-se, portanto, importante em todo o processo educativo, pois conhece-se mais aprofundadamente todo o grupo e cada criança em particular.

O SAC organiza-se em três ciclos contínuos de observação e reflexão, ao longo do ano, completando três fases contíguas: as Fases 1, 2 e 3.

A Fase 1 incorpora a Ficha 1g, em que a avaliação é feita ao grupo em geral. De acordo com Portugal e Laevers (2010:77), “nesta etapa efetua-se um diagnóstico geral do grupo (...), considerando níveis de bem-estar e implicação (indicadores processuais de qualidade) ”.

O nível de bem-estar emocional é definido por Laevers como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sendo que a sua energia e vitalidade está acessível ao que a rodeia” (Portugal e Laevers, 2010:20). São considerados índices de bem-estar emocional a abertura e recetividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo próprio, estabelecendo uma boa relação consigo própria.

Em relação ao nível da implicação, Laevers define-o como “uma qualidade da atividade humana” (Portugal e Laevers, 2010:25). Esta qualidade humana pode ser reconhecida pelos indicadores da implicação que se relacionam com a concentração, energia, complexidade e

criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação nas atividade que realiza.

Embora se avalie o grupo, avalia-se cada criança individualmente para se proceder ao despiste de situações que a criança possa reprimir. Quando esta não se sente bem, evidencia baixos níveis de bem-estar emocional e de implicação, não se aplicando nas atividades individuais e grupais.

É atribuído um nível a cada criança, numa escala de 1 a 5 e com uma escala de cores, em que os níveis 1 e 2 correspondem a níveis baixos, atribuídos com a cor vermelha; o nível 3 corresponde a um nível médio ou médio baixo, atribuído com a cor laranja. Esta cor também pode evidenciar dúvidas em relação a crianças observadas, onde se coloca o símbolo (?) que significa caso “interrogado”; e os níveis 4 e 5 correspondem a níveis altos, atribuídos com a cor verde.

As crianças a que se atribui a cor vermelha levantam preocupações em termos de bem-estar emocional e implicação. Trata-se de crianças que não usufruem das atividades propostas pelo jardim-de-infância. Em relação ao nível de bem-estar emocional, as crianças não estão felizes no seu contexto diário e com o seu grupo, necessitando de atenção imediata, completada com uma avaliação individualizada.

Com a cor laranja, assinalam-se as crianças que “necessitam de uma maior atenção, pois não parecem estar a funcionar em níveis desejáveis” (Portugal e Laevers, 2010:78). As atividades podem não estar a corresponder às suas necessidades, pelo que as desmotiva, e demonstram níveis médio ou médio-baixo de bem-estar emocional e implicação.

Com a cor verde, distinguem-se as crianças que usufruem de uma forma muito motivante da sua permanência no jardim-de-infância. Estas

crianças parecem não suscitar dúvidas e preocupações em relação aos níveis de bem-estar emocional e implicação.

Como complemento da Ficha 1g, existe a Ficha 1i, onde é analisado o percurso individual de cada criança, através da observação e análise de diversos parâmetros, tendo em conta as atitudes, comportamento no grupo e aprendizagem em domínios essenciais, sendo esta última relacionada com as áreas de conteúdo que constam nas OCEPE.

A Fase 2 inclui “análise, reflexão e conclusão sobre a avaliação em geral, em função de duas abordagens: uma dirigida ao contexto educativo e grupo em geral (g) e outra dirigida a crianças individuais (i)” (Portugal e Laevers, 2010:81).

Para se proceder a avaliação dirigida ao contexto educativo e grupo em geral, atenta-se ao preenchimento da Ficha 2g tendo por base a Ficha 1g, onde se registam os aspetos positivos e negativos perante a observação feita ao grupo. Em relação ao contexto, consideram-se os fatores que contribuem para altos ou baixos níveis de bem-estar emocional e implicação, como ambiente estimulante/empobrecido, atmosfera positiva e com clima de grupo/inibidora e fraco clima de grupo, espaço para iniciativa/falta de oportunidade para iniciativa, organização eficiente/insuficiente, estilo do adulto adequado/inapropriado e, também, fatores inerentes à criança e circunstâncias excecionais na rotina diária.

Subsiste, ainda, um espaço sobre as opiniões que as crianças formulam sobre o jardim-de-infância e os seus interesses e desejos. As crianças são as principais envolvidas no contexto educativo e ouvir as suas vozes pode tornar a oferta educativa muito mais rica e estimulante.

Para o seu preenchimento final, estão as informações gerais sobre a comunidade e o Projeto Educativo da Instituição. É importante avaliar de

que forma estes dois recursos estão adaptados para satisfazer as necessidade e interesses das crianças.

Na abordagem dirigida a crianças individuais, há o preenchimento da Ficha 2i, analisando as crianças com a cor laranja e vermelha, que suscitam preocupação.

A Fase 3, analisada através da Ficha 3g, é a última fase que se destina à definição de objetivos e de iniciativas, relacionando-se com a reflexão do contexto da Ficha 2g. O balanço da Ficha 2g “permite definir objetivos e estabelecer tarefas ou ações a desenvolver, considerando a oferta educativa, clima de grupo, espaço para iniciativa, organização, estilo do adulto, entre outras possibilidades” (Portugal e Laevers, 2010:106).

Numa abordagem individualizada, considera-se a Ficha 3i, onde se faz o balanço sobre aspetos positivos e negativos na criança avaliada. Este mesmo balanço permite ao educador analisar a evolução positiva da criança e ver o que pode ser modificado para a criança não evidenciar os aspetos negativos.

Durante o estágio, a Ficha 1g foi realizada por duas vezes, observando dezasseis das vinte crianças existentes na sala de atividades. Foi feita a distribuição de oito crianças por mim e pela colega de estágio para a análise ser mais facilitada, derivado à sua aplicação ser tão tardia. No final, ocorreu a junção dos dados e o debate de ideias relativamente a cada criança avaliada. Esta junção de dados tornou-se mais eficaz, pois é uma amostra maior de crianças para a formação das conclusões e permitindo, assim, perceber os índices de bem-estar emocional e implicação de todo o grupo avaliado (vide Apêndice 6).

Nos dias em que ocorreu a avaliação das crianças, decorreram atividades coletivas. O grupo estava todo implicado na mesma atividade, dando para observar com mais clareza quem se sentia bem emocionalmente e quem se implicava melhor naquilo que realizava.

A Ficha 1g permitiu-nos analisar um grupo de crianças e, desta forma, ficar a conhecer de uma forma mais profunda cada criança e vê-la interagir no contexto educativo, incluindo as relações estabelecidas com o seu grupo, nos níveis de bem-estar emocional e implicação.

A Ficha 2g foi realizada de uma forma individual, o que me permitiu analisar o grupo na totalidade e o contexto de uma forma mais aprofundada. Foi usada igualmente durante o período de estágio, tendo como base as observações feitas (vide Apêndice 7).

A Fase 3, mais precisamente a Ficha 3g, foi condicionada pela falta de tempo, pelo que não se tornou possível o seu registo.

O tratamento dos dados foi consumado através de três gráficos de barras, que incluíram os dois níveis processuais de qualidade, bem-estar emocional e implicação, relativamente aos dias de aplicação da Ficha 1g: os dois primeiros gráficos remeteram para a análise detalhada da primeira e segunda aplicações, e o terceiro gráfico para a análise geral das duas aplicações. Desta forma, pude analisar as características do grupo e conhecer melhor os seus elementos.

Em relação à análise detalhada de cada uma das atividades, remetendo para os gráficos 1 e 2, posso concluir que as crianças usufruíram de igual forma das duas atividades, demonstrando interesse e satisfação em cada uma delas. Beneficiaram de uma maneira íntegra das atividades propostas, registando altos níveis de bem-estar emocional e implicação. Contudo, na primeira aplicação da Ficha 1g, tendo como referência o

gráfico 1, houve o registo de algumas crianças no Nível 3 com baixos índices de bem-estar emocional e implicação. Observando o gráfico 2, o mesmo se registou na segunda aplicação da Ficha 1g, embora só no nível da implicação. Foram crianças que se revelaram um pouco tensas e com alguma falta de concentração, distraíndo-se com facilidade (vide Apêndice 8).

Pela análise do gráfico 3, análise geral das duas atividades, concluo que não existem sinais de alerta quanto aos níveis de bem-estar emocional e implicação. Contudo, houve o registo de algumas crianças no Nível 3 no nível da implicação. São crianças que revelaram concentração mediana, com alguma dificuldade na capacidade de atenção, não estando verdadeiramente interessadas ou motivadas e não desfrutando inteiramente das atividades que realizaram. Relativamente ao Nível 4, é nele que se revela claramente a permanência do grupo avaliado, tanto no bem-estar emocional como na implicação. São crianças que revelaram tranquilidade e felicidade, desfrutando das atividades que realizaram, e demonstraram concentração, motivação e interesse nas duas atividades (vide Apêndice 9).

Desta forma, conhecemos melhor o grupo avaliado e este instrumento de avaliação funciona de uma forma plena numa sala de jardim-de-infância para detectar sinais de alerta em crianças em que seja preciso agir, apoiando as suas dificuldades e necessidades.

Da realização e análise da Ficha 2g, relativamente ao grupo, posso concluir que o que me agrada são aspetos relacionados com as relações estabelecidas entre as crianças e os agentes educativos no seu desenvolvimento (a família, a educadora e a assistente operacional). As relações que se estabeleceram foram bastante saudáveis e recíprocas, verificando-se o mesmo entre as próprias crianças. Realço a autonomia

das crianças na escolha das tarefas que desempenharam e na manipulação dos objetos e materiais. Relativamente ao que me preocupa, evidencio situações de conflito na escolha das áreas, destabilização e barulho em situações de grande grupo e dificuldades de uma das crianças em admitir os seus erros.

A análise do contexto é fundamental para que as aprendizagens sejam significativas. Conforme as OCEPE (1997:38) sublinham, “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo”. O espaço e tudo o que nele consta, como os materiais propiciadores de novas aprendizagens, devem estar adequados ao grupo frequentador desse espaço.

Da análise dos itens da Ficha 2g, as crianças beneficiaram de bastantes equipamentos e infraestruturas necessárias para que usufruíssem de experiências positivas. Contudo, os materiais existentes para as brincadeiras no exterior eram escassos, o que fez com que as crianças trouxessem brinquedos de casa. Subsistiu uma atmosfera agradável e um bom clima de grupo, o que favoreceu as interações positivas. As crianças tiveram oportunidade de escolher as atividades que desejavam desenvolver e foram incentivadas as suas opiniões. A rotina diária foi feita com as crianças no início do ano letivo, o que fez com que todas as crianças se envolvessem ativamente no seu processo educativo.

A educadora foi afetuosa com todas as crianças e atenta às necessidades e interesses delas, propondo atividades estimulantes e enriquecedoras e dando liberdade para a iniciativa de cada criança na proposta de atividades. A atitude do educador é fundamental pois torna-se um pilar para cada criança, ajudando-a nas suas dificuldades. Nas atividades que

propõe, o educador deve partir “do que a criança sabe e da sua atividade espontânea” para uma melhor aquisição das aprendizagens por parte de cada uma. (OCEPE, 1997:50).

Nos factos inerentes à criança e nas circunstâncias excecionais, as crianças usufruíram de festas nos dias festivos e da presença da família no jardim-de-infância. Quando havia poucas crianças na sala de atividades, a rotina diária era adaptada às circunstâncias, e na presença de atividades excecionais, a mesma rotina era alterada, havendo mudança de atividades nos dias necessários.

