



**“Diário de Grupo” e “Quero mostrar, contar ou escrever”:
Instrumentos de pilotagem como impulsionadores da
comunicação das crianças**

Alexandra Silva Querido

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**“Diário de Grupo” e “Quero mostrar, contar ou escrever”:
Instrumentos de pilotagem como impulsionadores da
comunicação das crianças**

Alexandra Silva Querido

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Professora Especialista Ana Simões

2019

AGRADECIMENTOS

Em todos os caminhos que percorremos em direção aos nossos sonhos, encontramos pessoas que caminham ao nosso lado e nunca nos abandonam, estando sempre por perto a dar força para que continuemos. Tenho a sorte de estar rodeada de pessoas que me apoiaram em todo este processo e fizeram com que este percurso fosse mais feliz. Por todos estes motivos tenho de agradecer, do fundo do coração...

... À minha família, primeiramente aos meus pais que estiveram sempre ao meu lado nos dias de luta, de dúvidas, de medos, de receios, de alegrias, de conquistas. Aos meus avós, irmão, tios, primos e padrinhos, que lutaram comigo, fizeram parte de todo o processo e fizeram-me sorrir sempre que mais precisei.

... Ao meu namorado, que é uma das maiores forças que tenho a meu lado, que está incondicionalmente cá para mim, que foi um apoio essencial de todos os dias, perto ou longe, sempre com palavras de motivação, atitude e muito amor.

... À minha orientadora de estágio, a professora Ana Simões, que em todos os momentos esteve presente para me dar o apoio necessário, para ensinar mais e mostrar-nos os diferentes caminhos que podemos tomar.

... Às crianças da sala onde desenvolvi a minha Prática Profissional, pois foi com quem mais aprendi, a cada dia me surpreendiam e ensinavam coisas novas, mostrando sempre afeto por mim, incentivando-me a querer mais e a dar mais.

... À educadora Mónica, que abriu a sua porta da sala para me receber, ensinou-me muito acerca do modelo MEM e é uma excelente educadora.

A todos, muito obrigada, do fundo do coração.

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo apresentar e refletir sobre a Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de Jardim de Infância., no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Todo o relatório tem por base uma abordagem ao modelo pedagógico - *Movimento da Escola Moderna*, que defende o ensino democrático, baseado na participação ativa das crianças, nas oportunidades de crescimento através da comunicação e respeito pelos seus interesses e necessidades, dada a problemática de investigação pela qual optei: **“Diário de Grupo” e “Quero mostrar, contar ou escrever”**: **instrumentos de pilotagem como impulsioneiros da comunicação das crianças**.

Neste trabalho, reflito sobre a importância da comunicação das crianças num contexto de Jardim de Infância e de que forma os instrumentos de pilotagem potenciam a mesma. Irei basear-me em dois instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna: o *Diário de grupo* e o *“Quero mostrar, contar ou escrever”*.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, tendo sido utilizadas as seguintes técnicas de recolha de informação: observação direta participante; entrevista à educadora cooperante e um inquérito por questionário aplicado às crianças do grupo com quem intervimos no âmbito da PPS II, com o recurso aos seguintes instrumentos: notas de campo da observação direta, grelhas de registo, fotografias e os guiões da entrevista realizada e do inquérito por questionário aplicado.

Os resultados apontam para algumas conclusões: a comunicação é central para o desenvolvimento das crianças em jardim de infância; os instrumentos de pilotagem: *“Diário de grupo”* e *“Quero mostrar, contar ou escrever”* revelam ser de extrema importância para proporcionar a comunicação entre crianças e com a equipa educativa; o/a educador/a de infância tem um papel fulcral enquanto mediador, ouvinte e proporcionador de oportunidades para que a comunicação ocorra.

Palavras-chave: Criança; Jardim de Infância; Movimento da Escola Moderna; Comunicação; Instrumentos de Pilotagem

ABSTRACT

This report aims to present and reflect on the Supervised Professional Practice II, in the context of kindergarten, in the scope of the master's degree in Pre-School Education.

The whole report is based on an approach to the pedagogical model - Modern School Movement, which advocates democratic teaching, based on the active participation of children, in the opportunities for growth through communication and respect for their interests and needs, given the research problem I have chosen, which is: "Group Diary" and "I want to show, tell or write": piloting instruments as children's communication drivers ".

In this work, I reflect on the importance of children's communication in a kindergarten context and how it can be enhanced by control instruments. I will base myself on two pilot instruments of the Modern School Movement: the "Group diary" and the "I want to show, tell or write".

The methodology used was the case study, and the following information gathering techniques were used: participant direct observation; questionnaire to the cooperating Kindergarten Teacher and a questionnaire to the children of the group with whom I participated in the scope of the PPS II, using the following instruments: field notes of the direct observation, registration grids, photographs, children's interview guide and questionnaire to the cooperating Kindergarten Teacher.

The results point to some conclusions that are based on the fact that communication is central to the development of children in kindergarten; The pilot tools: Group diary and "I want to show, tell or write" are extremely important to provide communication and the Kindergarten Teacher is to play a central role as mediator, listener and communication facilitator.

Keywords: Child; Kindergarten; Modern School Movement; Communication; Pilot Instruments

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
1.1. Caraterização do meio envolvente.....	3
1.2. Contexto socioeducativo.....	3
1.3. Caraterização da equipa educativa.....	7
1.4. Caraterização do ambiente educativo.....	7
1.4.1. Organização do espaço e materiais.....	8
1.4.2. Organização do tempo.....	11
1.5. O grupo de crianças.....	15
1.6. Caraterização das famílias das crianças.....	18
CAPÍTULO 2- ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	21
2.1. Planificações.....	21
2.2. Intenções gerais para a ação.....	22
2.2.1. Intenções para as crianças.....	23
2.2.2. Intenções para as famílias.....	24
2.2.3. Intenções para com a equipa.....	25
2.3. Avaliação do grupo de crianças.....	26
2.4. Avaliação das intenções para a ação.....	28
2.5. Avaliação do Portefólio da criança.....	29
CAPÍTULO 3 – IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA EMERGENTE.....	31
3.1. Opções metodológicas.....	32
3.2. Roteiro ético e deontológico.....	33
Capítulo 4. O “Diário de Grupo” e o “Quero Mostrar, contar ou escrever: Instrumentos de pilotagem como impulsionadores da comunicação das crianças.....	35
4.1. Revisão da literatura sobre a problemática identificada.....	35
4.1.1. O Modelo Pedagógico “Movimento da Escola Moderna”.....	35
4.1.2. A comunicação no jardim-de-infância.....	37
4.1.3. O Diário de Grupo.....	43

4.1.4. “Quero mostrar, contar ou escrever”	46
4.2. Instrumentos de pilotagem (Diário e “Quero mostrar, contar ou escrever”) como impulsionadores da comunicação	48
4.3. Apresentação, análise e discussão dos dados	50
4.3.1. Análise do inquérito por questionário aplicado ao grupo de crianças	50
4.3.2. “Quero mostrar, contar ou escrever” – Notas de campo (Análise de dados)	53
4.3.3. “Diário de grupo” – Notas de campo (Análise de dados)	58
CAPÍTULO 4 – CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	62
Considerações finais	65
Referências	66
ANEXOS	68
ANEXO A. Portefólio individual da Prática Profissional Supervisionada II. Erro! Marcador não definido.	
ANEXO B. Organograma do estabelecimento	69
<i>Figura 3.</i> Organograma do estabelecimento.	69
ANEXO C. Planta da sala	70
ANEXO D. Fotografias das áreas da sala	71
ANEXO E. Tabela das idades e nacionalidades das crianças do grupo	72
ANEXO F. Tabela com a informação relativa às profissões das famílias das crianças	73
ANEXO G. Planificações/Propostas de Atividades	75
ANEXO H. Planificação do Projeto: “Porque é que as frutas crescem das árvores?” ...	90
ANEXO I. Fotografias e Avaliação do portefólio da criança .. Erro! Marcador não definido. Erro! Marcador não definido. Erro! Marcador não definido. Erro! Marcador não definido.	
ANEXO J. Pedido de autorização para a realização do portefólio da criança	100
ANEXO K. Guião da entrevista à educadora cooperante	103
ANEXO L) Entrevista à Educadora Cooperante referente ao tema de investigação ...	114

LISTA DE ABREVIATURAS

JI Jardim de Infância

MEM Movimento da Escola Moderna

OCEPE Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Exemplo de diário de grupo da sala da PPS II	46
Figura 2. Exemplo do instrumento “Quero mostrar, contar ou escrever” da sala da PPS II.....	47
Figura 3. Organograma do estabelecimento.....	231
Figura 4. Planta da Sala.....	232
Figura 5. Laboratório das Ciências e Matemática.....	233
Figura 6. Área do Faz-de-conta.....	233
Figura 7. Área da Biblioteca.....	233
Figura 8. Oficina da escrita.....	233
Figura 9. Área dos jogos de chão e das construções.....	234
Figura 10. Área dos jogos de mesa.....	234
Figura 11. Área da Expressão Plástica.....	234
Figura 12. Área da Expressão Plástica.....	234
Figura 13. 1ª página do Portefólio.....	262
Figura 14. 2ª página do Portefólio.....	262
Figura 15. 3ª página do Portefólio.....	262
Figura 16. 4ª página do Portefólio.....	263
Figura 17. 5ª página do Portefólio.....	263
Figura 18. 6ª página do Portefólio.....	263
Figura 19. 7ª página do Portefólio.....	263
Figura 20. 8ª página do Portefólio.....	264
Figura 21. 9ª página do Portefólio.....	264

Figura 22. 10ª página do Portefólio.....	264
Figura 23. 11ª página do Portefólio.....	265
Figura 24. 12ª página do Portefólio.....	265
Figura 25. 13ª página do Portefólio.....	265
Figura 26. 14ª página do Portefólio.....	265

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Respostas dadas pelas crianças ao questionário realizado.....	52
Tabela 2. Tabela referente às idades e nacionalidades das crianças.....	235
Tabela 3. Tabela relativa às profissões dos pais das crianças.....	236
Tabela 4. Entrevista à educadora cooperante.....	279

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. O estágio decorreu num estabelecimento de cariz privado, na valência de Jardim de Infância. A PPS II teve a duração de aproximadamente três meses, tendo iniciado no dia 1 de outubro de 2018, em que a primeira semana foi de observação direta do contexto, sendo que a partir do dia 8 de outubro de 2019 se iniciou a intervenção prática, tendo finalizado no dia 30 de janeiro de 2019.

