

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Relatório Final**

*A Fada das Crianças: do sonhar  
individualmente ao despertar em grupo*

Marisa Rodrigues Azevedo

2012



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Relatório Final**

*A Fada das Crianças: do sonhar  
individualmente ao despertar em grupo*

**Marisa Rodrigues Azevedo**

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera Maria  
Silvério do Vale

Setembro de 2012



## **Relatório Final**

### ***A Fada das Crianças: do sonhar individualmente ao despertar em grupo***

**Resumo:** Este relatório foi desenvolvido no quadro de uma formação que contemplou as vertentes formativa, interventiva e investigativa, tendo a sua construção mobilizado competências no âmbito da observação, avaliação, pesquisa, análise e reflexão críticas em torno das especificidades que caracterizam e enformam a educação pré-escolar. A formação contextualizada envolveu uma experiência de estágio refletida, criticamente, neste trabalho, sendo, nele, divulgada a dimensão dialógica entre saberes teóricos e práticas. A ideologia implícita neste relatório reconhece a problematização, a reflexão e a investigação como impulsionadoras de práticas educativas intencionais, contextualizadas e qualitativamente superiores.

**Palavras-chave:** Formação contextualizada, Estágio, Educador reflexivo, Profissionalidade, Educação pré-escolar

**Abstract:** This report was developed as part of a formation that included the formative, proactive and investigative aspects. Their construction had mobilized observation, assessment, research, critical analysis and reflection about the specifics that characterize and shape the preschool. The apprenticeship involved a contextualized training experience critically reflected in this work, in which is disclosed the dialogical dimension between theoretical knowledge and practices. The ideology implicit in this report recognizes the questioning, reflection and research as drivers of an intentional, contextualized and qualitatively superior education.

**Keywords:** Contextualized training, Apprenticeship, Reflexive educator, Professionalism, Pre-school education

### **A Fada das Crianças**

*Do seu longínquo reino cor-de-rosa,  
Voando pela noite silenciosa,  
A fada das crianças, vem, luzindo.  
Papoulas a coroam, e, cobrindo  
Seu corpo todo, a tornam misteriosa.  
À criança que dorme chega leve,  
E, pondo-lhe na frente a mão de neve,  
Os seus cabelos de ouro acaricia —  
E sonhos lindos, como ninguém teve,  
A sentir a criança principia.  
E todos os brinquedos se transformam  
Em coisas vivas, e um cortejo formam:  
Cavalos e soldados e bonecas,  
Ursos e pretos, que vêm, vão e tornam,  
E palhaços que tocam em rabecas...  
E há figuras pequenas e engraçadas  
Que brincam e dão saltos e passadas...  
Mas vem o dia, e, leve e graciosa,  
Pé ante pé, volta a melhor das fadas  
Ao seu longínquo reino cor-de-rosa.*

Fernando Pessoa



## Sumário

Introdução.....	1
Capítulo I – Caraterização do <i>reino</i> infantil .....	7
1.1. Caraterização do contexto educativo.....	9
1.1.1. Caraterísticas gerais da instituição .....	9
1.1.1.1. Caraterização do ambiente geográfico .....	9
1.1.1.2. Caraterização do ambiente social .....	10
1.1.1.3. Caraterização do ambiente organizacional.....	11
1.1.1.4. Caraterização do ambiente físico.....	13
1.2. Caraterização do grupo.....	16
1.2.1. Caraterização geral do grupo de crianças.....	16
1.2.2. Conceção e desenvolvimento do currículo.....	19
1.2.2.1. Organização e gestão do tempo.....	19
1.2.2.2. Organização das dinâmicas relacionais .....	20
1.2.2.3. Organização do processo educativo: planeamento, desenvolvimento e avaliação .....	22
1.2.2.4. Caraterização da relação com as famílias e a comunidade.....	26
1.3. Caraterização do processo de estágio: objetivos e ações.....	27
Capítulo II – Experiências-chave no <i>reino</i> infantil .....	29
2.1. O mistério – investigar para conhecer .....	31
2.2. O acariciar – socializar emoções .....	40

2.3. Os sonhos: sentir para principiar – o sonho comanda o projeto.....	50
2.3.1. Contextualização do projeto: a situação desencadeadora .....	51
2.3.2. Fase 1: definição do problema .....	53
2.3.3. Fase 2: planificação e desenvolvimento do trabalho.....	54
2.3.4. Fase 3: execução.....	54
2.3.5. Fase 4: divulgação e avaliação do projeto.....	58
2.3.6. Reflexões em torno do projeto .....	59
2.4. O transformar – o significado das vozes das crianças.....	61
2.4.1. Finalidades e questões da investigação .....	61
2.4.2. Metodologia .....	62
2.4.3. Apresentação e discussão dos dados .....	65
2.4.4. Conclusões .....	67
2.5. O cortejo – o desfile das opções pedagógicas e curriculares .....	68
Conclusões .....	79
Referências bibliográficas .....	89
Apêndices .....	95

## **Abreviaturas**

CAF – Componente de Apoio à Família

COR – Child Observation Record

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## **INTRODUÇÃO**



Ao educador de infância é inculcada a função de empreender uma pedagogia estruturada, concebida através de uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico que encontra na observação, planificação e avaliação reflexiva do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, bem como da própria intervenção educativa, os fundamentos do seu trabalho (ME, 1997). Trabalhar de forma qualitativamente superior implica, antes de mais, reconhecer que as crianças são, simultaneamente, o ponto de partida e de chegada do processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2005 *cf.* Lino, 2005) e que, portanto, a conceção e o desenvolvimento curricular devem tornar explícita a centralidade ocupada pelo seu destinatário. Esta perspetiva pedagógica traduz-se na mobilização de determinadas competências que, à luz do que refere Portugal (2009), se relacionam, essencialmente, com uma abordagem experiencial, ecológica e sistémica da educação, uma atitude problematizadora perante o ambiente e o processo educativos e uma postura flexível perante a conciliação da diversidade de interesses de crianças e adultos. Neste sentido, o educador, enquanto homólogo da *fada*, atenta aos *sonhos*, às necessidades e aos interesses de cada criança, mobilizando estratégias para uma construção social e colaborativa do conhecimento (Do sonhar individualmente ao despertar em grupo).

A capacidade para, continuamente, questionar e (re)construir saberes teóricos e práticas, numa busca incessante pela teorização da praxis educativa e pela explicitação das opções pedagógicas e curriculares tomadas, conduzem à personalização e à contextualização do currículo, garantindo a intencionalidade educativa. Tomando em linha de conta esta perspetiva, e referenciando Portugal (2009), frente ao que é expectável suceder em educação de infância afirma-se como premente a

estimulação, nos alunos futuros educadores, de uma cultura de autoavaliação, reflexão e questionamento constantes que tenha como referência as crianças. Propõe-se o desenvolvimento da “competência de se ser centrado na criança” (*ibidem*, p. 12). Considerando que só os aprendentes podem construir os seus próprios significados (Giordan, 1998 *cf.* Portugal, 2009), é essencial que as aprendizagens sejam elaboradas em contexto. Esta perspetiva é, aliás, corroborada por Ausubel (Pelizzari *et al.*, 2002) quando afirma que a base de uma aprendizagem significativa é a experiência pessoal. Adotando uma abordagem prático-reflexiva, pretende-se que os alunos desenvolvam competências contextualizadas num processo constante e sistemático de (re)construção dos conhecimentos, garantido pelo debate permanente entre as questões e os problemas do contexto e os saberes teorizadores da ação (Portugal, 2009). A parceria entre a teoria e a prática é defendida por Dewey (1929 *cf.* Lino, 2005), uma vez que, para o autor, a inovação pedagógica é apenas alcançada através de um plano de experiências elaboradas, refletidas e fundamentadas teoricamente. A reflexão sobre a prática e a reformulação da prática caminham, portanto, lado a lado (Freinet, 1973 *cf.* Lino, 2005). De acordo com Serrazina (1999 *cf.* Oliveira e Serrazina, 2002, p. 32), o sujeito que “conversa reflexivamente com a situação” vai desenvolvendo uma visão crítica do contexto, sendo progressivamente capaz de lidar com a incerteza e de falar sobre as questões praxiológicas e não apenas descrevê-las, embrenhando-se continuamente na procura de significado das experiências vividas e na conscientização e explicitação do conhecimento tácito e subjetivo que modela a sua ação. No mesmo sentido, é inegável a assunção de uma atitude investigativa enquanto meio para construir o profissionalismo (Oliveira-Formosinho, 1998 *cf.* Lino, 2005) e oferecer um papel ativo às

crianças (Lund e Peeters, 2011), pelo que a formação dos alunos futuros educadores de infância deve contemplar experiências de investigação-relação relacionadas com áreas relevantes para a sua atividade profissional (Portugal, 2009), dotando-os de competências que lhes permitam assumir a função de *educadores científicos* capazes de avaliar e gerir as suas ações (Cró, 2006 *cf.* Cró e Pinho, 2011).

A formação de adultos operada sob estes moldes evidencia, em si mesma, uma conceptualização sistémica e ecológica do desenvolvimento profissional (Lino, 2005), na medida em que as práticas desenvolvidas em contexto de estágio e os saberes teóricos construídos em contexto de formação convivem em osmose, não podendo um distanciar-se do outro. Formosinho (1981 *cf.* Lino, 2005) sublinha que a especificidade do trabalho do educador envolve características próprias que divergem da docência operada nas restantes etapas da educação básica. Esta profissionalidade é, sobretudo, acentuada pelo reconhecimento das crianças como o motor e o destino do processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2005 *cf.* Lino, 2005), sendo marcada por uma multiplicidade de abordagens específicas que só na educação de infância encontram significado e pertinência. No âmbito desta análise, conclui-se que a grande finalidade da formação de profissionais da educação é promover a construção de uma comunidade aprendente com uma mente aberta que lhe permita questionar, continuamente, as suas práticas e, através da mobilização de competências avaliativas, investigativas e reflexivas, (re)construir e diferenciar as suas ações de um modo flexível e contextualizado (Portugal, 2009), com vista ao melhoramento da educação e dos cuidados prestados às crianças e, indissociavelmente, às suas famílias (Lino, 2005).

O curso de mestrado que frequentei, Mestrado em Educação Pré-Escolar, e para o qual desenvolvi o presente trabalho, integrou-se no quadro desta formação, tendo contemplado as suas vertentes formativa, interventiva e investigativa e contribuído para a mobilização e o desenvolvimento de competências no âmbito da observação, avaliação, pesquisa, análise e reflexão críticas em torno das especificidades que caracterizam e enformam a educação de infância. Considero ter-se tratado de uma experiência fundamental ao meu crescimento profissional, ao aprofundamento dos meus saberes teóricos e ao desenvolvimento das minhas práticas, constituindo-se uma oportunidade extremamente valiosa para a promoção de uma capacidade pró-ativa, competência elementar no âmbito da profissionalidade da educação de infância e que deve ser estimulada desde a fase mais incipiente do percurso académico. Este relatório pretende, então, demonstrar e contextualizar, de modo descritivo e crítico-reflexivo, a minha experiência de estágio (que se enquadrou no período compreendido entre 7 de novembro e 18 de maio) e o seu valor formativo no âmbito do curso de mestrado, apresentando, para o efeito, a seguinte estrutura: um primeiro capítulo, destinado à caracterização do contexto educativo, do grupo e do meu processo de estágio; um segundo capítulo, onde são contempladas cinco experiências-chave correspondentes a dimensões relativas ao desenvolvimento da profissionalidade do educador e vivenciadas durante o período de estágio, refletindo, por isso, o meu percurso formativo em contexto; um espaço para a apresentação de conclusões relativas ao meu itinerário formativo; as referências bibliográficas consultadas para a construção crítico-reflexiva do trabalho; alguns apêndices considerados pertinentes para a clarificação do percurso de estágio.

## **CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DO *REINO* INFANTIL**



## **1.1. Caraterização do contexto educativo**

### **1.1.1. Caraterização geral da instituição**

#### **1.1.1.1. Caraterização do ambiente geográfico**

A instituição onde decorreu o meu período de estágio localiza-se numa zona urbana da cidade de Coimbra. Nesta área, situam-se, além de alguns complexos desportivos, estabelecimentos de vários graus de ensino. Na minha perspetiva, esta contiguidade facilita o contacto entre as educadoras da instituição, os professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico e as crianças, possibilitando uma aproximação entre os diferentes ambientes educativos. A transição entre níveis de ensino é uma preocupação que necessita de ser colaborativamente refletida, de modo a minimizar os efeitos indesejados que, infelizmente, caracterizam, em alguns casos, este processo transitório. Alarcão (2005 *cf.* Roldão, 2008) fala em *transições ecológicas*, referindo que a sua ocorrência se processa quando um sujeito interage com um novo ambiente social e nele necessita de desempenhar uma função diferente da anteriormente assumida, exigência inerente à mutação contextual. Ora, esta modificação de ambientes e papéis comporta, inevitavelmente, influências sobre o sujeito que as vivencia, sendo essencial que, no caso de uma educação dirigida a crianças, ela se processe sob moldes securizantes e que contribuam, de uma forma facilitada, para o seu desenvolvimento (Alarcão, 2008). A referida proximidade geográfica entre os diferentes ciclos constitui, portanto, uma possibilidade adicional para viabilizar uma melhor eficácia e coadunação de estratégias que transformem as transições curriculares em passagens bem-sucedidas e confortáveis. A familiarização das crianças com os estabelecimentos de ensino próximos

que irão frequentar deve ser contemplada na definição dessas estratégias pelos educadores e professores.

Relativamente próxima situa-se a ESEC, o que constitui uma possibilidade para as educadoras se envolverem em projetos de formação contínua (uma prática recorrente na instituição) com vista à progressão do seu desenvolvimento profissional e à qualificação das suas práticas.

A zona onde se localiza a instituição apresenta, ainda, uma identidade marcadamente turística pelo património cultural que possui. A aliança cultural por ela ostentada transparece a sua riqueza histórica secular, comportando oportunidades únicas para a diversificação de experiências a oferecer às crianças e que permitam, desde cedo, estabelecer vínculos próximos com as tradições e a cultura conimbricenses.

#### **1.1.1.2. Caraterização do ambiente social**

A instituição é frequentada por 69 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (comporta somente a valência de jardim-de-infância). A composição dos grupos foi feita tendo como critério a igualdade etária, existindo, na totalidade, três grupos de crianças. Uma vez que se trata de uma IPSS, é conferida prioridade a pessoas e grupos considerados social e economicamente mais desfavorecidos.

Relativamente aos recursos humanos, eles são compostos por três educadoras (sendo uma delas a diretora técnica), três ajudantes de ação educativa, uma auxiliar de serviços gerais e uma auxiliar de prestação de serviços de cozinha, que assumem funções condizentes com a legislação em vigor. Existem uma educadora e uma ajudante de ação educativa por

cada grupo de crianças. Ambas acompanham o mesmo grupo desde os 3 aos 5 anos.

### **1.1.1.3. Caracterização do ambiente organizacional**

O Projeto Educativo constitui a base da organização de tudo o que acontece no espaço do jardim-de-infância. Dele nascem o Plano Anual de Atividades, que apresenta a totalidade das atividades curriculares destinadas às crianças; e o Projeto Curricular de Grupo, que, partindo das intenções pedagógicas da instituição, delinea estratégias adaptadas ao grupo que caracteriza e que tomem em consideração a promoção das potencialidades individuais de cada criança.

O Projeto Educativo da Instituição (2011) apresenta a fundamentação pedagógica e curricular que orienta, de uma forma geral, a educação e os cuidados prestados às crianças, recorrendo a diferentes contributos: as OCEPE, o currículo High-Scope, a pedagogia de projeto e as perspetivas sobre a infância e a educação sustentadas por Brofenbrenner, Laevers, Piaget e Vygotsky, relacionadas, respetivamente, com os conceitos de abordagem ecológica; bem-estar, implicação, educação experiencial; aprendizagem pela ação e pela reflexão sobre a ação; e ZDP. Estas estratégias pedagógicas denunciam a intenção em promover a formação e o desenvolvimento da criança, respeitando e potenciando a sua individualidade e perspetivando a sua inserção como cidadão autónomo na sociedade. Este olhar sobre a infância manifesta abertura aos contributos da criança, encarando-a como um ator social (Coelho, 2007), um cidadão com direitos, embora ainda não emancipado, capaz de, com o apoio adequado, fazer das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento

uma história pessoal, diariamente (re)construída pelas suas mãos. Neste quadro de aprendizagem, cabe às educadoras apoiar a iniciativa da criança na experimentação dos recursos, promover o seu ímpeto curioso e questionador através da oferta de oportunidades educativas impulsionadoras da exploração e compreensão do mundo, e possibilitar, assim, a apropriação pessoal das aprendizagens que as mesmas lhes permitem construir. Além destes referenciais pedagógicos, o documento contempla, ainda, os contextos de brincadeira como oportunidades de excelência para a construção de aprendizagens bem-sucedidas, uma vez que as crianças estão naturalmente envolvidas e motivadas (Portugal e Laevers, 2010).

No Projeto, é identificada uma situação problemática a que a instituição procura responder: o fraco envolvimento do jardim-de-infância e, portanto, das crianças, com a comunidade envolvente. Numa visão ecológica da realidade, enunciada por Bronfenbrenner, existem trocas recíprocas de influências entre contextos que comunicam e interagem entre si. Ora, na comunidade-escola, convivem indivíduos que também estão presentes na comunidade local e que procedem a intercâmbios sociais nos dois espaços, o que torna pertinentes a reciprocidade e o cooperativismo entre ambos, tradutores do compromisso cívico e da responsabilidade social entre eles partilhados, sendo por essa razão que um não pode ser entendido sem o outro (Gómez-Granell e Vila, 2003). A interdependência entre ambos, integradora e veiculadora de diferenças e individualidades, potencia a coesão social e o desenvolvimento de mecanismos de prosperidade e de crescimento social (*ibidem*), sendo, por isso, pertinente a preocupação apresentada pela instituição. Para superar a problemática identificada, o documento prevê estabelecer interações com

os contextos comunitários envolventes<sup>1</sup>, encarando o património histórico, cultural, artístico e natural da cidade como complementar à ação educativa. Trata-se, a meu ver, de uma intervenção educativa contextualizada e ecológica que, ampliando e enriquecendo os ambientes experienciais das crianças, potencia a exploração dos recursos locais e da identidade conimbricense, ao mesmo tempo que promove o respeito e a preservação da cultura e memória coletivas materializadas nas referências históricas, tradicionais e artísticas que a cidade ostenta.

Como indicado no documento, o trabalho a desenvolver implica, indubitavelmente, colaboração entre as famílias, a comunidade e a equipa educativa, de modo a potenciar o desenvolvimento das crianças. Porque se perspetiva o êxito, exige-se, também, uma avaliação permanente que, através da análise dos resultados, contribua para a reelaboração dos objetivos e o reajustamento das ações (Carvalho e Diogo, 2001). Para o efeito, o Projeto propõe a utilização do COR (um instrumento integrado no currículo High-Scope) pelas educadoras, incentivando à avaliação e à reflexão da pertinência das práticas pedagógicas relativamente à aprendizagem das crianças e à problemática da instituição.

#### **1.1.1.4. Caraterização do ambiente físico**

Os espaços interiores da instituição são amplos, aquecidos e, por terem grandes janelas de vidro, usufruem de bom arejamento, de muita luz natural e de um grande contacto visual com o exterior. Contudo, considero que estas caraterísticas se encontram subaproveitadas, uma vez

---

<sup>1</sup> O Projeto manifesta abertura e respeito pela liberdade de opinião e ação dos agentes educativos, permitindo que, em cada grupo, as oportunidades de exploração da comunidade sejam delineadas pelos seus membros no Projeto Curricular.

que a madeira relativamente escura dos móveis e do chão das salas, bem como a cor castanha da cortiça que cobre cerca de um terço das suas paredes, retiram significativa luminosidade e apazibilidade aos espaços. Tratando-se de divisões frequentadas por crianças, considero que seria pertinente repensar a sua decoração de modo a torná-las espaços significativamente mais agradáveis e acolhedores. Uma boa opção seria, na minha perspetiva, pintar o revestimento de cortiça com cores claras que conferissem mais alegria aos espaços. Relativamente à totalidade do espaço interno, considero que se encontra em bom estado de conservação, sendo respeitadas as normas de higiene e segurança.

As três salas da instituição funcionam como ateliês, em sistema rotativo. A rotatividade é organizada num calendário estabelecido pelas educadoras (vide Apêndice 1). Não existe, portanto, uma sala para cada grupo; os espaços são usufruídos por todas as crianças da instituição, que desfrutam de diferentes experiências enriquecedoras ao longo do dia, uma vez que em cada um existem materiais diferentes que conduzem a manipulações e vivências diferentes. A sala das cores funciona como um ateliê de expressão plástica; a sala dos cantinhos, como o nome indicia, está notoriamente mais direcionada para o jogo simbólico e organiza-se em diversas áreas (área da casinha, do cabeleireiro, dos vestidos, da cozinha, da loja, da sala, e da ciência); o salão, pela amplitude e organização do espaço, destina-se, essencialmente, aos domínios da expressão motora, dramática e dança. As salas contêm, além de jogos e brinquedos de diversa natureza, uma grande variedade de materiais lúdicos de qualidade relacionados, sobretudo, com as características que os espaços propositadamente albergam. Considero que são adequados e acessíveis às crianças para livre exploração, atendem a todos os domínios

desenvolvimentais e permitem utilizações estimulantes e criativas. É notória a preocupação constante em diversificar estes espaços e enriquecê-los com materiais diferentes que despertem novas experiências e interesses e diversifiquem as vivências das crianças, tornando-os continuamente desafiantes pelos fatores *novidade* e *diferença*. As paredes das salas são frequentemente decoradas com produções das crianças dos vários grupos, refletindo uma cultura de partilha e conduzindo à fruição diversificada. Esta é, aliás, uma das grandes vantagens do sistema rotativo, uma vez que favorece a assunção, pelas crianças, de atitudes de respeito e valorização pelos trabalhos dos diferentes grupos e promove o desenvolvimento de atitudes de responsabilização, conservação e arrumação dos materiais e espaços, dado que todos os grupos desfrutam das mesmas áreas em momentos diferentes do dia. Os trabalhos são, concomitantemente, uma mostra do que é desenvolvido e aprendido pelas várias crianças e uma forma de enriquecimento das conversas informais que ocorrem ao longo do dia, por despertarem o seu interesse. Existem, contudo, determinados aspetos sobre os quais proporia algumas alterações. Nenhuma das áreas de interesse da sala dos cantinhos e nenhum dos contentores com jogos e brinquedos estão identificados com palavras e desenhos alusivos ao seu conteúdo. Considero que a sua etiquetagem seria uma boa opção, dado que promoveria o contacto informal com a leitura e a escrita (literacia emergente) (Mata, 2008), a organização pessoal e a estruturação dos materiais por conjuntos (matemática emergente). Nas áreas da biblioteca (presentes na sala das cores e na sala dos cantinhos), existem livros que, na sua maioria, são desadequados à faixa etária que deles usufrui, o que, aliado à relativa desorganização e pouca apelabilidade dos espaços, provoca o crescente desinteresse das crianças por aquelas áreas. Seria pertinente proceder à

renovação dos espaços e dos seus materiais. Na minha opinião, as crianças deveriam ser encorajadas a participar nestas alterações, tanto através de sugestões como de intervenções práticas.

No espaço exterior, existem estruturas muito versáteis. O parque infantil, cujo pavimento é revestido a SBR, tem escorregas, baloiços, cordas para trepar e escadas, um extenso espaço relvado e alguns arbustos e flores que permitem explorações ricas e diversificadas pelas crianças e um contacto apazível com a Natureza. Existe, ainda, um pequeno jardim anexo ao edifício do jardim-de-infância com alguns triciclos.

## **1.2. Caraterização do grupo**

O meu percurso de estágio implicou a mobilização de competências no âmbito da observação, avaliação e reflexão críticas em torno do grupo de crianças e da prática da educadora. Como auxílio, consultei o Projeto Curricular de Grupo (2011), as OCEPE (ME, 1997), o Perfil específico de desempenho do educador (2001) e os documentos normativos referentes à avaliação (ME, 2011) e à gestão do currículo (ME, 2007), e utilizei o SAC, um instrumento que me permitiu compreender, de um modo mais aprofundado, a dependência entre os níveis de implicação e bem-estar das crianças e a intencionalidade pedagógica e curricular da educadora, manifestada na organização do contexto educativo.

### **1.2.1. Caraterização geral do grupo de crianças**

O grupo com que estagiei é composto por 25 crianças dos 4 aos 5 anos de idade, sendo 11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Quatro delas

entraram para o grupo este ano letivo (2011/2012), em diferentes momentos. A sua adaptação ao ambiente do jardim-de-infância e a sua integração no grupo foi bastante diferenciada, tendo-se registado situações caracterizadas por uma aproximação lenta e gradual (cuidadosamente refletida entre a educadora e as famílias de modo a minimizar os efeitos negativos da transição) e adaptações sem quaisquer problemas. As restantes crianças frequentaram, no ano letivo anterior, esta instituição.

Duas das crianças têm problemas relacionados com a linguagem e a comunicação e estão sinalizadas como tendo necessidades educativas especiais. Como tal, uma delas é acompanhada, semanalmente, por uma educadora de ensino especial. A outra criança usufrui, a nível particular, da assistência de um terapeuta da fala.

A maioria das crianças demonstra muito à vontade no jardim-de-infância, circulando pelos espaços de uma forma livre, confortável e tranquila, o que evidencia enorme familiaridade com eles. São, na maioria, crianças alegres, conversadoras, carinhosas e espontâneas, que sorriem, riem e cantarolam muito. A comunicação e as interações estabelecidas refletem confiança e proximidade. Parece existir um alto nível de bem-estar geral. Um grupo grande de crianças participa nas várias atividades (de iniciativa própria e dirigidas por adultos) com bastante interesse, satisfação, energia e vitalidade, o que se traduz em altos níveis de implicação. Questionam e formulam opiniões sem dificuldade ou hesitação. Gostam de observar outras crianças em atividade e conversar com elas acerca do que estão a fazer, alargando os diálogos com muita partilha de ideias. Na verdade, considero que algumas crianças têm grande capacidade crítica, pois colocam questões e formulam

comentários pertinentes sobre diferentes temáticas, o que evidencia vontade de descoberta e capacidade de raciocínio, observação e análise. Quando realizam tarefas e se deparam com determinadas dificuldades, conseguem refletir sobre os assuntos e apresentar respostas pertinentes. Manifestam, também, grande capacidade de reflexão em torno das atividades que realizam, transpondo para a oralidade, com relativa facilidade, os raciocínios utilizados na resolução de problemas.