No fim da avaliação do contexto, foi imprescindível escutar as vozes das crianças, relativamente às suas opiniões sobre o jardim-de-infância nos seus aspetos agradáveis e desagradáveis. Estas foram ao encontro do que foi referido nas entrevistas feitas às crianças em todo o processo de investigação. Os interesses e desejos das crianças centraram-se no brincar no espaço exterior, nas atividades de Ginástica inseridas na Expressão Físico-Motora e no trabalhar e brincar nas áreas. Estas atividades inseridas na rotina diária, foram propiciadoras de múltiplas aprendizagens no âmbito das áreas de conteúdo presentes nas OCEPE.

A utilização da Ficha 2g foi essencial para melhor compreender o grupo e todo o contexto onde o mesmo interagiu. Avaliei todo o grupo e refleti sobre aspetos importantes a considerar na análise do contexto educativo. Esta ficha constitui-se como instrumento de avaliação importante para conhecer todo o grupo e o contexto onde se inseriu.

Para terminar, realço a importância do SAC ao longo do estágio, pois permitiu-me conhecer de uma forma mais aprofundada o grupo de crianças e o contexto onde o mesmo se desenvolveu, constituindo “um caminho viável para a consecução de uma prática inclusiva, respeitadora

e atenta ao vivido e desenvolvimento de todas e de cada criança presentes no jardim-de-infância” (Portugal e Laevers, 2010:145).

O SAC não só permite avaliar o grupo no geral mas também cada criança em particular, nos níveis de bem-estar emocional e implicação, podendo agir, se necessário, perante as suas dificuldades.

Assim, o SAC “coloca o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem no coração da Educação de Infância, respeitando a agência da criança e as suas estratégias naturais de aprendizagem.” (Portugal e Laevers, 2010:144).

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

O presente Relatório Final elaborado serve para relatar todo um percurso realizado nos seis meses de estágio, numa sala de jardim-de-infância, com crianças de cinco anos, bem como as aprendizagens que realizei e pude dar a conhecer àquelas crianças e também ajudar na consolidação de algumas das suas aprendizagens.

A importância do jardim-de-infância na vida da criança é enfatizada por Gonçalves (1996:74), que expressa a sua opinião dizendo que lhe proporciona “um meio organizado e equipado onde ela pode realizar as suas experiências e aprende a aprender”. É num jardim-de-infância que “as crianças passam uma grande parte da sua vida ativa, por vezes mais do que em casa, e onde desenvolvem actividades de vários tipos, intelectuais ou físicas” (Cordeiro, 2012:363).

A realização do estágio pedagógico proporcionou-me a prática dos conhecimentos e conceitos adquiridos ao longo do Mestrado, como uma preparação para um futuro próximo. Consistiu numa etapa extremamente importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que permitiu uma articulação entre a teoria e prática, tornando possível a consciência da realidade educativa. A reflexão sobre toda a minha prática permitiu-me desenvolver todo o meu saber e evoluir como pessoa.

O modo como o Relatório Final se encontra estruturado foi pensado de forma a incluir os dados e os factos de maior relevância, para ser de fácil entendimento para quem o lê, tendo a preocupação de fundamentar as experiências-chave com observações na prática pedagógica bem como com sustentação na literatura. Este documento, é para mim, importante pois nele se encontram os registos mais marcantes da minha vida enquanto estagiária.

As leituras que realizei serviram para aprofundar os meus conhecimentos no âmbito da educação pré-escolar e de alguma forma poder justificar, com sustentação na literatura, as minhas observações recolhidas.

O facto de ter existido na sala de atividades um modelo bem definido, o MEM, ajudou-me a perceber certos momentos que ocorreram e a forma como funcionava toda a organização do espaço e da ação educativa. Serviu, igualmente, para me enriquecer enquanto futura profissional da educação pré-escolar. É um modelo em que as crianças são bastante autónomas no processo de decisão das aprendizagens e no seu desenvolvimento. Através da partilha de tarefas, estas adquirem mais responsabilidade. Este modelo é, consideravelmente, muito centrado na descoberta e na investigação, sendo incutido à criança um poder de decisão. Para a dinamização de projetos e para refletir sobre dúvidas existentes, as crianças fazem as suas investigações. Estas enriquecem os seus conhecimentos e o seu léxico.

Para Grave-Resendes e Soares (2002:41), o MEM é

uma verdadeira aprendizagem democrática que estimula a liberdade de pensamento e de expressão, permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo expô-los a um ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo.

A Instituição por onde passei enriqueceu-me a nível pessoal, pois alarguei os meus conhecimentos acerca da realidade de um jardim-de-infância. As condições contextuais, tanto físicas como materiais, permitiram-me enriquecer o meu trabalho, de uma forma mais motivadora. Tive sempre à disposição diversos materiais para poder desenvolver atividades e o espaço físico foi sempre disponibilizado para

poder executar as atividades com as crianças. Relativamente ao contexto humano, todas as pessoas envolvidas no meu trabalho, mais direta ou indiretamente, foram elos fortes, fortalecendo as aprendizagens que queria transmitir às crianças. Fiquei, deste modo, a conhecer como funciona uma Instituição educacional, que contempla a educação pré-escolar, os seus objetivos educacionais, os saberes das OCEPE e o que eles representam no universo da criança.

Todo este contacto com o universo da criança, com o seu dia-a-dia, com as suas rotinas e com tudo aquilo que o caracteriza se saldou numa experiência enriquecedora e motivante na minha vida. Ajudar cada criança a minimizar as suas fragilidades e limitações tornou-me mais integrada e mais pertencente à sua realidade. Fazer com que cada uma siga em frente na aprendizagem deixou-me orgulhosa e ainda mais capaz de abraçar esta profissão de educadora de infância.

No meu desempenho com as crianças, consegui estabelecer um clima de cordialidade e harmonia, escutando-as e ajudando-as naquilo de que elas mais necessitavam, ou simplesmente interagindo com elas nas suas brincadeiras preferidas. As crianças são seres humanos que ensinam bastante a quem as rodeia e aceitam as aprendizagens que se lhes querem transmitir. A criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar pertencente a uma sociedade com uma determinada cultura.

Os objetivos propostos em alguns dos módulos existentes na Agenda Semanal do grupo, ao nível das Ciências, das Expressões Físico-Motora e Musical, da Matemática, da Dramatização e dos Contos de histórias, das Visitas de estudo realizadas, da Culinária e da Pintura foram conseguidos, umas vezes melhor do que outras, e penso ter desenvolvido

competências pessoais como um maior à vontade no estar com um grupo de crianças e na verbalização das ideias.

O que sempre me incentivou foi a motivação das crianças, que me orientavam para fazer cada vez melhor. Preparar-lhes atividades desafiantes para as fazer pensar e raciocinar foi um desafio constante para pôr em prática todos os dias.

De uma forma positiva, senti que as crianças e as suas famílias me incentivaram a trabalhar e perceberam que estava com interesse e empenho a realizar o meu estágio. As famílias acolheram-me bem junto das suas crianças e este foi um motivo para progredir e avançar um pouco mais todos os dias.

Findo este processo, considero, sem qualquer dúvida, que a realização deste estágio foi uma experiência relevante. Vivenciei uma realidade que me cativou e me ajudou a crescer como pessoa para enfrentar a profissão de educadora de infância. Todos os dias aprendi coisas novas e as atitudes e ideias das crianças fizeram com que um dia no jardim-de-infância se tornasse mais enriquecedor.

“Sucesso é conseguir o que se quer; felicidade é gostar do que se consegue”

Lawrence J. Peter

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, M. e Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Carvalho, A., Magalhães, C., Pontes, F. e Bichara, I. (1992). *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que brinca*. 1.^a Edição, Brasil: Casa do Psicólogo.

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutoramento. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro. 490 pp.

Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. 6.^a Edição, Lisboa: A Esfera dos Livros.

Costa, C. (2013). A importância dos jogos cooperativos na criança. *O Guia para Pais e Educadores n.º 61*, pp. 30-31.

Cox, M. (2001). *O desenho da criança*. 2.^a Edição, São Paulo: Martins Fontes.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República n.º 34 – I Série - A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República n.º 237 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República n.º 102 – I Série – A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto- Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República n.º 201 – I Série – A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República n.º 201 – I Série – A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Garvey, C. (1977). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.

Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância n.º 90*, pp. 45 – 46.

Gonçalves, I. (1996). *O desenvolvimento social como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Homem, C. (2009). A Ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância n.º 88*, pp. 21 – 24.

Homem, C., Gomes, B. e Montalvão, R. (2009). Workshop vivencial para pais e filhos – A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância n.º 88*, pp. 41 – 46.

Jesus, A. (2011). *Como aplicar Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Brasport.

Maia, J. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri.

Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância n.º 90*, pp. 31 – 34.

Ministério da Educação (1997). *Legislação*. Lisboa: DGIDC.

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

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC.

Moyles, J. (1994). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, V., Antunha, E., Pérez-Ramos, A., Bomtempo, E. e Noffs, N. (2000). *O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. 2.ª Edição, Brasil: Editora Vozes.

Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D. e Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância. 2.ª Edição, Porto: Porto Editora.

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

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

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

Salvador, A. (1982). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.

Slade, P. (1978). *O Jogo Dramático infantil*. São Paulo: Summus Editorial.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3.º Volume, Lisboa: Instituto Piaget.

Unicef (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal.

Unesco (2005). *A Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo*. Volume 2, Brasília.

Vasconcelos, T. (1997). *Em Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. 1.ª Edição, Lisboa: Texto Editores.

APÊNDICES

Apêndice 1

Áreas existentes na sala de atividades

Área de Trabalho Coletivo (Local de Reuniões e Comunicações)



Figura 1. Área de Trabalho Coletivo.

É uma área que tem ao seu dispor quatro mesas, separáveis de acordo com as atividades a desenvolver. Todo o grupo se senta em redor delas, para o suporte de diversas atividades, incluindo momentos de organização, planeamento e avaliação.

Área de Matemática

É um espaço onde cada criança encontra diversos jogos de matemática, como enfiamentos, contagem, blocos lógicos, números magnéticos, geoplano e tangrans.



Figura 2. Área de Matemática.

Área de Faz-de-Conta



É um espaço que tem diversos adereços e materiais para cada criança fantasiar e representar uma personagem. Diferentes ambientes estão criados, tais como o familiar, o médico e o estético (cabeleireiro).

Figura 3. Área de Faz-de-Conta.

Área de Expressão Plástica

Esta área tem várias vertentes, que cada criança usa para desenvolver a sua criatividade e imaginação. Está organizada para que ocorram vários tipos de atividades em simultâneo, tais como Desenho, Recorte e Colagem, Modelagem e Pintura. Tem ao seu dispor diversos materiais para a concretização das atividades, inseridos num armário de apoio às mesmas.



Figura 4. Área de Expressão Plástica.

Área de Escrita



Figura 5. Área de Escrita.

É um espaço destinado à abordagem da escrita, com diferentes materiais e jogos estimulantes que fazem a criança descobrir as letras e escrevê-las.

Área de Biblioteca

É uma área apetrechada de armários expositores, com livros de histórias, de ciências, enciclopédias, revistas e projetos realizados pelas crianças. Cada criança pode dirigir-se à Biblioteca sempre que necessário para pesquisar e folhear livros.



Figura 6. Área de Biblioteca.