Este relatório encontra-se dividido em cinco capítulos: I- Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; II- Análise Reflexiva da Intervenção; III- Identificação e fundamentação da problemática emergente; IV - Desenvolvimento e fundamentação da investigação; V - Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto. Cada um destes capítulos está dividido em subcapítulos.

O primeiro capítulo apresenta a análise do contexto onde desenvolvi a PPS II, sendo feita, inicialmente, a caracterização do meio envolvente e do contexto socioeducativo da instituição, seguida da caracterização da equipa educativa, do ambiente educativo (a qual tem por base a observação e análise da organização do tempo, do espaço e dos materiais), das famílias e das crianças do grupo.

No segundo capítulo, reflito sobre as intenções gerais definidas para o grupo de crianças, para a equipa e para as famílias, intenções estas que nortearam a minha prática e que foram definidas de acordo com as características do grupo, assim como com a observação direta realizada durante os primeiros tempos de prática.

No terceiro capítulo, farei referência à problemática que identifiquei e que decidi analisar – **“Diário de Grupo” e “Quero mostrar, contar ou escrever”: instrumentos de pilotagem como impulsionadores da comunicação das crianças**”. Apresento o roteiro ético e as opções metodológicas tomadas em torno do tema escolhido e apresento as linhas gerais da minha atuação.

No quarto capítulo, apresento o desenvolvimento e fundamentação da problemática escolhida, tendo por base uma revisão de literatura diversificada e relacionada com o

Movimento da Escola Moderna (MEM), refletindo sobre diferentes aspetos do tema observados em contexto, tendo em consideração não só a minha perspetiva, como também a perspetiva das crianças, tal como a perspetiva da educadora cooperante a partir da entrevista realizada à mesma (Anexo L).

Por fim, no quinto capítulo, irei refletir sobre todo o percurso em contexto de estágio, tanto na Creche como em Jardim de infância (JI), sobre a construção da minha profissionalidade docente, identificando as fragilidades e as potencialidades da minha ação pedagógica.

Ainda neste quinto capítulo, teço algumas considerações finais, através de uma atitude reflexiva sobre as mudanças e as aprendizagens adquiridas como futura profissional de educação de infância e de que forma estas contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

CAPÍTULO 1 - CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1. Caraterização do meio envolvente

O estabelecimento onde desenvolvi a minha PPS II situa-se na Junta de Freguesia de Alvalade, no centro da área metropolitana de Lisboa, perto do aeroporto de Lisboa.

O estabelecimento está junto à estrada, que apresenta, de ambos os lados, diversos edifícios de serviços e residenciais, com grande afluência de carros e transportes públicos rodoviários. Alguns dos serviços à sua volta são bombas de abastecimento, um parque/jardim que contém parque infantil, supermercados, entre outros, permitindo assim às crianças do estabelecimento o contacto com a comunidade e os serviços existentes na mesma.

1.2. Contexto socioeducativo

Tendo em conta o Projeto Educativo 2017/2018 da instituição onde desenvolvi a minha Prática Profissional Supervisionada II, esta é uma instituição privada, de ensino particular e cooperativo, com fins lucrativos. Está sob a tutela do Ministério da Educação e de Solidariedade Social e apresenta as valências de creche, JI e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Em 1967, foi criada a empresa já com o nome do atual estabelecimento, sendo esta, inicialmente, uma empresa de produtos alimentares para a primeira infância, fomentando a alimentação saudável desde a infância.

Mais tarde, em 1974, no dia 25 de abril, o Jardim de infância separou-se da empresa de produtos alimentares, mas decidiu manter o nome original, por prestígio e homenagem à instituição.

Em 2003, o estabelecimento não seguia um modelo pedagógico fixo, sendo que cada educadora seguia aquele com que mais se identificava, conforme o trabalho que cada educadora desenvolvia na sua sala e com o grupo de crianças pelo qual estava responsável. A partir de 2006, todas as salas do estabelecimento passam a adotar o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Todos os princípios do

estabelecimento são, deste modo, desenvolvidos com base no MEM, sendo um dos requisitos na admissão de novos profissionais a formação em MEM. As educadoras, de três em três anos, mudam da valência de creche para a valência de jardim de infância e vice-versa.

Existem na instituição: 1 sala de berçário; 2 salas de 1/2 anos; 2 salas de 2/3 anos; 3 salas de JI e 2 salas de 1º CEB (sendo que estas funcionam sempre em trabalho de parceria), existindo comunicação permanente entre as equipas educativas das salas, que promovem este contato, e partilha de projetos e ideias entre as crianças das salas de creche, de jardim de infância e de 1º ciclo. A instituição tem, para além das salas de creche e JI, um refeitório, uma biblioteca e um ginásio, tal como um espaço exterior de recreio.

Fazem parte do quotidiano das crianças duas atividades extracurriculares, que todas as crianças do estabelecimento frequentam, dentro do horário letivo: ginástica e música, ambas lecionadas por professores especializados. A ginástica é lecionada duas vezes por semana, durante 30 minutos cada uma, e a música é lecionada uma vez por semana, também durante 30 minutos. A instituição apresenta também outras atividades extracurriculares: Inglês, Dança, Judo e Teatro. Cada criança, em conjunto com as suas famílias, escolhe qual pretende frequentar.

O horário de funcionamento da instituição é das 7:30 às 19:30. O horário das educadoras e das professoras é das 9:00 às 17:00, sendo que há um dia que entram às 8:30 e outro em que saem às 19:30, de forma a ser possível o encontro e o contacto com as famílias.

Quanto ao calendário de reuniões, no que respeita às famílias, existe uma reunião de convívio de Natal, sem haver, propriamente, uma festa, pois a instituição só festeja épocas festivas se assim for o interesse das crianças e das suas famílias. É feito também sempre um *workshop* com as famílias, de acordo com os seus interesses e necessidades. No início e no final do ano letivo, há reuniões de pais coletivas e há, depois, reuniões individuais ao longo do ano, consoante as necessidades. Em janeiro/fevereiro, há as reuniões de avaliações individuais para que seja feito um balanço do desenvolvimento de cada criança.

No que respeita às reuniões de equipa, no início do ano letivo, o pessoal docente e não docente reúne. Depois, entre o pessoal docente, existem reuniões pedagógicas

semanais (às segundas-feiras) e reuniões de partilha, feitas de 15 em 15 dias, que surgem das necessidades do pessoal docente e nas quais se discute um ou mais temas relacionados com o quotidiano da sala. O pessoal não docente também reúne sempre que necessário.

O lema principal da instituição é: “*Tenho direitos e voz*”, espelhando o modelo pedagógico do MEM em todas as suas práticas, sendo que um dos princípios que defende é que a criança tem direitos desde o nascimento, o que vai ao encontro da Convenção dos Direitos da Criança e das Orientações para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), de 2016. Defendem também que, tanto os bebés como as crianças, têm direito a um espaço que defenda as suas necessidades e interesses, tanto coletivos como individuais, ouvindo o que nos têm para dizer e transmite sempre o princípio de “educar para o otimismo”, com a ideia sempre presente de que a criança tem direitos.

A instituição rege-se por doze princípios educativos, sendo estes:

1. A criança como ator social;
2. Escola para todos;
3. Democracia e partilha do poder;
4. Cooperação e o trabalho com a escola, família e comunidade;
5. Autonomia e cooperação com uma projeção para o futuro;
6. Educador como agente ativo;
7. Princípio da afetividade;
8. Avaliação como forma de crescimento;
9. Flexibilidade, planeamento e organização de rotinas;
10. Cooperação e partilha entre técnicos;
11. Integridade, empenho e profissionalismo;
12. Potencialidade e promoção dos recursos físicos. (Projeto Educativo do Estabelecimento - Ano letivo 2017/ 2018)

Ao ser um estabelecimento que segue o modelo MEM, trabalha, também, com a Metodologia de Trabalho de Projeto. Nesse sentido, desenvolvem vários tipos de projetos que surgem dos interesses e necessidades das crianças. Estes podem ser classificados como: i) Tecnológicos (surge a partir de algo que querem fazer); ii) Ciências; iii) Cidadania e intervenção e iv) Projeto mental: identificar qual o projeto e as fases.

Os principais parceiros educativos de todo o estabelecimento são as famílias pois é mantida uma comunicação efetiva entre o estabelecimento e os familiares das crianças, havendo partilha de informações relacionadas com tudo o que acontece no quotidiano das mesmas, trabalhando em parceria e abrindo, permanentemente, as portas das salas para receber as famílias.