Algumas crianças revelam níveis de implicação significativamente baixos em experiências que não envolvem brincar. Nalguns casos, verifica-se mesmo que, apesar de envolvidas em várias atividades, raramente evidenciam intensidade, concentração, motivação e prazer nas suas ações. Registam fraco investimento de energia e, ainda que tenham intenção de as concretizar, distraem-se e interrompem-nas facilmente perante o surgimento de outros estímulos. O dinamismo do grupo encaminha-se, muitas vezes, para uma agitação excessiva, sobretudo nos momentos de brincadeiras livres. Nessas situações, são evidentes o barulho e a intrusão nas brincadeiras uns dos outros. Um reduzido número de crianças manifesta mesmo, com alguma frequência, comportamentos agressivos (verbais e, sobretudo, físicos) na resolução de conflitos, disputas e problemas<sup>2</sup>. Nos momentos em coletivo, regista-se uma significativa diminuição dos níveis de implicação pela generalidade das crianças. A distração e a irrequietude aumentam, tornando as experiências morosas e desagradáveis pelas constantes chamadas de atenção. Algumas crianças conversam entre si, mas não participam nos diálogos coletivos. Quando são experienciados momentos em pequeno grupo ou individuais, é visível o alcance de níveis mais

---

<sup>2</sup> Trata-se de uma situação que está a ser intervencionada pela educadora através da sua participação numa formação no âmbito do programa *Anos Incríveis*.

elevados de implicação, sendo, na generalidade, evidentes o empenho, a participação ativa, a curiosidade e o interesse pela descoberta, concretizados na exploração do contexto e dos materiais disponíveis.

Na generalidade, considero que é um grupo bastante desenvolvido, dinâmico e apreciador de experiências novas e desafiantes. Evidencia enorme satisfação quando lhes é oferecida a possibilidade de participar na tomada de decisões. O prazer pela assunção de iniciativa própria e pela liberdade de ação é claramente observável. A totalidade das crianças demonstra enorme satisfação quando sente que a sua participação nas atividades é fundamental e que o resultado final dependeu do investimento das suas ações. Este sentimento repercute-se no interesse crescente em se envolverem em novas experiências e projetos.

## **1.2.2. Conceção e desenvolvimento do currículo**

### **1.2.2.1. Organização e gestão do tempo**

Os diferentes momentos do dia são organizados tendo em linha de conta a idade das crianças. Por isso, uma grande parte do dia destina-se a brincadeiras livres (no interior e no exterior) e os momentos de atividades dirigidas são de curta duração. Durante as suas brincadeiras, elas têm oportunidade de escolher com quem e a que preferem jogar, sendo respeitadas as suas escolhas, o que se traduz em maiores níveis de implicação e interesse. A rotina diária apresenta uma significativa flexibilidade de modo a possibilitar a introdução de variações que respeitem as necessidades das crianças. Para além dos momentos de rotina que orientam as atividades de todos os grupos do jardim-de-

infância, e do momento da canção e da conversa matinais, este grupo de crianças não possuía nenhuma rotina específica que atentasse nas suas características, interesses e necessidades. A organização do dia baseava-se nos momentos de brincadeiras livres e nas atividades dirigidas, que, na maioria das vezes, ocorrem em simultâneo. Perante esta constatação, eu e a minha colega de estágio refletimos, em conjunto com a educadora, uma intervenção neste âmbito. Seguindo as propostas de Nono (2011), fui fazendo uma leitura do grupo atenta aos interesses das crianças e aos momentos em que se mostravam mais tranquilas ou mais agitadas. Gradualmente, durante alguns meses, foram sendo introduzidos momentos na rotina do grupo que resultaram de experiências intencionalmente planificadas por mim e pela minha colega de estágio e que foram vivenciadas, com significativo interesse, pelas crianças. Esta intervenção culminou na construção, por mim, de uma tabela identificativa da rotina do grupo (vide Apêndice 2) que, através de uma fácil consulta pelas crianças, permitisse o contacto com referências temporais, pois, segundo Silva e Frezza (2010), é relevante que elas compreendam a passagem do tempo através dos acontecimentos que ocorrem durante o dia. Com esta intervenção, verificou-se que as mesmas foram sendo progressivamente capazes de organizar as suas ações, no decorrer do dia, com alguma previsibilidade, e de exercer, de forma mais autónoma e espontânea, uma circulação na escala temporal diária.

#### **1.2.2.2. Caracterização das dinâmicas relacionais**

A educadora e a ajudante de ação educativa funcionam como referências de competências sociais positivas, uma vez que estabelecem relações

empáticas, calorosas, atenciosas e cooperantes com as crianças. Frequentemente, manifestam e retribuem gestos e palavras de carinho. Quando surgem determinados conflitos, as crianças são chamadas à parte e os problemas são resolvidos em conjunto, com o apoio dos adultos. Eles manifestam compreensão, atuam com justiça e ajudam-nas a perceber os seus sentimentos e os do outro (apela-se muito à tentativa de se colocar no lugar do outro para compreender melhor como ele se sente) e a conversar sobre os assuntos, atribuindo valor aos pedidos de desculpa, aos contactos físicos e verbais afetuosos e aos diálogos como formas alternativas de resolução de problemas, num processo de reflexão e negociação. Estas formas de relacionamento exercem, naturalmente, influência sobre as crianças que, na generalidade, interagem de forma positiva, conversam abertamente e brincam em conjunto. Quando alguma se sente triste ou chora, logo outras se apressam a ajudá-la, exprimindo atitudes e palavras de conforto. Espontaneamente, libertam sorrisos e trocam gestos de amizade. Interagem de forma muito positiva, também, com os adultos, conversando bastante com eles e exprimindo afeição. Além de manifestarem indubitável influência sobre a autoestima e os comportamentos sociais das crianças, as relações afetivas e emocionalmente seguras são imprescindíveis ao seu desenvolvimento intelectual (Whitebread, 1996 *cf.* Portugal, 2008), pelo que é imprescindível que interações como as verificadas aconteçam no espaço do jardim-de-infância.

Contudo, para além dos conflitos resolvidos em conjunto com as crianças neles envolvidas, o grupo desfruta, na minha perspetiva, de poucas oportunidades para discutir e resolver problemas, e debater questões morais ou éticas. Existe pouco espaço para a estimulação do pensamento

crítico neste domínio e para o estabelecimento de diálogos partilhados e enriquecidos pela divergência de opiniões e vivências.

No início da manhã, são estabelecidas conversas informais em grupo durante as quais as crianças contam vivências pessoais. Este momento promove o convívio, a partilha e o reforço de laços de amizade e confiança entre o grupo. As crianças gostam particularmente de escutar novidades contadas pelos amigos e entusiasma-se muito enquanto conversam, informal e espontaneamente, partilhando opiniões e vivências, e intervindo de forma correspondente, numa lógica de reciprocidade mútua. Os adultos mostram respeito e compreensão pelas crianças, traduzidos na escuta atenciosa, no contacto visual direto e na consideração que atribuem ao que lhes é dito. Durante as intervenções das crianças, o educador tece elogios e comentários de encorajamento, reforçando a sua autoestima e mostrando confiança nas suas capacidades, raramente intervindo para apressar o seu cumprimento. Estas intervenções denunciam a intenção em contribuir para o seu bem-estar. As crianças veem, assim, o adulto como uma figura de referência que se preocupa com os seus sentimentos, que as respeita e valoriza.

### **1.2.2.3. Organização do processo educativo: planeamento, desenvolvimento e avaliação**

As planificações são elaboradas pela educadora antes do início de cada semana. Durante o processo de planeamento das experiências de aprendizagem e da organização do ambiente educativo, a educadora manifesta atenção aos dados recolhidos através da observação das necessidades do grupo, variando as atividades consoante as suas

intenções. Os interesses e as opiniões das crianças são valorizados quando se trata de iniciar e desenvolver um projeto em teia. O planeamento fundamenta-se na oferta de uma mesma atividade a realizar, individualmente, por todas as crianças do grupo. Eu proporia que, neste âmbito, o processo de planificação das experiências externas aos projetos fosse, também, aberto aos contributos das crianças através de propostas suas, explícitas e implícitas. Concomitantemente, seria interessante que, num mesmo grupo, convivessem diferentes experiências de aprendizagem como forma de garantir uma diferenciação pedagógica que, ao invés de colocar a tónica nas dificuldades, promovesse o desenvolvimento das potencialidades individuais (Roldão, 2008). Considero, também, que seria vantajoso investir em oportunidades de trabalho em grupo, durante as quais houvesse partilha e confronto de ideias, ajuda cooperada na superação de dificuldades e, em consequência, se registassem aprendizagens socioconstruídas, pois, como indica Portugal (2008), é na interação social que reside a chave para o desenvolvimento. De acordo com os dados da minha observação, as crianças registam níveis mais elevados de implicação e maior satisfação quando partilham experiências e desafios com colegas, situação que torna ainda mais pertinente o trabalho em grupo.

Durante o estágio, constatei que a educadora iniciou um projeto em teia com as crianças; contudo, apenas inicialmente foram desenvolvidas algumas ações dele decorrentes. Este projeto foi retomado perto do final do ano letivo, aquando da minha participação e da minha colega de estágio no seu desenvolvimento. Durante o período entre esses dois acontecimentos, as atividades proporcionadas às crianças centraram-se, sobretudo, em produções comemorativas das épocas festivas, no âmbito

da expressão plástica, desintegradas das intenções do projeto. A sua natureza condiciona, a meu ver, o interesse pela descoberta e o envolvimento ativo das crianças, bem como o desenvolvimento das suas capacidades de reflexão e comunicação e uma abordagem holística da aprendizagem. Refletindo sobre esta situação, proporia que o projeto tivesse sido desenvolvido de uma forma mais intensa e contínua, tendo sempre em consideração os interesses, as opiniões e a participação das crianças na planificação negociada de situações desafiadoras e diversificadas dele intencionalmente derivadas.

Como forma de avaliar o desenvolvimento das crianças, a educadora recorre, frequentemente, ao registo escrito e fotográfico de evidências. Neste processo avaliativo, fazem ainda parte outros recursos, como produções das crianças e intervenções suas em conversas, constantemente registadas num caderno pela educadora. Estes dados constituem a base da utilização do instrumento de avaliação COR e, a partir deste, da produção, pela educadora, de um portefólio sobre cada criança, onde constam informações relativas ao seu desenvolvimento e que estão separadas por nove itens, sendo eles: 1. Iniciativa; 2. Relações sociais; 3. Representação criativa; 4. Música e movimento; 5. Linguagem e competência de leitura e escrita; 6. Lógica e matemática. Este registo, além de permitir a partilha de informações com as famílias, enriquece a documentação sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças ao fornecer dados de contexto que proporcionam uma reflexão e avaliação críticas, pela educadora, melhor fundamentadas. Seria, contudo, interessante que também fosse feita, frequentemente, uma avaliação em conjunto com as crianças acerca das experiências e aprendizagens por elas vivenciadas, as quais forneceriam, à educadora,

dados mais alargados sobre os processos de desenvolvimento e sobre a pertinência e adequação das suas práticas à individualidade do grupo e das crianças que o constituem. A avaliação cooperada com a educadora contribuiria, também, para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e para a clarificação e conscientização, pela criança, do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, por contemplar os sucessos alcançados, as dificuldades enfrentadas e o modo como vão sendo resolvidas (ME, 2011).

No Projeto Curricular de Grupo (2011) é referido que são tidas em consideração as propostas presentes nas OCEPE, na Lei-quadro da educação pré-escolar e nas metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, e que se procura seguir, também, a metodologia de projeto. Contudo, as opções pedagógicas e curriculares da educadora são vagamente explicitadas (as ações a realizar neste campo são pouco clarificadas: é apenas contemplada a aproximação das crianças à comunidade, através da visita a jardins públicos, e o envolvimento participado das famílias em projetos). Neste âmbito, seria pertinente que o Projeto fosse estruturado à luz das propostas evidenciadas no documento orientador acerca da gestão do currículo na educação pré-escolar (ME, 2007), as quais apelam à clarificação pedagógica e curricular do ambiente como forma de intencionalizar e contextualizar o trabalho educativo. O Projeto poderia, então, incidir a sua atenção na fundamentação e justificação das opções educativas, de acordo com as características do grupo; na apresentação de estratégias e intenções relativamente à organização do grupo, dos intervenientes, do espaço, do tempo, da equipa educativa e da CAF, bem como das grandes opções curriculares e dos seus objetivos.

As observações registadas levam-me a concluir que a prática da educadora, embora manifeste ligeiras intenções condizentes com uma pedagogia participada, se centra, sobretudo, numa pedagogia tradicional, que coloca a ênfase na decisão pelo educador sobre a organização e a avaliação das experiências e dos contextos de aprendizagem.

#### **1.2.2.4. Caraterização da relação com as famílias e a comunidade**

As famílias estabelecem, com a educadora, um relacionamento positivo e um bom grau de participação na educação das crianças. Consciente de que a educação veiculada no jardim-de-infância deve contemplar um envolvimento com as famílias, promotor do desenvolvimento pleno das crianças, a educadora procura estabelecer com elas uma relação aberta e flexível, recorrendo à sua participação em pequenos projetos e a conversas informais ocorridas, sobretudo, nos momentos de acolhimento que permitam a troca de informações relevantes. Durante o meu período de estágio, pude constatar o esforço da educadora em proporcionar um ambiente de proximidade com as famílias, concretizado, tal como proposto nas OCEPE (ME, 1997), no planeamento de momentos de aprendizagem diversificados que implicassem o contributo dos pais e outros familiares na dinamização de experiências diversificadas.

Além das relações com as famílias, a educadora reconhece que também a comunidade deve ser envolvida no trabalho educativo, sobretudo porque a debilidade verificada neste domínio constitui a problemática identificada pelo Projeto Educativo. Foi, aliás, à luz desta dificuldade sentida pela instituição que o trabalho de projeto – Viver e transformar o nosso jardim – criado pelo grupo se desenvolveu. Concretizando ações

que contemplaram a visita a alguns locais (principalmente, jardins) da cidade de Coimbra, a educadora procurou que, nas decisões sobre a decoração do jardim do coreto, as crianças fossem projetando ideias e propostas mais fundamentadas, baseadas na diversidade de experiências vividas naqueles contextos. A sua intenção era, portanto, enriquecer as experiências contextuais das crianças e levá-las a conhecer, num envolvimento próximo e ativo, a riqueza histórica cidadina, integrando aprendizagens ecológicas construídas entre o ambiente educativo formal e o ambiente extraescolar. Na minha perspetiva, no contexto deste grupo, está a ser concretizado um trabalho vantajoso para o alcance do desígnio do Projeto Educativo.

### **1.3. Caraterização do processo de estágio: objetivos e ações**

O meu período de estágio atravessou quatro fases, três das quais destinadas a intervenções planificadas (vide Apêndice 3). Semanalmente, em conversa com a educadora, eu e a minha colega de estágio apresentávamos as nossas propostas de intervenção, em moldes gerais, para a semana seguinte. As experiências de aprendizagem eram, então, escolhidas e divididas por mim e pela minha colega, competindo, a cada uma, planificar, aprofundadamente, a atividade que tinha ficado sob a sua responsabilidade (definição e organização detalhadas das ações, das competências a desenvolver e dos recursos a utilizar). Cada experiência de aprendizagem que planifiquei foi por mim colocada em prática, o que contribuiu para refletir melhor acerca das minhas intervenções e detetar, com maior rigor, as minhas potencialidades e fragilidades. Durante este período, as experiências de aprendizagem que propus à educadora (vide

Apêndice 4) tiveram em consideração as opiniões e os interesses das crianças, manifestados explícita e implicitamente. Também os dados recolhidos e refletidos através do SAC foram tomados em linha de conta. Continuamente, fui desenvolvendo uma análise reflexiva da minha atuação, de modo a adequar melhor a minha prática ao grupo. Procurei, também, fazer, frequentemente, registos escritos e fotográficos das experiências com as crianças. Com esta opção, pretendi envolvê-las no seu processo de desenvolvimento, através da reflexão crítica sobre as ações e as aprendizagens construídas. Na organização das experiências de aprendizagem, procurei seguir os princípios de uma pedagogia participada, investindo em atividades desafiadoras, que implicassem a exploração ativa, reflexiva e crítica das crianças, alimentassem a sua curiosidade e desenvolvessem o seu gosto por aprender, em participação cooperada no contexto. Estas são, aliás, as propostas pedagógicas e curriculares evidenciadas nas OCEPE (ME, 1997), as quais, além das Metas de aprendizagem (ME, 2010) e do Perfil específico do educador (2001), se tornaram um recurso essencial à organização das minhas intervenções. Esta opção adquiriu contornos ainda mais significativos, uma vez que pude constatar que a fraca concretização daqueles valores pedagógicos parecia originar níveis de bem-estar e implicação médios-baixos. Optei, também, por adotar um modelo de planificação que se centra na *competencialização* dos sujeitos (Roldão, 2008), dado que, mais do que construir conhecimentos, é essencial o desenvolvimento de competências que estimulem a pro-atividade. A escolha desta opção auxiliou-me na conscientização da inter-relação entre as várias áreas desenvolvimentais, sensibilizando-me para a construção de planificações incidentes no desenvolvimento holístico da criança.

**CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE NO *REINO* INFANTIL**



## 2.1. O mistério – investigar para conhecer

*Papoulas a coroam, e, cobrindo  
Seu corpo todo, a tornam misteriosa.*

(*A Fada das crianças*, Fernando Pessoa)

No processo de aprendizagem e desenvolvimento, é essencial que sejam proporcionadas, à criança, oportunidades significativas que impliquem a mobilização do conhecimento na ação. A noção de competência relaciona-se, precisamente, com esta ideia, na medida em que incorpora um “saber em uso” (Roldão, 2003 *cf.* Martins *et al.*, 2009, p. 95), exigindo-se que, perante desafios e tomadas de decisão, a criança seja criativa na conjugação dos seus saberes e das suas capacidades para empreender intervenções ajustadas à situação. Trata-se de um processo de *competencialização* dos sujeitos (Roldão, 2008).

As ciências experimentais surgem como um contexto particularmente favorecedor à ocorrência deste processo, uma vez que estimulam a exploração de múltiplas situações e a procura de explicações para os fenómenos observados (Martins *et al.*, 2009), condições essenciais ao desenvolvimento de atitudes reflexivas, críticas e investigativas diretamente relacionadas com o desenvolvimento de competências. Sendo naturalmente curiosas, as crianças questionam os fenómenos à sua volta, construindo interpretações e explicações acerca dos mesmos. Exemplificativamente, as próprias papoilas que *coroam* e cobrem o corpo da *fada* apresentam-se, à criança, como estímulos que, captando a sua atenção, a implicam na investigação em torno do *mistério*. Ora, as ciências experimentais constituem um campo privilegiado para apresentar estímulos e alimentar a curiosidade e a vontade de explorar e conhecer o mundo, potenciando, dessa forma, a principal finalidade da

educação pré-escolar: aprender a aprender (ME, 1997), uma vez que se tratam de atitudes catalisadoras de aprendizagens e, sobretudo, de modos de aprendizagem. Neste sentido, não se espera que a criança memorize conceitos científicos, mas que construa ideias acerca de situações do quotidiano (Martins *et al.*, 2009) que lhe permitam a vivência plena da sua infância por proporcionarem uma ligação coerente com a realidade envolvente, em que os fenómenos do mundo com que contacta são devidamente compreendidos. Não se perspetiva, portanto, que a educação pré-escolar seja uma preparação para a escolaridade obrigatória (ME, 1997) nem para a vida, mas que ela própria seja um contexto de vida, de aprendizagem e de desenvolvimento, e em que estes processos sejam fruídos de um modo natural e significativo e promovam o gosto por aprender. Trata-se de uma abordagem à continuidade educativa entre dois ciclos (neste caso, a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico) que, de uma forma dialógica, articulada e complementar, partilham uma mesma intenção: o sucesso da aprendizagem. Em particular, o desenvolvimento da literacia científica pretende oferecer às crianças a exploração e a experimentação de várias situações e fenómenos do quotidiano como forma de, num processo condizente com a aprendizagem significativa defendida por Ausubel, funcionarem como a base facilitadora da construção e do aprofundamento posteriores de conceitos científicos que, como indica Martins *et al.* (2009), serão apresentados durante o ensino básico.

Consciente destas realidades, procurei estar atenta à voz das crianças e às suas vivências de modo a encontrar um possível caminho que conduzisse à inclusão do plano das ciências experimentais nos seus contextos de aprendizagem. A oportunidade surgiu através do contacto das crianças

com o livro *O Nabo Gigante* (2010) de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey. Num dado momento da história, os proprietários de uma fazenda resolvem semear alguns legumes, sendo um deles o nabo. Aquando da sua colheita, o legume, que atingiu um tamanho estranhamente gigante, foi o último a conseguir ser retirado da terra dado o enorme esforço físico que implicou, tendo sido necessário o auxílio de alguns animais da quinta para o fazer. Aproveitando o entusiasmo das crianças acerca do enredo, que lhes suscitou interesse e curiosidade, decidi planificar uma atividade incidente na temática representada na história: a germinação de sementes e o crescimento de plantas. A tarefa iniciou-se, em coletivo, algum tempo após a leitura da história, pelo que, como forma de recontextualizar as crianças, reli o momento em que os fazendeiros semeiam e, após ter chovido e feito Sol, colhem os legumes. Partindo daquele contexto, coloquei um desafio às crianças: recriar a situação retratada na história e, assim, verificar o processo de germinação de sementes e de crescimento de plantas. Prontamente me responderam de forma afirmativa. Durante um curto diálogo, pude constatar a divergência de opiniões das crianças quanto ao procedimento a efetuar durante a experiência. Enquanto umas apontavam para o conceito semear, outras referiam que o termo correto seria plantar. Julguei estar perante um momento pertinente para a (des)construção de ideias (Martins *et al.*, 2009). Consciente de que as crianças constroem aprendizagens através de situações significativas, em que tenham oportunidade de constatar factos, aproveitei o momento concreto da história em que os fazendeiros referem a sua intenção em semear legumes e, uma vez que essa situação estava ilustrada no livro, fi-lo passar por cada uma com o intuito de observarem aquele procedimento e compreenderem o conceito, numa associação palavra-imagem. No mesmo sentido, procurei utilizar, durante os diálogos realizados ao longo

da experiência, uma linguagem simples mas rigorosa (*ibidem*), empregando os conceitos corretos para designar procedimentos e materiais.

Para orientar a planificação da experiência, recorri à brochura *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6* (*ibidem*), incidindo a minha atenção na atividade *Todas as sementes germinam e crescem de forma igual?* (*ibidem*, pp. 83-85), embora tenha procedido a algumas alterações. Os materiais foram cuidadosamente escolhidos, por mim, aquando do planeamento da atividade. Durante a sua apresentação, fui questionando o grupo acerca do que seria preciso, de modo a obter um *feedback* sobre os seus conhecimentos prévios. As respostas das crianças foram acertadas, referindo que seriam precisas sementes, água e Sol. Embora tenham, também, referido que seria necessária terra, propus uma alteração neste âmbito. Relembrando uma situação experienciada durante um estágio ocorrido no período do curso de licenciatura, no âmbito das ciências experimentais, ao invés de utilizar recipientes de plástico e papel pardo, substituí-os por luvas de plástico transparente e algodão. Uma vez que a atividade foi realizada por todas as crianças do grupo, esta solução permitiu que cada uma participasse, individualmente, no processo de semear. Durante a experiência, foram, também, utilizados um borrifador com água e sementes de cinco espécies distintas (alface, coentros, salsa, nabiça e relva). As sementes foram escolhidas por mim para que fossem proporcionadas observações diferentes, tanto ao nível do período de germinação e crescimento, como ao nível das características das plantas.

A concretização da experiência foi feita em moldes diferenciados, conforme a disponibilidade do momento. Enquanto algumas crianças a fizeram em grupo, tendo desfrutado da partilha e do confronto de

opiniões divergentes, outras realizaram-na individualmente. Cada criança cumpriu, no entanto, um procedimento idêntico: colocar algumas sementes da mesma espécie numa bola de algodão, repetindo o processo para cada tipo; distribuir as bolas pelos dedos da luva, ficando uma em cada dedo; borrifar com água todos os dedos da luva. As crianças gostaram particularmente deste processo, dado que implicou a manipulação, por si, dos materiais, tendo sido disponibilizado o tempo necessário para que explorassem a situação. Os seus focos de atenção incidiram, essencialmente, nas características das sementes. Tratando-se de um exercício prático, que envolve a previsão de acontecimentos e o relato de observações (*ibidem*), criei uma folha para o registo de ideias prévias (vide Apêndice 5), na qual constavam dois campos: *Desenho o que eu penso que vai acontecer* (acompanhado da imagem de uma mão como correspondente à estrutura da luva utilizada) e *Escrevo o que eu penso que vai acontecer*. A cada criança foi entregue uma folha onde registou, através do desenho, as suas previsões acerca do acontecimento (vide Apêndice 6). No verso da folha, registei as suas ideias, procurando, através de questões ajustadas ao seu discurso, que justificassem os seus comentários. O questionamento constitui uma parte fundamental para a promoção de aprendizagens e para o desenvolvimento de competências em ciências experimentais, na medida em que as crianças são estimuladas a refletir crítica e criativamente acerca de fenómenos (neste caso, sobre o que aconteceria às sementes), ao mesmo tempo que se apresenta como uma forma de o educador poder orientar essas aprendizagens (*ibidem*).

Várias foram as opiniões das crianças quanto ao que iria acontecer (vide Apêndice 7). No seu registo escrito, utilizei letra de imprensa, em maiúsculas e com separação larga entre as linhas, de modo a que,

partindo da minha proposta, as crianças pudessem copiar algumas letras e palavras. Embora tenha sido uma tarefa de cariz opcional, as crianças aderiram com entusiasmo, uma vez que constituiu um desafio. Permite às crianças que copiassem o que quisessem, demorando o tempo que precisassem. Durante a sua atividade, fui tecendo elogios e expressões de encorajamento que as conduzissem a continuar a tentar. Verifiquei que algumas ficaram bastante absorvidas na atividade, tendo copiado mesmo palavras completas; após terminarem, pediram-me que lhes escrevesse mais palavras noutra folha para poderem copiar, manifestando significativo agrado pela tarefa. Foi visível o desafio que esta atividade constituiu para a generalidade do grupo, que se entusiasmou bastante com este processo de descoberta da escrita. Para algumas crianças, pareceu tratar-se de uma verdadeira aventura, uma vez que pediam, frequentemente, palavras para copiar. A escolha da tarefa foi feita tendo por base uma proposta exemplificada na brochura *A descoberta da escrita* (Mata, 2008), a qual incide na emergência da escrita em contexto pré-escolar. A opção por esta estratégia prendeu-se com a intenção em disponibilizar às crianças o contacto precoce e contextualizado com a escrita e a sua funcionalidade, contribuindo para o desenvolvimento holístico através da comunicação entre os domínios do conhecimento do mundo e da linguagem oral e abordagem à escrita<sup>3</sup>.

Todas as luvas foram afixadas na parede da sala dos cantinhos (vide Apêndice 8), junto à área da ciência, onde incide muita luz natural. A atividade foi prevista durar cerca de quatro semanas, ao longo das quais perspetivei o desenvolvimento de outras tarefas dela decorrentes. Durante

---

<sup>3</sup> Ao longo do percurso de estágio, pude verificar que a escrita foi adquirindo significado para as crianças pelas várias oportunidades proporcionadas, intencionalmente, neste âmbito.

este período, cada criança foi regando a sua luva e, quando questionadas acerca do resultado dessa intervenção, respondiam que conduziria à germinação das sementes e, posteriormente, ao crescimento das plantas, comprovando, pela exploração e conseqüente observação, o resultado das suas hipóteses numa lógica de causa/efeito. Acrescentavam, ainda, que o Sol estaria, também, a exercer influência nesses processos.