É oferecido às crianças um projeto de leitura intitulado “Fim-de-semana com histórias”, que incute o gosto pela leitura e o contacto com a família, em que esta é incentivada a contar uma história e a ajudar a criança a fazer o registo da mesma.

Área de Computador



É um espaço em que todas as crianças têm ao seu dispor um computador e onde podem desenvolver o desenho, ouvir músicas e jogar jogos.

Figura 7. Área de Computador.

Área de Jogos

É uma área que se divide em duas componentes, os jogos de mesa e de chão, com diversos jogos de regras, de lógica e de jogar sozinho ou em conjunto.



Figura 8. Área de jogos de mesa.



Figura 9. Área de jogos de chão.

Área de Ciências

É uma zona dedicada às ciências experimentais, que dispõe de objetos para as crianças analisarem diversos fenómenos de uma forma detalhada.



Figura 10. Área de Ciências.

Apêndice 2

Instrumentos de Regulação Cooperativa

Mapa de tarefas



No final de cada Reunião de Conselho, um par de crianças tem uma tarefa incluída no Mapa de tarefas, como serem os presidentes, cuidarem das plantas, registarem a data, cuidarem do hamster, registarem o tempo, escolherem os livros, verificarem os bibes e os chapéus e darem a fruta.

Figura 11. Mapa de tarefas.

Calendário do tempo

Neste calendário, cada criança marca o estado do tempo em cada dia, de acordo com um conjunto de símbolos e cores correspondentes. Esta tarefa é feita de acordo com o grupo escalado no Mapa de tarefas.



Figura 12. Calendário do tempo.

Calendário do mês



Figura 13. Calendário do mês.



Figura 14. Calendário do mês.

É afixado o calendário do mês que decorre e, de acordo com o exposto no Mapa de Tarefas para esta função, cada grupo de crianças assinala no dia seguinte o dia que já sucedeu. Dispõe, ainda, de um quadro com tiras de velcro, onde cada grupo de crianças assinala o nome do dia da semana, o dia, o mês e o ano.

Calendário dos aniversários

Numa grande cartolina, está afixado o aniversário de cada criança existente na sala de atividades, com a respetiva fotografia, inserida em colunas com os meses do ano e os dias correspondentes.



Figura 15. Calendário dos aniversários.

Mapa de presenças

Aquando da chegada ao jardim-de-infância, cada criança assinala a sua presença numa grelha disposta para o efeito. Na mudança de cada mês,



cada uma escreve o seu nome, para saber que aquele espaço lhe pertence. Serve para múltiplas aprendizagens, tais como a contagem, pois o número de crianças que falta é colocado no final de cada dia.

Figura 16. Mapa de presenças.

Mapa de atividades

É uma tabela de dupla entrada onde, do lado esquerdo, está o nome das crianças e, na parte superior, estão as áreas existentes na sala de atividades. Todos os dias, as crianças escolhem uma área na qual pretendem executar atividades.



Figura 17. Mapa de atividades.

Apêndice 3

Atividades desenvolvidas nos conteúdos da Agenda Semanal

Na Expressão Musical, as crianças deslocavam-se em fila no espaço, enquanto ouviam vários géneros musicais (Clássica, Rock, Jazz e Pop). A criança da frente fazia gestos para o restante grupo imitar.

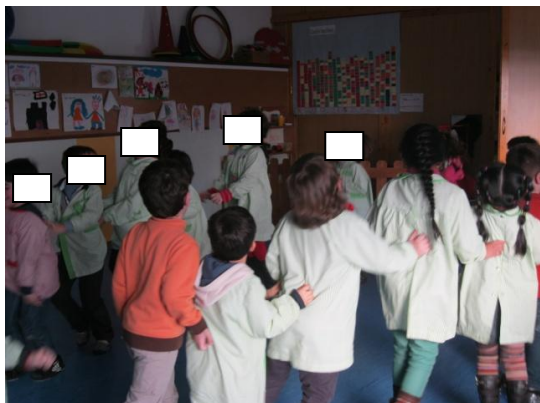


Figura 20. Atividade de Expressão Musical.

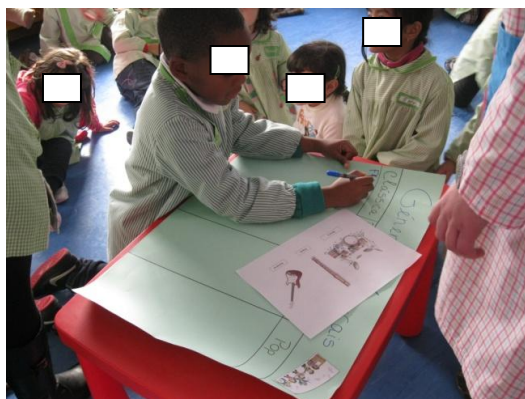


Figura 21. Atividade de Expressão Musical.

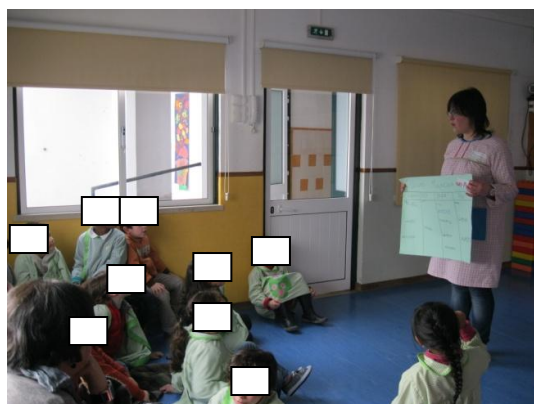


Figura 22. Atividade de Expressão Musical.

Na Expressão Físico-Motora, foram desenvolvidas três atividades. Na primeira, cada criança tinha de colocar um balão em diversas partes do corpo para o reconhecimento do corpo humano e das questões da lateralidade. Na segunda, as crianças, com rabos de várias cores presos nas calças, tinham de correr para que não lhes tirassem. Na terceira, aproveitando a época de Páscoa, foram por nós escondidos, na Instituição, sacos com ovos de chocolate e cada grupo tinha de interpretar as informações contidas nas pistas, e que foram lidas por nós, para descobrir onde estavam escondidos os sacos.



Figura 23. Primeira atividade de Expressão Físico-Motora.



Figura 24. Segunda atividade de Expressão Físico-Motora.



Figura 25. Terceira atividade de Expressão Físico-Motora.

No seguimento da terceira atividade de Expressão Físico-Motora, foi realizada uma atividade de Matemática, em que os ovos de chocolate encontrados pelas crianças foram contados na sala de atividades.

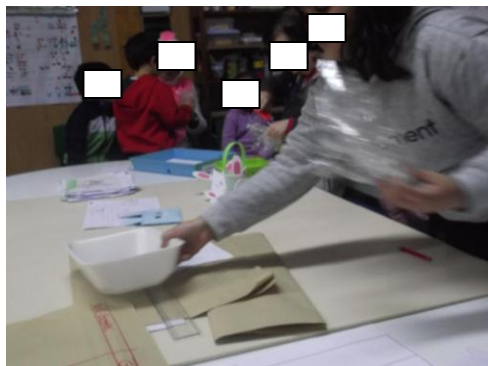


Figura 26. Atividade de Matemática.

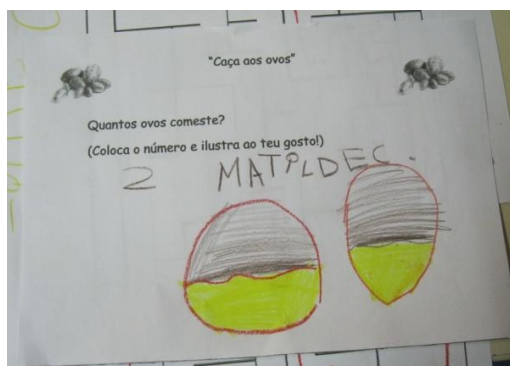


Figura 27. Atividade de Matemática.

Ainda relacionado com a Páscoa, foi feita a dramatização da “Lenda dos Ovos da Páscoa” e foi contada a história “Ovolino e Ovolina, dois ovos...com sonhos”. Estas duas atividades inserem-se nas Dramatizações e Conto de histórias.



Figura 28. Dramatização da “Lenda dos Ovos da Páscoa”.



Figura 29. Conto da história “Ovolino e Ovolina, dois ovos...com sonhos”.



Figura 30. Conto da história “Ovolino e Ovolina, dois ovos...com sonhos”.

Nos Jogos de Língua/Descobertas nos Textos, foram realizadas duas atividades. Na primeira, as crianças partiam de uma lengalenga e descobriam palavras masculinas e femininas e palavras com os sons –ão e –isca. Na segunda, relacionada com o Dia do Pai, foram lidas quadras sobre o pai e as crianças construíram as suas quadras.

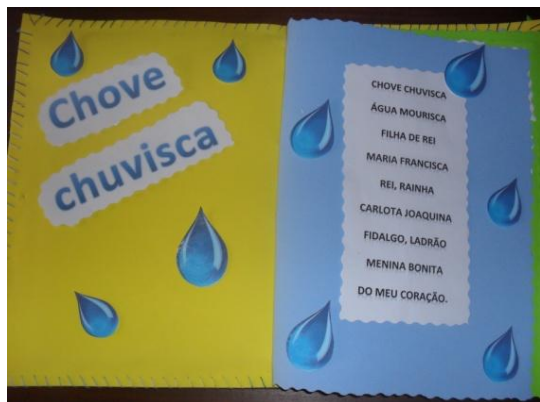


Figura 31. Primeira atividade de Jogos de Língua/Descobertas nos Textos.



Figura 32. Primeira atividade de Jogos de Língua/Descobertas nos Textos.



Figura 33. Segunda atividade de Jogos de Língua/Descobertas nos Textos.

Nas Ciências, foi realizada a experiência com o tema “Quantas cores tem uma cor?”. As crianças pintavam quatro pintas de cores diferentes em papel de filtro que se colocava dentro de um copo com um pouco de água. As crianças observavam que a água, ao chegar às pintas, arrastava as diferentes cores que estavam contidas em cada pinta.



Figura 34. Atividade de Ciências.



Figura 35. Atividade de Ciências.

Nas visitas à comunidade envolvente, realizou-se uma visita ao Colégio de São Teotónio em Coimbra e lá as crianças puderam ouvir os instrumentos musicais tocados pelos alunos da Escola de Música.



Figura 36. Visita ao Colégio de São Teotónio em Coimbra.



Figura 37. Visita ao Colégio de São Teotónio em Coimbra.

Na Culinária, foi confeccionado o batido de banana, por sugestão de uma criança.



Figura 38. Atividade de Culinária.

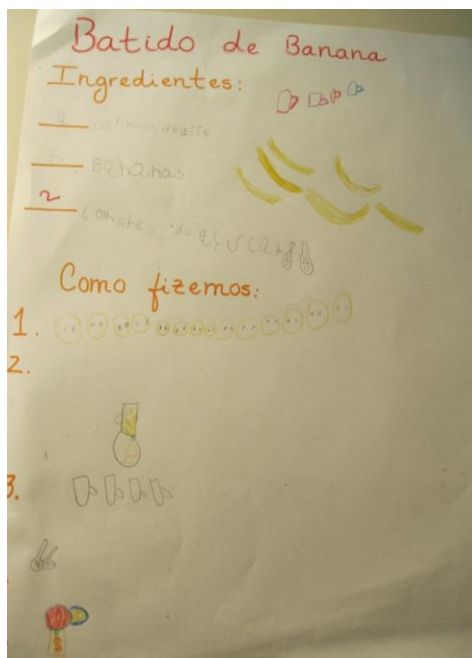


Figura39. Atividade de Culinária.