A avaliação das crianças é feita de forma cooperada e é desenvolvida com as crianças, ouvindo os seus gostos, o que têm para dizer, e a partir da observação direta das mesmas.

No que respeita à dimensão organizacional da instituição, ao observar o organograma presente no PE (cf. Anexo B, figura 1), identificam-se os diferentes elementos constituintes da instituição. No topo do organograma, estão os sócios da organização, em que existe uma sócia gerente que é a diretora administrativa, outras duas sócias são educadoras de infância e a outra sócia é professora de teatro e de dança. Na direção pedagógica, presente no organograma, constam uma educadora de infância e uma professora do 1º CEB. Estas fazem com que exista uma ligação entre as duas valências (Jardim de Infância e 1º CEB) para que seja possível existir um ensino cooperado e diversas parcerias entre as duas valências. Essas valências estão representadas pelas educadoras de infância e técnicas de ação educativa que estão também contempladas no organograma.

Para além da equipa já referida, existe também na instituição uma psicóloga que trabalha a part-time na instituição, uma técnica de terapia de fala, uma professora de ginástica, uma professora de música, um professor de ginástica, uma professora de teatro e dança, uma professora de inglês, um professor de judo, uma cozinheira e um ajudante de cozinha e uma empregada da limpeza.

1.3. Caracterização da equipa educativa

Sendo que a PPS II foi realizada na valência de JI, vou focar-me na equipa educativa da mesma. A valência de JI apresenta três salas, sendo que cada uma tem uma educadora de infância e uma técnica de ação educativa. Existe uma relação direta entre as salas, partilhando entre todas diferentes experiências e descobertas, sendo que também têm sempre contato nas horas de recreio.

A equipa da sala onde desenvolvi a minha PPS II é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

Para um bom ambiente em sala e um bom desenvolvimento das crianças, é importante “a participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças (...)” (autoras todas, 2016, p.19).

Assisti diariamente a esta cooperação pois a educadora e a auxiliar têm uma relação de ajuda e troca de ideias permanente, em que a auxiliar da sala apoia em diversas atividades, propõe atividades consoante os interesses e necessidades das crianças e também desenvolve projetos com as mesmas. A educadora coloca a auxiliar de sala a par de tudo o que acontece em sala e cria-se, assim, uma relação baseada na comunicação entre os elementos da equipa.

1.4. Caracterização do ambiente educativo

O ambiente educativo é constituído por um conjunto de fatores que condicionam o bom funcionamento das rotinas e um saudável desenvolvimento do grupo. Os principais fatores que o representam são o tempo, o espaço e os materiais. É importante ter em conta que a organização do grupo, do tempo, dos materiais e do espaço “constitui o suporte de desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et.al., p.24).

1.4.1. Organização do espaço e materiais

O estabelecimento é constituído por dois edifícios: o edifício principal, onde se encontram as salas de creche, uma sala de escritório, uma sala de cacifos e de estar para a equipa docente e não docente e o refeitório. No edifício localizado atrás do edifício principal, estão as salas de JI, a biblioteca, as salas de 1º CEB e um ginásio construído recentemente.

Entre os dois edifícios principais, está o espaço exterior da instituição, que apresenta um piso *tartan*, adequado às idades das crianças da instituição. É um espaço coberto por um telheiro de plástico que tem diversas estruturas: brinquedos e materiais lúdicos, muitos deles construídos com materiais reciclados, tal como: um escorrega, pneus, balizas para jogar à bola, bolas, arcos, legos, bonecos, duas casas de brincar, carrinhos de mão, carros de brincar, triciclos, entre outros. O espaço não tem, no entanto, espaços verdes, o que seria interessante para as crianças, sendo que estas são *exploradoras* por natureza. É importante o facto de a equipa considerar o espaço exterior como um meio de possibilidades e de potencialidades, pois este “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que oferece, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et.al, 2016, p.27).

A biblioteca do estabelecimento é também um espaço *rico* em recursos, apresentando recursos diversificados de leitura para diferentes faixas etárias, de diferentes tipologias: fábulas, contos, rimas, enciclopédias, dicionários, entre outros, e também recursos para a equipa educativa da instituição, como diversos livros sobre temas diferenciados acerca das crianças e do modelo pedagógico MEM.

A sala de atividades onde desenvolvi a minha PPS II é um espaço *muito bem* organizado e com luz natural, o que proporciona às crianças um espaço saudável e estável. A sala está dividida por 7 áreas e cada área tem um número máximo de crianças que a pode frequentar ao mesmo tempo, sendo que esse número foi discutido e definido pelas crianças, em conjunto com a equipa educativa da sala. (Cf. Anexo C).

O espaço está organizado de forma a satisfazer as necessidades do grupo (tendo sido definido e organizado pelas crianças e equipa educativa da sala) estando sempre aberto a mudanças e propostas consoante novos interesses ou dificuldades sentidas.

É por isso, importante as crianças conhecerem bem o espaço e as suas potencialidades pois esta é uma “condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar (se necessário).” (Silva et.al., 2016, p.26).

Como referem Formosinho, Lino e Niza (2013), “cada uma das áreas de atividades deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar materiais autênticos, com exceção, naturalmente, do astro brinquedos como área do jogo e “faz-de-conta”.” (p.151). As áreas da sala onde desenvolvi a PPS II estão assim organizadas com materiais pensados e reais, práticos e úteis, tendo também os brinquedos de faz-de-conta na respetiva área.

No Anexo D, encontra-se a planta da sala, sendo que os números de 1 a 7 representam as sete áreas da sala, e as letras A e B representam a porta e janela/porta da sala.

Foi interessante observar como as crianças sabem quantas podem estar em cada área ao mesmo tempo e, autonomamente, entram e saem consoante essa regra ou chamam os colegas à atenção por estar um número superior de crianças em cada área. Cada área tem um inventário dos materiais que possui, elaborado com a participação das crianças. As áreas são regidas por regras gerais da sala, que também foram criadas com as crianças e que estão sempre em aberto, podendo ser modificadas ou até ser acrescentada alguma regra, consoante as necessidades do grupo.

Os materiais da sala estão todos ao alcance das crianças, exceto os materiais de apoio da equipa de sala que estão num móvel mais alto. Os materiais são diversificados, com uma forte componente educativa, para além de lúdicos e de potenciadores do desenvolvimento de competências nas diferentes áreas do conhecimento.

As paredes da sala de atividades apresentam diferentes atividades realizadas pelas crianças, nas diferentes áreas do conhecimento, e registos desenvolvidos pelas crianças, tal como a exposição de projetos realizados. Também nas paredes, acessível às crianças, estão os diferentes instrumentos de pilotagem usados na sala: o mapa de tarefas, o mapa de presenças, o mapa de atividades, a agenda semanal, o

mapa do tempo, o calendário, “Quero contar, mostrar ou escrever”, o Diário e os Planos do Dia. Também existe um espaço para afixar novidades, fotografias e atividades, desenvolvidas com as famílias.

A sala onde desenvolvi a minha Prática Profissional dispõe de diversos instrumentos de pilotagem que auxiliam a organização do grupo e das suas rotinas, incentivando à comunicação das crianças entre elas e com a equipa. Os instrumentos de pilotagem funcionam como registos para “documentar a vida do grupo” (p.55) e auxiliam “o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo) na sala” (Folque, 2018, p.55). Para que exista esta planificação e avaliação a partir dos documentos, tem de existir bastante comunicação e esta comunicação é impulsionada pelos mesmos, pois estes ajudam as crianças a “integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (Folque, 2018, p.56) e a discutir assuntos do interesse do grupo.

Existe um instrumento que regula a presença nas áreas que é o mapa de atividades, onde as crianças marcam a área para onde pretendem ir antes de frequentar a mesma e a partir da qual é possível, depois, fazer uma avaliação com as crianças para que estas observem quais as áreas que frequentam mais e quais deveriam frequentar mais. Cabe ao adulto ser um regulador deste instrumento e das áreas pois, se observar que uma criança vai sempre para a mesma área, é importante agir de modo a que a criança vá para outras áreas para desenvolver outro tipo de competências importantes para o seu desenvolvimento.

O mapa de tarefas é outro instrumento usado pelas crianças, sendo que, inicialmente, foi discutido com as crianças quais as tarefas que seriam necessárias desenvolver na sala, construindo uma lista com as mesmas. Depois, é questionado às crianças quem gostaria de desenvolver qual tarefa e os responsáveis da semana escolhem duas crianças para cada atividade. Todas as semanas, as tarefas rodam entre as crianças, sendo que todas têm a oportunidade de auxiliar em cada tarefa existente e, deste modo, evita-se que uma criança desenvolva a mesma tarefa duas semanas seguidas. Existe também todas as semanas, a avaliação do mapa de tarefas, em que as crianças se autoavaliam dizendo se merecem um círculo pintado (cumpriu a tarefa totalmente), meio pintado (cumpriu às vezes) ou não pintado (não cumpriu), justificando de seguida.

O mapa do tempo constitui outro instrumento de pilotagem, sendo preenchido por duas crianças que se auxiliam, que desenham um sol, umas nuvens, ou umas nuvens com chuva consoante o tempo que está lá fora, que é sempre visível por uma janela grande que a sala tem e, normalmente, as crianças olham para a mesma antes de preencher. Esse mapa tem uma legenda, para que saibam como podem representar o tempo que descrevem.