Nas duas semanas que se seguiram ao início da atividade, criei uma nova folha com o intuito de que fossem registadas as observações das crianças (vide Apêndice 9). Novamente, a cada uma foi entregue uma folha que incluía dois campos de preenchimento: *Quanto cresceram as plantas* (acompanhado da imagem de uma mão, como correspondente à estrutura da luva utilizada) e *Escrevo o que penso sobre o que aconteceu*. De modo a aumentar a complexidade da atividade e a ampliar o campo de experiências vivenciadas, coloquei um novo desafio às crianças, relacionado com o domínio da matemática: medir e comparar a altura das plantas. Quando questionadas acerca de utensílios para medição, as crianças mostraram-se reticentes. Embora uma tenha sugerido a utilização de uma régua, referiu que não sabia utilizá-la, pelo que sugeri recorrerem a outros materiais. Assim, foi utilizado fio de lã de duas cores (uma cor diferente para cada semana de observação), um instrumento de medida não convencional. A escolha deste material relacionou-se com a minha intenção em proporcionar o contacto com estratégias de medição não padronizadas, de modo a possibilitar o desenvolvimento do sentido de medida a partir de contextos informais e quotidianos (Mendes e Delgado, 2008).

Na concretização da tarefa, repetida duas vezes, uma em cada semana, foi seguido o seguinte procedimento: medir, com fio de lã, a altura da

planta; cortar o fio pela altura da planta; na folha, colar o fio cortado no dedo da imagem correspondente à planta medida; repetir o processo para as restantes plantas. No verso da folha, propondo a tarefa do primeiro momento da experiência e utilizando as mesmas estratégias, registei os comentários feitos pela criança acerca dos casos em observação e análise e questioneei-a de modo a obter justificações hipotéticas para o sucedido (vide Apêndice 10). Nas primeiras observações e explicações para os acontecimentos, verifiquei que, em todas, as causas apontadas para a germinação das sementes e para o crescimento das plantas foram o Sol e a água (vide Apêndice 11). Perante estas conclusões, as crianças mantiveram a sua opinião inicial, dizendo que teriam de continuar a regar e a deixar as luvas perto da luz natural. No segundo momento de medição e observação, alguns comentários foram mais detalhados, embora o Sol e a água tenham permanecido como as causas do crescimento das plantas (vide Apêndice 12).

Após estas atividades de exploração e experimentação, realizadas ao longo de cerca de três semanas, considerei importante finalizar a tarefa com a sistematização das aprendizagens construídas pelas crianças. Assim como o momento inicial, esta situação foi realizada em coletivo, de modo a possibilitar a partilha de ideias e o confronto de opiniões e saberes diferenciados. Durante esta discussão, procurei orientar o diálogo utilizando alguns comentários feitos pelas crianças no momento da previsão como confronto com o que realmente aconteceu, recorrendo a algumas luvas e folhas de registo de observações para ilustrar melhor os resultados, e colocando questões intencionalmente escolhidas de modo a que a atenção se centrasse nas ideias-chave da experiência. As conclusões a que as crianças chegaram foram escritas numa cartolina

(vide Apêndice 13), posteriormente afixada na parede da sala dos cantinhos, junto à área da ciência.

As explorações feitas poderiam ter potenciado o planeamento de outras tarefas a decidir em colaboração com o grupo, uma vez que o agrado manifestado nos vários momentos da experiência foi significativo. Porém, por razões contextuais, tal não foi possível concretizar.

De um modo conclusivo, posso afirmar que o desenvolvimento desta experiência, em colaboração com as crianças, me permitiu experimentar e testar saberes teóricos na prática. As principais aprendizagens que tive oportunidade de (re)construir relacionaram-se com a conscientização do alcance de maiores níveis de implicação pelas crianças quando se sentem desafiadas e quando têm possibilidade de experimentar, explorar, saciar a sua curiosidade e atuar de um modo intencional e reflexivo. De facto, as crianças manifestaram um profundo interesse nesta cadeia de tarefas (vide Apêndice 14), visível tanto perante o seu envolvimento nas atividades, evidenciado através dos seus graus de satisfação, empenho e concentração, como perante o momento conclusivo da experiência, em que expressaram o seu agrado pedindo a repetição de atividades naquele âmbito. Posso afirmar que todo o processo inerente a esta situação de aprendizagem, desde a planificação ao momento da autoavaliação e reflexão sobre o sucedido, atravessando o desenvolvimento das atividades com as crianças, contribuiu para o enriquecimento da minha profissionalidade, afirmando-se como uma experiência privilegiada pelo confronto contextualizado entre teoria e prática que me proporcionou e que considero ser essencial num percurso de formação como o que frequentei.

## 2.2. O acariciar – socializar emoções

*À criança que dorme chega leve,  
E, pondo-lhe na fronte a mão de neve,  
Os seus cabelos de ouro acaricia*

*(A Fada das crianças, Fernando Pessoa)*

A investigação realizada em torno da infância tem demonstrado que “a aprendizagem assenta em domínios sociais, afectivos e experienciais” (Portugal, 2008, p. 26). Mobilizando a ideia defendida por Laevers, relativamente à educação experiencial, facilmente constatamos a pertinência de práticas que tomem em linha de conta a dialogia e a interdependência entre o bem-estar emocional e a implicação, dimensões reciprocamente influentes e intrinsecamente associadas ao sucesso de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Whitebread (1996 *cf.* Portugal, 2008) partilha a mesma perceção, considerando que, para se desenvolver de forma saudável a nível emocional e intelectual, a criança necessita de se sentir emocionalmente segura e de experienciar sentimentos de controlo. A ligação entre o sujeito e o contexto está intrincada nesta realidade, sendo, por isso, essencial que seja promovido o desenvolvimento de competências emocionais e sociais como garante da assunção, pelo sujeito, de um comportamento individual que respeite e tome em consideração a vida em grupo (Portugal, 2008). O reconhecimento deste cenário é, aliás, uma constatação cada vez mais emergente entre a investigação recente que, como indica Vale (2012), enfatiza o entrelaçamento inegável entre o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem académica.

Concretamente, os dados da investigação têm demonstrado o sucesso evidenciado na adaptação à escola, na aprendizagem e nos resultados

acadêmicos por crianças que desenvolveram boas competências socioemocionais em idade pré-escolar (Denham *et al.*, 2003 *cf.* Vale, 2012). No prolongamento deste discurso, vale realçar que a competência socioemocional constitui, portanto, uma dimensão decisiva e diferenciadora no sucesso escolar e social e no bem-estar (Vale, 2012). Esta ideia expõe, ao mesmo tempo, a influência registada por competências socioemocionais positivas sob a transição entre ciclos, manifestando o seu contributo para a ocorrência de “transições ecológicas” bem-sucedidas (Brofrenbrenner, 1979 *cf.* Roldão, 2008, p. 108).

A finalidade da educação é, antes de mais, contribuir para a formação de crianças emancipadas, que registem sucesso a nível pessoal, social e cognitivo. Esta convicção é partilhada, também, por pais e educadores. Contudo, verifica-se que as práticas educativas se têm direcionado bastante para o desenvolvimento de competências cognitivas, aspirando a conquista académica pelas crianças e parecendo descurar a relevância da dimensão socioemocional (Vale, 2012). Ora, como comprova Vale (2012), a aprendizagem socioemocional constitui uma peça fundamental na engrenagem do sucesso académico e interpessoal das crianças, o que enfatiza a premência de uma atenção redobrada no desenvolvimento daquela competência. Se as relações estabelecidas pelas crianças nos primeiros 5 anos de vida são o pilar fundamental ao seu desenvolvimento sociocognitivo (*ibidem*), então é indiscutível a necessidade de práticas educativas em jardim-de-infância promotoras do equilíbrio nesse âmbito.

A escola, enquanto contexto de socialização e intencionalmente promotor do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, assume-se como um agente modificador pela influência que regista, direta e indiretamente,

sobre as crianças. No seio deste cenário, atua o educador, em quem a investigação tem depositado uma enorme capacidade de intervenção. Particularmente neste campo, o educador é encarado como um elemento de charneira no desenvolvimento emocional e na socialização das emoções (*ibidem*), assumindo-se como uma referência de competências socioemocionais nas interações que estabelece com as crianças. Contudo, para que sejam exploradas relações positivas, o educador deve investir, antes de mais, na reciprocidade de carinho e atenção, no conforto e na segurança, retratando um cuidado particular para cada criança. Deste modo, ela experienciará uma atenção personalizada, dirigida, especificamente, às suas necessidades e características, aprendendo, implicitamente, a oferecer um cuidado particular aos pares com quem se relaciona. Na verdade, um dos fatores determinantes no desenvolvimento de boas competências socioemocionais são os comportamentos dos educadores (*ibidem*), que funcionam como modeladores e reguladores das atitudes sociais e emocionais das crianças. Pianta (1999 *cf. ibidem*) acrescenta que o ambiente relacional que se estrutura dentro da escola pode influenciar significativamente as crianças, abrindo, por isso, espaço à assunção, pelo educador, de um papel contributivo nessa dinâmica.

Pelas razões apresentadas, depreende-se a necessidade de conscientização, por parte dos educadores, da importância de uma abordagem socioemocional nas suas práticas. Todavia, não basta reconhecer o valor de uma educação socioemocional durante a infância, pelo que a necessidade de formação daqueles sujeitos, nesse âmbito, é um fator complementar. No seu intuito, o educador deverá mobilizar um *acariciar* da criança refletido e devidamente fundamentado para que a mesma vá aprendendo a socializar as emoções. Os dados de

investigações recentes provam que formar educadores para desenvolverem um ambiente emocional saudável e mobilizarem estratégias de redução de problemas de comportamento “melhora o clima emocional das salas e incrementa as competências socioemocionais” (Webster-Stratton *et al.*, 2004; Raver *et al.*, 2008 *cf. ibidem*, p. 232). No mesmo sentido, a implementação de ações condizentes com as crenças transmitidas na formação manifesta-se positivamente no comportamento das crianças (Grossman *et al.*, 1997; Domitrovich *et al.*, 2007; Webster-Stratton *et al.*, 2004 *cf. ibidem*, p. 262).

Na instituição onde estagiei, as educadoras estavam a frequentar uma formação no âmbito do programa *Anos Incríveis*. De entre as intenções do projeto explicitadas por Vale (2012), destaco aquelas que tive oportunidade de observar serem desenvolvidas na prática: auxiliar os pais no acesso e no uso de recursos que incrementem o bem-estar e o equilíbrio familiares; sensibilizar para a relação dialógica e interdependente entre o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem; elucidar os educadores quanto a formas de melhorar o bem-estar emocional dos seus grupos de crianças; e otimizar relações colaborativas entre educadores e famílias com vista a um desenvolvimento socioemocional equilibrado e consistente.

O meu discurso crítico-reflexivo centrar-se-á, a partir de agora, no contexto do grupo onde decorreu o meu percurso de estágio, particularmente na análise das alterações registadas pela educadora cooperante ao nível das suas práticas educativas socioemocionais pela participação no projeto. Na verdade, várias foram as modificações empreendidas pela educadora em consonância com a filosofia do programa. No início do meu estágio, constatei, através de conversas

informais com a educadora, a sua preocupação relativamente a comportamentos disruptivos (fundamentados, sobretudo, na agressão verbal e, por vezes, física) manifestados por algumas crianças e a sua insegurança quanto a formas de intervenção adequadas. Por esta razão, foi visível o seu agrado aquando do início da formação no âmbito do programa *Anos Incríveis*. Considero que o autorreconhecimento, pelos educadores, das fragilidades sentidas nas suas práticas constitui um fator com enorme potencial, na medida em que abre caminho para a mobilização de competências reflexivas promotoras de investigação/formação em torno de problemas concretos e na delineação e aplicação de modificações adequadas. A conscientização da realidade vivida no contexto do seu grupo e da impotência em assumir intervenções positivas potenciaram, de imediato, a abertura da educadora à participação em formações nesse domínio.

De um modo geral, considero que as alterações ao nível das práticas socioemocionais da educadora se centraram, essencialmente, em três aspetos, sobre os quais passo a refletir. No início da manhã, as crianças conversavam em coletivo, na manta, partilhando novidades e vivências pessoais. A educadora propôs, então, ao grupo que todas as manhãs iniciassem o dia com uma canção de *Bom dia* e, através dela, cumprimentassem os colegas, o que constitui uma forma de incrementar boas formas de convivência e o relacionamento entre as crianças. O grupo aderiu com relativo entusiasmo a esta iniciativa. Quando já sabiam bem a letra e a melodia da canção, as crianças pediram que pudessem escolher, cada dia, quem a começaria a cantar, proposta rapidamente aceite pela educadora. Considero tratar-se de uma estratégia favorecedora da sua implicação neste momento e da tomada de decisões em grupo,

uma oportunidade crucial ao desenvolvimento da autonomia das crianças a partir de pequenos acontecimentos quotidianos repletos de significado para si. Nos diálogos matinais passaram a figurar, também, referências acerca do que iria acontecer durante o dia, nomeadamente as atividades a realizar. Esta estratégia potencia, também, na minha perspetiva, o desenvolvimento da autonomia das crianças, uma vez que promove a antecipação das ações a desenvolver e uma mobilização mais previsível na rotina diária.

O projeto, como referido anteriormente, prevê a promoção de interações entre educadores, crianças e famílias, considerando que auxilia, de um modo mais concertado e eficaz, a prevenção e a redução de comportamentos negativos (Vale, 2012). Para tal, é necessário que sejam desenvolvidas experiências significativas para as crianças e para as famílias no estabelecimento de relações saudáveis e equilibradas. A colaboração empática entre parceiros educativos é uma condição de sucesso para a aprendizagem socioemocional e para que as crianças alimentem expectativas positivas relativamente a si próprias (*ibidem*). Conhecendo o modo como esperam que se comportem e consciencializando-se que são reconhecidas como sujeitos capazes de o fazer, as crianças desenvolvem uma autoimagem positiva que se traduz numa postura aberta à aprendizagem e à mobilização de comportamentos socioemocionais positivos. Neste sentido, a educadora desenvolveu uma nova estratégia: os telegramas alegres. Todos os dias, a educadora refletia sobre os comportamentos evidenciados pelas crianças, tendo em atenção casos particulares que manifestassem alterações positivas nas atitudes, encarados como uma etapa a parabenizar. A partir desta reflexão, escolhia uma criança que levaria para casa um telegrama onde seria

descrito, sucintamente, o comportamento positivo por si evidenciado no jardim-de-infância. Como resposta ao telegrama, transportado numa pequena bolsa nas costas de um urso de peluche (vide Apêndice 15), os pais descreviam uma atitude positiva manifestada pela criança, em casa, evidenciando o seu agrado. Esta estratégia foi desenvolvida em conjunto com as crianças, que reconheciam o seu significado e a receberam com satisfação. A sua implicação nesta atividade foi notória. Inicialmente, a sua atenção recaiu sobre o urso de peluche, um interesse expresso pela sua vontade de o levar para casa. Progressivamente, consciencializaram-se que, para o levarem para casa, teriam de assumir comportamentos positivos em grupo. A sua atenção deslocou-se, gradualmente, do urso para as atitudes, tendo-se verificado, em alguns momentos, a participação das crianças na decisão sobre quem o levaria para casa. Diariamente, num momento de diálogo coletivo, à tarde, a educadora conversava com as crianças, anunciando a quem seria entregue o telegrama alegre e porquê. Na minha opinião, estas estratégias são fundamentais para o envolvimento das crianças na discussão de questões morais e sociais, para a co-construção de aprendizagens socioemocionais e para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade. O urso de peluche funcionou como uma estratégia de incentivo que redirecionou, progressivamente, o interesse das crianças para os telegramas alegres e para a assunção de atitudes positivas. Para este processo contribuiu, também, a leitura, em coletivo, dos telegramas escritos pelos pais. Esta estratégia exemplifica uma oportunidade de reconhecimento e valorização da criança pelo grupo e pelo educador, funcionando como um incentivo à sua persistência no desenvolvimento de comportamentos daquele tipo e, implicitamente, de competências socioemocionais. Ao mesmo tempo, o incentivo é alargado às restantes crianças do grupo que,

estando numa idade bastante permeável à aprendizagem por imitação (*ibidem*), se mostram com vontade de agir do mesmo modo e serem, também, reconhecidas perante o grupo. No caso de uma das crianças a quem foi entregue um telegrama alegre, pude constatar o impacto positivo que esse incentivo teve sobre ela. Por ser uma criança que não gostava de arrumar a sua cama, no jardim-de-infância, e que isso implicava, muitas vezes, a intervenção do adulto para a fazer cumprir aquela regra, quando vi que, por espontânea vontade, dobrou os seus lençóis, elogiei-a de imediato, o que, por si só, a fez sentir-se reconhecida. Perante este cenário raro, propus à educadora que fosse entregue a ela, nesse dia, o telegrama, tendo obtido aprovação para a minha sugestão. A educadora anunciou-lhe a sua decisão, elogiando-a. Quando li, perante o grupo, o telegrama enviado pelos seus pais (a situação era idêntica à que tinha ocorrido no jardim-de-infância), eu e a educadora tecemos um imediato elogio. A criança viu-se ser, mais uma vez, reconhecida pelas atitudes tomadas, tendo, a partir desse momento, persistido em tentar arrumar sempre a sua cama, situação que procurei continuar a encorajar e a elogiar quando obtinha sucesso.

A utilização dos telegramas alegres incidiu, contudo, numa multiplicidade de situações nas quais o requisito principal se relacionou com a premência da sua valorização como comportamento positivo. Ao desenvolvimento de competências socioemocionais, a grande finalidade desta estratégia, está inerente um processo de dar e receber recompensas sociais positivas que, progressivamente, vão contribuindo para o aumento de interações sociais positivas entre as crianças e com os adultos (*ibidem*). A metodologia adotada afirmou ser, assim, um bom investimento neste âmbito.

O exemplo acima descrito coloca em evidência a necessidade de utilização de outros tipos de estratégias quando se pretende o cumprimento de regras. Elogiar é importante, embora não seja suficiente para a modificação de comportamentos, o que implica a estruturação de metodologias funcionais. A definição de regras claras e positivas, bem como as consequências para o não cumprimento constituem uma etapa fundamental na aprendizagem socioemocional (*ibidem*). As crianças precisam de ter consciência que existem normas sociais que regulam a convivência entre as pessoas e que garantem o equilíbrio das interações, pois só assim conseguirão agir sobre o mundo de um modo responsável (*ibidem*). Contudo, para contrariar a tendência em colocar uma maior atenção em situações de transgressão das regras (*ibidem*), importa fazer corresponder ao seu cumprimento um claro incentivo. Pegando na experiência em estágio, a educadora discutiu, definiu e registou, com as crianças, as regras de convívio em sala e as consequências para o seu não cumprimento – “ficar sentado numa cadeira sem fazer nada.”. A oportunidade de serem implicadas nesse processo resultou numa melhor compreensão do seu significado e da importância da sua existência e do seu cumprimento. Em coletivo, desenharam, num cartaz intitulado *Roda dos elogios* (vide Apêndice 16), uma grande circunferência destinada ao registo dos incentivos. Por cada vez que uma criança cumprisse uma regra, escolhia um botão e colava-o no interior da circunferência; quando a circunferência estivesse completa, acordaram que mereciam uma recompensa e definiram-na: comer um gelado. Mais uma vez, os pais foram envolvidos na tarefa, sendo-lhes pedido que doassem os botões. O meu período de estágio terminou nesta altura, pelo que não foi possível constatar resultados duradouros no comportamento das crianças do grupo. No entanto, posso referir que três ingredientes fundamentais

faziam já parte do processo: a genialidade do programa [amplamente comprovada por Vale (2012)], a alteração positiva de práticas pela educadora e a implicação das crianças no currículo socioemocional.

Para além das aprendizagens diretas que este conjunto de experiências me possibilitou desenvolver, o olhar atento que sobre elas exerci permitiu-me (re)formular algumas ideias. A formação inicial constitui um campo de (re)construção de múltiplas aprendizagens que exercem, certamente, influência nas crenças do formando. Contudo, não é suficiente para a construção de práticas de qualidade e necessita, por isso, de ser acompanhada por um processo de formação contínua. A reflexão sobre esta experiência contribuiu para a conscientização desta dupla dimensão, permitindo-me reconhecer a pertinência de contextos de formação inicial pedagogicamente ricos e diversificados e de contextos de formação contínua como complementares à (re)construção constante de práticas de qualidade adequadas a contextos concretos. Apesar de não ter acompanhado a totalidade da implementação do currículo socioemocional proposto pelo programa *Anos Incríveis* para educadores, a curta experiência vivenciada em estágio e a acreditação dos fundamentos teóricos e investigacionais que o sustentam levam-me a encará-lo como um contexto significativamente enriquecedor no meu percurso de profissionalização. A competência socioemocional tem repercussões numa multiplicidade de âmbitos, o que coloca em evidência a pertinência de práticas pedagógicas que promovam o seu desenvolvimento, bem como o contacto precoce, em contexto de formação inicial, com conteúdos e estratégias relacionados com a gestão de comportamento (Vale, 2012).

### **2.3. Os sonhos: sentir para principiar – o sonho comanda o projeto**

*E sonhos lindos, como ninguém teve,  
A sentir a criança principia.*

(*A Fada das crianças*, Fernando Pessoa)

A pedagogia de projeto insere-se nas propostas de qualidade para a educação pré-escolar (Vasconcelos, 2012), figurando, nas OCEPE, como uma forma privilegiada de trabalho com as crianças (ME, 1997). De entre as suas inúmeras potencialidades, destaco o facto de encarar a criança como uma “investigadora nata” (Katz, 2004 *cf.* Vasconcelos, 2012, p.7), um ser pensante e sensível (Katz, 2006). Partilhando e transpondo a ideia existencialista de Sartre, nos anos 60 (*cf.* Vasconcelos, 2012), – “projecto é a afirmação do ser humano pela acção” – ao universo pedagógico, o trabalho de projeto reconhece a criança como cidadã na infância, afirmando-a como capaz de mobilizar conhecimentos múltiplos na ação e apoiando, dessa forma, o desenvolvimento da sua “competencialização” (Roldão, 2008, p. 107). A própria sensibilidade da criança, referida por Pessoa, é o que lhe permite principiar uma das características inerentes ao seu ser: o espírito questionador. A colocação de perguntas vai, assim, comandar um percurso que levará à descoberta e, implicitamente, à aprendizagem: o projeto.

Ao trabalho de projeto em torno de um problema está inerente um processo dialógico operacionalizado sob três dimensões: a dialogia entre pessoas, entre recursos e entre áreas de aprendizagem. Relativamente ao primeiro caso, podemos referir que a vida do projeto depende da implicação empenhada de todos os seus participantes com vista à resolução concertada da problemática (Leite *et al.*, 1989 *cf.* Vasconcelos, 2012). Neste processo, subsistem formas de trabalho colaborativas que

abrem caminho à co-construção de aprendizagens e, em consequência, como indica Vygotsky (1978 *cf.* Vasconcelos, 2012), ao próprio desenvolvimento. No que concerne à segunda situação, o trabalho de projeto implica a otimização dos recursos disponíveis no contexto, sejam eles referentes a pessoas, materiais ou serviços e locais, como adjuvantes na construção de respostas adequadas. Por último, porque um projeto estimula sempre a construção de conhecimento acerca do mundo, nas suas várias dimensões, importa mobilizar, na ideia de Morin (2002 *cf.* Vasconcelos, 2012, p. 8), um “olhar interdisciplinar”, o que promove, indiscutivelmente, a dependência comunicacional entre saberes.

Durante o meu trajeto em contexto formativo e em contexto de estágio, tive oportunidade de contactar com esta metodologia. Neste âmbito, fui convidada a dinamizar, com as crianças, um projeto integrado no Projeto Curricular do grupo. As aprendizagens (re)construídas e as competências pedagógicas e curriculares mobilizadas e desenvolvidas através desta experiência conduziram-me a considerá-la um marco de referência no percurso da minha profissionalização. Se “o fim de ensinar é criar condições para aprender” (Malaguzzi 1999 *cf.* Vasconcelos, 2012, p. 12), então o projeto foi, sem dúvida, uma condição de aprendizagem não só para as crianças, mas, também, para mim. A gestão do projeto implicou atravessar quatro fases distintas, mas complementares, sobre as quais incidirá a minha análise reflexiva.

### **2.3.1. Contextualização do projeto: a situação desencadeadora**

As crianças do grupo manifestaram à educadora o seu desagrado relativamente ao jardim anexo ao edifício do jardim-de-infância,

salientando a sua falta de beleza e alegria. Após conversar com a diretora, que partilhava a mesma opinião acerca do local, a educadora decidiu iniciar um projeto de modificação do espaço em colaboração com o grupo, intitulando-o *Viver e transformar o nosso jardim*. Pretendendo fazer corresponder as suas intenções curriculares ao desígnio do Projeto Educativo da instituição, a educadora levou as crianças a visitarem o parque Manuel Braga, em Coimbra. Deste modo, o grupo teve a oportunidade de observar o que existe num jardim, utilizando aquele recurso da cidade como um auxílio no desenvolvimento do seu projeto. O que observaram ao longo da viagem e no parque funcionou como uma experiência de referência à tomada de decisões quanto ao modo de concretizar o projeto. Como forma de documentar as propostas das crianças quanto à renovação do jardim, a educadora sugeriu que desenhassem o que gostariam que existisse no espaço, registando, também, no verso das folhas onde o fizeram, os seus comentários acerca de possíveis intervenções. Em grande grupo, as crianças discutiram, sob orientação da educadora, as suas propostas individuais, tendo ficado definidas todas as ações a desenvolver. O projeto assumiu um carácter muito generalista, uma vez que previa a dinamização de várias tarefas de intervenção. Assim, a educadora considerou necessário direcionar intenções, pelo que cada proposta das crianças se transformou num projeto dentro do grande projeto. Este momento de reflexão foi fundamental para favorecer o aprofundamento do trabalho e das aprendizagens das crianças. Quanto mais específico e concreto for o tópico, mais pormenorizadamente as crianças pensam sobre o assunto em pesquisa (Vasconcelos, 2012), ao mesmo tempo que as representações que fizerem acerca do que aprenderam serão mais detalhadas e ilustrarão um melhor raciocínio (Helms, 2010 *cf. ibidem*).

Tendo já iniciado o projeto com a educadora, através da criação de uma estátua para decorar o jardim (uma das escolhas do grupo), as crianças decidiram colocar em prática outra das suas intenções: construir uma pista de carros no espaço. Este constituiu o tópico desencadeador do projeto desenvolvido por mim e pela minha colega de estágio. Tendo como referência os interesses e as necessidades do grupo, procurou-se abordar o projeto numa perspetiva globalizante e interdisciplinar. As suas grandes intenções foram: ampliar os saberes no âmbito do conhecimento do mundo; explorar diferentes técnicas de expressão plástica e diversos materiais para a criação de objetos; promover um clima democrático e de socialização assente no diálogo, na escuta, na negociação e na cooperação; estimular o questionamento e hábitos de pesquisa e análise de informação como promotores do gosto por saber e aprender; envolver as famílias no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; e colaborar com a comunidade envolvente na concretização do projeto.

### **2.3.2. Fase 1: definição do problema**

Recorrendo à teia já iniciada pelo grupo, definiu-se, em coletivo, a nova situação-problema: *Fazer uma pista de carros*. Partindo dos registos iniciais das crianças, surgiram as três situações fundamentais que sustentaram o desenvolvimento de todo o projeto: fazer carros, fazer sinais de trânsito e desenhar uma estrada. Estas opções funcionaram como uma resposta à questão colocada ao grupo: *O que precisam de fazer para terem uma pista de carros?*<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Para consulta das fotografias das ações integradas no projeto, vide Apêndice 17.