Na Pintura, como uma das crianças tinha feito a construção de uma cidade com blocos de madeira com formas geométricas, foram apresentadas às crianças obras de pintores contendo formas geométricas. Numa fase posterior, as crianças, inspiradas nas pinturas observadas, fizeram a sua própria pintura.

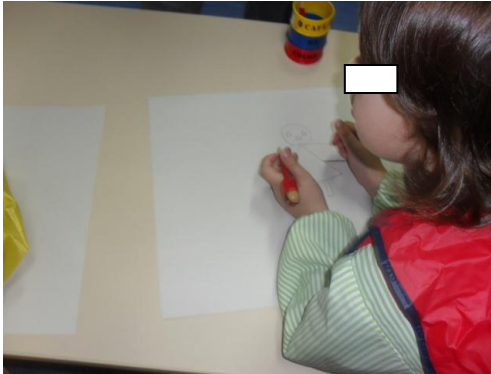


Figura 40. Atividade de Pintura.



Figura 41. Atividade de Pintura.



Figura 42. Atividade de Pintura.

Apêndice 4

Entrevista 1

Entrevistador – Porque é que achas que os meninos vêm a escola?

J. – Para aprender.

Entrevistador – Para aprender a fazer o quê?

J. – (não acaba o seu raciocínio) Para aprender a...

Entrevistador – E tu, F., porque é que achas que os meninos vêm à escola?

F. – (não completa o raciocínio) Para brincar aqui na escola, para...

Entrevistador – E vocês acham que é preciso vir à escola?

J. e F. – É.

Entrevistador – Porquê?

J. – Porque senão não aprendemos.

Entrevistador – Se não vierem à escola não aprendem?

J. – Porque sim.

F. – Se não vierem à escola, falem as escolas.

Entrevistador – Faltam as escolas?

F. – Faltam.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem aqui na escola? O que é que costumam fazer aqui na escola?

E então, J., o que é que estás a fazer?

J. – Não sei o que é que eu faço na escola.

Entrevistador – Não sabes o que é que fazer na escola? O que é que estavas a fazer antes de eu te chamar?

J. – A brincar.

Entrevistador – Ah... a brincar onde?

J. – No castelo.

Entrevistador – E tu, F., o que é que fazes na escola?

F. – Brinco nesta escola.

Entrevistador – Brincas a quê?

F. – Aprendo coisas aqui.

Entrevistador – O que é que aprendes aqui na escola?

F. – Aprendo a fazer desenhos, a fazer recortes, a fazer construções.

Entrevistador – E então quem é que escolhe o que se faz aqui na escola?

J. – Eu escolho.

Entrevistador – És tu que escolhes o que se faz aqui na escola?

J. – Sim.

Entrevistador – E tu, F., quem é que escolhe o que tu fazes?

F. – A I.

Entrevistador – A I. é que escolhe aquilo que tu fazes?

F. – Sim.

Entrevistador – E tu não escolhes?

F. – Eu escolho às vezes.

Entrevistador – E outras vezes é a I.?

F. – Sim.

Entrevistador – E o que é que tu mais gostas de fazer, F.?

F. – Gosto de fazer mais desenhos.

Entrevistador – E tu, J., o que gostas mais de fazer?

Z. – Construções.

Entrevistador – Construções... E menos? O que gostas menos de fazer,

J.?

J. – (a criança fica muito pensativa) Eu gosto menos de... gosto menos de...

Entrevistador – O que é que não gostas de fazer aqui?

J. – Não gosto de fazer recortes.

Entrevistador – E tu, F., o que é que tu não gostas?

F. – (a criança fica muito pensativa) Eu não gosto de fazer... eu não gosto de fazer...

Entrevistador – Uma coisa que não gostes de fazer...

F. – Agora é... agora é os desenhos antes eu gostava dos desenhos, agora não.

Entrevistador – Já não gostas de fazer desenhos?

F. – Eu achei que ia fazer muitas coisas.

Entrevistador – De resto, gostas de fazer tudo aqui na escola?

F. – Sim, menos desenhos agora.

Entrevista 2

Entrevistador – Porque é que os meninos vêm à escola?

G. – para aprenderem muito e para quando serem pais quiserem ter filhos ensinarem muito os filhos.

Entrevistador – Ah... E tu, T.?

T. – Eu também para aprender a escrever, para aprender a ler.

G. e T. – Para aprender a desenhar.

Entrevistador – Muito bem! E acham que é preciso vir à escola?

G. e T. – Sim. Porque assim não aprendemos nada disso.

T. – A escola é muito importante.

Entrevistador – Ai é? Porque é que é muito importante?

G. – Porque nós... porque nós lá almoçamos e tomam muito conta de nós e para aprender muitas coisas.

T. – Eu também ajudam-nos a fazer muitas coisas.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem aqui na escola?

G. e T. – Brincamos.

G. – Brincamos. Inventamos coisas como nós fazemos agora de experiências.

Entrevistador – Inventam?

G. e T. – Sim.

Entrevistador – E mais?

G. – Também brincamos assim ao Faz-de-Conta.

T. – Também brincamos ao recorte.

G. – Também vamos ao quintal e brincamos a coisas.

T. – Também brincamos aos aventureiros.

Entrevistador – Ah... e como é que se brinca aos aventureiros?

G. – Nós vamos a uma aventura.

T. – Temos de tirar coisas das pedras.

Entrevistador – Ah... vão descobrir coisas nas pedras?

G. – Sim.

Entrevistador – No recreio?

G. – Sim, a fingir. E a fingir que nós passamos por uma passagem secreta. E depois nós damos uma volta e nós vamos outra vez para o Quintal para fingir que é o mundo novo.

Entrevistador – Muito bem! E quem é que escolhe o que se faz aqui na escola?

G. – É a Cristina [*educadora*].

Entrevistador – E mais? É só a Cristina [*educadora*] que escolhe?

G. – E a Mi [*assistente operacional*].

T. – Os brinquedos que escolhem lá fora é o P.

Entrevistador – Ah... e os meninos não escolhem o que se faz?

G. – Sim escolhemos. Quando nós queremos brincar sozinhos.

Entrevistador – E o que é que mais gostam de fazer aqui na escola?

G. – De brincar no Quintal.

Entrevistador – E tu, T., o que é que mais gostas de fazer?

T. – Brincar no Quintal.

Entrevistador – Só isso?

T. – Sim.

G. e T. – E também gostamos de brincar na pista... e no Faz-de-Conta.

Entrevistador – E o que é que gostam menos de fazer? Aquilo que não gostam assim muito...

G. – De ir à Escrita e ir à Biblioteca.

T. – De ir Escrita e ir à Biblioteca.

Entrevistador – Também? É igual ao G.?

T. – Eu não gosto dessas coisas.

Entrevistador – Ah... pronto. Mais nada?

G. – Não, mais nada disso.

Entrevista 3

Entrevistador – Porque é que acham que os meninos têm de vir à escola?

S. – Aquela coisa para a gente... são coisas para a gente aprender.

Entrevistador – E tu, U., porque é que achas que os meninos vêm à escola?

U. – Porque também para a gente aprender.

Entrevistador – Para a gente aprender... E acham que é preciso vir à escola para aprender?

U. e S. – Sim.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem aqui na escola?

S. – Brincamos.

Entrevistador – Só brincam?

U. e S. – Trabalhamos e estamos nas Áreas.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem nas Áreas?

S. – Brincamos.

U. – E também trabalhamos.

Entrevistador – O que é que costumam fazer nas áreas, U.?

U. – Costumo pintar desenhos.

Entrevistador – Sim... e mais?

U. – E também brinco,...

S. – Costumo ir ao Faz-de-Conta.

Entrevistador – E quem é que escolhe o que se faz aqui na escola? Quem é que vos diz para vocês fazerem ou fazem sozinhos?

U. e S. – Ninguém.

Entrevistador – Ninguém? Vocês fazem o que querem?

U. e S. – Sim.

Entrevistador – E o que é que mais gostam de fazer?

S. – Eu gosto mais de ir ao Faz-de-Conta.

Entrevistador – E mais?

U. – Gosto mais de ir à pista.

Entrevistador – Pista, Faz-de-Conta, mais?

U. e S. – Desenhos.

Entrevistador – Desenho... Mais nada?

S. – Não...

Entrevistador – E o que é que gostam menos de fazer? Não gostam assim nada de fazer?

S. – Ah... fazer puzzles não gosto.

Entrevistador – O S. não gosta de fazer puzzles, e tu?

U. – Não gosto de ir assim um bocadinho à Escrita.

S. – Eu também não.

Entrevistador – Sim... e mais? E assim menos, menos? E menos? Não gostas de ir à Escrita? O resto gostas de fazer tudo?

U. – Sim.

Entrevista 4

Entrevistador – Porque é que achas que os meninos vêm à escola, M.?

M. – Porque a Cristina [*educadora*] tem muito trabalho para explicar aos meninos.

Entrevistador – E tu, R., porque é que achas que os meninos vêm à escola?

R. – É para aprender.

Entrevistador – Para aprenderem! Muito bem! E acham que é preciso vir à escola?

M. e R. – Sim!

Entrevistador – Sim? Para quê?

M. – Para aprendermos muitas coisas.

Entrevistador – E tu, R., achas que é preciso vir à escola?

R. – Sim.

Entrevistador – Ai é? Mas porquê?

R. – Porque nós temos de aprender.

Entrevistador – E tu, M.?

M. – Porque a Y. tem muito trabalho para nos explicar e nós não podemos faltar à escola.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem aqui na escola, M.?

M. – Nós trabalhamos...

Entrevistador – Trabalham? Mas trabalham em quê?

M. – Trabalhamos...

Entrevistador – O que é que fazem nesses trabalhos?

M. – Brincamos para aprender coisas nas áreas.

Entrevistador – E o que é que vocês aprendem nas áreas?

M. – Não sei...

Entrevistador – Não sabes o que é que aprendem nas áreas?

M. – Sim.

Entrevistador – Então? Na Área da Matemática o que é que tu aprendes?

M. – Na Matemática aprendo números.

Entrevistador – Humm... e tu, R., o que é que achas que se faz aqui na escola?

R. – Nós trabalhamos.

Entrevistador – Mas trabalhas em quê? O que é que fazes?

M. – (não completa o raciocínio) Nós...

Entrevistador – O que é que tu fazes? Agora estavas a brincar onde?

R. – No Faz-de-Conta.

Entrevistador – Ah... e o que é que estavas a fazer no Faz-de-Conta?

R. – Estávamos a brincar aos pais e às mães.

Entrevistador – E, por exemplo, quando vais para a área da Escrita o que é que tu fazes?

M. e R. – Escrevemos.

R. – Escrevemos e podemos fazer envelopes.

Entrevistador – Então e quem é que escolhe o que se faz aqui na escola?

M. – (mudando de conversa) Ouvimos histórias e lemos as páginas naquela área.

Entrevistador – Sim. Mas quem é que escolhe o que vocês fazem?

R. – Somos nós.

Entrevistador – São vocês? E mais?

R. – Sim.

Entrevistador – Mas são só vocês que escolhem?

M. e R. – Não.

R. – A Cristina [*educadora*] e as pessoas também escolhem às vezes.

Entrevistador – A Cristina [*educadora*] e as pessoas também ajudam a escolher?