O mapa de presenças é, também, um instrumento de pilotagem muito relevante para a organização do grupo, pois as crianças registam a sua presença, começando assim a reconhecer o seu nome escrito no quadro e os dos colegas, pois muitas vezes têm de auxiliar alguns colegas mais novos que ainda apresentam dificuldades a identificar o seu nome para marcar a presença. Por semana, duas crianças têm a tarefa de todos os dias marcarem as faltas das crianças que não foram e contar quantas crianças estão presentes e quantas estão a faltar, registando os números, trabalhando assim diferentes conceitos matemáticos, desde a contagem à representação de números.

Existem ainda dois outros instrumentos de pilotagem muito relevantes: O Diário de Grupo e o “Quero mostrar, contar ou escrever”, que serão descritos no Capítulo 4 sendo estes objetos de estudo da problemática do presente relatório.

O calendário e a agenda semanal são dois outros instrumentos de pilotagem que vão ser descritos na organização do tempo.

1.4.2. Organização do tempo

“O tempo diário inscreve-se num tempo semanal, mensal e anual, que tem ritmos próprios e cuja organização tem, também, de ser planeada” (Silva et.al, 2016, p.27)

Neste sentido e para auxiliar na organização semanal e temporal do grupo, é utilizado um instrumento de pilotagem como apoio a esta organização: a agenda semanal.

A agenda semanal apresenta nas manhãs o título “Atividades e Projetos” e, na parte da tarde, divide-se nas diferentes áreas do conhecimento. Permite às crianças e à equipa de sala organizar a sua rotina, e, na reunião da manhã, construir o plano do dia consoante a agenda construída pelas crianças e a equipa de sala no início do ano letivo. Além de ter as diferentes tipologias de atividade e áreas do conhecimento

descritas, as crianças realizaram por baixo de cada uma, um desenho representativo. Assim, conseguem identificar o que diz em cada uma, sendo que a educadora os questiona “*O que é que temos hoje na agenda?*” dizendo qual o dia da semana e a cor que têm de ver (cada dia da semana está com uma cor diferente).

Serve como um apoio para a organização do dia, mas não é estanque, podendo sofrer alterações propostas pelas crianças ou pela equipa, pois como referem os autores Formosinho, Lino e Niza (2013), é importante a estabilização de uma rotina pois “proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças, mas “há porém, dias em que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõem” (p.157).

Apesar da existência da agenda semanal, a planificação do grupo é diária, sendo que todas as manhãs o planeamento do dia é feito com as crianças e estas têm consciência de que, durante as manhãs, são livres de escolher uma área e desenvolver diversas atividades do seu interesse e que as tardes são dedicadas a atividades mais específicas, sendo que consultam a agenda semanal para se lembrarem qual a área de conhecimento que vão explorar naquela tarde. A partir daí, tanto pode surgir uma proposta das crianças, como da equipa educativa. A nota de campo seguinte ilustra o uso da agenda semanal:

Ainda na reunião da manhã, a educadora questiona:

- *Hoje é segunda-feira. O que é que fazemos? Temos de escolher o quê?*
- *As tarefas* (dizem as crianças em coro).
- *E à tarde, temos de fazer o quê?* (incentiva sempre à consulta da agenda semanal).
- *A carta* – respondem as crianças.

(Nota de campo n.º1 – 01 de outubro de 2018)

A organização do tempo divide-se entre as manhãs e as tardes, sendo que as manhãs são mais direcionadas para atividades e projetos, com a participação da criança na organização da manhã; esta escolhe para que área/s da sala pretende ir e o que pretende fazer na mesma, assinalando sempre a sua escolha. Já a parte da tarde é

mais direcionada pela equipa de sala, que propõe atividades nas diferentes áreas de conhecimento, consoante a agenda semanal: escrita/correspondência; matemática; ciências/experiências; jogos sociais; à sexta-feira à tarde, é sempre dia de reunião de conselho.

Também o calendário é um instrumento de pilotagem que organiza mensalmente a rotina das crianças, tendo os dias representados por números e pelo dia da semana, em que as crianças circundam, com um círculo aberto, o dia em que se encontram, para que ganhem assim uma maior consciencialização do tempo, dos dias da semana e do mês. Os dias de fim-de-semana estão assinalados também e, dessa forma, as crianças sabem quando são. O calendário também serve para que a equipa e as crianças registem acontecimentos importantes, tal como convites que tenham recebido ou visitas que vão realizar, tal como feriados, datas de aniversário, entre outros eventos/iniciativas. É positiva esta observação e análise do calendário pois permite que as crianças vão vivenciado diferentes “unidades de tempo (...) que permitem que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente e futuro” (Silva et.al., 2016, p.27).

1.4.3. Descrição de um dia-tipo

O dia começa com a receção das crianças no recreio; brincam livremente até às nove horas, hora em que entram na sala de atividades e vão marcar a sua presença, antes de se irem sentar na mesa da reunião da manhã. Entretanto, vão chegando mais crianças à sala e, quando já está uma grande parte do grupo presente, por volta das 9:20, inicia-se a reunião da manhã. Esta tem sempre dois responsáveis da semana que a assumem, situados/as na ponta da mesa, com o apoio da educadora, que gere possíveis conflitos e apoia os responsáveis nas suas eventuais dificuldades de gestão da reunião.

A reunião da manhã começa com os responsáveis da semana a darem a palavra aos colegas que querem falar ou partilhar alguma novidade que já escreveram no instrumento de pilotagem “Quero falar, mostrar ou escrever”. Normalmente, algumas

das crianças já conseguem identificar os nomes dos colegas; porém, quando não conseguem, perguntam ao grupo de quem é aquele nome e dão a palavra à respectiva criança. Depois de todas as crianças que quiseram falar, falarem, segue a avaliação do plano do dia anterior, sendo que a educadora lê o que estava escrito no mesmo e as crianças do grupo dizem se fizeram (e os responsáveis colocam um círculo verde), se começaram mas não terminaram (e os responsáveis colocam um círculo amarelo), ou se não fizeram o pretendido de todo (os responsáveis colocam um círculo vermelho). Se foi iniciada ou terminada alguma atividade relevante, a educadora regista no diário de grupo, na coluna “Fizemos”. A partir deste momento, inicia-se a construção do plano do próprio dia; se existirem atividades por acabar, são postas no plano do dia para terminar e a educadora auxilia o grupo a organizar a manhã consoante os projetos que estão a decorrer e atividades pendentes ou que o grupo sugeriu iniciar. No plano do dia existem três colunas: *O que vamos fazer?*, *Quem faz*, *Avaliação*. Depois de se registar as atividades da manhã, escreve-se as crianças que as vão desenvolver; de seguida, as crianças consultam a agenda semanal para verem que dia é e o que vão fazer da parte da tarde. Consoante a área de conhecimento do dia, a educadora pergunta se há alguma sugestão ou, então, propõe ao grupo alguma atividade. Depois, já com o plano do dia elaborado, os responsáveis da semana vão arrumar os planos do dia e o diário nos respetivos sítios e o restante grupo vai sentar-se no tapete da biblioteca. Os responsáveis vão chamando algumas crianças de cada vez para estas irem marcar as áreas para onde querem ir. Por volta das 11:30, a equipa da sala pede às crianças que comecem a arrumar. Depois, vão lavar as mãos e sentam-se no tapete. É, normalmente, o momento das partilhas: as crianças que colocaram trabalhos na pasta das partilhas mostram ao grupo o trabalho/produção que desenvolveram, explicando o que fizeram e que materiais usaram.

Posteriormente, pedem ao grupo “perguntas ou comentários” e podem escolher três colegas para falar. Segue-se a hora de comer a fruta. Depois, por norma, as crianças vão um pouco para o recreio, até à hora de almoço, por volta das 12:15 horas. Depois de almoço, as crianças têm novamente um tempo de recreio (algumas ainda dormem a sesta) até às 15:00 horas, momento em que regressam à sala para desenvolver a atividade proposta da parte da tarde. A seguir, por volta das 15:45 lancham, com a ajuda dos responsáveis do lanche, que o distribuem pelas crianças. A seguir, continua-se a atividade, ou, se esta já estiver terminada, é tempo de voltar à escolha de áreas

de forma livre, até as 17:00 horas, período em que as crianças regressam ao recreio até as famílias chegarem.

Esta rotina não é estanque, sendo que pode sofrer diversas alterações consoante os interesses e necessidades das crianças, tal como na existência de visitas que as crianças fazem regularmente, ou no caso de se celebrar aniversários ou dias festivos (como o Halloween que as crianças escolheram celebrar, a que assisti durante a minha prática profissional; e o Natal em que existiu também um lanche com as famílias e as crianças durante a tarde).

1.5. O grupo de crianças

A Prática Profissional Supervisionada II foi desenvolvida numa sala de JI, constituída por um grupo heterogéneo de 25 crianças, 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. As idades variam entre os 3 e os 6 anos de idade (contabilizadas em janeiro de 2019 – data do fim do período de estágio), sendo que a tabela que se apresenta em anexo (cf. Tabela 1, Anexo D) indica as idades e nacionalidades de todas as crianças, por anos e meses e na qual é utilizada uma sigla representativa do nome, de forma a proteger a identidade das crianças. Tendo em conta as idades das crianças, quando terminei o estágio, a criança mais nova tinha 3 anos e 11 meses e as duas crianças mais velhas tinham 6 anos e 2 meses.

Ao analisarmos a tabela, verificamos que a grande maioria das crianças do grupo são finalistas do pré-escolar e, no próximo ano letivo, irão para o 1.º ciclo.