### **2.3.3. Fase 2: planificação e desenvolvimento do trabalho**

No que concerne à regulação das intervenções das estagiárias, foi seguido um procedimento idêntico ao ocorrido ao longo do estágio: divisão das experiências de aprendizagem entre mim e a minha colega de estágio. A colaboração entre a equipa educativa foi uma constante e um dos fatores determinantes à concretização do projeto.

O trabalho por projetos exige a reconfiguração constante das atividades a desenvolver, decorrente de um processo de reflexão coletiva onde é feito um ponto da situação e a delineação das ações a empreender. Ao sucesso do projeto está, portanto, inerente a atualização frequente dos caminhos a percorrer. Consciente destas ideias, considerei pertinente alterar ligeiramente o meu processo de planificação, pelo que decidi adotar uma das propostas feitas por Rinaldi (1999 *cf.* Vasconcelos, 2012). Partindo dos conhecimentos das crianças e das suas experiências, fui formulando hipóteses e intenções acerca do que poderia acontecer e construindo planificações flexíveis, abertas e adaptáveis aos interesses transmitidos, implícita e explicitamente, ao longo do projeto. As experiências de aprendizagem que planifiquei incidiram nas seguintes intenções: fazer sinais de trânsito, fazer regras de segurança rodoviária, construir um inquérito e aplicá-lo a uma amostra, e divulgar o projeto. A segunda e a terceira ações foram desenvolvidas a partir da minha proposta ao grupo.

### **2.3.4. Fase 3: execução**

As crianças decidiram iniciar o projeto a partir da construção dos carros. Para saberem o que eles têm, resolveram que o melhor seria pesquisarem

imagens de carros, com os pais. Em coletivo, procedeu-se à organização das informações e ao seu registo num cartaz intitulado *O que têm os carros?*. Para fazerem os carros, as crianças decidiram usar materiais de desperdício que recolheram em casa.

Aquando da construção dos carros, iniciou-se a outra tarefa prevista pelo grupo: fazer os sinais de trânsito. Incapazes de decidir quais os sinais a colocar na pista de carros e afirmando que conheciam pouco sobre o assunto, resolveram, mais uma vez, pesquisar informação com os pais. Antes de proceder à organização da informação com o grupo, recolhi as imagens que encontraram e refleti acerca da minha futura intervenção, com o intuito de orientar o debate coletivo para a construção de determinados sinais que considere necessários. Contudo, durante a conversa em grande grupo, mantive uma postura flexível e aberta aos comentários das crianças, pronta a aceitar outras opções viáveis que me pudessem apresentar. Após ser decidido quais os sinais a construir, as crianças referiram que tinham muitas imagens de sinais e que não sabiam o que fazer com elas. Então, pedi que me falassem acerca da sua forma geométrica e uma das crianças sugeriu que os agrupassem segundo esse critério, fazendo uma proposta coincidente com a intenção manifestada na minha planificação. Para construírem os sinais de trânsito, resolveram utilizar materiais de desperdício e fizeram uma nova recolha em casa.

Finalizadas estas tarefas, as crianças reuniram-se, novamente, em coletivo e avaliaram o que tinham feito e o que faltava fazer. Em grande grupo, concluíram que conduzir na estrada implicaria a existência de regras para os condutores e para os peões, e que as mesmas teriam de ser respeitadas. Reconhecendo, apenas, a existência de algumas normas relativas aos sinais que já haviam construído, sugeri que pesquisassem

informação sobre regras de sinais de trânsito e ficou decidido que o fariam com os pais. Aquando da colocação em prática da minha planificação, sob os mesmos moldes do plano sobre os sinais de trânsito, apresentei um jogo sobre o tema que uma das crianças havia levado para a sala. Vendo o entusiasmo do grupo, sugeri que utilizássemos aquele jogo para fazer as regras de trânsito e obtive resposta afirmativa. Tratando-se de um jogo que englobava várias regras e que implicava a junção de duas imagens para uma mesma norma (uma peça correspondendo ao comportamento correto, outra ao comportamento incorreto), as crianças tiveram oportunidade de se envolverem numa discussão de ideias e opiniões no âmbito da cidadania. Durante o debate, utilizaram, como referência, as suas vivências fora do jardim-de-infância, nomeadamente os momentos em que passeavam com os pais, em caminhadas ou de carro. Desta discussão, resultou a formulação de oito regras de segurança rodoviária, as quais foram registadas num cartaz.

Num outro momento, aproveitando o caso da mãe de uma das crianças que se encontrava a tirar a licença de condução, foi proposto que essa criança partilhasse a experiência com o grupo, tendo sido sugerido que também elas tivessem uma carta de condução, uma vez que já sabiam como conduzir. A cada criança foi entregue um pequeno cartão onde assinou o seu nome e que continha algumas informações, acordadas em coletivo, idênticas às que constam numa carta de condução.

No final desta etapa, planifiquei uma intervenção em torno da construção de um inquérito e da sua aplicação à comunidade envolvente. Apercebendo-me que algumas crianças estavam relativamente desintegradas do projeto (duas delas tinham faltado na última semana e uma havia chegado há pouco tempo ao grupo), reuni-as num pequeno

grupo. Convidei, ainda, duas crianças que haviam participado com significativo empenho nas várias tarefas, de modo a que funcionassem como elementos colaboradores. Inicialmente, encorajei-as a conversarem acerca do que já havia sido feito ao longo do projeto. Estas duas crianças entrevistaram com muito interesse no diálogo com os colegas. Após este momento, tomando como referência as regras de segurança rodoviária acordadas em coletivo, perguntei-lhes se consideravam que, na generalidade, as pessoas as cumpriam, tendo sido referido, por elas, que os seus pais cumpriam, mas que já tinham visto algumas pessoas que não o fizeram. Partindo deste comentário, sugeri que questionássemos algumas pessoas da comunidade envolvente e procedemos à construção do inquérito (vide Apêndice 18). Foram escolhidas as perguntas a fazer e a quantidade da amostra, tendo ficado, também, decidido informar as outras crianças sobre a nova tarefa. As perguntas do inquérito foram acompanhadas das respetivas imagens do jogo utilizado anteriormente e conduziam a respostas do tipo sim/não, identificadas, também, por imagens sugestivas. Durante este momento, tive o cuidado de incitar a participação das crianças menos envolvidas no projeto, colocando-lhes questões e pedindo a sua opinião. Na data escolhida em coletivo, saímos do jardim-de-infância e aplicámos o inquérito à comunidade. Embora algumas crianças se tenham mostrado um pouco tímidas aquando do questionamento às pessoas, todas o fizeram e participaram com agrado.

Recolhidos os dados, procedeu-se ao seu tratamento e à conseqüente construção dos gráficos pelas crianças.

Para desenhar a estrada no jardim, foi decidido, em coletivo, que o pai de uma das crianças o faria. A pintura da estrada foi feita por mim, pela minha colega de estágio e pela ajudante de ação educativa do grupo.

### **2.3.5. Fase 4: divulgação e avaliação do projeto**

Finalizado o preenchimento da teia do projeto, que foi sendo completada ao longo da fase 3, apresentei-a ao grupo como indutor para a seleção de formas de divulgação do trabalho. As crianças sugeriram que o apresentássemos aos restantes grupos do jardim-de-infância e aos pais, tendo uma referido que se poderia “escrever numa folha para os outros lerem” e que se poderia “falar com a boca”. Após definição da data de apresentação, ficou acordado que, para os outros grupos, se enviaria uma carta a convidá-los a estarem presentes na inauguração da pista e se entregariam, nesse momento, folhetos com informações acerca do trabalho desenvolvido. Para os pais, seria criado e entregue um dossiê sobre o projeto. As crianças descreveram, então, o que deveria ser escrito no folheto e, com base nesses comentários, construí o panfleto no computador. Algumas crianças escreveram as cartas e colocaram-nas no marco do correio do jardim-de-infância<sup>5</sup>. O dossiê de divulgação aos pais foi construído por mim e pela minha colega de estágio e compilou todas as fases de concretização do projeto, devidamente acompanhadas de registos escritos de conversas e comentários feitos pelas crianças. Na data de apresentação, os carros construídos e os triciclos do jardim-de-infância foram colocados no parque de estacionamento desenhado na pista e os sinais de trânsito foram colocados nos locais corretos. Os grupos reuniram-se no jardim e, após serem distribuídos os folhetos, uma das crianças explicou, sucintamente, a razão do convite que lhes fora enviado. Procedeu-se à inauguração da pista e pediu-se a duas crianças (uma de cada grupo convidado) que cortassem a fita. As crianças

---

<sup>5</sup> A existência de um marco do correio no jardim-de-infância surgiu de um mini-projeto desenvolvido por mim e pela minha colega de estágio, com as crianças. A troca de correspondência passou a fazer parte da rotina do grupo e, por isso, suscitou a ideia de se convidarem os outros grupos através do envio de uma carta.

puderam, então, brincar no jardim, tendo sido visível a preocupação em cumprir as regras de trânsito e em ensinar às crianças dos outros grupos como circular na pista. Também estas evidenciaram uma enorme satisfação pelos resultados do projeto.

A avaliação, feita em pequenos grupos e registada num cartaz, contemplou os itens *O que aprendemos*, *O que mais gostámos* e *O que achámos mais difícil*.

### **2.3.6. Reflexões em torno do projeto**

Como foi possível verificar, o projeto desenvolvido englobou, frequentemente, oportunidades de trabalho em coletivo e, embora com menor ocorrência, momentos em grupo. Os momentos de partilha de opiniões, de negociação e de diálogo acerca de um assunto de interesse comum funcionaram como promotores do desenvolvimento de competências comunicativas (Katz, 2006) e como impulsionadores do crescimento intelectual e social das crianças, potenciando a co-construção de aprendizagens e o conflito cognitivo pelo confronto e pela discussão de ideias diferentes, bem como pelo questionamento e pela convivência com situações problemáticas que ofereceram espaço para uma multiplicidade de respostas. Considero, aliás, estar alcançado um dos grandes objetivos do projeto: a vivência de um clima democrático e de socialização. As crianças envolveram-se continuamente em momentos de colaboração, desenvolvendo as suas capacidades de escuta, comunicação, cooperação e interajuda. Ao mesmo tempo, foram conduzidas a pesquisar e a organizar diferentes informações, na base de um trabalho que estimulou o pensamento crítico-reflexivo. Os momentos

de reflexão coletiva antes do início de uma nova tarefa foram essenciais para a avaliação constante e para a conscientização das ações a desenvolver. A cooperação foi alargada, também, às famílias das crianças e à comunidade envolvente, numa lógica de otimização dos recursos de aprendizagem. As crianças gostaram particularmente de colaborar com os pais em tarefas de pesquisa de informação, ostentando, orgulhosamente, no grupo, o trabalho realizado em casa. Ainda neste sentido, foram sendo estabelecidas várias conversas informais com os pais de modo a aprofundar o envolvimento e a participação na educação dos seus filhos. O projeto possibilitou, também, experiências fora do jardim-de-infância e em colaboração com a comunidade, ampliando os contextos de aprendizagem vivenciados pelas crianças e integrando-se, assim, nas intenções do Projeto Curricular do grupo. No final do projeto, as crianças mostraram-se orgulhosas das tarefas cumpridas e, essencialmente, das suas capacidades. Procurei que as planificações (vide Apêndice 19) respeitassem e envolvessem os interesses e as intenções das crianças, contribuindo para fazer da aprendizagem um processo contextualizado, significativo e naturalmente prazeroso. Um trabalho que, à partida, se pensaria incidir, essencialmente, no âmbito da expressão plástica, provou a transversalidade potenciada pela metodologia de projeto, ao contemplar o desenvolvimento de experiências noutros domínios do saber, nomeadamente a matemática, a formação pessoal e social e o conhecimento do mundo. Outros caminhos poderiam, também, ser tomados, alargando as possibilidades de exploração do tópico. Dado o crescente interesse das crianças pela escrita, considero que elas poderiam ser envolvidas na criação de um livro acerca do projeto. Tratando-se de um tema geral, poderia ir sendo completado à medida que cada tópico de trabalho fosse concretizado.

## **2.4. O transformar – o significado das vozes das crianças**

*E todos os brinquedos se transformam  
Em coisas vivas*

(*A Fada das crianças*, Fernando Pessoa)

A investigação, pelo educador, em torno de áreas relevantes para a sua atividade conduz à construção da profissionalidade, funcionando como um catalisador de práticas mais fundamentadas, refletidas e adequadas. Por outro lado, a mobilização de competências deste tipo está na origem da edificação e da modelação das crenças pedagógicas do educador, constituindo uma oportunidade privilegiada para oferecer às crianças um papel ativo no processo educativo. A efetivação desta perspetiva passa, indiscutivelmente, pela escuta da sua voz, não só no contexto educativo, mas, também, nos processos de investigação, afirmando-as como verdadeiros participantes (Woodhead & Faulkner, 2000 *cf.* Oliveira-Formosinho e Lino, 2008). Daquela voz, o educador/investigador sugará as experiências (*brinquedos*) das crianças e transformá-las-á em material que deverá ter influência nas suas opções curriculares (*coisas vivas*). Tomando em consideração estas ideias, desenvolvi um trabalho de investigação em contexto de estágio, sobre o qual incidirá o meu discurso neste ponto.

### **2.4.1. Finalidades e questões da investigação**

A investigação desenvolvida teve como grande finalidade escutar a voz das crianças acerca das suas experiências no jardim-de-infância. A questão geral da investigação, *Quais as perspetivas das crianças acerca das finalidades do jardim-de-infância?*, desdobrou-se em quatro

interrogações norteadoras do processo: *O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no jardim-de-infância?*, *Quais as finalidades que atribuem a essa experiência?*, *Quais os processos que a criança identifica e quais as aprendizagens que valoriza?* e *Qual o papel que atribui a si própria, às outras crianças e ao adulto?*.

#### **2.4.2. Metodologia**

As entrevistas com crianças sobre a escola e as suas experiências nesse contexto constituem um meio privilegiado de reconhecimento e valorização dos múltiplos saberes que detêm dessas realidades (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008), assumindo-se como uma fonte de valiosas informações e interpretações. A investigação foi, portanto, concretizada com recurso a uma abordagem qualitativa, concretamente a *Grounded Theory*. A opção por esta metodologia relacionou-se, sobretudo, com dois fatores. Em primeiro lugar, a natureza das questões da investigação implicavam, necessariamente, uma abordagem deste tipo. Em segundo lugar, sendo a finalidade do estudo conhecer as perspetivas das crianças acerca das suas vivências no jardim-de-infância, foi necessário utilizar uma metodologia que permitisse recolher e explicitar, indutivamente, esses significados. A *Grounded Theory*, sendo um método utilizado para descrever a realidade dos sujeitos em estudo, permite a “identificação (...), a partir dos dados, das suas principais (...) interpretações acerca da situação em que estão envolvidas.” (Coelho, 2004, p. 227). Ora, a possibilidade de, através do seu uso, compreender a situação em que emergem os significados formulados pelos sujeitos e, desse modo, poder

responder às questões norteadoras da minha investigação, levaram-me a optar por esta metodologia.

A recolha de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas, com recurso a um guião orientador que continha as seguintes questões: *Porque é que os meninos e as meninas vão à escolinha?*<sup>6</sup>, *A escolinha é importante? Porquê?*, *O que é que os meninos e as meninas fazem na escolinha?*, *O que é que tu gostas mais (de fazer) na escolinha?* *E os teus amigos e amigas?*, *O que é que tu não gostas (de fazer) na escolinha?* *E os teus amigos e amigas?* e *Quem decide/escolhe o que acontece na escolinha?*. A amostra foi selecionada em colaboração com a educadora de modo a que fossem escolhidas as crianças mais extrovertidas e que, por isso, se mostrassem com maior à vontade para participar na investigação. Do grupo onde estagiei, foram, então, escolhidas 15 crianças. Para proceder à recolha de dados, foi necessário obter, por escrito, a autorização dos pais das crianças a entrevistar. As entrevistas foram realizadas em pares, sendo que duas crianças fizeram-nas individualmente. Neste caso, as crianças tinham estado a faltar ao jardim-de-infância, tendo regressado em momentos diferentes; por serem as únicas que faltavam entrevistar, foi necessário fazer o procedimento de modo individualizado. Contudo, tal não constitui problema, uma vez que ambas se mostraram à vontade, quer aquando da proposta quer durante as entrevistas. Antes de iniciar cada entrevista, expliquei o seu objetivo às crianças (“preciso que me ajudem a fazer um trabalho para a outra escolinha onde eu ando; vou-vos fazer algumas perguntas e as respostas que me derem vão ser muito importantes para eu poder fazer um trabalho bonito”) e referi a necessidade de utilizar o gravador. Elas mostraram-se

---

<sup>6</sup> O termo *escolinha* refere-se ao jardim-de-infância, tendo sido necessário utilizar esta terminologia por ser aquela que era mais familiar às crianças entrevistadas.

bastante confortáveis com a situação. Procurei, também, utilizar uma linguagem acessível e assumir uma postura aberta aos diferentes contributos das crianças (embora sem me distanciar dos propósitos do estudo), pois, como aconselham Graue e Walsh (1995 *cf.* Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008), o entrevistador deve deixar espaço para que as crianças ensinem aquilo que ele pretende saber, funcionando as questões como um estímulo ao diálogo. Durante as entrevistas, o único material que utilizei foi o gravador e o guião com as questões orientadoras; decidi não usar qualquer material de escrita de modo a que as crianças se sentissem o mais confortável possível com a situação, evitando que fossem sugestionadas a pensar que estivessem a ser avaliadas pelas suas respostas. A maioria das entrevistas foi feita no refeitório do jardim-de-infância, um ambiente calmo e familiar às crianças; em alguns casos, foram realizadas numa das salas de atividades que se encontrava desocupada. No final de cada entrevista, agradei às crianças o seu contributo, elogiando-as pelo auxílio prestado.

A análise da informação recolhida implicou a categorização dos dados. As categorias surgem de um processo de comparação entre os dados, de modo a que sejam identificadas semelhanças e diferenças (Coelho, 2004). A utilização desta metodologia requer a revisão constante das ideias extraídas dos dados, em simultâneo com a sua recolha (*ibidem*). Assim, ao longo deste duplo processo, que decorreu durante os meses de março, abril e maio, fui transcrevendo as entrevistas<sup>7</sup> e produzindo alguns memorandos, tentando registar, neles, as minhas ideias acerca dos dados e categorizá-los. A recolha e a análise concomitantes dos dados permitiram-me concluir que seria necessário realizar segundas entrevistas

---

<sup>7</sup> Na transcrição das entrevistas, fui registando algumas notas relativas a comportamentos das crianças como suporte à análise dos dados.

para clarificar algumas categorias. Para o efeito, escolhi cinco crianças que se tinham mostrado bastante satisfeitas com a experiência e me tinham fornecido dados mais alargados. Por razões contextuais as entrevistas tiveram de ser realizadas individualmente. Contudo, esta situação não constituiu problema, uma vez que se tratavam de crianças muito extrovertidas e que, por isso, se mostraram confortáveis com a proposta. Dos memorandos produzidos, resultou a discussão dos dados.

### **2.4.3. Apresentação e discussão dos dados**

Como referido, os dados das entrevistas foram categorizados (vide Apêndice 20). Além das categorias, criei, também, subcategorias, de forma a melhor explicitar as diferentes ideias que as primeiras comportam. Para clarificar em que incidem as subcategorias, criei propriedades, as quais correspondem a respostas transcritas das entrevistas às crianças, devidamente organizadas, e que ilustram, de um modo bastante explícito, as ideias patentes nos seus discursos.

A categoria *Frequentar o jardim-de-infância* (vide Apêndice 20) foi extraída, essencialmente, das respostas das crianças à questão *Porque é que os meninos e as meninas vão à escolinha?*, dividindo-se em duas subcategorias: motivos relativos a experiências vivenciadas e motivos familiares. Na primeira situação, referiram que frequentam o jardim-de-infância para poderem brincar, trabalhar e aprender, acrescentando, em alguns casos, que o fazem porque gostam. Na segunda situação, embora em menor número de respostas, as crianças apontaram o emprego dos pais como principal razão para não poderem ficar em casa e, assim, terem de ir para o jardim-de-infância.

Na categoria *Finalidades do jardim-de-infância* (vide Apêndice 20), os dados apresentados resultaram das respostas das crianças às questões *A escolinha é importante? Porquê?*, dividindo-se em quatro subcategorias: brincar (referiram, essencialmente, que o jardim-de-infância é importante para poderem brincar com os jogos e com os amigos), trabalhar (fizeram várias vezes referência às atividades propostas pelos adultos), aprender (neste ponto, as respostas multiplicaram-se por vários domínios que se relacionam, implicitamente, com as áreas de aprendizagem) e outras finalidades (relativas à colaboração, com os colegas, em situações de aprendizagem e às tarefas da rotina diária).

Na categoria *Processos e aprendizagens identificados e valorizados* (vide Apêndice 20), foi possível identificar duas subcategorias: processos e aprendizagens identificados e valorizados positivamente (as situações mais evidentes relacionam-se com a satisfação em poderem brincar com os amigos, na rua e nos cantinhos, em participarem nalgumas tarefas propostas pelos adultos, e em construírem aprendizagens socioemocionais que lhes permitam sentir-se bem no jardim-de-infância e relacionarem-se, empaticamente, com os colegas); e processos e aprendizagens identificados e valorizados negativamente (neste caso, as respostas mais frequentes relacionaram-se com a insatisfação pelo não cumprimento das regras, pelas consequências negativas que isso implica e com as agressões físicas cometidas por algumas crianças).

A categoria *Papéis dos intervenientes* (vide Apêndice 20) foi dividida em duas subcategorias: crianças e adultos. Relativamente ao papel assumido pelas crianças, os dados foram mais escassos. No entanto, verificou-se que o cumprimento das regras conduz à escolha autónoma do que querem fazer, parecendo tratar-se de uma recompensa. No que concerne ao papel

dos adultos, foi referido que a sua função é ensinar, escolher as atividades para as crianças “trabalharem” e zelar pelo cumprimento das regras.

Por último, a categoria *Contextos de aprendizagem* (vide Apêndice 20) desdobrou-se em duas subcategorias: brincar e trabalhar. Embora as crianças distingam brincar de trabalhar, reconhecem que em ambos os contextos constroem aprendizagens, identificando situações em que isso ocorre. Contudo, salientam que, enquanto trabalham, as aprendizagens são construídas com o auxílio dos adultos, e que, nos contextos de brincadeira, são os amigos que os ajudam nesse processo, situação que evidencia a co-construção de conhecimentos.

#### **2.4.4. Conclusões**

A investigação por mim desenvolvida procurou reconhecer as crianças como competentes na formulação de significados acerca da realidade educativa em que convivem. De um modo geral, posso concluir que identificaram o jardim-de-infância como um contexto privilegiado para a ocorrência de brincadeiras e aprendizagens cooperadas, entre si e em colaboração com os adultos. Os interesses e as experiências que valorizam constituem um valioso ponto de partida para a construção curricular, sendo por isso que o questionamento direto às crianças deve ser, também, uma opção recorrente nas práticas dos educadores. É na escuta da sua voz que se legitimam a liberdade e os direitos da criança e, como referem Pinazza e Kishimoto (em Oliveira-Formosinho, 2008), se deixa espaço para a sua participação espontânea e para o desenvolvimento de uma pedagogia socioconstrutivista. Por outro lado,

os discursos traduzem, implicitamente, a importância do desenvolvimento de currículos socioemocionais. Nas entrevistas feitas, foi perentória a atenção incidida sob as regras e os comportamentos sociais das crianças, sendo refletida a insatisfação por ambientes sociais e emocionais desequilibrados, pautados por atitudes agressivas. Este caso mostra, de um modo bastante claro, a interdependência entre o desenvolvimento de competências cognitivas e de competências socioemocionais.

## 2.5. O cortejo – o desfile das opções pedagógicas e curriculares

*e um cortejo formam:  
Cavalos e soldados e bonecas,  
Ursos e pretos, que vêm, vão e tornam,  
E palhaços que tocam em rabecas...  
E há figuras pequenas e engraçadas  
Que brincam e dão saltos e passadas...*

(*A Fada das crianças*, Fernando Pessoa)

A finalidade da educação é, antes de mais, contribuir de forma positiva para a formação e o desenvolvimento de cidadão autónomos, emocionalmente saudáveis, ativos, reflexivos, capazes de intervir na sociedade e na vida humana com um espírito criativo e empreendedor. Perspetiva-se, portanto, que esses cidadãos sejam capazes de mobilizar e otimizar, intencionalmente e de acordo com o contexto, os seus conhecimentos e as suas competências, selecionando, perante uma panóplia de opções, as mais exequíveis e promissoras do alcance de respostas eficazes. Perante esta exigência social, o jardim-de-infância, sendo a primeira etapa da educação básica, tem um papel fundamental na

promoção de práticas e contextos de qualidade a oferecer às crianças, uma vez que apenas estes exercem uma influência positiva e duradoura no desenvolvimento e na aprendizagem dos sujeitos. Uma educação operada sob estes moldes necessita, indiscutivelmente, de se imbuir de intencionalidade, de modo a que sejam feitas escolhas pedagógicas e curriculares contextualizadas e refletidas. Observar o grupo de crianças, pensar como agir e atuar em consonância com as opções tomadas são passos fundamentais, embora não cheguem para assegurar intervenções promotoras de desenvolvimento. A avaliação do processo educativo é essencial para complementar este ciclo, que se pretende contínuo e frequente, na medida em que elucida quanto à pertinência, o sentido e a eficácia das oportunidades oferecidas (ME, 1997), ao mesmo tempo que oferece pistas para a tomada de decisões fundamentadas (Cardona, 2007).

Enquanto formanda de um curso de mestrado direcionado para a educação pré-escolar, considero ser imprescindível o convívio contextualizado com formas de observação, análise, reflexão e avaliação condizentes com estas crenças, de modo a que a conscientização da sua relevância no trabalho com crianças pequenas seja, desde cedo, assegurada. Neste âmbito, fui convidada a utilizar, em contexto de estágio, o SAC, um instrumento de avaliação desenvolvido por Gabriela Portugal e Ferre Laevers. O SAC envolve três fases, cada uma incidente no grupo (1g, 2g e 3g) e na criança (1i, 2i e 3i), embora no meu percurso tenha dinamizado apenas a primeira vertente. Reconhecendo que as intenções educativas têm de ser adequadas ao grupo de crianças, pois é sobre elas que irão exercer influência, é fundamental que o educador assumira uma atitude experiencial possibilitadora da compreensão das suas emoções, interesses e necessidades (Portugal e Laevers, 2010). A

assunção desta atitude implicou, em todas as fases do processo, olhar o ambiente sob o ponto de vista da criança, embrenhando-me no modo como ela vivencia e é afetada pelos contextos, as experiências e as interações em que participa e o que sente enquanto se relaciona com eles.