R. – Sim.

Entrevistador – E o que é que vocês mais gostam de fazer aqui na escola? O que tu mais gostas de fazer, M., na escola?

M. – (não completa o raciocínio) Gosto de fazer...

Entrevistador – Então? O que é que mais gostas de fazer aqui quando vens à escola?

M. – Brincar na Escrita e na Matemática que é para aprendermos muitas coisas.

Entrevistador - Muito bem! E tu, R., o que gostas mais de fazer na escola?

R. – De brincar com a M.

Entrevistador – De brincar com a M.? Como é que a M. brinca? Também gostas muito da Matemática e da Escrita?

R. – Não. Do Faz-de-Conta, da Matemática e da Escrita. Mas também do Faz-de-Conta.

Entrevistador – Muito bem! E então e menos? O que é que tu gostas menos de fazer assim na escola, quando vens à escola?

R. – (não completa o raciocínio) De...

Entrevistador – O que não gostas mesmo nada de fazer quando vens à escola?

O que tu gostas menos de fazer, M., quando vens à escola? Assim aquilo que não gostas mesmo nada?

M. – Desenhos.

Entrevistador – Não gostas de fazer desenhos? Eu disse menos... aquilo que não gostas de fazer? O que tu não gostas...

M. – Não gosto de fazer desenhos.

Entrevistador – E mais? O que é que tu não gostas mais?

M. – De brincar na pista não gosto.

Entrevistador – Não gostas de brincar na pista, e mais?

M. – São só estas duas coisas.

Entrevistador – E tu, R., o que é que tu não gostas de fazer na escola?

R. – Não gosto de fazer desenhos.

Entrevistador – Não gostas de fazer desenhos, e mais?

R. – Brincar com os legos.

Entrevistador – Mais alguma coisa?

R. – Não.

Entrevistador – De resto gostas d fazer tudo?

R. – (acena com a cabeça) Sim!

Entrevistador – Ainda bem!

Entrevista 5

Entrevistador – Porque é que vocês acham que os meninos vêm à escola?

P. e D. – Para aprenderem

Entrevistador – E mais?

P. e D. – E para divertir.

Entrevistador – E mais?

D. – Para aprender a ler.

Entrevistador – E vocês acham que é preciso vir à escola?

P. – Sim.

Entrevistador – Então porquê? Porque é que é preciso vir à escola?

D. – Para aprender.

Entrevistador – Só para aprender?

P. e D. – Não.

Entrevistador – Então?

D. – Para escrever.

Entrevistador – E P., e mais?

P. – (não completa o raciocínio) Humm...

Entrevistador – Não sabes? E o que é que vocês acham que se faz aqui na escola? O que é que vocês acham que se faz aqui na escola? O que é que vocês costumam fazer aqui na escola?

P. – Brincar.

Entrevistador – Brincar,... Só brincar?

P. e D. – Não...

Entrevistador – Então que mais?

P. – Aprender.

Entrevistador – Aprender, brincar,...

D. – Escrever.

Entrevistador – Quem é que escolhe o que se faz aqui na escola?

P. – A professora (Cristina [*educadora*]).

Entrevistador – E mais? Só a professora (Cristina [*educadora*])?

D. – E os meninos.

Entrevistador – E o que é que vocês gostam mais de fazer aqui na escola?

P. – Brincar.

Entrevistador – Mas brincar a quê?

D. – Eu gosto de desenhar.

Entrevistador – Desenhar e mais?

E tu, P., o que é que gostas mais de fazer aqui na escola?

P. – Experiências.

Entrevistador – E tu, D., é só desenhar que gostas mais?

D. – Desenhar e brincar com plasticina.

Entrevistador – E menos, o que é que gostam menos de fazer?

P. – Eu gosto menos de ir à Escrita.

D. – Eu gosto menos de ir ao Faz-de-Conta.

P. – Eu gosto também menos de ir à pista.

Entrevistador – De resto gostam de fazer tudo?

P. e D. – Sim.

Entrevista 6

Entrevistador – Porque é que achas que os meninos vêm à escola?

L. e C. – Para aprender coisas.

Entrevistador – Mas coisas o quê? Que aprendem na escola?

L. – Coisas de contagem.

C. – Coisas de escrever.

Entrevistador – Coisas de escrever,... E mais? O que é que vocês fazem na escola?

L. e C. – Brincamos.

Entrevistador – Só brincam.

L. e C. – Não...

L. – Também fazemos ginástica.

C. – (não completa o raciocínio) Lemos...

L. – Aprendemos a ler histórias.

C. – (não completa o raciocínio) Aprendemos...

Entrevistador – Lêem as histórias ou ouvem as histórias?

L. – Ouvem as histórias... nós ouvimos as histórias e depois é que conseguimos ler.

C. – E depois aprendemos... aprendemos... a escrever.

Entrevistador – E vocês acham que é preciso vir à escola?

L. e C. – Sim!

Entrevistador – Porquê?

L. – Para aprender coisas. E é muito importante.

C. – Pois é!

Entrevistador – Então se não viessem à escola o que é que podia acontecer?

L. – Humm... Não sabíamos coisas.

Entrevistador – Não aprendiam coisas?

L. e C. – Não.

Entrevistador – Então o que é que vocês fazem aqui na escola?

L. – (não completa o raciocínio) Humm...Aprendemos...

C. – Já dissemos...

Entrevistador – Aprendem a fazer... O que é que fazem?

L. – Aprender a usar as coisas em condições.

Entrevistador – A usar que coisas?

L. – (não completa o raciocínio) Coisas que se...

Entrevistador – O que é que vocês usam?

L. – Coisas de madeira não podemos partir porque é muito frágil. Porque é muito frágil coisas de madeira. Em vez de andar a lançar coisas de madeira não a lançamos para não estragar as coisas!

Entrevistador – E tu, C., o que é que fazes aqui na escola?

C. – Fazemos bolos às vezes.

Entrevistador – E mais?

C. – Brincamos.

Entrevistador – Brincam,... e mais?

C. – Bolo para o Dia das Mães...

Entrevistador – E mais?

C. – E para o Dia do Pai...

Entrevistador – Então e só fazem bolos e brincam?

L. – Não...

Entrevistador – Então?

L. – (não completa o raciocínio) Nós também...

C. – Lemos a lista.

Entrevistador – Lêem a lista... qual lista?

L. – (não completa o raciocínio) A lista quando nós...

C. – (completando o raciocínio da criança) ...estamos de manhã

L. – Quando nós estamos de manhã.

Entrevistador – Essa é a lista das...

L. – ...da manhã.

Entrevistador – ...das comunicações. E mais? E mais?

L. – (não completa o raciocínio) Também que nós...

Entrevistador – Então e quem é que escolhe o que se faz aqui na escola?

C. – Somos nós.

Entrevistador – São os meninos que escolhem o que se faz?

L. – Não. É a Cristina [*educadora*].

Entrevistador – É a Cristina [*educadora*] com a ajuda dos meninos ou não?

L. – Da Mi [*assistente operacional*], das estagiárias e dos meninos.

Entrevistador – E então o que é que vocês gostam mais de fazer aqui?

L. – De brincar, de ajudar a Cristina [*educadora*] e ajudar a Mi [*assistente operacional*].

C. – Pois,...

Entrevistador – E o que é que vocês gostam menos de fazer?

L. – (a criança fica pensativa) Humm...

C. – Pista.

Entrevistador – O jogo das pistas?

L. e C. – Sim!

L. – (aponta para a pista que está no chão) Não, destes... dos comboios

Entrevistador – Só não gostam disso?

L. e C. – Sim!

L. – Também não gostamos um bocadinho sobre os legos.

C. – Não...

Entrevistador – Não gostam de legos?

C. – Eu gosto de legos.

Entrevistador – A C. gosta!

L. – Um bocadinho não. Eu não gosto... eu não gosto muito...

Entrevistador – E vocês gostam muito de andar na escola?

L. e C. – Sim!

Entrevista 7

Entrevistador – Porque é que achas que os meninos têm de vir à escola?

Z. – Porque é para aprender coisas.

Entrevistador – E tu, I., porque é que achas que os meninos vêm à escola?

I. – Para aprender coisas também.

Entrevistador – E acham que é preciso vir à escola?

Z. – Sim!

I. – Sim!

Entrevistador – Porquê?

Z. – Para aprender.

Entrevistador – Se não vierem à escola não aprendem?

Z. e I. – Sim!

Entrevistador – Só isso? É só preciso vir à escola para aprender?

Z. – Não...

Entrevistador – Então, Z.? O que é que vamos fazer mais na escola além de aprender? O que é que podes fazer mais aqui?

Z. – Brincar,...

Entrevistador – Brincam e mais? Só brincam na escola?

Z. – Não...

Entrevistador – Então?

Z. – Também vamos às vezes passear.

Entrevistador – E mais, I.? o que é que fazem aqui na escola?

I. – E também vamos almoçar, lanchar.

Entrevistador – Então, e quem é que escolhe aquilo que se faz aqui na escola?

Z. – Sou eu.

Entrevistador – És tu que escolhes o que fazes? E tu I.?

I. – Eu não. A minha mãe às vezes escolhe.

Entrevistador – O que tu fazes aqui na escola a mãe escolhe?

I. – Não!

Entrevistador – Aqui na escola... Quem é que vos diz para vocês fazerem alguma coisa?

I. – A Cristina [*educadora*]

Entrevistador – Só a Cristina [*educadora*]?

Z. – A Mi [*assistente operacional*].

I. – A Mi [*assistente operacional*].

Entrevistador – E vocês também decidem o que fazem?

Z. e Y. – Sim!

Entrevistador – E o que é que vocês gostam mais de fazer aqui na escola?

I. – Gosto de brincar no Faz-de-Conta.

Z. – Eu gosto de brincar muito na pista e no Faz-de-Conta.

Entrevistador – E tu, I., é só no Faz-de-Conta?

I. – No Faz-de-Conta e no desenho.

Entrevistador – E o que é gostam menos de fazer?

Z. – Não gosto de ir ao recorte mais nada.

I. – Não gosto de ir aos legos e à pista.

Entrevista 8

Entrevistador – Porque é que vocês acham que os meninos andam na escola?

F. – Para aprenderem.

Entrevistador – E tu, K., porque é que achas que os meninos vêm à escola?

K. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – Porque é que tu vens à escola?

K. – Para eu aprender algumas coisas.

Entrevistador – E achas que é preciso vir à escola?

K. – Sim.

Entrevistador – Porquê?

K. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – E tu, F., é importante vir à escola?

F. – É.

Entrevistador – Porquê?

F. – Para nós aprendermos.

Entrevistador – Aprenderem a fazer o quê?

F. – A fazer bolos,...

Entrevistador – Bolos,... e mais?

F. – A fazer batidos,...

Entrevistador – Só cozinham na escola vocês?

F. – Não! Também jogamos e lemos.

Entrevistador – Jogam e lêem... e mais?

K. – Também para fazermos ovos de chocolate.

Entrevistador – Mas não fazem só ovos de chocolate, não têm só cozinha na escola. Fazem mais coisas. O que é que fazem mais?

K. e F. – (as crianças ficam pensativas)

Entrevistador – O que é que estavas a fazer agora quando te chamei, K.?

J. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – O que é que estavas a fazer ali naquele cantinho? Aquele cantinho como é que se chama que eu não me lembro?