Esta heterogeneidade das crianças da sala permite uma aprendizagem para todas, uma multiplicidade de experiências e aprendizagens, sendo que mais velhos ajudam e ensinam os mais novos e os mais novos ensinam os mais velhos a ajudar e a ensinar. Quanto às nacionalidades, existe uma criança de nacionalidade italiana, uma de nacionalidade angolana e duas com nacionalidade colombiana, sendo que as restantes crianças são de nacionalidade portuguesa.

A maioria das crianças da sala pertence, desde o berçário, à sala da M (educadora), sendo que 4 das crianças do grupo eram da sala de uma outra educadora que estava em JI, mas que este ano letivo voltou para a valência de creche. Entraram no colégio e nesta sala, pela primeira vez, 8 crianças, algumas vindas de outras escolas e outras vindas de casa. (informação obtida por conversa informal com a educadora). Duas das

crianças da sala são acompanhadas por uma terapeuta da fala, sendo que existem outras que estão no processo para iniciar também esse acompanhamento.

O grupo é *muito ativo, participativo, autónomo e curioso*, estando permanentemente em busca de novas descobertas e conhecimentos e aberto a novas propostas e aprendizagens. São crianças que colaboram entre si para atingir determinados fins, sendo um grupo caracterizado por ter espírito de entreaajuda, de curiosidade e proteção uns para com os outros, tal como ilustram as seguintes notas de campo:

As crianças, quando entram na sala, marcam a presença autonomamente. No entanto, existem algumas crianças que ainda têm dificuldade na identificação do seu nome, como a SO. Quando isso acontece, existe sempre um colega que se oferece para ir ajudar, neste caso foi a MLU (Nota de campo n.º 2 – 02 de outubro de 2018).

Durante um jogo social...

Depois de ser a educadora algumas vezes a segurar o lenço, pediu à MA que fosse ela para o meio segurar o lenço, o que ela fez, contente. Como a MA é a mais pequena da sala, as crianças começaram a dizer “não podemos magoá-la quando formos buscar o lenço”, o que demonstra o cuidado que têm uns com os outros (Nota de campo nº3 - 03 de outubro de 2018)

Este grupo é de relações *muito fortes* e demonstram empatia por quem os rodeia, incluindo positivamente as crianças novas no grupo. Demonstram comportamentos de prazer ao explorar e questionam tudo o que os rodeia, demonstrando gostos muito variados pelas diferentes áreas da sala. São crianças *afetuosas*, mas *independentes*, que dão valor ao seu espaço e tempo e essas necessidades são respeitadas pela equipa que lhes permite escolher diariamente que atividades querem desenvolver e para que área querem ir, ao mesmo tempo que é respeitado o ritmo de aprendizagem de cada uma das crianças. Demonstram entusiasmo por atividades de escrita e relacionadas com a matemática, pois sentem que estão a evoluir e a explorar cada vez mais, sentindo orgulho por conseguirem atingir essas novas capacidades.

No que respeita às suas potencialidades e interesses, demonstram já autonomia no seu dia-a-dia no estabelecimento, participando de forma ativa e consciente na

realização das tarefas da sala que são, semanalmente, distribuídas por todos. Além disso, têm capacidade de resolução de conflitos, com o apoio dos adultos da sala que, por sua vez, incentivam para a resolução autônoma dos mesmos entre as crianças. Ao nível da literacia, já reconhecem a escrita e as letras, a denominação de algumas delas e já conseguem escrever ao copiar as palavras escritas. Já escrevem o seu nome (exceto as crianças de 3 anos), e já identificam sílabas, fonemas e rimas. No que diz respeito à matemática, exploram diversos conceitos matemáticos da vida quotidiana: preenchimento do mapa de presenças, identificação do dia em que se encontram no calendário, entre outras situações que vão surgindo ao longo dos dias. Algumas das crianças da sala já conseguem contar e escrever vários números sem os estar a visualizar, já conseguem distinguir os números pares dos ímpares, somar e subtrair números.

Este grupo de crianças está habituado a trabalhar com a Metodologia de Trabalho de Projeto e, por essa razão, demonstra já grande facilidade em desenvolver projetos do seu interesse, sendo que já se sentem muito confortáveis em consultar livros e informações no computador, tal como a construir as folhas de projeto e representar as suas conceções a partir de ilustrações e da escrita, ainda que com algum apoio por parte dos adultos da sala.

Têm uma boa capacidade de diálogo, comunicação, de autoavaliação e de reflexão sobre os seus comportamentos e de que forma podem agir para modificar os mesmos. Esta capacidade vai-se desenvolvendo todos os dias, na reunião da manhã, auxiliada pelo instrumento de pilotagem: “Quero mostrar, contar, ou escrever”, em que as crianças podem dialogar sobre diferentes experiências e novidades que tenham e propor atividades para esse dia. O Diário potencia essas capacidades, pois as crianças, na reunião de conselho à sexta-feira, refletem sobre os conflitos que existiram, dando o seu parecer e tentando chegar a um consenso com os colegas, refletindo sobre os seus comportamentos e atitudes. Também com o mapa de tarefas, existe todas as semanas a distribuição de tarefas e a autoavaliação das tarefas realizadas na semana anterior. As crianças avaliam-se com “círculo todo pintado”, “meio pintado” ou “todo pintado”, consoante cumpriram ou não a sua tarefa.

No que respeita à interação com os adultos da sala, procuram sempre um apoio para atividades em que sintam mais dificuldade, para a resolução de conflitos quando não

conseguem resolver entre si e para mostrar conquistas e atividades realizadas pelas quais sentiram orgulho. Procuram também o afeto, o abraço, o colo, apesar de ser algo que não é permanente; solicitaram a minha participação nalgumas das suas brincadeiras, para jogar diferentes jogos de mesa ou para lhe ler histórias, tal como para os auxiliar em diferentes atividades.

1.6. Caraterização das famílias das crianças

Depois da recolha de dados em conversas informais e na entrevista realizada à educadora cooperante, bem como através da consulta do Projeto de Sala, no que respeita à constituição do agregado/estrutura familiar, foi possível constatar que 22 crianças vivem com os pais e irmãos (os que têm irmãos), sendo que 3 crianças vivem apenas com um dos elementos parentais. De todas as crianças do grupo, 16 crianças têm apenas um irmão, 5 crianças têm dois irmãos, sendo que 4 das crianças são filhos únicos. Existem na sala dois irmãos com idades diferentes e duas irmãs gémeas.

Na tabela 2 (cf. Anexo E), temos presentes as profissões dos pais, informação que considero pertinente pois, deste modo, podemos conhecer as origens sociais das crianças, no sentido de incluirmos as famílias em diferentes atividades, consoante as suas experiências profissionais.

Durante a PPS II, constatei que a educadora cooperante endereçou convites a algumas famílias, para que estas fossem mostrar um pouco do que desenvolvem na sua profissão ao grupo de crianças da sala, sempre tendo em consideração a riqueza de experiências que poderiam ser desenvolvidas. O pai da RO, por exemplo, apesar de ser consultor, também compõe músicas para espetáculos; escreveu e criou uma música ilustrativa da história do “Cavaleiro da Dinamarca”. Como a educadora estava a contar essa história ao grupo de crianças, convidou-o para ir à sala cantar essa música, juntamente com a RO que também já conhecia a letra da música.

Também assisti a dois convites, apesar de, até finalizar a minha Prática, não ter sido possível assistir ao seu desenvolvimento. Um deles foi feito à mãe da JO; como professora universitária, trabalha com artes e projetos artísticos e, nesse sentido, a educadora convidou-a para ir à sala mostrar algum do seu trabalho. O outro convite foi feito ao pai da E, pois esta teve a ideia de fazer um hospital dos brinquedos e de chamarem o seu pai para ir lá “curar” os brinquedos das crianças.

Existe, de facto, uma relação permanente entre as famílias e a equipa educativa da sala, sendo que a equipa envolve as famílias no processo educativo das crianças, de diversas formas, permitindo a entrada destas na sala, convidando a que participem em diversas atividades da sala, que assistam a espetáculos, que desenvolvam atividades que sejam da sua especialidade com o grupo de crianças, e também a partir de um *blog* em que acompanham tudo o que vai acontecendo na sala, bem como através de um *email* onde existe uma troca de informação e ideias entre ambas as partes (entrevista à educadora cooperante).

A família é vista, como referiu a educadora cooperante, como uma “mais-valia” e a participação das famílias no dia-a-dia das crianças, nas suas atividades e ambiente educativo é, a meu ver, crucial para um desenvolvimento saudável para a criança e para a criação de uma relação positiva com a equipa da sala.

Outra situação a que assisti e que considero muito importante para a integração da criança na sala, foi quando a EM estava no processo de adaptação e a equipa convidou a mãe para, juntamente com a EM, apresentar a sua terra natal e falar um pouco sobre os seus hábitos culturais, integrando assim a mãe na reunião da manhã, com o grupo a assistir, atento e com partilhas muito importantes para a integração da respetiva criança. Este episódio está ilustrado na seguinte nota de campo:

A mãe da E esteve na nossa sala e, juntamente com a E, apresentaram ao grupo, a partir de fotografias reais e de desenhos feitos pela E, a terra de onde são naturais e onde têm uma casa: Veneza. A E explicou (praticamente em italiano) que tem lá uma casa, que foi lá batizada e que lá não existem barcos, só carros, entre muitas outras coisas. A mãe ia explicando em português algumas das coisas que ela dizia, e acrescentando outras que achava relevante (Nota de campo n.º 6 – 09 de outubro de 2018).