A fase 1 incidiu, essencialmente, na recolha de dados, no grupo, ao nível do bem-estar emocional e da implicação. Segundo Portugal e Laevers (2010), uma avaliação incidente na qualidade da oferta educativa deve atender a estas dimensões, sendo ela o motor da adequação constante das práticas com vista à promoção da ocorrência de altos níveis naquelas duas áreas, pois são elas que estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento e a aprendizagem. Esta perspetiva evidencia, implicitamente, a necessidade de reconhecer que educação e cuidados não podem ser encarados isoladamente e que os domínios social, emocional e intelectual são partes estruturantes e inseparáveis do desenvolvimento infantil. No mesmo sentido, bem-estar e implicação não podem ser entendidos de forma autónoma nem desligada do contexto (Portugal e Laevers, 2010); são duas dimensões interdependentes, dialógicas e mutuamente influenciáveis, cujos níveis derivam diretamente da qualidade e da pertinência da oferta educativa e estão na origem do sucesso do desenvolvimento pessoal e social. Durante a fase 1, observei cada criança ao longo de cerca de 2 minutos, tendo repetido o processo 3 vezes em diferentes contextos e momentos da sua atividade, de modo a registar uma maior amplitude de dados que me conduzisse a uma atribuição de níveis mais fidedigna. Finalizado cada momento de observação, procedi de imediato ao registo das informações e de algumas notas de campo, quando consideradas necessárias para clarificar determinados casos, utilizando, para o efeito, a ficha 1g do SAC. Para

cada dimensão observada em cada criança, atribuí um nível pertencente à escala numérica de 1 a 5 proposta pelo instrumento de avaliação. Este processo implicou reconstruir significados a partir das expressões e gestos das crianças (*ibidem*), pelo que necessitei de estar cuidadosamente atenta ao que elas me transmitiam, implícita e explicitamente. Num segundo momento, ainda inserido na fase 1 e utilizando a mesma ficha, procedi à compilação dos dados recolhidos para cada criança, fazendo um balanço geral das informações registadas anteriormente, ao longo do período assinalado, relativamente às dimensões em análise. Em ambos os procedimentos de registo, de modo a obter uma visão geral da situação de cada criança e do grupo, utilizei a escala de três cores proposta pelo SAC para sinalizar cada criança em função dos seus níveis de bem-estar e implicação: vermelho (para níveis baixos – 1 e 2), laranja (para níveis médios – 3 ou 3 acompanhado de qualquer outro nível) e verde (para níveis altos – 4 e 5) (*ibidem*).

Na opinião de Laevers (2003 *cf. ibidem*), o bem-estar relaciona-se diretamente com a satisfação de necessidades básicas (físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de significados e valores relativos à vida social), o que se traduz na forma como a criança experiencia o modo como é tratada e reconhecida pelos adultos no espaço do jardim-de-infância. A análise incidente neste âmbito tomou, portanto, em conta os oito indicadores propostos pelo SAC e que reportam à abertura e recetividade da criança à exploração do contexto; à flexibilidade perante a necessidade de adaptação a novas situações; à autoconfiança e autoestima; à assertividade e segurança nas suas ideias e opiniões; à vitalidade e energia despendida nas ações; à tranquilidade e suavidade de movimentos; à alegria em experienciar

situações; e à ligação consigo própria, numa lógica de autoconhecimento (Portugal e Laevers, 2010). O equilíbrio emocional das crianças observadas foi medido numa escala numérica de 1 a 5. Durante a atribuição dos níveis, tive em consideração que os oito indicadores de referência não precisam de ocorrer todos em simultâneo (*ibidem*); funcionam, apenas, como uma indicação sobre o que é saudável a criança experienciar ao nível do bem-estar, proporcionando a base para uma análise geral desta dimensão. A observação alicerçada nestes critérios permitiu-me constatar que 2 crianças se situam no nível 2, dado que choram muitas vezes (uma tem dificuldades em aceitar e cumprir regras e em se relacionar com os colegas, evidenciando, por vezes, prazer em aborrecê-los; a outra tem uma fraca ligação ao grupo e aos colegas, exigindo, por vezes, excessiva proteção e dependência dos adultos; contudo, esta última situação parece-me ser, em parte, explicada por se tratar de uma criança que falta muito ao jardim-de-infância, o que a leva a ter pouco à vontade no espaço e no grupo e a procurar a confiança do adulto como um refúgio); 2 crianças se encontram no nível 3 (uma manifesta, ocasionalmente, algumas situações de desconforto através do choro, sendo necessária a ajuda dos adultos para as ultrapassar; a outra manifesta alguma dependência relativamente aos adultos, embora seja com fraca frequência, e apresenta alguma dificuldade em se relacionar com os colegas, situações que penso estarem parcialmente relacionadas com o facto de faltar muito vezes ao jardim-de-infância e, desse modo, ter poucas oportunidades para criar laços de amizade dentro do grupo); 11 crianças se situam no nível 4, aparentando, na generalidade, momentos claros de satisfação, vitalidade e alegria; e 8 se encontram no nível 5, por manifestarem um alto equilíbrio emocional, uma forte

autoconfiança e por estabelecerem relações muito positivas com o contexto e as pessoas.

Relativamente à implicação, quando apresentada em altos níveis, assegura que as crianças estão a desenvolver as suas potencialidades, uma vez que é demonstrado, nas suas ações, significativo interesse, concentração e vontade de explorar (*ibidem*). Laevers (em Santos e Jau, 2008) garante que, se existe envolvimento, então o desenvolvimento acontece. Trata-se de um conceito imprescindível para a conscientização das possíveis fragilidades e limitações da oferta e da dinâmica educativas (Portugal e Laevers, 2010). Ao invés de funcionar como uma referência para “rotular” as capacidades das crianças (*ibidem*), apresenta-se como um critério que desvela a pertinência das decisões inerentes à organização do ambiente educativo. O que está em causa é o impacto que as condições ambientais têm na criança (*ibidem*). A análise em torno desta dimensão realizou-se tendo como referência os oito indicadores propostos pelo SAC e que se relacionam com a concentração e atenção manifestadas pela criança durante a sua atividade; a energia e o entusiasmo que investe; a complexidade e a criatividade mobilizadas em atividades mais desafiadoras; a expressão facial e a postura assumidas; a persistência expressa pelo tempo de concentração; a precisão com que atua; o tempo de reação aos estímulos apresentados; as expressões verbais utilizadas enquanto age; e a satisfação com que aprecia o trabalho por si realizado (*ibidem*). A implicação das crianças foi medida, tal como aconteceu com o bem-estar, com recurso a uma escala numérica de 1 a 5. Assim, atribuí: o nível 2 a 2 crianças, por considerar que se distraem facilmente, apresentando uma concentração débil sobretudo quando participam em experiências de aprendizagem dirigidas pela educadora e

quando são envolvidas em momentos em coletivo; o nível 3 a 9 crianças, por manifestarem um envolvimento intencional mas sem prazer, participando sem entusiasmo e com uma concentração muito fraca nas atividades; o nível 4 a 9 crianças, por observar que se implicam ativamente e intensamente, com relativa frequência, nas suas experiências, sofrendo apenas ligeiras distrações; e o nível 5 a 3 crianças por se apresentarem frequentemente muito implicadas, interessadas, concentradas e absorvidas nas suas atividades, participando com agrado.

Observando a ficha 1g (vide Apêndice 21), constatei que 11 crianças estavam assinaladas a verde e 12 a laranja. Em casos como este, em que se verifica uma significativa mancha laranja, questiona-se de imediato a generalidade do contexto e a sua capacidade para responder, de forma adequada, às capacidades e necessidades das crianças (*ibidem*). A exploração de contextos e materiais suporta a construção de valiosas aprendizagens e de progressos positivos no desenvolvimento de capacidades, sendo por isso essencial que as intervenções educativas facultem oportunidades significativas, diversificadas e desafiantes. Todavia, para que sejam registados, pelas crianças, altos níveis de bem-estar e implicação, os contextos precisam de ser pensados em prol das suas potencialidades e interesses, como garante da ocorrência de desenvolvimento. O currículo em construção necessita, portanto, de ser contextualizado. Por este motivo, importa assinalar que a identificação das razões causadoras dos níveis de bem-estar e implicação envolve uma reflexão e avaliação críticas em torno de múltiplas variáveis contextuais, tradutoras das opções pedagógicas e curriculares do educador. Por mobilizar uma análise deste tipo, o SAC contribui, significativamente, para a conscientização da influência das escolhas tomadas no contexto do

grupo, sendo, por isso, que o considero um instrumento bastante útil na construção curricular pelo educador. A fase 2 decorreu ao longo de cerca de 2 semanas. Durante este período, procurei observar, atentamente, o contexto educativo, tendo utilizado, como auxílio neste processo, a ficha 2g. Durante o preenchimento da ficha, tentei formular conclusões claras e justificações fundamentadas para os dados recolhidos na fase 1, tendo incidido a minha atenção nos aspetos positivos e nos aspetos negativos de situações concretas que caracterizavam a dinâmica do grupo e do contexto. Nas fragilidades apontadas, procurei fazer críticas construtivas, de modo a equacionar, ainda que de um modo bastante embrionário, possíveis soluções. Os problemas apontados funcionariam, assim, como o ponto de partida para a melhoria da qualidade educativa (*ibidem*). Para orientar a minha observação, tomei em consideração os dois itens gerais de reflexão e avaliação propostos pelo SAC: análise do grupo, incidente nos aspetos positivos a explorar e nos aspetos que originam preocupação; e análise do contexto. Este último desdobra a sua atenção: na oferta educativa, ao nível da riqueza e diversidade de infraestruturas, materiais e atividades, bem como aos estímulos desenvolvimentais e às oportunidades de exploração que proporcionam; no clima de grupo, relacionado com a qualidade das relações interpessoais entre as crianças e com os adultos; no espaço para iniciativa e autonomia, correspondente às oportunidades de inclusão da criança em decisões (planificar, avaliar, resolver problemas contextuais) e de atribuição de responsabilidades em múltiplas situações; na organização da rotina e da equipa educativa; e no estilo do adulto relativamente à empatia e atenção afetiva que tem para com a criança (sensibilidade), à qualidade e pertinência dos desafios que lhe coloca (estimulação), e ao grau de liberdade que lhe proporciona para explorar, experimentar, exprimir ideias e opiniões e escolher atividades

(autonomia). Além destas dimensões, como propõe a ficha 2g, identifiquei recursos pertinentes na comunidade e nas famílias e destaques úteis presentes nos documentos orientadores da instituição, e procedi ao levantamento de opiniões sobre o jardim-de-infância junto das crianças, de modo a que fosse melhor compreendido o que lhes agradava e desagradava no contexto educativo (*ibidem*).

O SAC, sobretudo a fase 2, tornou-se um instrumento fundamental para descrever, reflexiva e criticamente, a prática da educadora do grupo onde decorreu o meu período de estágio. A ficha 2g assumiu-se como uma base de dados acerca das suas escolhas pedagógicas e curriculares no âmbito das variáveis contextuais acima descritas. Aludindo aos vários elementos que compõem o *cortejo* de que fala Fernando Pessoa, cada um deles pode ser interpretado como uma das variáveis contextuais que interferem nas experiências vivenciadas pela criança em ambiente formal de aprendizagem. As conclusões que formulei, apresentadas nesse documento, serviram de suporte à construção, no capítulo 1 deste relatório, dos pontos 1.1.1.4. Caracterização do ambiente físico e 1.2. Caracterização do grupo, pelo que não serão aqui analisadas novamente. Contudo, posso referir que me permitiram alcançar uma constatação geral que considero estar na origem de uma mancha laranja tão alargada nos níveis de bem-estar e implicação: as reduzidas oportunidades de exploração ativa pelas crianças e o fraco grau de autonomia e iniciativa que lhes é proporcionado nas decisões quotidianas.

Por razões contextuais, não foi possível aplicar a fase 3 do SAC. Contudo, durante o meu curso de Licenciatura em Educação Básica, tive oportunidade de utilizar aquele instrumento de avaliação em contexto de estágio, a qual implicou a dinamização das três fases ao nível do grupo.

Deste modo, posso referir que a utilização da terceira fase constituiu um momento-chave ao complemento de uma prática educativa intencional, na medida em que, partindo das fragilidades assinaladas, foi-me possível empreender uma ação incidente num dos campos analisados (neste caso, foi a oferta educativa) com vista à qualificação do ambiente. Apesar de não ter dinamizado a terceira fase do SAC, tive em consideração os dados obtidos nas fichas 1g e 2g para orientar as minhas intervenções no estágio.

A utilização do SAC, em contexto de estágio, funcionou como um marco de referência no meu percurso formativo, encarando-o como um auxílio na explicitação e na adequação das práticas educativas. Trata-se de um instrumento de apoio ao educador para uma reflexão em torno do modo como está organizado o seu trabalho, contribuindo, por isso, para uma melhor clarificação dos fundamentos pedagógicos que lhes estão associados, para uma maior conscientização do seu efeito no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças e para o desenvolvimento de práticas mais refletidas e coerentes (Cardona, 2007). Ao mesmo tempo, amplifica os campos de reflexão e apreciação crítica, proporcionando uma autoavaliação do trabalho. Por mobilizar uma atitude problematizadora, incidente em situações concretas do contexto, potencia o desenvolvimento de competências investigativas como forma de fundamentação de respostas adequadas, sendo, por isso, um poderoso instrumento para o reconhecimento do valor da infância e da profissionalidade do educador (Coelho em Portugal e Laevers, 2010).



## **CONCLUSÕES**



Como a educação não pode e não deve ser algo estático e unidirecional, devemos lembrar-nos que o jardim-de-infância não é apenas um simples lugar onde se exploram conteúdos; é, acima de tudo, um local de aprendizagem, de interação social, de (re)construção social do conhecimento, de valores e de comportamentos, de desenvolvimento de uma mentalidade experimental, reflexiva e participativa que poderá possibilitar, futuramente, ao cidadão emancipado transformar a sociedade em benefício do bem-estar coletivo e pessoal. Deste modo, todas as experiências de aprendizagem, seja qual for o objetivo que visem e o modo como se apresentem, têm sempre uma inelutável repercussão, mais ou menos ampla, nas crianças. Particularmente, é nos primeiros anos que se fundamentam todas as dimensões de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida (Katz, 2006), pelo que é imperioso que a educação de infância se alicerce sob os princípios de uma pedagogia de qualidade.

Ao longo do processo de formação contextualizada, assim como da realização do presente trabalho, solidifiquei a concepção de que é sobejamente impreterível pensar na prática educativa como mediadora de uma exploração, apropriação e (re)organização mental que se encaminha para a formação da personalidade e da componente sociocultural das crianças. Não é, consabidamente, possível assistir-se a uma transferência de conhecimento, pois cada uma delas realiza o seu percurso de aprendizagem segundo a sua experiência pessoal, as suas vivências e apropriações educativas, em contextos formais e informais, e a sua estrutura conceptual. Como espelham teorias de autores como Ausubel, se, por um lado, as pessoas constroem e reconstroem o conhecimento mediante as suas experiências, por outro, o conhecimento é

ininterruptamente reconstruído, facto este fruto da participação ativa na construção de produtos que têm, para elas, participantes e agentes desse mesmo processo, sentido próprio, funcional e significativo. A predisposição natural das crianças para investigar, enquanto condição essencial de aprendizagem, deve ser nutrida e fortalecida. Esta linha de pensamento conduz à conscientização de duas ideias fundamentais. Em primeiro lugar, uma aposta precoce em condições académicas de aprendizagem, desprovidas de significado, interesse e prazer para as crianças, pode danificar as predisposições, impondo um papel instrutivo sob um papel construtivo (*ibidem*). Uma abordagem deste tipo condiciona, negativamente, o sucesso escolar futuro (Golbeck, 2001; Marcon, 2000 *cf. ibidem*), pelo que, como advoga Katz (2006), as primeiras experiências das crianças devem ser marcadas por oportunidades de exploração ativa em contextos lúdicos, significativos, diversificados, estimulantes e promotores de interação.

Por outro lado, importa salientar que as crianças não são apenas recetores de cultura; são, também, agentes produtores e transformadores dos contextos em que intervêm (Coelho, 2007), sendo, por isso, essencial que se deixe de falar *sobre* as crianças para se falar *com* as crianças (Moss, 2001 *cf. ibidem*). Noutras palavras, é imperiosa a necessidade de reconhecer a agência da criança e de escutar a sua voz, oferecendo-lhe oportunidades para se expressar, argumentar, manifestar interesses e intenções e assumir responsabilidades numa multiplicidade de eventos quotidianos, pois a autonomia conquista-se apenas se for exercida em situações significativas, num clima de cidadania democrática. Se as crianças são seres ativos, agem sobre os contextos em que convivem, sendo essas ações amplamente marcadas pelas suas experiências e

saberes prévios e pelas características da sua individualidade, pelo que exercem, naturalmente, intervenções modificadoras, pautadas pela criatividade da sua história pessoal. O jardim-de-infância é, então, o primeiro espaço formal de (re)construção social e cultural.

É, aliás, por intermédio das modificações comportamentais da área socioemocional que o jardim-de-infância pode contribuir, visceralmente, para a fixação dos valores e dos ideais que o justificam enquanto instituição social, formadora e educadora. As primeiras relações sociais, emocionais e cognitivas entre as crianças e com os adultos, encaradas como o tipo de experiências mais relevantes nos primeiros anos de vida, exigem respostas significativas e continuadas entre os intervenientes, num clima de interação *síncrona* (Blair, 2002 *cf.* Katz, 2006). Se com os adultos este tipo de relações é intencionalmente assegurado, entre as crianças é necessário intervir de um modo, essencialmente, implícito. Neste sentido, importa que o educador exerça um trabalho reflexivo em torno dos contextos que providencia ao grupo, delineando estratégias e implementando metodologias que garantam a organização de um ambiente promotor de riqueza interativa. Refletindo e avaliando os contextos que disponibilizam às crianças, os educadores estão a assegurar uma boa parte do sucesso de intervenções cuidadas e adequadas. De entre as propostas que as várias correntes pedagógicas e curriculares oferecem, emergem duas que considero particularmente vantajosas: os contextos de brincadeira e a pedagogia de projeto.

A atividade lúdica, espontânea na criança, é encarada como o ingrediente imprescindível ao enriquecimento das experiências educativas impulsionadoras da exploração e da compreensão do mundo e da cidadania. Enquanto brincam, as crianças mobilizam múltiplas

competências, constroem significados, aprendem a conviver e a relacionarem-se com os outros e com os espaços, ao mesmo tempo que a curiosidade e o desejo de saber, procurar e aprender são alimentados, de um modo natural e fluido. A criança resolve problemas, faz descobertas e expressa-se sob várias formas, apropriando-se da experiência, interpretando-a e atribuindo-lhe sentido, à medida da sua individualidade (Portugal, 2008). O brincar ocupa, portanto, um lugar de destaque, emergindo como um contexto com um enorme valor desenvolvimental: sem receio de falhar, a criança experimenta e aprende por tentativa e erro, sendo, assim, estimuladas e alimentadas a curiosidade, a reflexão, a imaginação e a criatividade. No seio dos contextos de brincadeira, residem oportunidades cruciais para a construção colaborativa de aprendizagens sociais, emocionais e cognitivas, seja entre as crianças, seja através da intervenção intencional dos adultos.

O desenvolvimento de projetos com as crianças constitui, também, uma oportunidade bastante significativa para a promoção de interações síncronas. Para se relacionarem de forma sustentada e continuada, as crianças necessitam de interagir sobre algo que lhes interesse e lhes seja significativo (Katz, 2006). Salienta-se, por isso, a pertinência da construção de um currículo participado pelas crianças, integrador de atividades duradouras, ricas e importantes para elas (*ibidem*). Neste âmbito, Katz e Chard (2000 *cf. ibidem*) propõem que os educadores envolvam as crianças em experiências de investigação sobre assuntos que suscitem o seu interesse em conhecer e aprender, como forma de promover interações significativas e sequenciais. Tratando-se de uma metodologia particularmente propícia à promoção de contextos de aprendizagem colaborativa, o trabalho por projetos fomenta o

desenvolvimento da competência comunicativa, expondo as crianças perante assuntos pertinentes e interessantes e estimulando-as a dialogarem sobre eles e a conviverem entre si (Katz, 2006). Por esta razão, o educador não pode colocar de parte a intencionalidade educativa nem a postura crítico-reflexiva que lhe são exigidas, sendo necessário que tenha a capacidade suficiente para analisar a génese das questões que vão surgindo e de, assim, distinguir problemas profundos de curiosidades passageiras (Silva, 1998), de modo a incrementar o real desenvolvimento comunicacional, relacional e cognitivo das crianças.

Esta gestão intencional do processo educativo implica, simultaneamente, uma tomada de atenção sobre a diversidade de ambientes que as crianças frequentam. Especificamente, o educador necessita de ter em consideração a heterogeneidade do grupo (ao nível do desenvolvimento diferenciado das crianças que o compõem, das suas características individuais e das suas opiniões divergentes) e a diversidade das expectativas das famílias, numa perspetiva de negociação. Consciente desta realidade, o educador deve, assim, assumir uma postura flexível nas suas respostas educativas, construindo um currículo adaptado ao contexto e à multiplicidade de expectativas e singularidades que nele convivem. O sucesso desta tarefa passa, indiscutivelmente, pelo conhecimento aprofundado de cada criança e pelo diálogo aberto e frequente com as famílias, o que implica a adoção de uma abordagem sistémica e ecológica da educação. Esta perspetiva respeita, reconhece e valoriza a reciprocidade de influências entre a criança e os contextos em que interage, propondo uma melhor compreensão sobre ela por conhecimento dos sistemas em que se desenvolve e que a influenciam (ME, 1997). Ao mesmo tempo, apoia essa articulação para regular e otimizar o processo

de desenvolvimento, atentando, sobretudo, nas potencialidades das crianças enquanto oportunidades vantajosas para a diversificação e o enriquecimento da aprendizagem (*ibidem*).

Esta linha de pensamento encaminha o discurso para uma dimensão complementar mais ampla. Para assegurar práticas devidamente contextualizadas, é imperioso atender à pluralidade das infâncias, ao invés de se olhar a educação como um processo fabril e estandardizado. Partindo do pressuposto que existem diversas imagens de infância, que são socialmente (re)interpretadas e (re)construídas, as instituições educativas devem interagir com as perspetivas das crianças, das suas famílias e dos vários agentes envolvidos para, numa lógica de otimização da educação, compreender a infância daquele contexto e delinear intervenções adequadas (Coelho, 2007).

O contacto reflexivo com as diversidades do contexto onde estagiei possibilitou-me, indiscutivelmente, a (re)construção de inúmeras aprendizagens que procurei traduzir ao longo deste relatório. O caminho que percorri permitiu-me concluir que, enquanto reflete e atua, o profissional vivencia um constante desenvolvimento de competências e capacidades. Tal como Piaget fundamentou para o universo infantil, também na esfera do adulto o confronto com experiências e contextos diversificados, que comportam características peculiares (e que, então, se podem comparar aos conflitos cognitivos), proporciona-lhe a mobilização do seu saber teórico e das suas competências, redimensionando-os e enriquecendo-os de um modo que lhe permite ser cada vez mais experiente e perspicaz na análise de situações e na conseqüente tomada de decisões. É visível a necessidade de conciliação entre o saber teórico e a prática, uma vez que não basta ao educador agir;

ele necessita, também, de se (re)formar continuamente e investir na atualização do seu saber, apostando numa permanente formação que se repercutirá numa melhor atuação. Neste sentido, coloco em relevo a opinião bastante sugestiva de Coelho (2004): “a possibilidade de a educadora *andaimar* o desenvolvimento da criança relaciona-se seguramente com os andaimes que forem sendo colocados ao seu alcance e ela puder identificar.” (p. 392). As aprendizagens registadas na formação inicial e contínua são, portanto, um apoio fundamental a uma intervenção consistente e pró-ativa em contexto prático.

Termino este relatório comparando o educador à *Fada das Crianças* que emerge analogicamente no *reino* educativo. Com caminhos e processos idênticos, aproxima-se do *reino* das crianças, orientando-as, dando-lhes afeto, auxiliando-as, disponibilizando-lhes recursos e estratégias para iniciarem e desenvolverem as suas descobertas, construírem os seus saberes, experimentarem as suas questões problemáticas, promoverem a socialização das emoções... E, tal como a *Fada*, parte, *pé ante pé*, daquele *reino*, consciente de que aquelas crianças assimilaram, então, mais *coisas vivas* nas suas estruturas mentais e emocionais, aprenderam a aprender algo mais e *competencializaram-se* na busca progressiva da construção do seu ser que se preconiza um indivíduo emancipado e uma futura *Fada* de outras *crianças*.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (coord.). (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE.
- Cadernos de Educação de Infância (2009). À conversa com Júlia Formosinho. *Cadernos de Educação de Infância*, **86**: 4-8.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, **81**: 10-15.
- Carvalho, A. E Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e cuidados em creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro, Aveiro. 490 pp. Acedido em 2 de março de 2012, em: [http://www.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A\\_Coelho/Tese.pdf](http://www.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf).
- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância [Versão eletrónica]. *Revista Ibero-americana de Educação*, **44**: 1-10. Acedido em 15 de junho de 2012, em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1869Coelho.pdf>.
- Cró, M. L. e Pinho, A. M. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social [Versão eletrónica]. *Revista*

- Ibero-americana de Educação*, **56**: 1-11. Acedido em 4 de agosto de 2012, em: <http://www.rioei.org/deloslectores/3771Cro.pdf>.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância [Versão eletrónica]. *Saber (e) Educar*, **11**: 7-21. Acedido em 2 de agosto de 2012, em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/16/SeE11\\_PerspectivasLilian.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/16/SeE11_PerspectivasLilian.pdf?sequence=1).
- Lino, D. M. B. C. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Minho. 337 pp. Acedido em 2 de agosto de 2012, no Repositório da Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4377>.
- Lund, S. G. e Peeters, J. (2011). Dar autonomia às crianças, aos pais e aos profissionais? O debate da competência. *Infância na Europa*, **21**: 4-5.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. e Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Mendes, M. F. e Delgado, C. C. (2008). *Geometria*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (Ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2007). *Gestão do currículo na educação pré-escolar – contributos para a sua operacionalização (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007)*. Acedido em 16 de novembro de 2011, em:  
<http://www.dge.mec.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=1>.

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Acedido em 6 de janeiro de 2011, em:  
<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao>.

Ministério da Educação (2011). *Avaliação na educação pré-escolar (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011)*. Acedido em 16 de novembro de 2011, em:  
<http://www.dge.mec.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=3>.

Nono, M. A. (2011). *Organização do tempo e do espaço na educação infantil – pesquisas e práticas*. Acedido em 12 de julho de 2012, em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>.

Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Em: GTI (org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. pp. 29-42.

Oliveira-Formosinho, Júlia e Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção do conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora. pp. 11-29.

Oliveira-Formosinho, Júlia e Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. Em: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora. pp. 55-73.

Pelizzari, A., Kriegl, M. L., Baron, M. P., Finck, N. T. L. e Dorocinski, S. I. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel [Versão eletrónica]. *Revista Psicologia Educação Cultura*, **2**: 37-42. Acedido em 4 de julho de 2012, em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>.

Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico (2001). Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Em: Alarcão, I. (coord.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE. pp. 33-67.

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, **1**: 9-24. Acedido em 3 de agosto de 2012, em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>.

Portugal, G. e Laevers, F. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Projeto Curricular de Grupo (2011). Coimbra (documento policopiado).