F. – Eu sei. Faz-de-Conta.

Entrevistador – O que é que estavas a fazer no Faz-de-Conta, K.?
Estavas a...

F. – ...brincar.

K. – ...brincar.

Entrevistador – Pois... Então e mais? O que é que fazem mais? Brincam no Faz-de-Conta, fazem batidos, e mais?

F. – Jogamos.

Entrevistador – Jogam,... Não ouvem histórias?

F. – Ouvimos.

K. – E também lengalengas.

Entrevistador – E mais, F.?

F. – E também lemos e ouvimos histórias.

Entrevistador – Muito bem!

K. – E eu também sei. Aprendemos a ler.

Entrevistador – Aprendem e ler? Aprendem as letras.

K. – Sim!

Entrevistador – E quem é que escolhe o que se faz aqui na escola?

F. – A Cristina [*educadora*].

Entrevistador – É só a Cristina [*educadora*] que escolhe?

K. – Não. E também a Mi [*assistente operacional*].

Entrevistador – A Mi [*assistente operacional*] e mais?

F. – E mais ninguém.

Entrevistador – E vocês não escolhem?

K. e F. – Escolhemos as áreas.

Entrevistador – Escolhem as áreas e às vezes também escolhem o que querem fazer ou é sempre a Cristina [*educadora*]?

F. – Às vezes também escolhemos o que queremos fazer.

Entrevistador – Muito bem! E o que é que gostam mais de fazer aqui na escola?

F. – Gosto de ir ao recorte, gosto de ir ao Faz-de-Conta e gosto de ir a todas as Áreas.

Entrevistador – E o que é que gostas menos?

F. – Não gosto menos de nada.

Entrevistador – Gostas de fazer tudo?

F. – Sim!

Entrevistador – Muito bem! E tu agora, K., o que gostas mais de fazer?

K. – Ir a todas as áreas.

Entrevistador – Ir a todas as áreas? E qual é a área que gostas menos.

K. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – Ou o que é que gostas menos de fazer?

K. – Jogar às damas.

Entrevistador – Gostas menos de jogar às damas? E mais?

K. – Ir à pista.

Entrevistador – Gostas menos de ir à pista também?

K. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – Mais alguma coisa?

F. – Não.

Entrevistador – E não gostas assim de mais nada? É só de ir a todas as Áreas?

K. – Sim!

Entrevista 9

Entrevistador – Porque é que os meninos vêm à escola, Q.?

Q. – Para trabalhar.

Entrevistador – E tu, H., porque é que achas que os meninos vêm à escola?

H. – Para mostrar...

Entrevistador – Mostrar o quê?

H. – ...os trabalhos.

Entrevistador – Para mostrar os trabalhos? E tu fazes os trabalhos onde?

H. – No recorte e colagem.

Entrevistador – E acham que é preciso vir à escola?

Q. – É.

Entrevistador – Porque é que é preciso vir à escola?

Q. – Para os meninos terem de trabalhar e também têm de mostrar.

Entrevistador – H., porque é que preciso vir à escola?

H. – A escola é para aprender a brincar.

Entrevistador – Aprender a brincar?

H. – É.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem aqui na escola?

H. e Q. – (as crianças ficam pensativas)

Entrevistador – O que é que tu fazes aqui na escola, H.?

H. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – Q., o que é que tu fazes aqui na escola?

Q. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – O que é que tu estavas a fazer quando eu te chamei?

Q. – Aprendemos.

Entrevistador – Aprendem na escola?

Q. – Mas quando nós fomos à escola... e se não fomos à escola é importante.

Entrevistador – É muito importante! Então quem é que escolhe o que se faz aqui na escola?

Q. – (mudando a conversa) Eu também brinco e também faço carros.

Entrevistador – Quem é que escolhe? És tu que escolhes o que fazes aqui na escola?

Q. – Sim!

Entrevistador – És?

Q. – Sim!

Entrevistador – E tu, H., és tu que escolhes o que fazes aqui na escola?

H. – Sim!

Entrevistador – É?

H. – Sim!

Entrevistador – E o que é que tu gostas mais de fazer, Q.?

Q. – Gosto de fazer carros e fazer coisas com as irmãs e com os pais.

Entrevistador – Mas aqui na escola... O que é que tu mais gostas de fazer aqui na escola? Na escola não está a mãe e o pai...

Q. – Brincar.

Entrevistador – Brincar... E mais?

Q. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – Mais nada? Só brincar?

Q. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – E tu, H., o que é que gostas mais de fazer aqui na escola?

H. – Brincar,...

Entrevistador – E mais?

H. – Jogos com números.

Entrevistador – E o que é que gostas menos de fazer, Q.?

Q. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – O que é que gostas menos de fazer?

Q. – Gosto de brincar com ele. (aponta para a criança)

Entrevistador – Gostas de brincar com o K.? E menos, menos? O que não gostas de fazer? O que não gostas?

Q. – (não completa o raciocínio) Gosto...

Entrevistador – Assim que não gostas... Mas o que é que tu não gostas?

Q. – Não gosto de brincar a algumas coisas.

Entrevistador – Quais coisas?

Q. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – Não sabes? E tu, H., o que é que tu não gostas de fazer?

H. – Eu gosto.

E. – Sim, mas há alguma coisa que tu não gostes de fazer?

H. – (não completa o raciocínio) Eu, eu...

Entrevistador – Assim que não gostas nada, nada de fazer.

H. – Eu não gosto de desenhar.

Entrevistador – Não gostas de desenhar?

H. – Não.

Apêndice 5

Ex.^{ma} Diretora Pedagógica:

No âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi-nos proposta uma investigação intitulada “Porque vão as crianças ao jardim-de-infância?”.

Neste sentido, surge a necessidade de ouvir as “vozes” das crianças. Vimos, deste modo, solicitar autorização para realizar pequenas entrevistas, junto destas, para recolha e tratamento de dados para a realização desta investigação.

Estes dados serão apenas utilizados para este estudo, mantendo sempre a confidencialidade das crianças.

Atenciosamente,

As estagiárias:

Ana Rosado

Joana Pinto

Aos encarregados de educação:

No âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi-nos proposta uma investigação intitulada “Porque vão as crianças ao jardim-de-infância?”.

Neste sentido, surge a necessidade de ouvir as “vozes” das crianças. Vimos, deste modo, solicitar autorização para realizar pequenas entrevistas, junto destas, para recolha e tratamento de dados para a realização desta investigação.

Estes dados serão apenas utilizados para este estudo, mantendo sempre a confidencialidade das crianças.

Atenciosamente,

As estagiárias:

Ana Rosado

Joana Pinto

Nota: É favor entregar o destacável à educadora Cristina Cardoso.

Eu, _____,
encarregado/a de educação da
criança _____,

autorizo / não autorizo que o/a meu/minha educando/a
participe na investigação a realizar pelas estagiárias.

Apêndice 6

Sistema de Acompanhamento das Crianças

Primeira aplicação

Ficha 1g

Grupo: 5 anos		N.º total de crianças: 16		
N.º de adultos: 4 (Uma Educadora de Infância, Uma Assistente Operacional e duas estagiárias)				
Semana de: 18 a 22 de Março de 2013 (20 de Março de 2013)				
Observadores: Ana Rosado e Joana Pinto				
N.º	Nome da criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	S.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança demonstrou atenção na audição da história, contudo não mobilizou todas as suas capacidades na resposta a pequenas perguntas no final do conto da história.
2	C.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança desfrutou do conto da história, mas, por momentos, custou-lhe prestar atenção.
3	G.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	A criança prestou atenção à audição da história, expressando as suas ideias e dando a sua

				opinião. Demonstrou uma postura correta.
4	I.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	A criança esteve atenta e concentrada, contudo não soube verbalizar as suas ideias e demonstrou uma postura pouco correta.
5	F.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	A criança mostrou vivacidade e à vontade na expressão das suas ideias, contudo presta pouca atenção e mantém uma postura pouco adequada.
6	J.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança mostrou uma postura correta e adequada no conto da história e pareceu desfrutar da história.
7	E.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	A criança sentiu-se bem e feliz, irradiou sempre tranquilidade, apresentando-se interessada.
8	Z.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança manifestou atenção na atividade, sentindo-se bem.

9	U.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança esteve nervosa a contar a história. Mostrou-se bastante tímida.
10	A.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança mostrou-se atenta à audição da história, contudo não respondeu às questões colocadas no final da mesma.
11	K.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	A criança esteve concentrada na audição da história na parte inicial, contudo não conseguiu manter a concentração durante todo o tempo.
12	L.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança mostrou muito interesse na audição da história, conseguindo organizar as ideias no final e verbalizar as mesmas.
13	H.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	A criança demonstrou pouca atenção à atividade, não evidenciando grande interesse,

				abstraindo-se completamente do que estava a ser realizado.
14	P.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	A criança mostrou-se feliz e descontraída, contudo não demonstrou interesse pelo contar da história.
15	D.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança evidenciou ser bastante calma e meiga, demonstrando sempre muito interesse em qualquer atividade.
16	R.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança evidenciou calma, timidez e insegurança. Demonstrou interesse pelas atividades, embora com dificuldade em expressar-se.

Sistema de Acompanhamento das Crianças

Segunda aplicação

Ficha 1g

Grupo: 5 anos		N.º total de crianças: 16		
N.º de adultos: 4 (Uma Educadora de Infância, Uma Assistente Operacional e duas estagiárias)				
Semana de: 18 a 22 de Março de 2013 (21 de Março de 2013)				
Observadores: Ana Rosado e Joana Pinto				
N.º	Nome da criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	S.	1 2 3 4 (5)?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança interagiu com o seu grupo, desfrutou bem dos exercícios, realizando-os de uma forma ativa e bem-disposta.
2	C.	1 2 3 4 (5)?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança realizou de uma forma ativa os exercícios propostos, irradiando felicidade.
3	G.	1 2 3 4 (5)?	1 2 3 4 (5)?	A criança esteve à vontade com todos os exercícios propostos, demonstrando felicidade. Queria sempre ganhar, com bastante espírito competitivo, não sendo da sua natureza perder.

4	I.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança realizou os exercícios de uma forma ativa, mostrando-se, algumas vezes, pouco motivada.
5	F.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança demonstrou à vontade nos exercícios propostos, realizando-os de forma ativa. Por vezes, mostrou-se desatenta.
6	J.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	A criança esteve sempre predisposta a realizar todos os exercícios, o que fez com alegria e boa disposição. Queria ganhar, perdendo no final, mas não demonstrou espírito derrotista.
7	E.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança demonstrou recetividade na execução dos exercícios, embora, por vezes, não desfrutasse inteiramente das atividades propostas.
8	Z.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança mostrou-se implicada em todos os exercícios, os quais realizou

				com entusiasmo. Por vezes, demonstrava-se desatento.
9	U.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança foi participativa na realização da atividade, e mostrou-se feliz e respeitou as regras do grupo.
10	A.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	A criança participou no jogo, contudo não mostrou interesse no mesmo.
11	K.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança participou no jogo com entusiasmo, respeitando as regras do grupo.
12	L.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança demonstrou ser muito empenhada e interessada na atividade, contudo teve dificuldade em respeitar as regras.
13	H.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	A criança mostrou-se sempre muito feliz durante as

				atividades, contudo distraiu-se facilmente, não conseguindo grande concentração nas mesmas.
14	P.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança demonstrou interesse e empenho nesta atividade, contudo não conseguiu respeitar algumas das regras de grupo.
15	D.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança realizou a atividade com satisfação e calma, respeitando as regras do jogo e do grupo.
16	R.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	A criança revelou atenção ao jogo, mas não demonstrou interesse em participar.