Esta “abertura de portas” da sala para as famílias é feita regularmente, inclusive diariamente; os pais que assim o quiserem podem entrar na sala para marcar a presença com os filhos.

São também inúmeras as conversas informais da equipa com as famílias, de modo a encontrar soluções para problemas ou fragilidades que a criança apresente, tal como

resposta a necessidades individuais que surjam e, em parceria, são encontradas soluções e práticas adequadas.

CAPÍTULO 2- ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Planificações

Para desenvolver as minhas propostas de atividade, tive sempre em conta os princípios educativos aplicados na sala pela equipa educativa e o modo de atuação da educadora cooperante, que afirma que planifica com o grupo, durante as reuniões da manhã onde se elaboram diariamente os planos do dia, com as reuniões de conselho e com o diário (Dados retirados da entrevista à educadora cooperante e através de observações diretas).

No entanto, existe uma panóplia de intenções e objetivos que a o/a educador/a deve ter, baseados nas observações diretas, adaptando-os depois aos interesses do grupo, sendo importante por isso criar desafios constantes ao grupo, propondo atividades que façam sentido para o mesmo. Foi neste sentido, que, criei inicialmente intenções baseadas na observação do grupo e notas de campo e, a partir destas e dos interesses dos grupos, criei algumas propostas de atividade. Estas propostas de atividade tiveram em conta “o reconhecimento das características individuais e compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um, quaisquer que estas sejam” (Silva et.al., 2016, p.34).

Ao elaborar as propostas de atividade, tive em conta, não só as características do grupo, como a organização do espaço e dos materiais e também a adaptação a que estas propostas poderiam vir a sofrer depois de serem apresentadas ao grupo, pois sendo um grupo muito criativo e com gostos já muito vincados poderiam sempre (e fizeram-no) propor alterações à proposta ou acrescentar novas características à mesma.

Um dos grandes desafios na elaboração dessas propostas de atividade foi mesmo a adaptação das mesmas ao grupo, pois não tinha experiência em planificação para crianças de jardim-de-infância e o grupo, por ser muito perspicaz, solicitava um planeamento de atividades diferentes para se sentirem entusiasmadas e desafiadas.

Procurei elaborar propostas a abranger várias áreas do conhecimento, sendo que desenvolvi três propostas de atividade ao nível das ciências, uma proposta ao nível da linguagem e escrita e uma proposta ao nível dos jogos sociais. Ao desenvolver as

propostas ao nível das ciências, tive em conta as experiências que as crianças já tinham desenvolvido, questionando a educadora se já tinham desenvolvido algo idêntico, e procurei introduzir novos materiais e conceitos nessas experiências que levei para a sala.

Tive como um objetivo apresentar as propostas à educadora antes de as pôr em prática para esta dar o seu parecer. A educadora deu-me alguns conselhos e incentivou-me a introduzir nas minhas propostas um registo posterior à atividade que faz frequentemente com o grupo e, nesse sentido, ajudou-me a produzi-lo.

No que respeita à proposta relativa aos jogos sociais, considerei importante propor um jogo que abrangesse algum exercício físico, trabalho de equipa e que trabalhasse de forma saudável o *saber ganhar e perder*, pois verifiquei em contexto que uma das crianças da sala tinha muita dificuldade em lidar com o perder. Também tentei adaptar o jogo a uma história que tinha lido às crianças e que estas gostaram muito: “A cigarra e a formiga” e por isso denominei o jogo de “A formiga trabalhadora”; o objetivo do jogo era as crianças (que representavam as formigas) trabalharem em equipa para juntarem o máximo de comida possível (representada por bolas). Adotei esta estratégia para que as crianças ganhassem motivação e tivessem uma missão que, para elas, fizesse sentido.

Quanto à proposta ao nível da linguagem e escrita, propus às crianças do grupo construirmos um dominó das rimas pois observei, durante diferentes momentos e ao longo de vários dias, o interesse das crianças em descobrir rimas e, por isso, julguei relevante construir algo com eles, com palavras escolhidas por eles e, desta forma, as crianças que o quiseram, desenvolveram o dominó. Penso que esta atividade ficou aquém das expectativas das crianças, pois apenas algumas delas experimentaram jogar e, apesar de ter sido apresentado a outra sala, não foi possível experimentar jogar com os colegas dessa sala, ação que estava planeada dessa forma.

2.2. Intenções gerais para a ação

As minhas intenções para a ação foram definidas a partir da observação direta e das notas de campo elaboradas na primeira semana de observação e nas primeiras semanas da PPS II. Estas tiveram em conta as características do grupo em geral, das

suas vivências e a linha de atuação da equipa educativa da sala, tal como as áreas de conhecimento abordadas.

Neste sentido, considerei também as OCEPE (Silva et.al., 2016), conciliando com alguns dos objetivos e princípios da área de formação pessoal e social, tal como das diferentes áreas de conhecimento referidas naquele documento. Tive também em atenção os princípios inerentes ao MEM e as linhas de atuação defendidas pelo mesmo, tal como a atenção aos interesses e necessidades das crianças do grupo.

Ao definir as minhas intenções, tive em conta que “a intencionalidade do/a educador/a (...) exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva et.al., 2016, p. 13).

2.2.1. Intenções para as crianças

As intenções que defini para com o grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha PPS II, tiveram em conta os princípios do MEM seguindo as intenções /linhas de atuação da equipa educativa da sala.

Defini as minhas intenções, respeitando e tendo em conta os interesses, gostos e competências das crianças descritos na caracterização do grupo, tal como as diferentes competências que a educadora e auxiliar da sala têm posto em prática na sala. Por essa razão, defini as seguintes intencionalidades para com as crianças:

1. Promover novas atividades nas diferentes áreas de conhecimento abordadas pelas crianças, pois que “a Educação Pré-Escolar tem como função promover ambientes que proporcionem situações motivadoras e desafiantes, que conduzam a criança à construção de conhecimentos (...)” (Vala, 2012, p.5).

Defini esta intenção nesse sentido de criar situações desafiantes, por observar que o grupo é muito curioso e demonstra sempre querer aprender mais, envolvendo-se bastante em novas propostas, demonstrando um grande interesse no desenvolvimento de experiências de ciências e foi neste sentido que procurei desenvolver novas atividades com diferentes materiais, pois as crianças já tinham explorado as

experiências presentes nos cartões de experiências que têm no laboratório de ciências e matemática.

2. Utilizar os instrumentos de pilotagem da sala como base para uma comunicação saudável e organização do cotidiano da sala. Esta intenção foi desenhada depois de várias observações do funcionamento dos instrumentos de pilotagem na sala e a maneira como o grupo os usava, tendo observado a sua importância para o grupo, de que forma estes instrumentos apoiam a organização do grupo, das suas rotinas e, também, de que modo promove a comunicação entre pares e entre crianças e adultos, tal como reforça a participação das crianças de forma ativa na vida do grupo.

3. Promover a autonomia na resolução de conflitos, seguindo a linha de atuação da equipa educativa. Esta terceira intenção foca-se nos instrumentos de pilotagem, pois verifiquei que ainda existem alguns conflitos entre pares na sala e que as crianças vinham ter comigo na tentativa que eu os resolvesse. De forma a atuar como a equipa educativa, propunha uma conversa entre as crianças envolvidas no conflito para que o resolvessem de forma autónoma e, em último caso, sugeria que escrevessem no Diário o seu nome para ,depois, se resolver o conflito na Reunião de Conselho, à sexta-feira. Considero que a promoção dessa autonomia é uma mais-valia para um bom desenvolvimento da criança, desenvolvendo também competências democráticas e de cidadania, pois “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução” (Silva et.al., 2016, p.39), o que acontece nas reuniões de conselho, que se desenvolvem a partir do Diário, instrumento de regulação do grupo.

2.2.2. Intenções para as famílias

Sendo a família um pilar essencial para o bem-estar e desenvolvimento das crianças no âmbito do JI, é importante definirmos intenções para pôr em prática com as mesmas, para que participem ativamente na vida das mesmas no jardim-de-infância.

Por considerar a família como fundamental em todo o processo e que a implicação da família e comunidade no processo é essencial, “quer para resolver problemas quotidianos e de organização, quer para que o jardim de infância possa cumprir o seu

papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.159), defini as seguintes intenções para a família:

1. **Promover o contato com as famílias, investindo numa relação baseada em simpatia e comunicação.** Esta primeira intenção é crucial no dia-a-dia quando o/a educador/a assume um grupo, conseguir estabelecer uma comunicação e relação positiva com as famílias, onde se deve ser afável, aberto a questões e comunicar sobre os mais diversos assuntos, fazendo assim uma *ponte* de ligação entre as crianças e as famílias. Procurei por isso neste estágio, como estagiária, receber sempre bem as famílias e comunicar abertamente com estas sempre que me abordavam.
2. **Promover a participação das famílias no desenvolvimento de projetos e no portfólio individual da criança.** Esta segunda intenção para as famílias foi baseada na importância que estas têm no quotidiano das crianças no JI, sendo por isso positivo que participem e estejam informadas acerca do que se passa em sala. Neste sentido, informei e apelei à participação das famílias das crianças no projeto que desenvolvi com estas, denominado **“Porque é que as frutas crescem das árvores?”** sendo que estas colaboraram com livros acerca do tema e observaram depois as folhas de projeto expostas na porta da sala. No que respeita ao portefólio individual da criança, inicialmente pedi o consentimento da família, redigindo um documento escrito que solicitava aos pais autorização para o realizar e poder introduzir fotografias do mesmo. Durante a elaboração do portefólio, também sugeri a participação da família em algumas das atividades do mesmo e, assim, a família participou no dicionário que elaborei com a E de palavras em português e italiano (língua materna da criança), sendo que eu escrevi em português as palavras que a E queria aprender e ensinar-me. A sua família ajudou-a a escrever algumas palavras em italiano. Por fim, depois de elaborado todo o portefólio, este foi entregue à família, com os comentários de avaliação que elaborei, agradecendo a sua participação.