Projeto Educativo da Instituição (2011). Coimbra (documento policopiado).

Roldão, M. C. (2008). Que educação queremos para a infância? Em: Alarcão, I. (coord.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE. pp. 176-197.

Santos, L. e Jau, J. (2008). À conversa com Ferre Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, **84**: 4-9.

Silva, J. A. E Frezza, J. S. (2010). A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da educação infantil [Versão eletrónica]. *Conjectura*, **15**: 45-53. Acedido em 12 de julho de 2012, em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/181/172>.

Silva, M. I. R. L. S. (1998). Projectos em educação pré-escolar e projecto educativo de estabelecimento. Em: ME (Ed.) *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. pp. 89-122.

Vale, V. M. S. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra.

Vasconcelos, T. (coord.). (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Vila, I. e Gómez-Granell, C. (2003). *A cidade como Projecto Educativo*. Porto Alegre: Artmed Editora.

## **APÊNDICES**



**Apêndice 1:** Calendário da rotatividade de salas do grupo dos 4 anos

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h00	Acolhimento				
9h30	Brincadeiras em grande grupo				
9h30	Salão	Sala dos cantinhos	Sala das cores	Salão	Sala dos cantinhos
10h30	Atividades da rotina diária: lanche da manhã				
11h	Atividades da rotina diária: lanche da manhã				
11h	Sala das cores	Salão	Sala dos cantinhos	Sala das cores	Salão
12h	Atividades da rotina diária: momentos de higiene, almoço, sono e lanche da tarde				
16h	Atividades da rotina diária: momentos de higiene, almoço, sono e lanche da tarde				
16h	Sala dos cantinhos	Sala das cores	Salão	Sala dos cantinhos	Sala das cores
17h30	Brincadeiras em grande grupo				
17h30	Brincadeiras em grande grupo				
18h	Saída				

**Apêndice 2:** Tabela<sup>8</sup> da rotina do grupo dos 4 anos

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo		
Assinatura de presenças	Assinatura de presenças	Leitura de história	Assinatura de presenças	Leitura de história		
Retirar bolsa dos guardanapos da mochila		Assinatura de presenças	Jogo de contagem	Assinatura de presenças		
				Distribuição de correspondência		
				Guardar bolsa dos guardanapos na mochila		

<sup>8</sup> A tabela em cartolina, além de conter os dados apresentados, possui, também, algumas fotografias ilustrativas dos vários momentos da rotina. Porém, para salvaguardar a confidencialidade das crianças que nelas surgem, a tabela original foi substituída, neste apêndice, por este quadro.

**Apêndice 3:** Caraterização do período de estágio

<p style="text-align: center;"><b>1.<sup>a</sup> Fase</b> 7 de novembro a 16 de dezembro</p>	<p>Observação e recolha de dados acerca da prática da educadora, acerca de cada criança e do grupo, da organização do ambiente educativo e do funcionamento da instituição.</p>
<p style="text-align: center;"><b>2.<sup>a</sup> Fase</b> 2 a 13 de janeiro e 15 a 29 de fevereiro</p>	<p>Entrada progressiva na atuação prática (planificação de tarefas pontuais).</p>
<p style="text-align: center;"><b>3.<sup>a</sup> Fase</b> 1 a 30 de março</p>	<p>Desenvolvimento da prática pedagógica (planificação, atuação e avaliação continuadas).</p>
<p style="text-align: center;"><b>4.<sup>a</sup> Fase</b> 11 de abril a 18 de maio</p>	<p>Desenvolvimento de um projeto com as crianças (planificação, atuação e avaliação continuadas).</p>

## Apêndice 4: Experiências de aprendizagem planificadas durante o estágio

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
Linguagem oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar a capa, a contracapa, as guardas e as folhas de álbuns narrativos.</li> <li>✓ Ordenar os acontecimentos de uma história através de imagens.</li> <li>✓ Recontar histórias com a sequência apropriada.</li> <li>✓ Expressar oralmente ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> <li>✓ Revelar interesse e gosto pela leitura.</li> <li>✓ Desenvolver a criatividade e a imaginação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionamento às crianças sobre as suas opiniões pessoais acerca do lobo.</li> <li>• Apresentação do livro “A ovelhinha que veio para o jantar” [(2006) de Steve Smallman e Joelle Dreidemy] ao grupo e abordagem aos nomes capa, contracapa, guardas e folhas com respetiva demonstração.</li> <li>• Antecipação, por parte das crianças, da possível história que o livro encerra através da visualização da capa e da leitura do título.</li> <li>• Leitura do livro de literatura infantil.</li> <li>• Apresentação desorganizada de algumas imagens impressas do livro.</li> <li>• Organização coletiva dos acontecimentos principais da história através das imagens.</li> <li>• Colocação, por algumas crianças, das imagens ordenadas pela sequência correta num estendal improvisado com fio e molas.</li> <li>• Reconto oral da história pelas crianças.</li> <li>• Exploração oral, em coletivo, da temática sugerida pela história.</li> <li>• Registo escrito, pela educadora estagiária, de algumas observações pertinentes feitas pelas crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “A ovelhinha que veio para o jantar” (2006) de Steve Smallman e Joelle Dreidemy</li> <li>• Algumas imagens impressas do livro</li> <li>• Corda</li> <li>• Molas de roupa</li> </ul>

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecer os números de 1 a 5.</li> <li>✓ Contar, com correção, até cinco objetos.</li> <li>✓ Compreender a cardinalidade.</li> <li>✓ Avaliar, criticamente, ações, dando e pedindo sugestões de melhoria.</li> <li>✓ Propor e expressar, oralmente, soluções, ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega de cinco pequenas peças de <i>lego</i> a cada criança do grupo.</li> <li>• Apresentação desorganizada de dois conjuntos de cartões (dez cartões com conjuntos numéricos representados sob a forma de imagens e cinco cartões numerados de 1 a 5) e abordagem ao modo de funcionamento do jogo.</li> <li>• Ordenação coletiva dos cartões numerados de 1 a 5.</li> <li>• Apresentação, pela educadora estagiária, de um cartão com um conjunto numérico representado sob a forma de imagens.</li> <li>• Construção, pelas crianças, com as peças de <i>lego</i>, de um conjunto idêntico ao representado no cartão.</li> <li>• Apresentação dos conjuntos construídos e diálogo coletivo acerca da correção/incorreção dos mesmos.</li> <li>• Seleção, por uma criança, do cartão com o número representativo da quantidade de elementos que compõem o conjunto apresentado e construído.</li> <li>• Continuação do jogo com repetição do processo descrito para cada cartão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartões com conjuntos numéricos</li> <li>• Cartões numerados de 1 a 5</li> <li>• Peças de <i>lego</i></li> </ul>

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
Expressões – Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar as características gerais de uma obra artística (tema, cores e elementos visuais).</li> <li>✓ Descrever composições gráficas.</li> <li>✓ Expressar oralmente ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> <li>✓ Produzir composições gráficas a partir de um tema, utilizando a combinação de diversos materiais e técnicas.</li> <li>✓ Desenvolver a criatividade e a imaginação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionamento às crianças sobre a obra artística de Joan Miró como motivação para a apresentação da obra artística de Claude Monet.</li> <li>• Apresentação ao grupo de réplicas de três pinturas de Claude Monet.</li> <li>• Descrição e exploração oral, em coletivo, das obras representadas e das suas características artísticas gerais (tema, cores e elementos visuais).</li> <li>• Registo escrito, pela educadora estagiária, de algumas observações pertinentes feitas pelas crianças.</li> <li>• Apresentação de uma fotografia de Claude Monet e de alguns aspetos marcantes sobre si e sobre a sua obra artística (nacionalidade e inspiração para o tema principal).</li> <li>• Produção, por cada criança, sob folhas de papel, de uma composição plástica a partir da temática “Um jardim perfeito para mim” com recurso a uma técnica mista (combinação de pintura com lápis de cor e pintura com tintas acrílicas) e tendo como referência as especificidades e o tema das obras de Claude Monet.</li> <li>• Descrição, por cada criança, da composição gráfica por si produzida.</li> <li>• Registo escrito, pela educadora estagiária, das observações feitas por cada criança acerca da sua produção gráfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réplicas de três pinturas de Claude Monet</li> <li>• Fotografia de Claude Monet</li> <li>• Folhas de papel</li> <li>• Lápis de cor</li> <li>• Tintas acrílicas</li> <li>• Pincéis</li> </ul>

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
<b>Linguagem oral e abordagem à escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar a capa, a contracapa, as guardas e as folhas de álbuns narrativos.</li> <li>✓ Expressar oralmente ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> <li>✓ Revelar interesse e gosto pela leitura.</li> <li>✓ Desenvolver a criatividade e a imaginação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do livro “Desculpa... Por acaso és uma bruxa?” [(2003) de Emily Horn e Pawel Pawlak] e abordagem, pelo grupo, aos nomes capa, contracapa, guardas e folhas com respetiva demonstração.</li> <li>• Antecipação, por parte das crianças, da possível história que o livro encerra através da visualização da capa e da leitura do título.</li> <li>• Leitura do livro de literatura infantil.</li> <li>• Breve diálogo coletivo acerca da história.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “Desculpa ... Por acaso és uma bruxa?” (2003) de Emily Horn e Pawel Pawlak</li> </ul>

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecer os números de 1 a 6.</li> <li>✓ Contar, com correção, até seis objetos.</li> <li>✓ Compreender a cardinalidade.</li> <li>✓ Avaliar, criticamente, ações, dando e pedindo sugestões de melhoramento.</li> <li>✓ Propor e expressar, oralmente, soluções, ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição aleatória, pela educadora estagiária, de um grupo com cerca de cinco crianças e entrega, a cada uma, de seis pequenas peças de <i>lego</i>.</li> <li>• Apresentação desorganizada ao grupo de dois conjuntos de cartões (doze cartões com conjuntos numéricos representados sob a forma de imagens e seis cartões numerados de 1 a 6) e abordagem ao modo de funcionamento do jogo.</li> <li>• Organização, em grupo, dos cartões numerados de 1 a 6.</li> <li>• Apresentação, pela educadora estagiária, de um cartão com um conjunto numérico representado sob a forma de imagens.</li> <li>• Construção, pelas crianças, com as peças de <i>lego</i>, de um conjunto idêntico ao representado no cartão.</li> <li>• Apresentação dos conjuntos construídos e diálogo, em grupo, acerca da correção/incorreção dos mesmos.</li> <li>• Seleção, por uma criança, do cartão com o número representativo da quantidade de elementos que compõem o conjunto apresentado e construído.</li> <li>• Continuação do jogo com repetição do processo descrito para cada cartão (utilização de cerca de 6 cartões durante o jogo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartões com conjuntos numéricos</li> <li>• Cartões numerados de 1 a 6</li> <li>• Peças de <i>lego</i></li> </ul>

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
<b>Linguagem oral e abordagem à escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar a capa, a contracapa, as guardas e as folhas de álbuns narrativos.</li> <li>✓ Expressar oralmente ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> <li>✓ Revelar interesse e gosto pela leitura.</li> <li>✓ Desenvolver a criatividade e a imaginação.</li> <li>✓ Identificar os elementos constituintes de uma carta (data, saudação, assunto, despedida e assinatura).</li> <li>✓ Relatar e descrever acontecimentos.</li> <li>✓ Refletir sobre a linguagem escrita.</li> <li>✓ Escrever o nome próprio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do livro “Ovelhinha dá-me lâ” [(2011) de Isabel Minhós Martins e Yara Kono] e abordagem, pelo grupo, aos nomes capa, contracapa, guardas e folhas com respetiva demonstração.</li> <li>• Antecipação, por parte das crianças, da possível história que o livro encerra através da visualização da capa e da leitura do título.</li> <li>• Leitura do livro de literatura infantil.</li> <li>• Breve diálogo coletivo acerca da história.</li> <li>• Sugestão de uma tarefa coletiva: escrever uma carta à G. .</li> <li>• Colocação, ao grupo, da questão “Já algum de vocês ajudou a escrever uma carta?” para introdução dos conceitos relativos aos elementos constituintes de uma carta (data, saudação, assunto, despedida e assinatura).</li> <li>• Apresentação de uma cartolina com o esquema da estrutura de uma carta.</li> <li>• Registo, pela educadora estagiária, de uma carta coletiva, ditada pelas crianças, a enviar à G., tendo em consideração o seguinte procedimento: registo do relato ditado pelo grupo; releitura da carta para reflexão e revisão do texto escrito (detecção e correção de possíveis erros na construção frásica, aspetos menos claros e/ou termos incorretos); escrita do texto acordado em conjunto; releitura pausada do mesmo; assinatura da carta pelas crianças, pela educadora do grupo, pela assistente operacional e pelas educadoras estagiárias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “Ovelhinha dá-me lâ” (2011) de Isabel Minhós Martins e Yara Kono</li> <li>• Cartolina com esquema da estrutura de uma carta</li> <li>• Folhas de papel</li> <li>• Esferográfica</li> <li>• Canetas de feltro</li> </ul>

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
Linguagem oral e abordagem à escrita Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar os elementos constituintes de uma carta (data, saudação, assunto, despedida e assinatura).</li> <li>✓ Relatar e descrever acontecimentos.</li> <li>✓ Refletir sobre a linguagem escrita.</li> <li>✓ Identificar e reproduzir letras.</li> <li>✓ Escrever o nome próprio.</li> <li>✓ Produzir composições gráficas com tema livre.</li> <li>✓ Desenvolver a criatividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunião coletiva na manta e referência, pela educadora estagiária, à escrita da carta à G. e a alguns desenhos livres realizados pelas crianças com o intuito de serem entregues, por si, a outras como motivação para a sugestão de uma tarefa voluntária<sup>9</sup>: troca de correspondência entre o grupo e crianças de outros grupos do jardim-de-infância.</li> <li>• Produção de desenhos, pelas crianças, com recurso a lápis de cor.</li> <li>• Registo escrito, pela educadora estagiária, de cartas individuais ditadas pelas crianças, tendo em consideração o seguinte procedimento durante a escrita de cada uma: registo do relato ditado pela criança<sup>10</sup>; releitura da carta para reflexão e revisão do texto escrito (deteção e correção de possíveis erros na construção frásica, aspetos menos claros e/ou termos incorretos); escrita do texto acordado em conjunto com letras de imprensa, maiúsculas, de tamanho não muito pequeno e com espaços livres entre as linhas; releitura pausada do mesmo; assinatura da carta e cópia, nos espaços livres existentes entre as linhas, pela criança, de algumas letras e/ou palavras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartolina com esquema da estrutura de uma carta</li> <li>• Folhas de papel</li> <li>• Esferográfica</li> <li>• Lápis de cor</li> <li>• Canetas de feltro</li> </ul>

<sup>9</sup> A tarefa proposta adota um cariz voluntário, apenas participando nela as crianças que manifestarem essa vontade. Poderão ser feitas cartas ou desenhos ou ambos, consoante a intenção da criança autora.

<sup>10</sup> Durante este momento, a educadora estagiária deverá questionar a criança sobre os elementos constituintes de uma carta, podendo ser feita, para auxílio, uma abordagem visual ao esquema de cartolina utilizado noutra tarefa com a mesma finalidade: escrita da carta à G. .

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
Linguagem oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar a capa, a contracapa, a lombada, as guardas e as folhas de álbuns narrativos.</li> <li>✓ Expressar oralmente ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> <li>✓ Revelar interesse e gosto pela leitura.</li> <li>✓ Desenvolver a criatividade e a imaginação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do livro “Ainda falta muito?” [(2009) de Carla Maia de Almeida e Alex Gozblau] e abordagem, pelo grupo, aos nomes capa, contracapa, guardas e folhas com respetiva demonstração.</li> <li>• Abordagem, pela educadora estagiária, ao nome lombada com respetiva demonstração.</li> <li>• Antecipação, por parte das crianças, da possível história que o livro encerra através da visualização da capa e da leitura do título.</li> <li>• Leitura do livro de literatura infantil.</li> <li>• Breve diálogo coletivo acerca da história orientado por algumas questões colocadas pela educadora estagiária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “Ainda falta muito?” (2009) de Carla Maia de Almeida e Alex Gozblau</li> </ul>

Área(s)	Aprendizagens a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
<b>Linguagem oral e abordagem à escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar a capa, a contracapa, a lombada, as guardas e as folhas de álbuns narrativos.</li> <li>✓ Ordenar os acontecimentos de uma história através de imagens.</li> <li>✓ Recontar histórias com a sequência apropriada.</li> <li>✓ Revelar interesse e gosto pela leitura.</li> <li>✓ Desenvolver a criatividade e a imaginação.</li> <li>✓</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do livro “O incrível rapaz que comia livros” [(2010) de Oliver Jeffers] e abordagem, pelo grupo, aos nomes capa, contracapa, lombada, guardas e folhas com respetiva demonstração.</li> <li>• Antecipação, por parte das crianças, da possível história que o livro encerra através da visualização da capa e da leitura do título.</li> <li>• Leitura do livro de literatura infantil.</li> <li>• Apresentação desorganizada de algumas imagens impressas do livro.</li> <li>• Organização coletiva dos acontecimentos principais da história através das imagens.</li> <li>• Reconto oral da história pelas crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “O incrível rapaz que comia livros” (2010) de Oliver Jeffers</li> <li>• Algumas imagens impressas do livro</li> </ul>

Área(s)	Aprendizagens a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
<p style="text-align: center;"><b>Conhecimento do mundo</b> <b>Expressões – Expressão Plástica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar letras e palavras.</li> <li>✓ Identificar profissões do meio local.</li> <li>✓ Propor e expressar, oralmente, soluções, ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> <li>✓ Escutar, questionar e argumentar opiniões para negociar soluções.</li> <li>✓ Colaborar em atividades em grupo, cooperando na elaboração de um produto.</li> <li>✓ Criar objetos, utilizando a combinação de diversos materiais e técnicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocação, ao grupo, da questão “Quem distribui as cartas que estão no marco do correio?” como motivação para a criação de uma tarefa periódica: distribuição de correspondência, no jardim-de-infância, pelas crianças<sup>11</sup>.</li> <li>• Definição coletiva da periodicidade de distribuição das cartas e da regularidade com que cada criança assume a função de carteiro/a.</li> <li>• Sugestão da utilização de uma tabela com os seguintes campos a serem preenchidos, periodicamente, por cada criança: <b>nome do carteiro/a</b> (escrita do seu nome); <b>data</b> (escrita da data em que distribui a correspondência); <b>cartas</b> (escrita da quantidade de cartas presentes no marco do correio); <b>cartas entregues</b> (escrita da quantidade de cartas entregues); <b>cartas por entregar</b> (escrita da quantidade de cartas que ficarem por entregar).</li> <li>• Colocação, às crianças, da questão “Onde podemos guardar as cartas que ficarem por entregar?” como indutor para a sugestão de uma tarefa: decorar uma caixa de papelão com recurso a técnicas à escolha das crianças.</li> <li>• Colocação, às crianças, da questão “O que utiliza o/a carteiro/a para distribuir as cartas?” como indutor para a sugestão de uma tarefa: decorar um saco de pano, com recurso a técnicas à escolha do grupo, para as crianças utilizarem durante a distribuição de correspondência.</li> <li>• Decoração do saco de pano e da caixa de papelão por dois grupos (cada um decora um dos objetos) formados, sob orientação da educadora estagiária, tendo em consideração o seguinte critério: escolha, pelas crianças, da tarefa que preferem realizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabela para registo</li> <li>• Caixa de papelão</li> <li>• Saco de pano</li> </ul>

<sup>11</sup> Uma vez que as crianças ainda não sabem ler, um adulto do seu grupo deve acompanhar o/a carteiro/a na distribuição da correspondência. Contudo, ele deve encorajar a criança a identificar o destinatário através do reconhecimento de algumas letras ou mesmo da composição gráfica do seu nome.

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
<p style="text-align: center;"><b>Linguagem oral e abordagem à escrita</b> Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar e reconhecer letras e palavras.</li> <li>✓ Reconhecer o princípio alfabético.</li> <li>✓ Escrever o nome próprio.</li> <li>✓ Contar, com correção, até vinte e três.</li> <li>✓ Identificar os números até 23.</li> <li>✓ Expressar oralmente ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação às crianças de um dossiê com folhas com os seus nomes escritos.</li> <li>• Questionamento ao grupo sobre a funcionalidade daquele objeto, utilizando, como referência, os nomes escritos<sup>12</sup> nas tabelas das folhas de papel.</li> <li>• Diálogo coletivo acerca da definição de uma nova rotina – assinatura e contagem de presenças – com o seguinte procedimento: escrita do nome na tabela, por cada criança, quando chega ao jardim-de-infância; contagem diária das presenças e das faltas pelas crianças (uma criança em cada dia, utilizando como critério a ordem alfabética).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabela com nomes</li> </ul>

<sup>12</sup> Como motivação para a identificação da funcionalidade do dossiê apresentado, a educadora estagiária deve apelar ao grupo o reconhecimento das palavras escritas – nomes das crianças – através de algumas letras ou mesmo da totalidade das manchas gráficas.

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecer os números de 1 a 8.</li> <li>✓ Contar, com correção, até oito objetos.</li> <li>✓ Compreender a cardinalidade.</li> <li>✓ Avaliar, criticamente, ações, dando e pedindo sugestões de melhoria.</li> <li>✓ Propor e expressar, oralmente, soluções, ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição aleatória, pela educadora estagiária, de um grupo com cerca de cinco crianças e entrega, a cada uma, de oito pequenas peças de <i>lego</i>.</li> <li>• Apresentação desorganizada ao grupo de dois conjuntos de cartões (dezasseis cartões com conjuntos numéricos representados sob a forma de imagens e oito cartões numerados de 1 a 8) e abordagem ao modo de funcionamento do jogo.</li> <li>• Organização, em grupo, dos cartões numerados de 1 a 8.</li> <li>• Apresentação, por uma criança e/ou pela educadora estagiária, de um cartão com um conjunto numérico representado sob a forma de imagens.</li> <li>• Construção, pelas crianças, com as peças de <i>lego</i>, de um conjunto idêntico ao representado no cartão.</li> <li>• Apresentação dos conjuntos construídos e diálogo, em grupo, acerca da correção/incorreção dos mesmos.</li> <li>• Seleção, por uma criança, do cartão com o número representativo da quantidade de elementos que compõem o conjunto apresentado e construído.</li> <li>• Continuação do jogo com repetição do processo descrito para cada cartão (utilização de cerca de 6 cartões durante o jogo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartões com conjuntos numéricos</li> <li>• Cartões numerados de 1 a 8</li> <li>• Peças de <i>lego</i></li> </ul>

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
<b>Linguagem oral e abordagem à escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar a capa, a contracapa, a lombada, as guardas e as folhas de álbuns narrativos.</li> <li>✓ Expressar oralmente ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> <li>✓ Revelar interesse e gosto pela leitura.</li> <li>✓ Desenvolver a criatividade e a imaginação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do livro “Dançar nas nuvens” [(2010) de Vanina Starkoff] e abordagem, pelo grupo, aos nomes capa, contracapa, lombada, guardas e folhas com respetiva demonstração.</li> <li>• Antecipação, por parte das crianças, da possível história que o livro encerra através da visualização da capa e da leitura do título.</li> <li>• Leitura do livro de literatura infantil.</li> <li>• Breve diálogo coletivo acerca da história orientado por algumas questões colocadas pela educadora estagiária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “Dançar nas nuvens” (2010) de Vanina Starkoff</li> </ul>

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
Linguagem oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar a capa, a contracapa, a lombada, as guardas e as folhas de álbuns narrativos.</li> <li>✓ Expressar oralmente ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> <li>✓ Revelar interesse e gosto pela leitura.</li> <li>✓ Desenvolver a criatividade e a imaginação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do livro “Um presente diferente” [(2008) de Marta Azcona e Rosa Osuna] e abordagem, pelo grupo, aos nomes capa, contracapa, lombada, guardas e folhas com respetiva demonstração.</li> <li>• Antecipação, por parte das crianças, da possível história que o livro encerra através da visualização da capa e da leitura do título.</li> <li>• Leitura do livro de literatura infantil.</li> <li>• Breve diálogo coletivo acerca da história orientado por algumas questões colocadas pela educadora estagiária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “Um presente diferente” (2008) de Marta Azcona e Rosa Osuna</li> </ul>

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecer os números de 1 a 8.</li> <li>✓ Contar, com correção, até oito objetos.</li> <li>✓ Compreender a cardinalidade.</li> <li>✓ Avaliar, criticamente, ações, dando e pedindo sugestões de melhoria.</li> <li>✓ Propor e expressar, oralmente, soluções, ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição aleatória, pela educadora estagiária, de um grupo com cerca de cinco crianças e entrega, a cada uma, de oito pequenas peças de <i>lego</i>.</li> <li>• Apresentação desorganizada ao grupo de dois conjuntos de cartões (dezasseis cartões com conjuntos numéricos representados sob a forma de imagens e oito cartões numerados de 1 a 8) e abordagem ao modo de funcionamento do jogo.</li> <li>• Organização, em grupo, dos cartões numerados de 1 a 8.</li> <li>• Apresentação, por uma criança e/ou pela educadora estagiária, de um cartão com um conjunto numérico representado sob a forma de imagens.</li> <li>• Construção, pelas crianças, com as peças de <i>lego</i>, de um conjunto idêntico ao representado no cartão.</li> <li>• Apresentação dos conjuntos construídos e diálogo, em grupo, acerca da correção/incorreção dos mesmos.</li> <li>• Seleção, por uma criança, do cartão com o número representativo da quantidade de elementos que compõem o conjunto apresentado e construído.</li> <li>• Continuação do jogo com repetição do processo descrito para cada cartão (utilização de cerca de 6 cartões durante o jogo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartões com conjuntos numéricos</li> <li>• Cartões numerados de 1 a 8</li> <li>• Peças de <i>lego</i></li> </ul>

Área(s)	Aprendizagens a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
Linguagem oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar a capa, a contracapa, lombada, as guardas e as folhas de álbuns narrativos.</li> <li>✓ Expressar oralmente ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> <li>✓ Revelar interesse e gosto pela leitura.</li> <li>✓ Desenvolver a criatividade e a imaginação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionamento às crianças com 4 anos sobre as suas opiniões pessoais acerca do que pensam sobre ter 5 anos.</li> <li>• Questionamento às crianças com 5 anos sobre como se sentem nesta idade.</li> <li>• Apresentação do livro “É duro ter 5 anos” [(2006) de Jamie Lee Curtis e Laura Cornell] ao grupo e abordagem, pelas crianças, aos nomes capa, contracapa, lombada, guardas e folhas com respetiva demonstração.</li> <li>• Antecipação, por parte das crianças, da possível história que o livro encerra através da visualização da capa e da leitura do título.</li> <li>• Leitura do livro de literatura infantil.</li> <li>• Breve diálogo coletivo acerca da história.</li> <li>• Registo escrito, pela educadora estagiária, de algumas observações pertinentes feitas pelas crianças durante os momentos de conversa ocorridos antes e após a leitura do livro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “É duro ter 5 anos” (2006) de Jamie Lee Curtis e Laura Cornell</li> </ul>