Sistema de Acompanhamento das Crianças

ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO

Ficha 2g

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p style="text-align: center;">O que está a correr bem? Que aspetos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>	<p style="text-align: center;">O que é preocupante? Que aspetos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Relação de reciprocidade entre a família e o jardim-de-infância. • Colaboração da família em atividades desenvolvidas na sala de atividades. • Relação de reciprocidade estabelecida entre a educadora e as crianças, entre a assistente operacional e as crianças e entre as próprias crianças. • Autonomia de todas as crianças na escolha das áreas existentes na sala de atividades e na manipulação e correta utilização dos objetos e materiais lá existentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situações de conflito na escolha das áreas existentes na sala de atividades, em alguns casos, sendo precisa a ajuda de um adulto na resolução de situações desencadeadas. • Destabilização do grupo por parte de três crianças nas situações de grande grupo. • Existência de algum barulho em situações de grande grupo. • Dificuldades, por parte de uma criança, em demonstrar que errou, não pedindo desculpa quando necessário.

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FATORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FATORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p>1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):</p> <p>A sala de atividades possui equipamentos e infraestruturas necessárias para proporcionar experiências positivas e desencadeadoras de novas potencialidades nas crianças.</p>	<p>1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):</p> <p>A Instituição possui falta de materiais no espaço exterior, pelo que cada criança brinca, também, com alguns objetos trazidos de casa.</p>
<p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):</p> <p>Subsiste uma atmosfera agradável e um bom clima de grupo, sendo todas as interações entre as crianças positivas, o que favorece o seu bem-estar e o seu poder de comunicação.</p>	<p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):</p>
<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc):</p> <p>É proporcionada às crianças a escolha das atividades que desejam desenvolver, são incentivadas as suas opiniões e a oportunidade de negociarem as situações sem ajuda de um adulto.</p>	<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc):</p>

<p>4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos “vazios/mortos”, orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...):</p>		<p>4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc):</p>	
<p>A Agenda Semanal é feita com as crianças no início do ano letivo, tendo em conta as suas necessidades e interesses, sem prevalecer a existência de tempos “vazios/mortos”. As crianças têm sempre acompanhamento e orientação nas suas atividades.</p>			
<p>5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc):</p>		<p>5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc):</p>	
<p>A educadora é afetuosa com as crianças e está sempre atenta às suas necessidades. Tem intervenções estimulantes perante o grupo, propondo atividades enriquecedoras e dando liberdade para a iniciativa e cada criança na proposta de atividades.</p>			
<p>Fatores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc):</p>	<p>Circunstâncias excecionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excecional, etc.):</p>	<p>Fatores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc):</p>	<p>Circunstâncias excecionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc):</p>
<p>Quando cada criança celebra o seu aniversário, leva um bolo para lhe serem cantados os</p>	<p>Com poucas crianças na sala de atividades, a rotina é adaptada às circunstâncias. Quando há uma</p>		

parabéns com o seu grupo. Em dias festivos (dia do pai, dia da mãe, etc.), os familiares são convidados a deslocarem-se ao jardim-de-infância para participarem na festa, havendo bastante receptividade em todos os convites.	atividade excepcional, a rotina pode ser alterada, mudando as atividades nos dias designados.		
---	---	--	--

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JARDIM-DE-INFÂNCIA¹¹	
O que lhes agrada	O que lhes desagrada
<ul style="list-style-type: none"> • “Aprender” • “Brincar” • “Fazer desenhos, fazer recortes e fazer construções” • “Faz-de-Conta” • “Matemática” • “Trabalhamos e estamos nas áreas” 	<ul style="list-style-type: none"> • “De ir à Escrita e à Biblioteca” • “Fazer puzzles” • “Brincar com os legos” • “Ir à pista”
<p>Interesses ou desejos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincar no espaço exterior (“Quintal”) • Atividades de Ginástica • Trabalhar e brincar nas áreas existentes na sala de atividades 	

¹¹ As opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância estão registadas nas entrevistas feitas às crianças.

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projeto do Agrupamento/Instituição
<ul style="list-style-type: none"> • As crianças fazem visitas regulares a espaços existentes na sua cidade. Estas visitas são inseridas nos projetos que estão a ser desenvolvidos naquele momento na sala de atividades. • É estabelecida uma boa relação de reciprocidade entre o jardim-de-infância e a família. As famílias participam nas atividades desenvolvidas, envolvendo-se ativamente no percurso das suas crianças. 	<p>O Projeto Educativo da Instituição (2010/2013) é um <i>documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa</i> (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, artigo 3.º).</p> <p>É um documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, estando adequado ao contexto da Instituição.</p> <p>O Projeto Curricular de Grupo (2012/2013) diz respeito <i>ao grupo e contempla as</i></p>

	<p><i>opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projeto adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projetos individuais, de pequeno grupo ou de todo o grupo (ME, 1997:44).</i></p> <p>É um documento que define as estratégias de concretização das OCEPE e do Projeto Educativo da Instituição, estando adequado ao contexto e às características do grupo de crianças e do contexto onde se insere.</p> <p>Não tem um projeto global para desenvolver ao longo do ano letivo, pois são desenvolvidos pelas crianças vários projetos.</p>
--	---

Apêndice 8

Gráfico 1. Análise detalhada dos índices de bem-estar emocional e implicação na primeira aplicação da Ficha 1g.

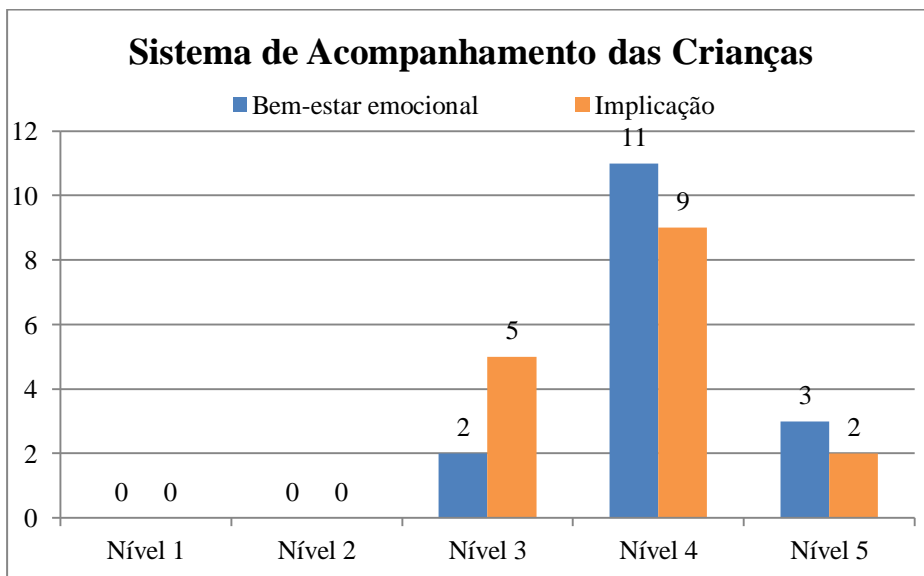
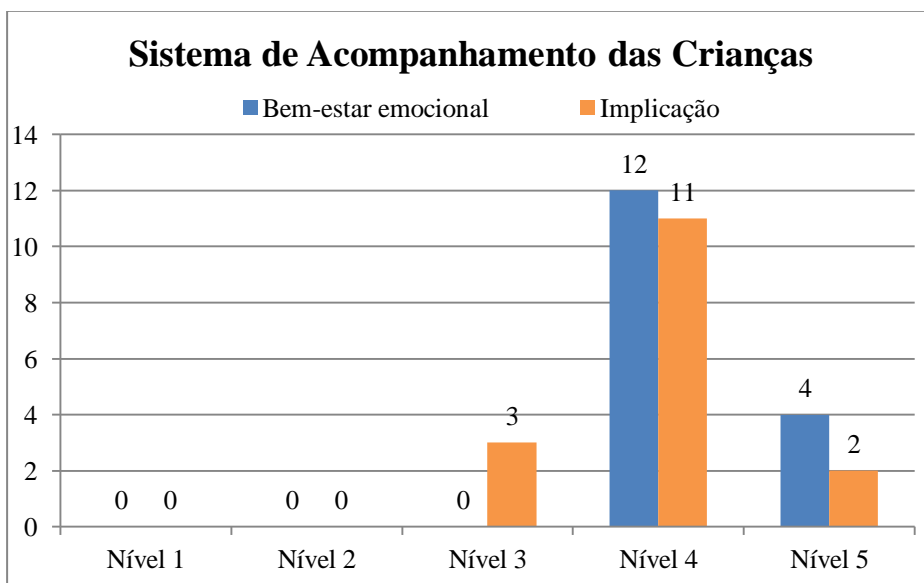
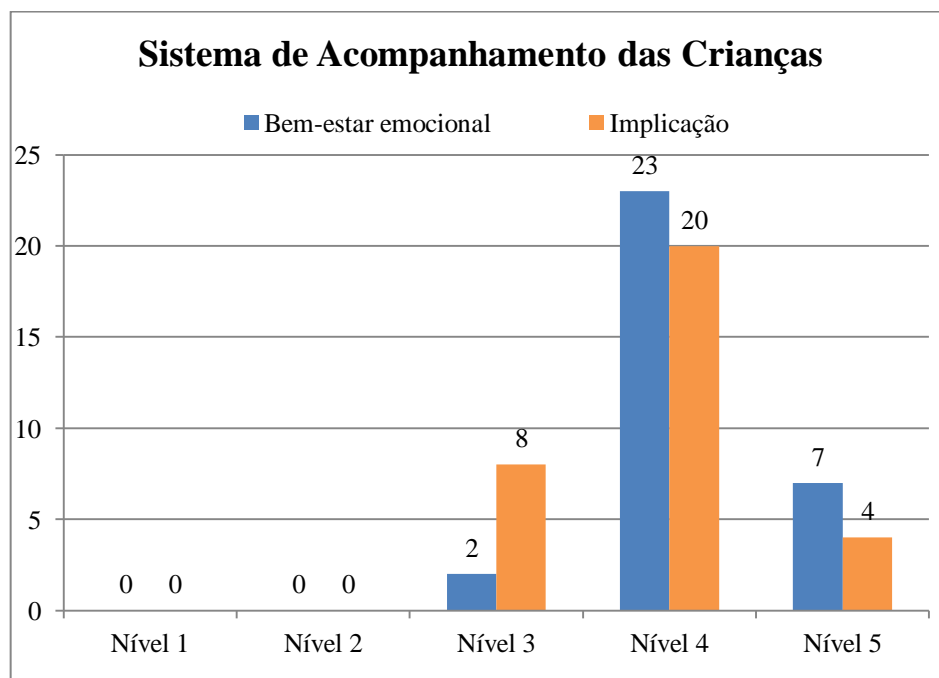


Gráfico 2. Análise detalhada dos índices de bem-estar emocional e implicação na segunda aplicação da Ficha 1g.



Apêndice 9

Gráfico 3. Análise geral dos índices de bem-estar emocional e implicação nas duas aplicações da Ficha 1g.