2.2.3. Intenções para com a equipa

Defini como primeira intenção para com a equipa – **1. Estabelecer uma boa relação com a equipa, baseado na comunicação, na ajuda e trabalho em equipa**

para dar resposta aos interesses e necessidades das crianças. Esta primeira intenção a desenvolver com a equipa teve em conta a importância da entajuda entre profissionais para criar um bom ambiente com vista às necessidades das crianças. A comunicação foi a possível, sendo que ainda existiu a partilha de alguns assuntos em relação ao grupo e alguma troca de ideias.

Já a segunda intenção é: **2. Colaborar com a equipa no desenvolvimento da rotina e atividades desenvolvidas, de forma a seguir as linhas de atuação da mesma.** Esta intenção teve como objetivo apoiar a equipa nas rotinas diárias, auxiliando cada criança e o grupo em geral nas suas necessidades, seguindo as linhas de atuação da equipa da sala.

2.3. Avaliação do grupo de crianças

A avaliação do grupo de crianças ocorre diariamente, seja na elaboração do plano do dia, na avaliação das tarefas e atividades (se fizeram ou não, se têm por cumprir) e também através do seu portefólio, que, ao serem as crianças que arrumam os seus trabalhos semanalmente, vão observando se têm ou não muitos desenhos e atividades, se está vazio ou demasiado cheio. Durante todo o tempo de estágio, fui observando essas ocorrências de modo a conseguir fazer uma avaliação das crianças do grupo. Procurei sempre observar as suas ações e escutar o que diziam e o que partilhavam pois, como referem Cardona e Guimarães (2012), “a permanente atividade de escuta da educadora e os procedimentos de observação das crianças em situações de aprendizagem informal, revelou tornar possível a regulação da prática educativa” (p.92), tal como permite avaliar as crianças do grupo.

Niza (2006, citado por Cardona & Guimarães, 2012), afirma que “avaliar significa produzir juízos de adequação e de valor (...) reunir informação sobre as coisas que com os outros produzimos ou nos apropriamos (...)” (p.93). Fui produzindo estes juízos no que respeita ao grupo, de forma qualitativa.

Assim, a avaliação que fui fazendo das propostas de atividade foi em termos qualitativos, se as crianças aderiram, quais as dificuldades e potencialidades, sendo que cada proposta de atividade (cf. Anexo G) tem a avaliação pormenorizada no fim da respetiva grelha.

Sendo que o meu papel foi ainda de estagiária, e não tendo desenvolvendo por isso avaliações descritivas, observei as avaliações que a educadora fez, observando que a educadora permite que a criança participe na sua avaliação, tal como afirma na entrevista:

Nas avaliações descritivas deles digo-lhes sempre: “Vou fazer isto, o que é que tu achas, o que é que queres dizer, vou entregar esta folha ao pai e à mãe, queres que escreva quais são as coisas que tu gostas mais de fazer, quais são as atividades que tu preferes, quais são os amigos com que tu gostas de brincar”. Depois às vezes peço para escolherem uma produção para incluir nessa avaliação para os pais verem ou escolho uma fotografia de um momento que seja significativo para o desenvolvimento da criança e integro na avaliação (excerto da entrevista à educadora cooperante).

Quando elaborei o Portefólio da criança, fiz uma avaliação qualitativa das atividades que desenvolvi com ela, sempre fazendo questão que esta participasse ativamente no processo, dizendo o que queria colocar no portefólio, o que tinha aprendido, o que gostaria ainda de desenvolver, entre outros aspetos.

2.4. Avaliação das intenções para a ação

No que respeita às intenções definidas para as crianças, estas, no geral, foram bem conseguidas.

A primeira intenção - **“Promover novas atividades nas diferentes áreas de conhecimento abordadas pelas crianças”**, poderia, no entanto, ter sido mais explorada com mais propostas de atividade; porém, senti essa dificuldade, não só devido à exigência do modelo e características do grupo, como para consolidar com a sua agenda e as propostas da educadora pois, por vezes, as crianças tinham outras atividades para desenvolver e não quis ser demasiado “invasiva”, com muitas propostas de atividade. Apesar disso, senti que consegui atingir os objetivos nas propostas que pus em prática com o grupo, sendo que este aderiu bem às propostas. Julgo que aquelas foram significativas, levando a novas aprendizagens do grupo.

Quanto à segunda intenção definida para as crianças – **“Utilizar os instrumentos de pilotagem da sala como base para uma comunicação saudável e organização do quotidiano da sala”**, esta foi bem conseguida, pois que, de forma gradual, fui-me familiarizando com os instrumentos e, através de observações e apoio da equipa, consegui ajudar as crianças a usá-los e assumir reuniões da manhã e de conselho, fomentando, assim, a comunicação das crianças.

Por fim, a última intenção - **“Promover a autonomia na resolução de conflitos, seguindo a linha de atuação da equipa educativa”** foi alcançada ainda que eu, no início, tivesse a tendência para tentar resolver o problema; no entanto, criei o hábito de incentivar a que as crianças resolvessem as suas questões e/ou problemas autonomamente.

No que respeita às intenções com as famílias, ambas foram cumpridas, pois consegui sempre manter o contacto com as mesmas e consegui fazer com que participassem no projeto que desenvolvi com as crianças; criei empatia com alguns familiares com quem contactava mais frequentemente. No que respeita ao portefólio individual da criança, os pais da mesma participaram e foi entregue o portefólio aos mesmos no final da PPS II.

As intenções para com a equipa: penso que consegui ser um apoio nas rotinas das crianças e procurei respeitar a equipa e os seus modos de atuação, apesar da comunicação ter ficado um pouco aquém devido a diversos fatores.

2.5. Avaliação do Portefólio da criança

De todo o grupo de crianças da sala onde desenvolvi a minha PPS II, seleccionei uma criança do sexo feminino para desenvolver um portefólio de avaliação. Esta criança caracteriza-se por ser *ativa, participativa, conversadora e perspicaz*. É de nacionalidade italiana e veio de uma escola de Itália para este estabelecimento. Chegou já depois de o ano letivo começar e a sua integração foi *muito positiva*, apesar das suas dificuldades com a língua, pois não falava português.

Logo no início do processo foi elaborado um consentimento informado para a realização deste portefólio, com a autorização para a realização do mesmo e para a captação de imagens (cf. Anexo J).

Como referem Craveiro e Silva (2014), “o portefólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens (...)” (p.36), ou seja, o portefólio é um instrumento de avaliação que se centra em temáticas específicas do interesse da criança e, consoante o que o/a educador/a pretenda desenvolver com a mesma, tendo em conta as necessidades e/ou preferências da criança.

O portefólio que realizei com a E. focou-se, essencialmente, na aquisição da língua portuguesa, tendo como principal propósito abordar e desenvolver com a criança aspetos relacionados com a língua portuguesa, desenvolvendo a escrita, os fonemas, as rimas e a identificação de letras e respetivos nomes. Foquei-me nesta temática pois considerei importante a aprendizagem do português para que a criança possa ter mais facilidade no contato com o grupo, sendo por isso um portefólio de ensinamentos e ao mesmo tempo de avaliação, considerando que “ (...) a sua elaboração (do portefólio) é tanto um modo de ensinar, quanto um modo de avaliar as crianças” (Shores & Grace, 2001 citados por Craveiro & Silva, 2014, p.41).

Em todo o portefólio, fiz questão de que a E. participasse ativamente nas escolhas do que seria importante e interessante colocar no documento, sendo que respeitei

sempre a sua vontade e ouvi e registei sempre o que ela queria dizer sobre as atividades que desenvolvemos, pois “o envolvimento da criança na sua própria avaliação é uma vantagem para o desenvolvimento de processos metacognitivos” (Craveiro & Silva, 2014, p.36). A criança demonstrou autonomia e sentido de responsabilidade em relação à construção deste portefólio e, recorrentemente, vinha ter comigo a perguntar quando é que podíamos continuar o portefólio.

Começámos por construir a sua apresentação, com os aspetos que ela considerou serem importantes de inserir no portefólio: as suas casas (a de Portugal e a de Itália), a sua família, os seus amigos, com quem mais gosta de brincar e, também, um desenho meu e dela. A EM também quis trazer alguns desenhos que fez com a família para inserir no portefólio, pois refletiam acontecimentos e pessoas de quem ela gosta.

Surgiu também a ideia de descobrir como se diz em italiano algumas das palavras que usamos na sala de atividades para que também ela me pudesse ensinar. Assim, elaborámos, em conjunto, um dicionário de palavras que envolveu a participação da família, que também participou ao escolher, em conjunto com a EM, fotografias de momentos importantes para ela e que foram selecionados para constar no portefólio.

Desenvolvi depois com a EM uma atividade de rimas, sugerida por ela pois queria descobrir mais rimas, trabalhando assim a fonética e os sons das palavras. Realizámos também uma atividade de identificação de letras e denominação das mesmas, para contar uma novidade que a EM quis partilhar.