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecer os números de 1 a 10.</li> <li>✓ Contar, com correção, até dez objetos.</li> <li>✓ Compreender a cardinalidade.</li> <li>✓ Avaliar, criticamente, ações, dando e pedindo sugestões de melhoramento.</li> <li>✓ Propor e expressar, oralmente, soluções, ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição aleatória, pela educadora estagiária, de um grupo com cerca de cinco crianças e entrega, a cada uma, de oito pequenas peças de <i>lego</i>.</li> <li>• Apresentação desorganizada ao grupo de dois conjuntos de cartões (vinte cartões com conjuntos numéricos representados sob a forma de imagens e dez cartões numerados de 1 a 10) e abordagem ao modo de funcionamento do jogo.</li> <li>• Organização, em grupo, dos cartões numerados de 1 a 10.</li> <li>• Apresentação, por uma criança e/ou pela educadora estagiária, de um cartão com um conjunto numérico representado sob a forma de imagens.</li> <li>• Construção, pelas crianças, com as peças de <i>lego</i>, de um conjunto idêntico ao representado no cartão.</li> <li>• Apresentação dos conjuntos construídos e diálogo, em grupo, acerca da correção/incorreção dos mesmos.</li> <li>• Seleção, por uma criança, do cartão com o número representativo da quantidade de elementos que compõem o conjunto apresentado e construído.</li> <li>• Continuação do jogo com repetição do processo descrito para cada cartão (utilização de cerca de 6 cartões durante o jogo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartões com conjuntos numéricos</li> <li>• Cartões numerados de 1 a 10</li> <li>• Peças de <i>lego</i></li> </ul>

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecer os números de 1 a 10.</li> <li>✓ Contar, com correção, até dez objetos.</li> <li>✓ Compreender a cardinalidade.</li> <li>✓ Avaliar, criticamente, ações, dando e pedindo sugestões de melhoramento.</li> <li>✓ Propor e expressar, oralmente, soluções, ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição aleatória, pela educadora estagiária, de um grupo com cerca de cinco crianças e entrega, a cada uma, de oito pequenas peças de <i>lego</i>.</li> <li>• Apresentação desorganizada ao grupo de dois conjuntos de cartões (vinte cartões com conjuntos numéricos representados sob a forma de imagens e dez cartões numerados de 1 a 10) e abordagem ao modo de funcionamento do jogo.</li> <li>• Organização, em grupo, dos cartões numerados de 1 a 10.</li> <li>• Apresentação, por uma criança e/ou pela educadora estagiária, de um cartão com um conjunto numérico representado sob a forma de imagens.</li> <li>• Construção, pelas crianças, com as peças de <i>lego</i>, de um conjunto idêntico ao representado no cartão.</li> <li>• Apresentação dos conjuntos construídos e diálogo, em grupo, acerca da correção/incorreção dos mesmos.</li> <li>• Seleção, por uma criança, do cartão com o número representativo da quantidade de elementos que compõem o conjunto apresentado e construído.</li> <li>• Continuação do jogo com repetição do processo descrito para cada cartão (utilização de cerca de 6 cartões durante o jogo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartões com conjuntos numéricos</li> <li>• Cartões numerados de 1 a 10</li> <li>• Peças de <i>lego</i></li> </ul>

Área(s)	Aprendizagens a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
Linguagem oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar a capa, a contracapa, lombada, as guardas e as folhas de álbuns narrativos.</li> <li>✓ Expressar oralmente ideias e apreciações críticas, justificando-as e utilizando um discurso coerente.</li> <li>✓ Revelar interesse e gosto pela leitura.</li> <li>✓ Desenvolver a criatividade e a imaginação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do livro “Amor-Perfeito” [(2004) de Babette Cole] ao grupo e abordagem, pelas crianças, aos nomes capa, contracapa, lombada, guardas e folhas com respetiva demonstração.</li> <li>• Antecipação, por parte das crianças, da possível história que o livro encerra através da visualização da capa e da leitura do título.</li> <li>• Leitura do livro de literatura infantil.</li> <li>• Breve diálogo coletivo acerca da história.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “Amor-Perfeito” (2004) de Babette Cole</li> </ul>

**Apêndice 5:** Folha de registo de ideias prévias

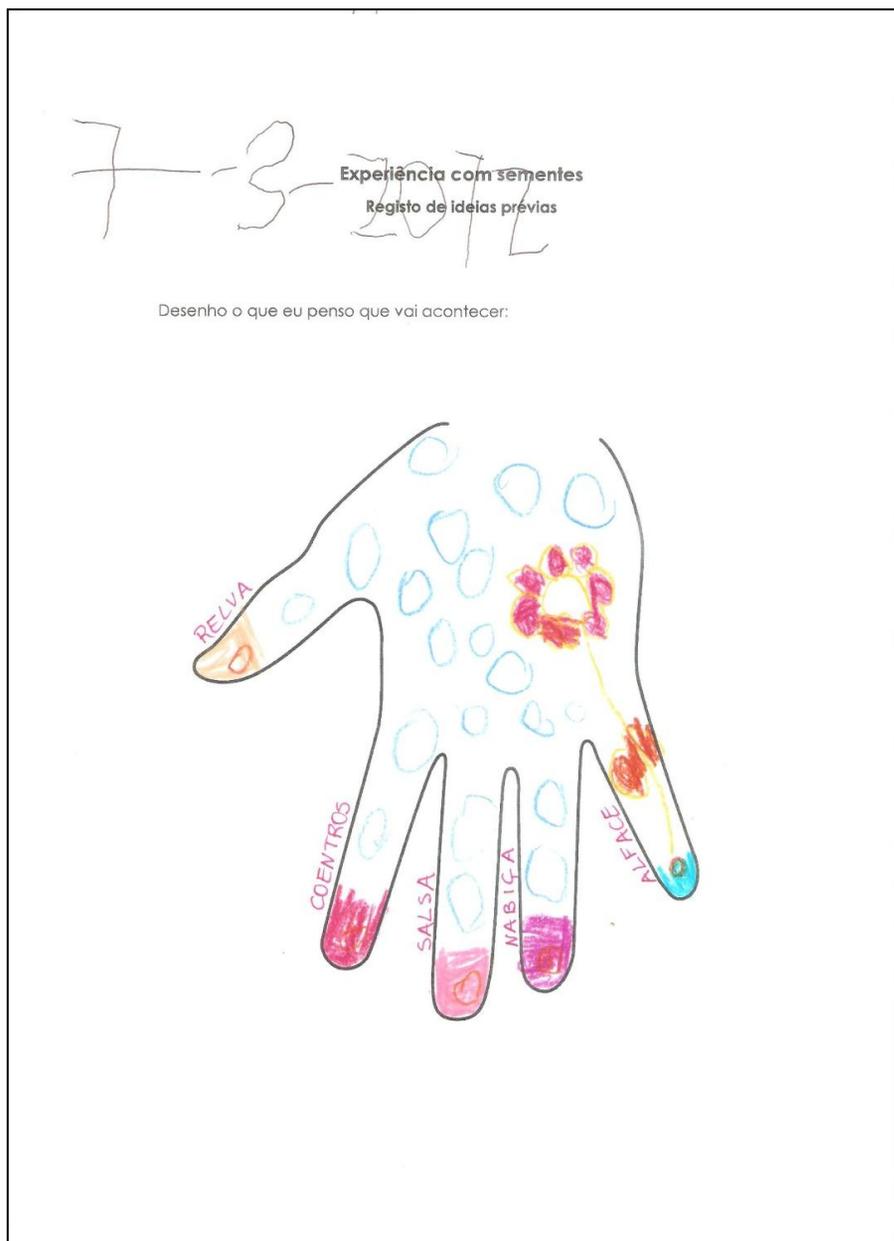
Experiência com sementes  
Registo de ideias prévias

Desenho o que eu penso que vai acontecer:



Escrevo o que eu penso que vai acontecer:

**Apêndice 6:** Folha de registo de ideias prévias preenchida por uma criança



Escrevo o que eu penso que vai acontecer:

AS SEMENTES VÃO TRANSFORMAR-SE  
EM FLORES. VÃO PRECISAR DE SOL  
E TAMBÉM DE ÁGUA. AS FLORES  
VÃO TER FOLHAS E PÉTALAS.

VOU DESENHAR OS RAIOS DE SOL  
E AS ~~PÉTALAS~~<sup>GOTAS</sup> DE ÁGUA, COMO ESTÃO  
NA LUVA. ~~E~~ VÃO SER PRECISOS PARA  
AS FLORES CRESCEREM.

**Apêndice 7:** Ideias prévias de algumas crianças acerca do resultado da experiência

“Não sei o que vai acontecer às sementes. Acho que vão ficar lá dentro encolhidas.” (M.)

“As sementes vão transformar-se em flores. Vão precisar de Sol e também de água. As flores vão ter folhas e pétalas. Vou desenhar os raios de Sol e as gotas de água, como estão na luva. Vão ser precisos para as flores crescerem.” (L.)

“As sementes vão crescer, vão ficar muito altas e depois podemos comer. E depois podemos plantar mais. Se elas crescerem muito, toda a família pode comer. As sementes vão crescer com a luz do Sol e um pouco de água.” (A.)

“As sementes vão dar plantas. Quando uma semente está no algodão, nasce alguma coisa.” (C.)

“Das sementes vão nascer árvores. É preciso água.” (D.)

“As sementes vão crescer e vão dar comida para nós comermos.” (J.)

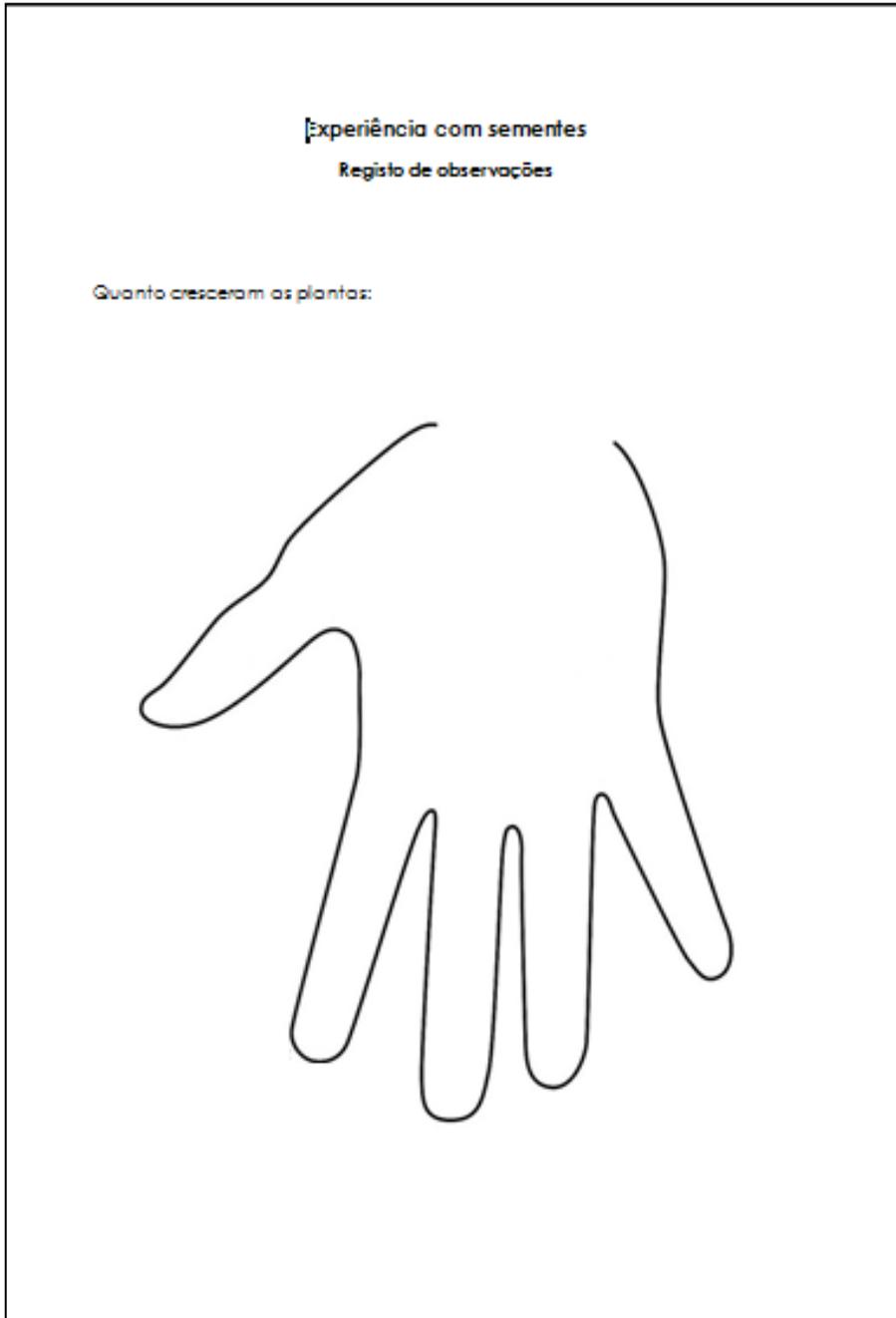
**Apêndice 8:** Luvas expostas numa parede



**Apêndice 9:** Folha de registo de observações

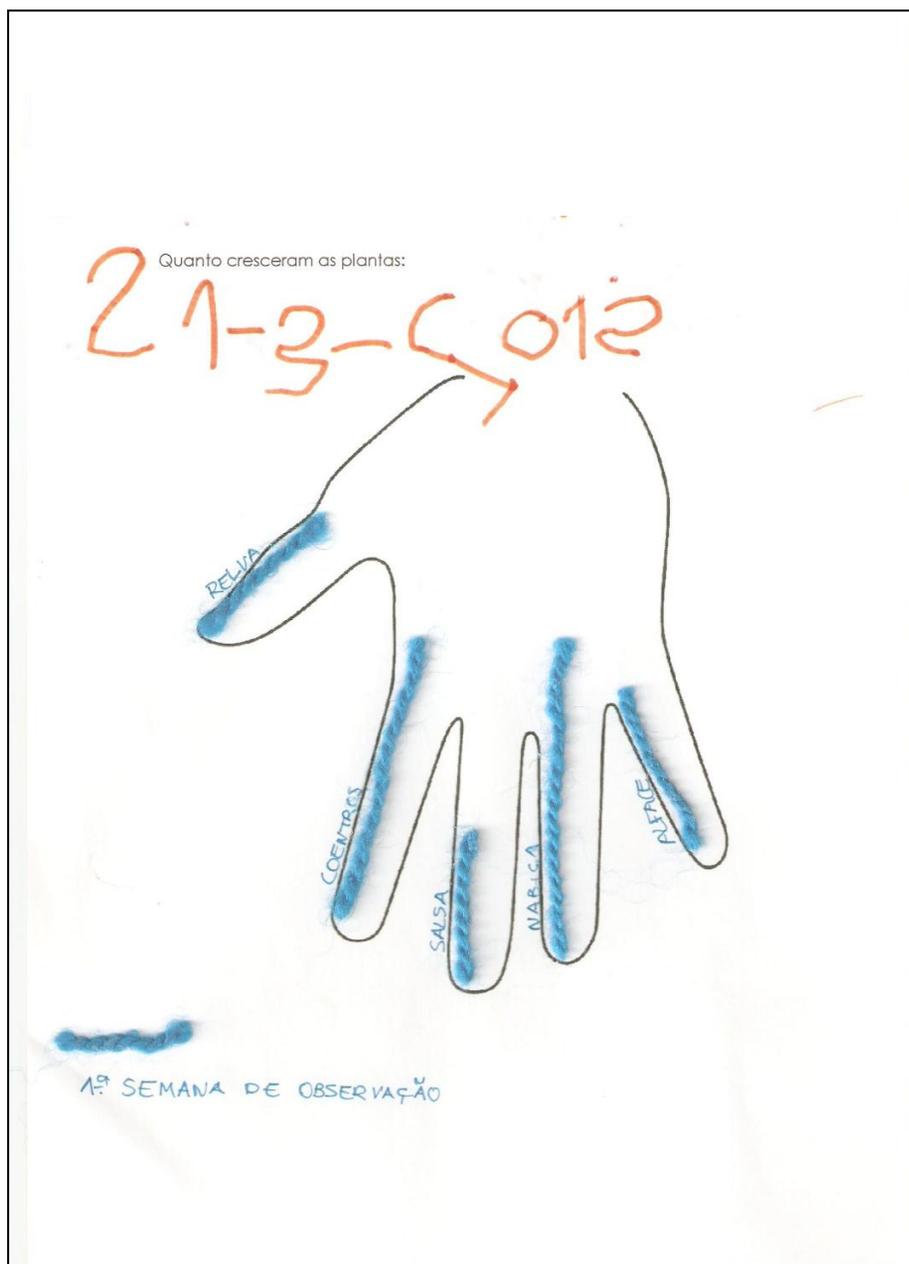
Experiência com sementes  
Registo de observações

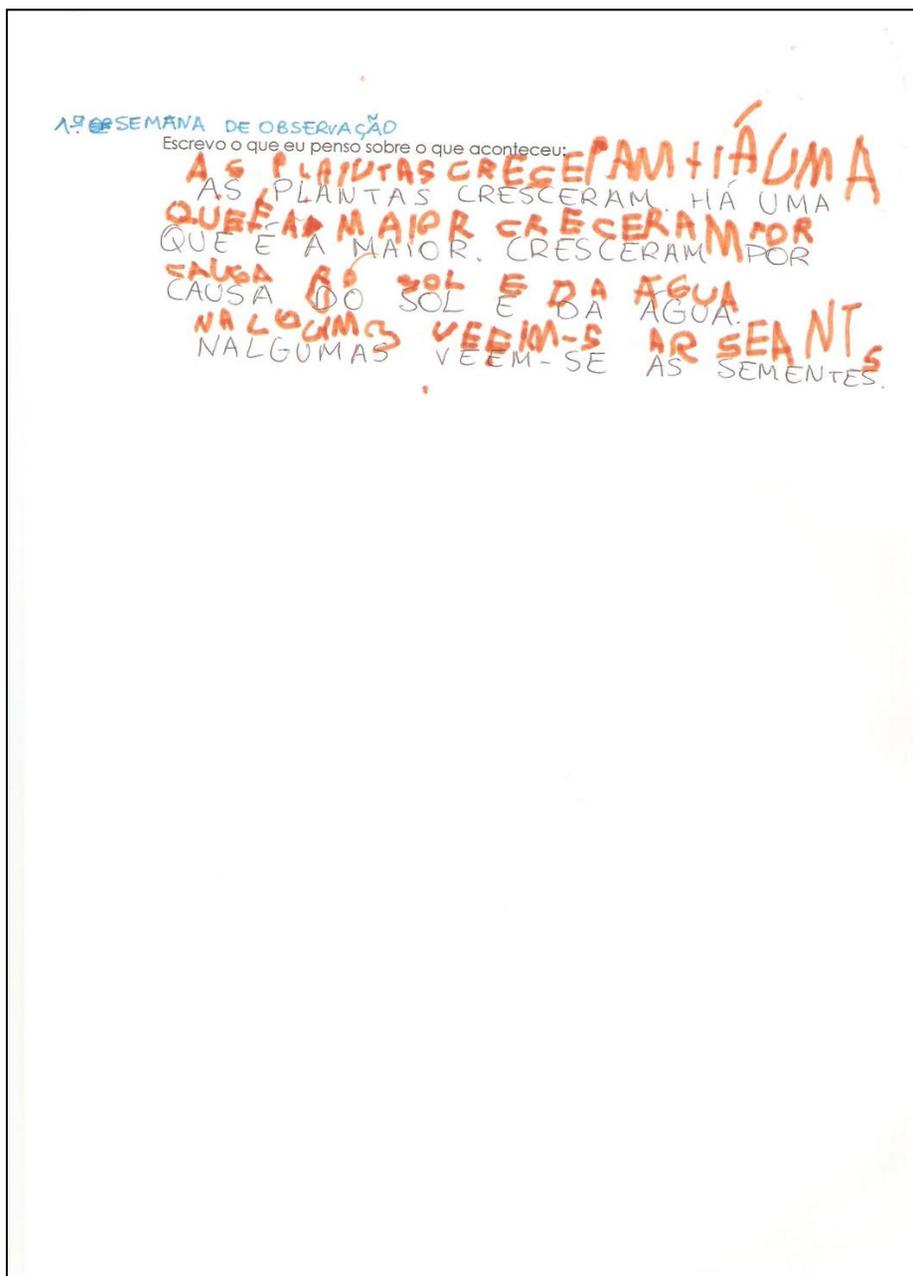
Quanto cresceram as plantas:

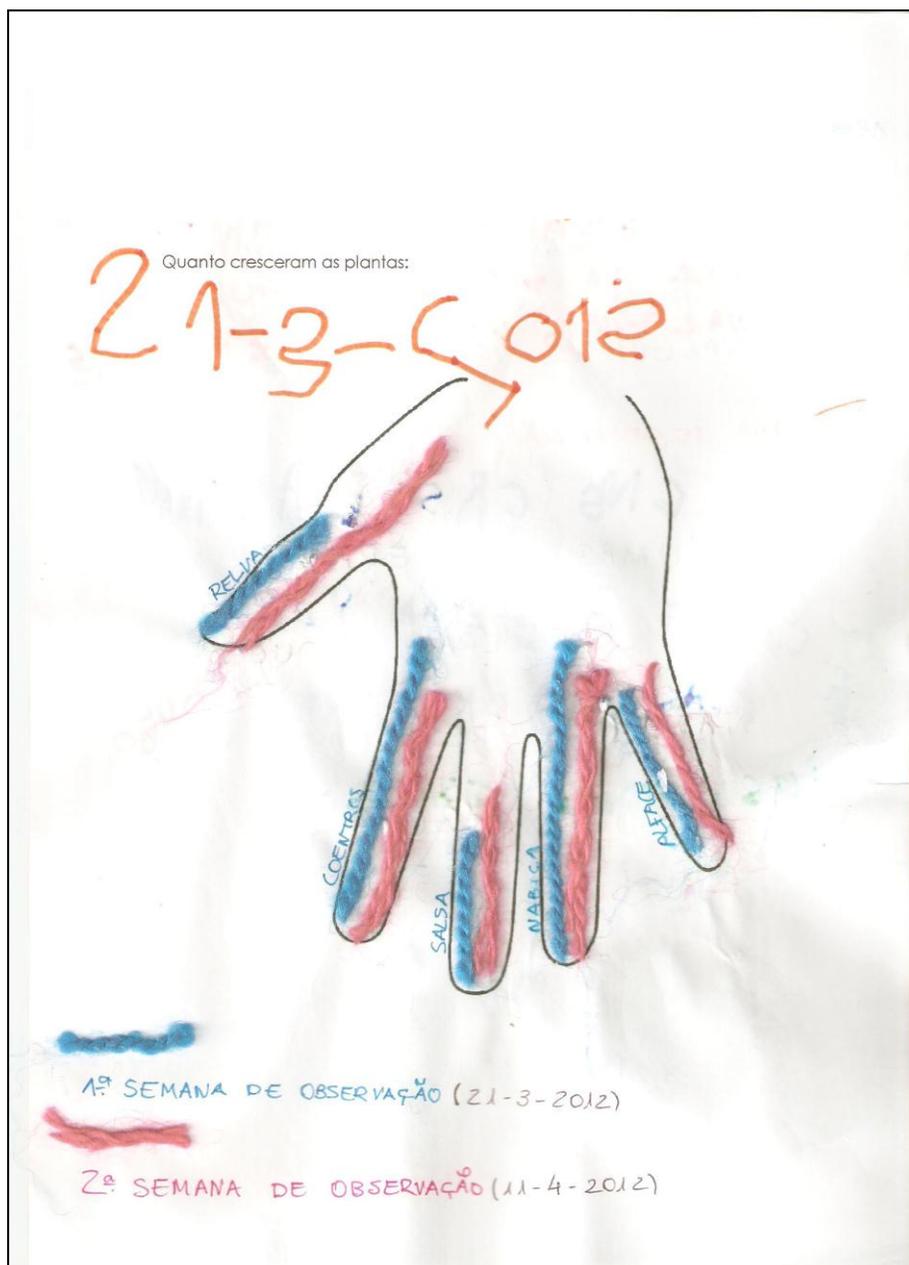


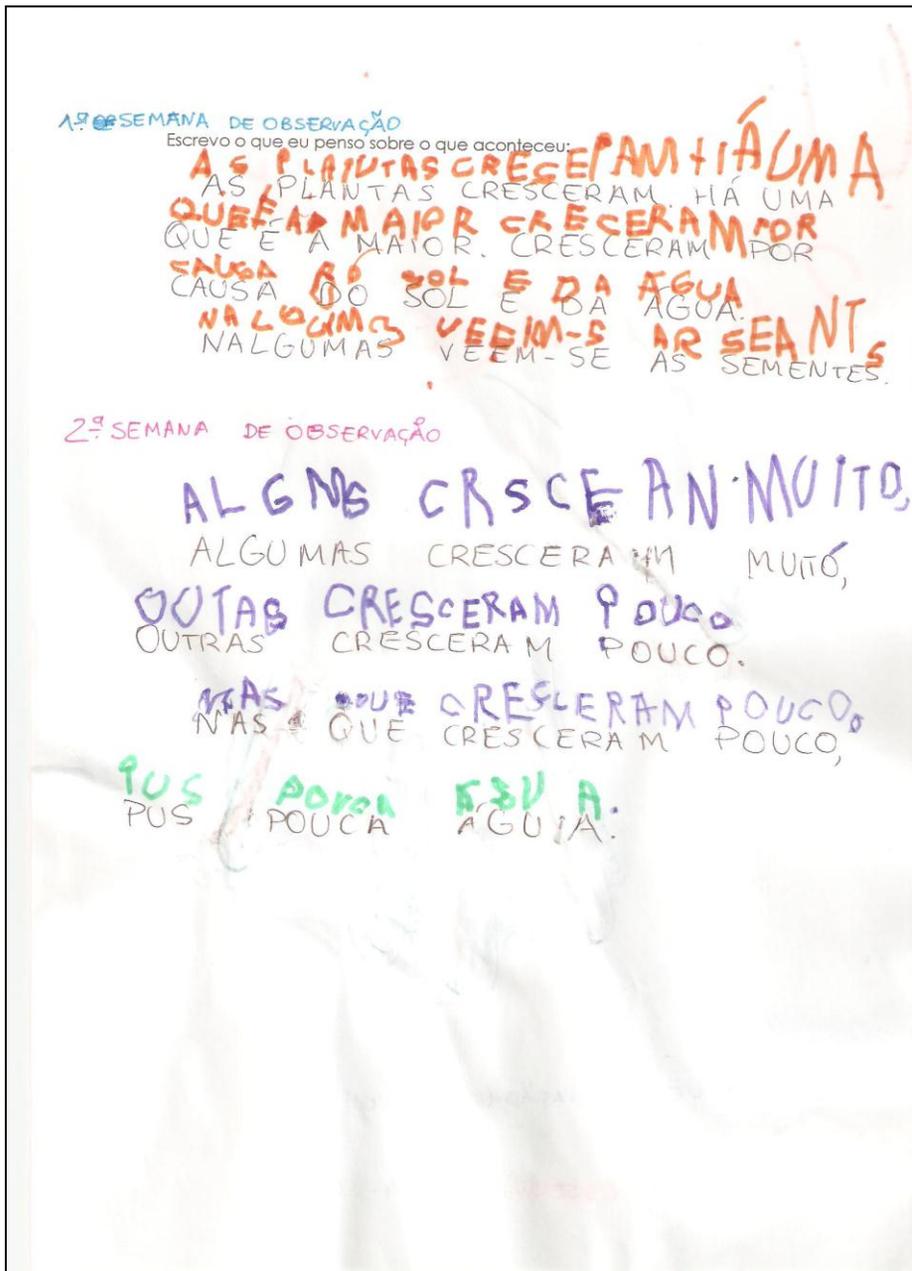
Escreva o que eu penso sobre o que aconteceu:

**Apêndice 10:** Folhas de registo de observações preenchidas por uma criança









**Apêndice 11:** Observações de algumas crianças (1.<sup>a</sup> semana de observação)

“Todas as sementes germinaram e as plantas estão a crescer e depois vão dar frutinhas, porque nós pomos água.” (C.)