ANEXOS

Anexo 1**Rotina da sala de atividades**

Tempos	Atividades	Local
9h	- Conversa informal - Brincadeiras livres - MOSTRAR/CONTAR/ESCREVER - Mapa de presenças - Histórias	Sala de atividades
9h30m	Lanche da manhã	Sala de atividades
9h45m	Tempo de trabalho autónomo Pares/pequeno grupo Tempo para projetos ou Atividades de Animação Cultural 2ª Feira/5ª Feira	Sala de atividades (áreas da sala) Sala de expressão motora Exterior/outros locais
11h15m	Tempo de arrumar	Sala de atividades
11h30	Higiene	W. C.
11h40m	Comunicações (partilha em grupo das aprendizagens efetuadas nas áreas)	Sala de atividades (à volta da mesa)
12h/14h	• Almoço • Higiene oral • Atividades livres/visionamento de filmes	Refeitório W. C. Sala de expressão motora
14h00m	Atividades de Animação Cultural Tempo de trabalho curricular participado Tempo de trabalho autónomo (2ªF/5ªF)	Sala de atividades
15h30m/16h	Tempo de arrumar Reunião/Balanço diário	Sala de atividades
16h/18h30m	- Lanche - Higiene - Atividades livres - Visionamento de filmes	Refeitório W. C. Sala/Exterior Sala de acolhimento

Anexo 2**Agenda Semanal****Período da manhã**

2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
Acolhimento (reunião)	Acolhimento (reunião)	Acolhimento (reunião)	Acolhimento (reunião)	Acolhimento (reunião)
- Expressão Motora: Jogos de atenção e coordenação motora - Tempo de trabalho comparticipa do grupo Matemática/ Ciências	- Tempo de trabalho autónomo - Projetos	- Tempo de trabalho autónomo - Projetos	Passeios/ surpresas Visitas – participação dos pais/agentes da Comunidade Sessões de Culinária	- Tempo de trabalho autónomo - Projetos

Período da tarde

Tempo nas áreas	Expressão Musical	Histórias/ Exp. Dramática	Tempo nas áreas	Reunião/ Balanço
- Tempo de trabalho autónomo - Projetos	Jogos de sons/ Ritmos Canções Exploração de instrumentos T.C.C.G.- Língua	Narração de histórias Jogos dramáticos Dramatização de histórias	- Tempo de trabalho autónomo - Projetos	Arrumação dos trabalhos
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia

Agenda Semanal

2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Acolhimento — quero mostrar... contar... escrever...				
				
Atividades científicas Gratificação	Atividades/Projetos	Atividades/Projetos	Desfile/vídeos culinária / tempo dos	atividades/projetos
 2037 5 = 04			 passeios culinária	
Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
- almoço - recreio -				
atividades / projetos	Expressões plásticas / música	Histórias / observações	atividades / projetos	Reunião Conselho
				
Comunicações Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Comunicações Balanço do dia	Comunicações Balanço do dia

Figura 43. Agenda Semanal ilustrada pelas crianças.

Anexo 3



Figura 44. Atividade do Jogo dramático.



Figura 45. Atividade do Jogo dramático.

Anexo 4



Figura 46. Atividade de Pintura.



Figura 47. Atividade de Pintura.

Anexo 6



Figura 51. Visita ao Centro Histórico de Coimbra.



Figura 52. Visita ao Centro Histórico de Coimbra.



Figura 53. Visita à Torre de Almedina.



Figura 54. Visita à Torre de Almedina.

Anexo 7

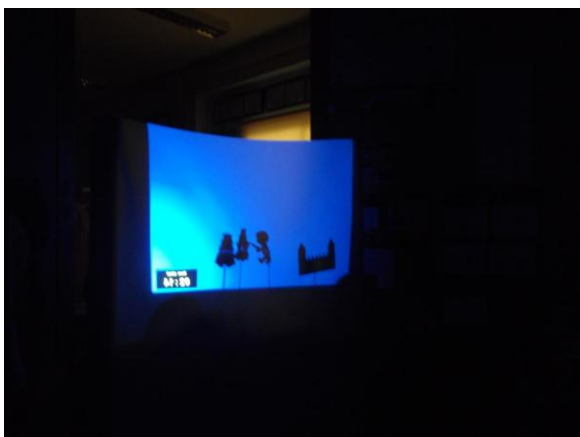


Figura 55. Teatro de sombras da “Lenda de Coimbra”. Figura 56. Teatro de sombras da “Lenda de Coimbra.

Anexo 8

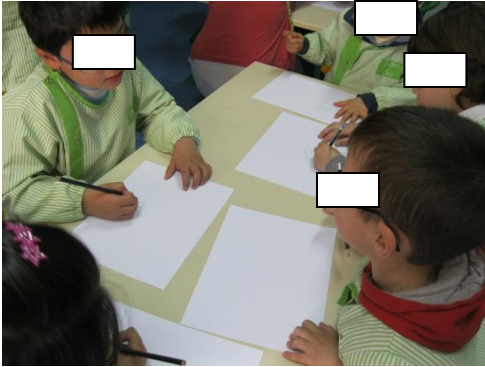


Figura 57. Ilustração da “Lenda de Coimbra” feita pelas crianças



Figura 58. Capa da ilustração da “Lenda de Coimbra” feita pela ilustradora de livros infantis, Rita Duque.



Figura 59. Ilustração da “Lenda de Coimbra” feita pelas crianças.



Figura 60. Ilustração da “Lenda de Coimbra” feita pelas crianças.

Anexo 9



Figura 61. Confeção do arroz doce.

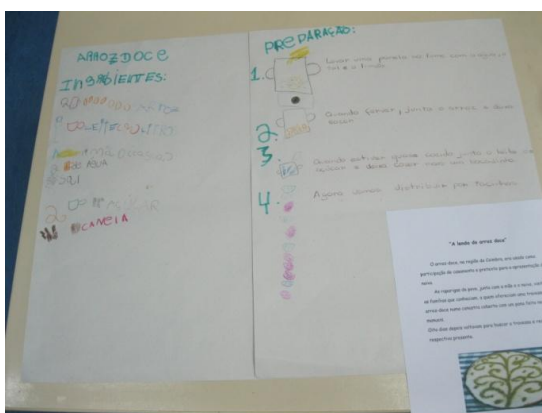


Figura 62. Receita do arroz doce.



Figura 63. Audição do Fado de Coimbra.



Figura 64. Audição do Fado de Coimbra.

Anexo 10



Figura 65. Descoberta da Louça de Coimbra.



Figura 66. Descoberta da Louça de Coimbra.



Figura 67. Pintura em pratos de louça feita pelas crianças.

Anexo 11

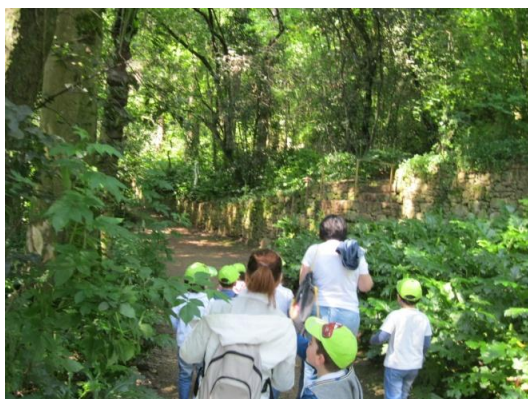


Figura 68. Visita à Quinta das Lágrimas.



Figura 69. Visita à Quinta das Lágrimas.

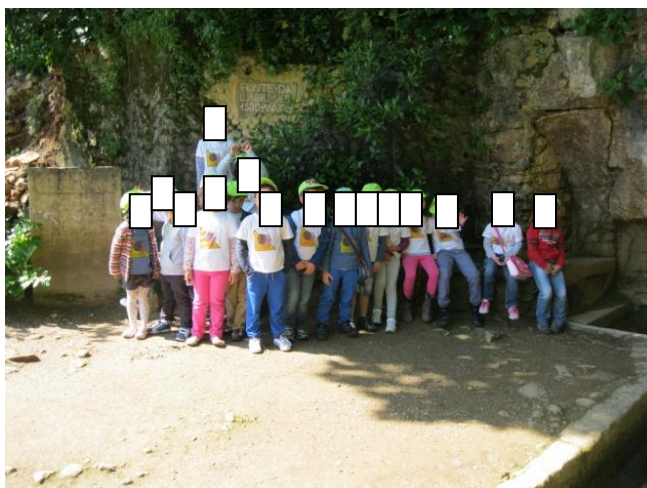


Figura 70. Visita à Quinta das Lágrimas.

Anexo 12



Figura 71. Apresentação final da peça de teatro
“O amor de Pedro e Inês”.



Figura 72. Apresentação final da peça de teatro
“O amor de Pedro e Inês”.



Figura 73. Apresentação final da peça de teatro
“O amor de Pedro e Inês”.

Anexo 13

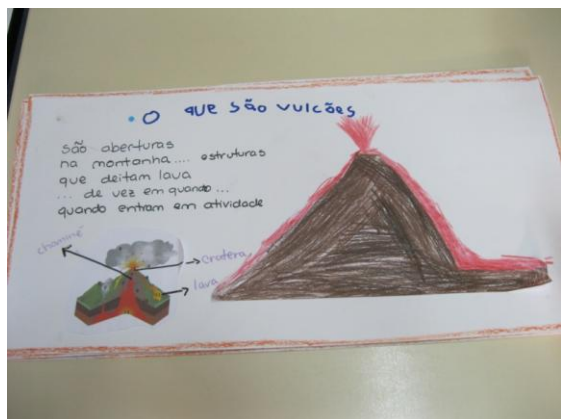


Figura 74. Ilustração através do desenho do projeto “Os Vulcões”.

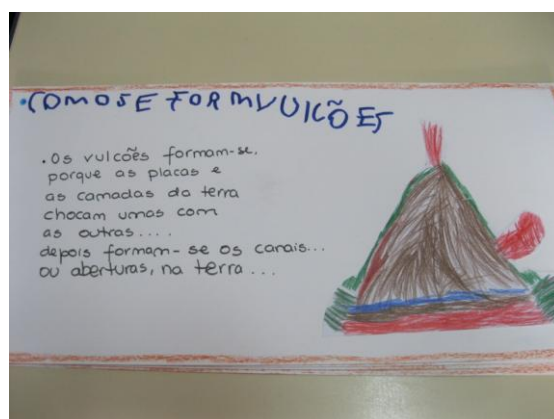


Figura 75. Ilustração através do desenho do projeto “Os Vulcões”.

Anexo 14



Figura 76. Ilustração através do desenho das palavras com o som -isca.

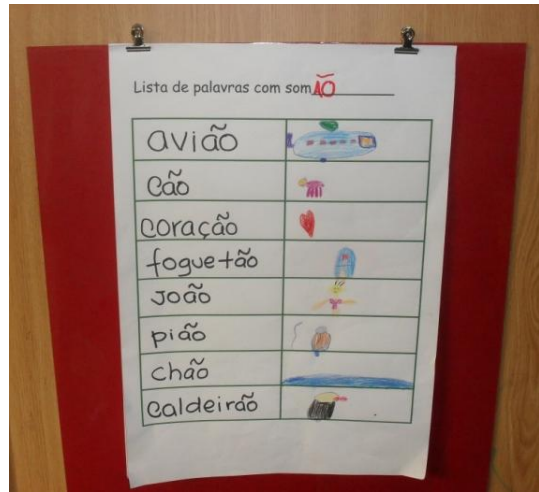


Figura 77. Ilustração através do desenho das palavras com o som -ão.

Anexo 15



Figura 78. Projeto individual realizado por uma criança.



Figura 79. Desenho no prato de louça.