“As minhas plantas cresceram, porque pus muita água. Agora, tenho de continuar a regar para crescerem mais.” (F.)

“As plantas cresceram. Há uma que é a maior. Cresceram por causa do Sol e da água. Nalgumas, vêm-se as sementes.” (L.)

“As sementes germinaram porque pusemos água. Temos que regar às vezes para elas crescerem muito. Não podem ficar muito tempo ao Sol, porque senão elas secam.” (M.)

“As sementes germinaram, porque pus água e depois o Sol entrou pela janela e as plantas cresceram. Não sei porque é que uma delas não germinou.” (M.)

“As plantas cresceram, porque estão bem quentinhas no algodão e têm água.” (S.)

**Apêndice 12:** Observações de algumas crianças (2.<sup>a</sup> semana de observação)

“As plantas cresceram, porque têm água, que é a alimentação das plantas.” (D.)

“Algumas plantas cresceram, porque o Sol e a água fazem crescer.” (G.)

“Algumas cresceram muito, outras cresceram pouco. Nas que cresceram pouco, pus pouca água.” (L.)

“As plantas estão mais altas, porque nós regámos com muita água.” (L.)

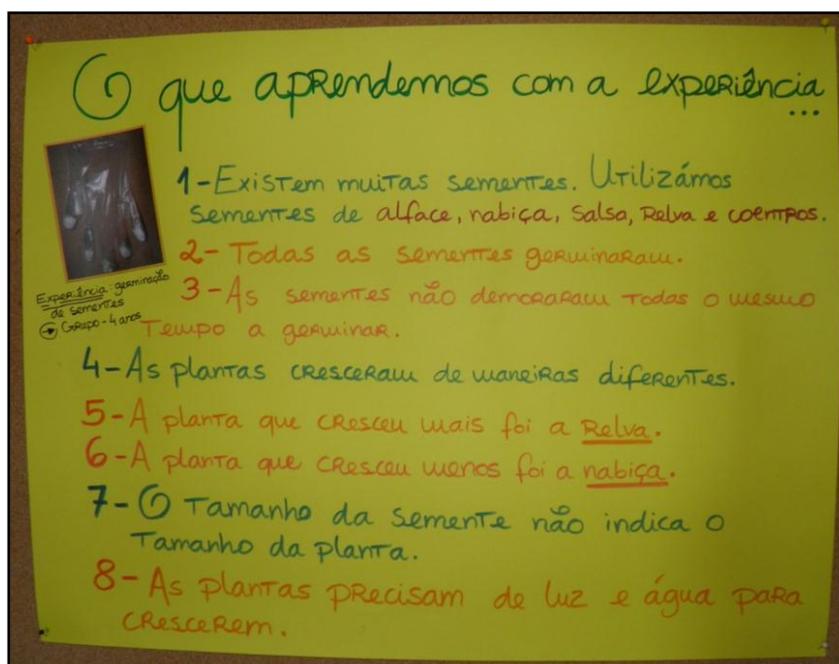
“Algumas cresceram, porque demos água, mas cresceram pouquinho.” (M.)

“Uma desapareceu, porque deixámos muito ao Sol e ela secou. Algumas plantas cresceram, porque não deixámos muito ao Sol e pusemos água e elas ficaram crescidas. Tenho que regar muito, muito para crescerem muito. Com tanta água, a que não cresceu vai crescer de certeza.” (M.)

“Algumas cresceram um bocadinho. Uma ficou pequenina. Outras não cresceram. Eu acho que umas vão crescendo e outras vão ficando pequeninas. As que crescem eu acho que já sei porque é que é. É porque eu reguei.” (M.)

### Apêndice 13: Registo coletivo de aprendizagens

- “1. Existem muitas sementes. Utilizámos sementes de alface, nabiça, salsa, relva e coentros.
2. Todas as sementes germinaram.
3. As sementes não demoraram todas o mesmo tempo a germinar.
4. As plantas cresceram de maneiras diferentes.
5. A planta que cresceu mais foi a relva.
6. A planta que cresceu menos foi a nabiça.
7. O tamanho da semente não indica o tamanho da planta.
8. As plantas precisam de luz e de água para crescerem.”



## Apêndice 14: Experiências de aprendizagem planificadas no âmbito das ciências experimentais

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
<p style="text-align: center;"><b>Conhecimento do Mundo</b> <b>Linguagem oral e abordagem à escrita</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilizar o desenho e letras para projetar o resultado de uma experiência.</li> <li>✓ Formular conjecturas acerca do resultado de uma experiência, justificando-as.</li> <li>✓ Identificar os conceitos semear, plantar e germinar.</li> <li>✓ Identificar as condições favoráveis à germinação de sementes e ao crescimento de plantas.</li> <li>✓ Identificar e reproduzir letras.</li> <li>✓ Escrever o nome próprio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de algumas páginas do livro “O Nabo Gigante” [(2010) de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey] (representação dos momentos em que o velho da história semeia e, após ter chovido e feito Sol, colhe os legumes) ao grupo para introdução dos conceitos semear, plantar e germinar e abordagem às condições favoráveis à germinação de sementes e ao crescimento de plantas.</li> <li>• Sugestão de uma tarefa idêntica à retratada na história: semear.</li> <li>• Recriar a situação, colocando em cima de uma mesa cinco espécies de sementes, algodão, um borrifador com água e várias luvas de plástico transparente.</li> <li>• Realização da experiência recorrendo ao seguinte procedimento: cada criança dispõe de cinco espécies de sementes (sementes de alface, coentros, salsa, nabiças e relva) e coloca cada uma delas numa bola de algodão; de seguida, distribui-as por cada um dos dedos de uma luva de plástico transparente e borrifa-as com água.</li> <li>• Distribuição de folhas pelas crianças para registo das ideias prévias: registo gráfico pelas próprias e registo escrito pela educadora estagiária com base nas suas informações<sup>13</sup>.</li> <li>• Escrita do nome próprio, por cada criança, na sua folha de registo.</li> </ul> <p><b>Nota:</b> Esta experiência tem a duração de, aproximadamente, quatro semanas, durante as quais se procederá ao registo de observações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “O Nabo Gigante” (2010) de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey</li> <li>• 5 espécies de sementes (sementes de alface, coentros, salsa, nabiça e relva)</li> <li>• Luvas de plástico transparente</li> <li>• Algodão</li> <li>• Borrifador com água</li> <li>• Folhas de registo</li> <li>• Lápis de cor</li> <li>• Esferográfica</li> <li>• Canetas de feltro</li> </ul>

<sup>13</sup> A educadora estagiária deverá escrever o texto com letras de imprensa, maiúsculas, de tamanho não muito pequeno e com algum espaço livre entre as linhas, propondo às crianças a cópia de algumas letras e/ou palavras.

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
<p style="text-align: center;"><b>Conhecimento do Mundo</b> <b>Matemática</b> <b>Linguagem oral e abordagem à escrita</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formular conjecturas acerca de acontecimentos ocorridos durante uma experiência, justificando-as.</li> <li>✓ Comparar alturas, utilizando vocabulário adequado.</li> <li>✓ Comparar o processo de germinação de sementes distintas e o crescimento de plantas.</li> <li>✓ Identificar os conceitos semear, plantar e germinar.</li> <li>✓ Reconhecer as condições favoráveis à germinação de sementes e ao crescimento de plantas.</li> <li>✓ Identificar e reproduzir letras.</li> <li>✓ Escrever o nome próprio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de algumas luvas com plantas de diferentes tamanhos<sup>14</sup> e questionamento, às crianças, sobre possíveis utensílios e métodos a utilizar para medir o seu crescimento.</li> <li>• Sugestão de uma tarefa: medir o crescimento das plantas presentes nas luvas, utilizando fios de lã de cores diferentes (uma cor para cada semana de observação<sup>15</sup>).</li> <li>• Distribuição de folhas pelas crianças para registo de observações recorrendo ao seguinte procedimento para cada uma: medição, com fio de lã, da altura de cada planta; corte, pela altura de cada planta, do fio utilizado em cada medição; colagem, em cada dedo da imagem presente na folha, dos fios cortados, respeitando a ordem em que se encontram as plantas nas luvas; formulação de comentários acerca das observações e formulação de conjecturas sobre possíveis causas do crescimento das plantas e/ou da não germinação da(s) semente(s); registo escrito, pela educadora estagiária, das informações transmitidas oralmente pela criança<sup>16</sup>; escrita, pela criança, do seu nome próprio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas de registo</li> <li>• Lã de várias cores</li> <li>• Tesouras</li> <li>• Cola</li> <li>• Esferográfica</li> <li>• Canetas de feltro</li> </ul>

<sup>14</sup> Este momento pretende ser a continuação da tarefa começada anteriormente: semear.

<sup>15</sup> Tal como previsto na tarefa anterior – semear –, durante cerca de quatro semanas proceder-se-á ao registo de observações.

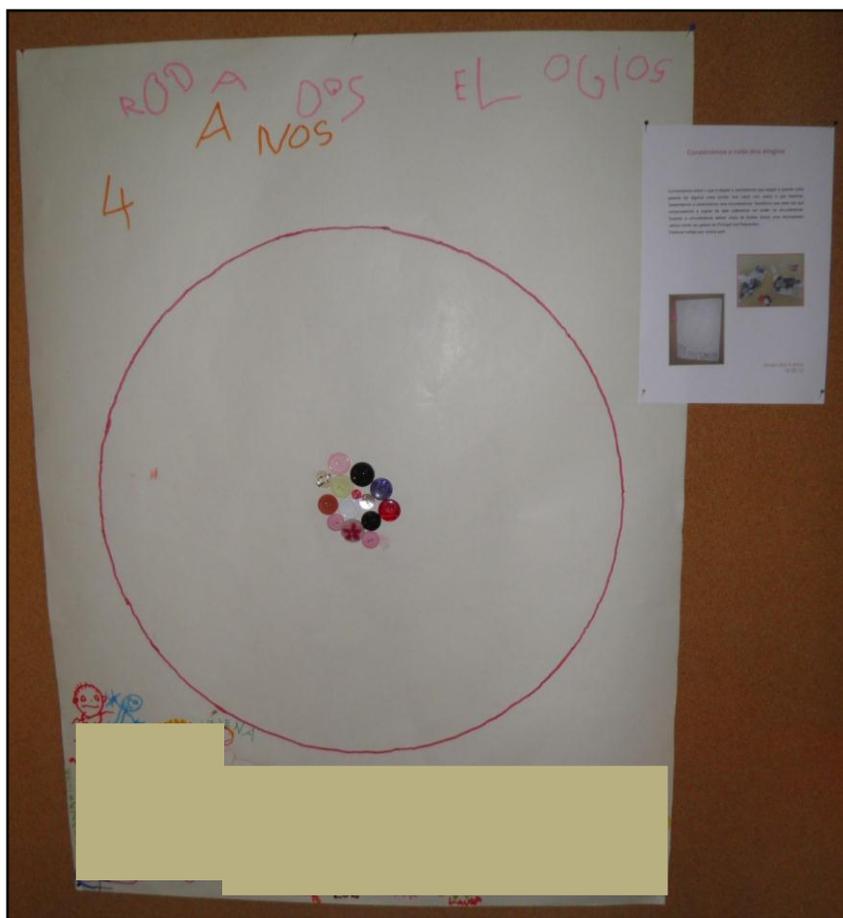
<sup>16</sup> A educadora estagiária deverá escrever o texto com letras de imprensa, maiúsculas, de tamanho não muito pequeno e com algum espaço livre entre as linhas, propondo às crianças a cópia de algumas letras e/ou palavras.

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comparar o processo de germinação de sementes diferentes e o crescimento de plantas diferentes.</li> <li>✓ Desenvolver o interesse por saber e a curiosidade pelo mundo, formulando questões, comentários e apreciações críticas, devidamente justificados, acerca da realidade observada.</li> <li>✓ Identificar os conceitos semear e germinar.</li> <li>✓ Identificar as condições favoráveis à germinação de sementes e ao crescimento de plantas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação ao grupo de algumas luvas, folhas de registo prévio e folhas de registo de observações acerca da experiência da germinação como motivação para o registo das aprendizagens feitas pelas crianças durante aquela atividade.</li> <li>• Diálogo coletivo, sob orientação da educadora estagiária, acerca das aprendizagens construídas através da experiência.</li> <li>• Apresentação desorganizada, ao grupo, das sementes utilizadas durante a experiência e de imagens das respetivas plantas.</li> <li>• Associação, em coletivo, de cada semente à imagem da planta correspondente.</li> <li>• Registo escrito, numa folha de cartolina, pela educadora estagiária, dos comentários formulados pelo grupo para sistematização de conhecimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luvas utilizadas pelas crianças durante a experiência</li> <li>• Folhas de registo preenchidas pelas crianças durante a experiência</li> <li>• 5 espécies de sementes (sementes de alface, coentros, salsa, nabiça e relva)</li> <li>• Imagens de alface, coentros, salsa, nabiça e relva</li> <li>• Folha de cartolina A<sub>3</sub></li> <li>• Canetas de feltro de várias cores</li> </ul>

**Apêndice 15:** Telegramas alegres



**Apêndice 16:** Roda dos elogios



Apêndice 17: Registos do projeto





## Regras de segurança rodoviária

### - Condutores:

Usar cinto de segurança.

Parar no STOP.

Respeitar o semáforo: (verde) andar; (amarelo) começar a parar; (vermelho) parar.

Estacionar no parque.

Conduzir devagar perto da escolinha.

### - Peões:

Andar no passeio.

Atravessar na passadeira.

Atravessar só quando o sinal do peão está verde.





## **Avaliação do projeto**

### **O que aprendemos**

“Aprendemos a conduzir.” (G.)

“Aprendi a andar na estrada.” (C.)

“Aprendi a parar quando o sinal está vermelho.” (C. e L.)

“Aprendi os sinais de trânsito.” (F.)

“Aprendi a andar na estrada com os sinais de trânsito.” (L.)

“Aprendi a fazer carros.” (J. C.)

“Aprendi a andar na pista.” (L.)

“Aprendi a andar no carro.” (P., T., A. e D.)

“Aprendi todas as regras dos carros e das outras coisas.” (L. F.)

“Aprendi a andar de triciclo na estrada.” (D. L.)

### **O que mais gostámos**

“Gostei de fazer os sinais.” (N., L. S. e M.)

“Gostei de fazer os carros.” (M.)

“Gostei de pintar o triângulo.” (F.)

“Gostei de fazer o inquérito.” (J. F. e D. M.)

“Gostei de andar de triciclos na pista.” (L.)

“Gostei de andar de carro.” (D.)

### O que achámos mais difícil

“Achei mais difícil fazer o carro.” (M., M., C. e G.)

“Achei mais difícil cortar a meta.” (D. M.)

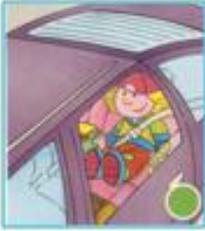
“Tive vergonha de dizer às pessoas.” (L. F.)

“Foi difícil recortar as imagens das revistas.” (L.)

“Achei difícil recortar as imagens, por isso a minha mãe recortou e eu procurei.” (L. F.)



**Apêndice 18:** Inquérito

REGRA	SIM 	NÃO 
<p>Atravessa sempre na passadeira?</p> 		
<p>Atravessa apenas quando o sinal do peão está verde?</p> 		
<p>Usa sempre o cinto de segurança?</p> 		
<p>Enquanto condutor, respeita sempre o semáforo?</p> 		

### Apêndice 19: Experiências de aprendizagem planificadas no âmbito do projeto

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
<p style="text-align: center;"><b>Conhecimento do mundo</b> <b>Matemática</b> <b>Expressões – Expressão Plástica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver o interesse por saber e a curiosidade pelo mundo, formulando questões, comentários e apreciações críticas, devidamente justificadas, acerca da realidade.</li> <li>✓ Escutar, questionar e argumentar para negociar soluções.</li> <li>✓ Planificar atividades e projetos comuns, explicitando que se pretende fazer.</li> <li>✓ Identificar semelhanças e diferenças entre objetos e agrupá-los de acordo com as suas figuras geométricas.</li> <li>✓ Identificar elementos do ambiente social (sinais de trânsito).</li> <li>✓ Criar objetos, utilizando a combinação de diversos materiais e técnicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção, organização e tratamento, em coletivo, sob orientação da educadora estagiária, da informação sobre sinais de trânsito recolhida pelas crianças.</li> <li>• Organização das ideias orientadoras, na teia do projeto, para a construção dos sinais de trânsito (sinais de trânsito a construir, processos e materiais a utilizar).</li> <li>• Organização, em papel de cenário, das imagens dos sinais de trânsito recolhidas pelas crianças, utilizando, para o efeito, o seguinte critério: formação de conjuntos com base nas suas figuras geométricas.</li> <li>• Construção dos sinais de trânsito pelas crianças, recorrendo a técnicas e materiais variados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação recolhida pelas crianças acerca dos sinais de trânsito</li> <li>• Teia do projeto em desenvolvimento pelo grupo</li> <li>• Canetas de feltro de várias cores</li> <li>• Papel de cenário</li> <li>• Cola</li> <li>• Tesouras</li> </ul>

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
<p>Conhecimento do mundo Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver o interesse por saber e a curiosidade pelo mundo, formulando questões, comentários e apreciações críticas, devidamente justificadas, acerca da realidade observada.</li> <li>✓ Escutar, questionar e argumentar opiniões para negociar soluções.</li> <li>✓ Planificar atividades e projetos comuns, explicitando que se pretende fazer.</li> <li>✓ Criar inquéritos, formulando questões, utilizando representações adequadas para dados a recolher e selecionando formas de registo.</li> <li>✓ Recolher dados acerca do meio circundante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção, organização e tratamento, em coletivo, sob orientação da educadora estagiária, da informação sobre normas de segurança rodoviária (para automobilistas e peões) recolhida pelas crianças (definição de cerca de sete regras).</li> <li>• Registo, em papel de cenário, das normas de segurança rodoviária selecionadas em coletivo.</li> <li>• Colocação, ao grupo, da questão “Será que as pessoas aqui da cidade cumprem todas estas regras?” como motivação para a concretização de uma tarefa no âmbito da recolha, organização e tratamento de dados.</li> <li>• Seleção da quantidade da amostra e estruturação do inquérito a realizar na comunidade circundante (questões, representação dos dados e modo de registo).</li> <li>• Organização e registo das ideias orientadoras na teia do projeto.</li> <li>• Administração do inquérito à amostra selecionada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação recolhida pelas crianças acerca das normas de segurança rodoviária (para automobilistas e peões)</li> <li>• Papel de cenário</li> <li>• Canetas de feltro de várias cores</li> <li>• Teia do projeto em desenvolvimento pelo grupo</li> <li>• Folhas de papel A<sub>4</sub></li> <li>• Esferográficas</li> </ul>

Área(s)	Competências a desenvolver	Experiências de aprendizagem	Recursos materiais
Linguagem oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escutar, questionar e argumentar opiniões para negociar soluções.</li> <li>✓ Planificar atividades e projetos comuns, explicitando que se pretende fazer.</li> <li>✓ Relatar e descrever acontecimentos com a sequência apropriada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da teia às crianças como indutor para a concretização da divulgação do projeto.</li> <li>• Seleção, em coletivo, sob orientação da educadora estagiária, de formas de apresentação do projeto à comunidade educativa e às famílias das crianças do grupo.</li> <li>• Seleção e organização, em coletivo, sob orientação da educadora estagiária, das informações acerca do projeto desenvolvido e dos materiais construídos a constar na divulgação do mesmo.</li> <li>• Preparação da divulgação do projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teia do projeto em desenvolvimento pelo grupo</li> <li>• Canetas de feltro</li> </ul>

## Apêndice 20: Quadros-síntese das categorias

### Categoria: Frequentar o jardim-de-infância

Subcategoria	Propriedades
Motivos relativos a experiências vivenciadas	“Para nós brincarmos” (C.) “Porque tenho de fazer os meus trabalhos da escola” (M.) “Porque têm de trabalhar” (D. M.) “Porque têm saudades dos amiguinhos” (F.) “Para fazer atividades” (G.) “Para aprender coisas” (L. F.) “Fazer a experiência da luva” (N.) “Para quando quiserem ser alguma coisa. para serem o que quiserem” (M.) “Porque, assim, aprendemos todos os dias alguma coisa e podem querer fazer alguma coisa em casa que não sabem e isso pode-se aprender na escola” (M.) “É divertido e eu preciso de vir para me divertir mais” (C.) “Porque gosto” (L.)
Motivos familiares	“Porque às vezes as nossas mães podem estar a trabalhar e os nossos pais também” (C.)

### Categoria: Finalidades do jardim-de-infância

Subcategorias	Propriedades
Brincar	“Para brincar” (D.) “Para jogar à bola e marcar golos e fazer treinagem” (G.) “É para brincar nos cantinhos e para vestir nos cantinhos e para ir à rua brincar” (L. F.) “E para brincar nos jogos” (G.) “E para brincarmos com os colegas” (M.)
Trabalhar	“Para fazer trabalhos” (M.) “Para fazer atividades” (G.) “Para fazer uma experiência” (N.)
Aprender	“Para depois já saber mexer a nadar” (D. M.) “Podemos vir à escola e aprende-se coisas de festas de anos” (M.)

	“Para aprendermos” (M.) “Para [aprender a] não bater” (M.) “Aprendemos coisas para depois ensinarmos aos nossos filhos” (M.) “Aprender a assinar o papel sem serem os pais” (M.) “Para aprender a ler” (M.)
Outras finalidades	“É importante para o meninos comerem, dormirem e crescerem” (C.) “Ajudar os meninos porque já aprendemos na escola” (M.)

**Categoria:** Processos e aprendizagens identificados e valorizados

Subcategorias	Propriedades
Identificados e valorizados positivamente	“Trabalhos, brincar e arrumar” (C.; D. M.; D. L.) “Andar nos baloiços” (C., F.) “Brincar com os amigos” (C.; F.) “Brincar na rua” (P.; D. M.; M; D. L.) “Falar baixinho” (C.) “Desenhos” (D. M.; G.) “Brincar nas casinhas” (D.) “Pintar” (D.) “[Fazer] a experiência das luvas” (L.) “[Fazer] o marco do correio” (F.) “[Cortar] coisas para colar numa folha e também [fazer] desenhos para o dia do pai e para o dia da mãe” (L. F.) “[Fazer] construções” (L. F.) “Fazer legos” (T.) “Brincar às princesas e às pinturas” (J. F.) “Fazer uma estátua” (L. S.) “Ginástica e jogo das cadeiras” (L. S.) “Colar” (L. S.) “Aprender a arrumar tudinho” (M.) “Brincar no cabeleireiro, fazer o comer” (M.) “Ler” (M.) “Ajudar as professoras” (M.) “Dormir” (C.) “[Brincar] com os vestidos, com as minhas amigas no escorrega e nos baloiços” (L.)
Identificados e valorizados negativamente	“Eu não gosto que nos obriguem a fazer coisas” (C.) “Eu não gosto de ficar de castigo” (P.) “Não gostam de ter dói-dói, de ter feridas”

	<p>(P.)          “Fazer trabalhos nem fazer desenhos”          (D.)          “Não gosto de fazer asneiras” (F.)          “Não gosto de esperar muito tempo pela mãe” (L.)          “Portar-se mal” (L.)          “Asneiras e bater nos colegas e empurrar os colegas” (F.)          “Não gostamos que as professoras se zanguem connosco” (L. F.)          “Não gostamos de não ir à rua” (G.)          “E não gostamos de ficar sentados todo o dia, sem fazer nada” (L. F.)          “Não gostamos de fazer comboios” (T.)          “Eu não gosto da piscina” (N.)          “Não gostam de arrumar” (M.)          “Não gosto quando os meninos estavam a brincar com uma coisa e já não estão e não emprestam porque dizem que é deles” (M.)          “Não gosto que me batam, me arranhem, que me deem pontapés, que me empurrem” (M.)</p>
--	---

**Categoria:** Papéis dos intervenientes

Subcategorias	Propriedades
Crianças	<p>“[Precisamos de] fazer silêncio para as professoras nos deixarem mandar um bocadinho” (L. F.)          “Se nós nos portássemos todos os dias bem, mandávamos muito tempo” (L. F.)</p>
Adultos	<p>“Todos os professores mandam” (P.)          “As professoras, que são as que mandam nos meninos, as diretoras dos meninos, que ajudam os meninos quando batem uns nos outros” (M.)          “Ensinam-me coisas” (C.)          “Às vezes, obrigam-nos a fazer coisas” (C.)          “[Aprendo] com as professoras” (L. F.)          “[Elas ensinam-me] com a boca” (L. F.)          “[Ensinam-me] os trabalhos” (L. F.)          “São as professoras que escolhem os trabalhos para nós fazermos” (L. F.)</p>

**Categoria:** Contextos de aprendizagem

Subcategorias	Propriedades
Brincar	<p>“Também aprendo coisas a brincar com os amigos” (G.)</p> <p>“Às vezes os colegas também me ensinam umas coisas quando estou a brincar” (L. F.)</p> <p>“Aprendo coisas com os meus amigos [a brincar]. A N. ensinou-me a trepar uma coisa para ir para o baloiço. E uma vez a brincar a L. ensinou-me a fazer uma coisa. E a brincar com legos, uma vez, o G. ensinou-me a brincar com aqueles legos que é preciso fazer muita força para encaixar! E eu não conseguia e ele ajudou-me e agora já consigo” (M.)</p>
Trabalhar	<p>“[Aprendo] a trabalhar. Faço desenhos, trabalhos, recorto revistas e colo-as nas folhas...” (C.)</p> <p>“[As professoras] ensinam a fazer trabalhos” (G.)</p>

**Apêndice 21:** Ficha 1g

Jardim de Infância:				
Grupo: 4 anos		N.º total de Crianças: 23		
N.º de adultos: 4		Semana de: 15 a 24 de fevereiro		
Observador(a): Marisa Azevedo				
n.º	Nome da Criança	Nível de Sem-Estar Emocional	Nível de Implicação	Comentários
1	A.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	
2	C.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
3	C.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
4	D.L.	1 2 3 (4) 5 ?	1 (2) 3 4 5 ?	
5	D.M.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 (3) 4 5 ?	
6	D.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
7	G.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	
8	F.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	
9	J.C.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	
10	J.F.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
11	L.F.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	
12	L.S.	1 2 3 4 (5) ?	1 (2) 3 4 5 ?	
13	L.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	
14	M.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	
15	M.H.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
16	M.L.	1 (2) 3 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
17	M.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
18	M.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
19	N.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
20	P.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
21	S.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	
22	S.	1 (2) 3 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	
23	T.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	