Craveiro e Silva (2014) afirmam que “após a criança escolher um trabalho ou o registo de determinada situação (...) para colocar no portefólio, pode-se questionar e estimular a criança a falar acerca das razões que a levou a escolher, sobre a forma como ela o realizou, o que gosta mais nele e o que aprendeu” (p.42). Neste sentido, e estando de acordo com as autoras, considereei pertinente, ao longo de todo o processo, questionar a criança sobre as suas escolhas, sendo que assim esta desenvolvia competências de comunicação oral.

No final, o respetivo portefólio com a respetiva avaliação qualitativa e descrição das atividades desenvolvidas, foi entregue aos pais da EM.

As fotografias e avaliação aprofundada do portefólio encontram-se no Anexo I.

CAPÍTULO 3 – IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA EMERGENTE

No contexto onde decorreu a PPS II pratica-se o modelo pedagógico do MEM e são utilizados diferentes instrumentos de pilotagem que são mediadores para a organização da rotina diária do grupo. Todos os instrumentos auxiliam na organização e negociação entre os vários elementos do grupo, estimulando assim a comunicação entre pares e adultos da sala. No entanto, existem dois instrumentos de pilotagem que funcionam como impulsionadores diretos da comunicação: o **“Diário de grupo”** e o **“Quero mostrar, contar ou escrever”**, que permitem ao grupo comunicar sobre assuntos cruciais para o seu bom funcionamento e para que as crianças se desenvolvam de uma forma saudável, aumentando a sua autonomia e segurança e adquirindo competências sociais que irão funcionar como *pontes* para o seu futuro.

Ao verificar-se no contexto onde se desenvolveu a PPS II esta grande dedicação ao preenchimento e discussão destes dois instrumentos de pilotagem, a observação e registo direcionou-se para os mesmos.

Chamou-me especialmente a atenção, a forma como as crianças que falavam menos e até as crianças que estavam em fase de adaptação, com o apoio destes instrumentos, tinham tendência para falar mais e participar mais ativamente no seio do grupo.

Importante será, sendo instrumentos de pilotagem característicos do MEM, fazer uma abordagem a este modelo pedagógico e ao seu funcionamento e linhas orientadoras, seguido da análise dos instrumentos definidos e sobre a comunicação no jardim de infância, salientando a sua importância para o desenvolvimento das crianças e relação entre crianças e adultos da sala.

Para desenvolver esta investigação, formulei três questões:

1. *O que é a comunicação e porque é que é importante comunicar?*
2. *De que forma o Diário de grupo promove a comunicação no grupo?*
3. *De que forma o “Quero mostrar, contar ou escrever” promove a comunicação do grupo?*

Para que seja possível responder a estas questões, desenvolvi um desenho de investigação, baseado em bibliografia de diferentes autores, nas observações diretas feitas em sala, no inquérito por questionário aplicado às crianças e na entrevista realizada à educadora cooperante, como será referido a seguir, nas opções metodológicas.

3.1. Opções metodológicas

Esta investigação insere-se no âmbito do **estudo de caso** que, segundo Stake (1998), é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade em circunstâncias importantes.

É uma **investigação qualitativa** pois, como referem Bogdan e Biklen (1994), “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador e o instrumento principal” (p.47), sendo que, neste caso, a investigadora é a autora do presente relatório e o instrumento principal são os dois instrumentos de pilotagem em estudo.

As técnicas utilizadas para a recolha de dados, foram a **observação direta** complementada por notas de campo e reflexões diárias, o **inquérito por questionário** aplicado às crianças e a **entrevista de natureza semiestruturada** realizada à educadora cooperante (cf Anexo L). Algumas das estratégias utilizadas para desenvolver as técnicas de recolha foram as conversas informais com a equipa de sala, tal como o registo das diferentes observações.

A técnica da observação direta permitiu, inicialmente, conseguir chegar ao estudo de caso a desenvolver, pois observei o impacto dos dois instrumentos de pilotagem referidos, na comunicação do grupo. De seguida, permitiu que fosse percebendo de que formas funcionavam estes instrumentos e de que maneira estes influenciavam a comunicação.

Os registos das notas de campo e reflexões permitiram-me analisar depois os interesses das crianças e diferentes reações ao Diário de grupo e ao “Quero mostrar, contar ou escrever”, e refletir sobre a forma como os utilizavam e a sua importância para discutir diferentes aspetos da vida do grupo.

O inquérito por questionário aplicado às crianças clarificou a visão destas no que respeita à comunicação e ao ato de comunicar e de que maneira é relevante e importante para estas comunicar, tal como os seus gostos referentes às comunicações (o que mais gostam de comunicar). A entrevista realizada à educadora cooperante permitiu-me entender a sua visão em relação ao tema em estudo.

3.2. Roteiro ético e deontológico

Tive em conta no decorrer deste estudo de caso, diversos princípios éticos que agora enumero:

- *Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance* (Carta da APEI, 2011, p.2): procurei ao longo do processo observar e apoiar todas as comunicações do grupo, valorizando cada uma de forma individual e também as comunicações realizadas em grupo, ouvindo sempre o que tinham a dizer e registando a sua visão no que respeita à comunicação.

- *Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança* (APEI, 2011): durante toda a investigação, os dados obtidos (quer seja nas notas de campo, reflexões, questionário) foram usados apenas na realização deste relatório de JI.

- *Garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais* (Carta da APEI, 2011). Neste estudo de caso, foram sempre valorizados os superiores interesses das crianças, tendo em conta a sua visão acerca do tema em estudo sem ser “invasiva”;

- *“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.”* (APEI, 2011): No desenvolvimento de um estudo de caso, é importante também ter em conta o espaço e individualidade de cada criança, tendo respeito pelos seus sentimentos; por isso, só responderam ao inquérito por questionário as crianças que assim o quiseram, tendo sido sempre questionadas se queriam responder ao mesmo.

- *Respeito pela privacidade e confidencialidade* (Tomás, 2011): Para proteger a identidade e respeitar a privacidade das crianças e das famílias, foram usadas

apenas siglas representativas dos nomes. Para além disso, foi também respeitada a confidencialidade do estabelecimento, nunca referindo o nome do mesmo.

- *Consentimento informado* (Tomás, 2011): Para realizar o inquérito por questionário às crianças, pedi autorização à educadora cooperante para o desenvolver em sala, individualmente e, antes de o fazer, expliquei o objetivo da investigação à criança e questionei-a se queria responder às minhas questões. As crianças que não quiseram ou não conseguiram responder foram respeitadas.

- *Custos e benefícios* (Tomás, 2011): O único custo desta investigação deve-se ao facto de ocupar um pouco do tempo da criança dentro da sala para lhe fazer o inquérito por questionário, sendo que este tempo só foi tomado se a criança assim o quis.

Capítulo 4. O “Diário de Grupo” e o “Quero Mostrar, contar ou escrever: Instrumentos de pilotagem como impulsionadores da comunicação das crianças

O ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança
(Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008)

4.1. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

4.1.1. O Modelo Pedagógico “Movimento da Escola Moderna”

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) é “um modelo de cooperação educativa” (Formosinho, 2013, p.142), no qual é privilegiada a participação ativa e constante das crianças, permitindo que sejam ativas nos seus processos de aprendizagem e no desenvolvimento do seu currículo, tal como na avaliação, sendo que cabe ao/à educador/a e equipa educativa, defender sempre os seus superiores interesses e necessidades, respeitar e incluir a criança em todo o processo. Niza (2012) define o modelo como um modelo “sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens (...)” (p.95).

O MEM é caracterizado por Niza (2013) como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (p.144), sendo que estas práticas são postas em prática pelo educador e equipa educativa, que vão mediando e introduzindo “instrumentos” (materiais, afetivos, sociais) necessários às crianças para que, pouco a pouco, vão pondo em prática estas práticas de cooperação e solidariedade uns com os outros e entre estes e os adultos da sala, de forma autónoma.

Também Folque (1999) defende que neste modelo, “a vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia direta, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação” (p.6), acrescentando ainda que “a aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente” (p.6).

Existem três finalidades formativas do Mem, sendo estas:

1. “A iniciação às práticas democráticas”;
2. “A reinstituição dos valores e das significações sociais”;
3. “A reconstrução cooperada da cultura”; (Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 144)

Niza (2012), afirma que “a pedagogia que o MEM vem desenvolvendo privilegia as abordagens <<naturais>> (globais e genéticas) e as estratégias de descoberta (problemas e projetos) e de criatividade” (p.95), sendo que para isso é essencial usar materiais, imagens e situações realistas e não fictícias, e promover a descoberta através da curiosidade e exploração das diferentes áreas e recursos disponíveis.

Neste modelo e no contexto da PPS II, vivencia-se diariamente, um ambiente em que existem trocas de conhecimentos e experiências, “através de processos de cooperação e interajuda (todos ensinam e aprendem)” (Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.144) e, assim, juntos, em grupo e individualmente, cada um deles irá conseguir, tal como Niza (2013) refere, “apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade (...)” (p.144). Este modelo defende a existência de um “clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 149). Para que esta “livre expressão” aconteça, o educador deve ter uma constante disponibilidade para “ouvir a voz das crianças”, para reunir com o grupo e ouvi-los e até mesmo colocar-lhe perguntas para desenvolver a comunicação, que ocupa um papel central neste modelo pedagógico.

Formosinho, Lino e Niza (2013) afirmam que “as aprendizagens se devem apoiar nos métodos desenvolvidos por cada área científica ou cultural ao longo das suas respetivas histórias” (p.142). Estas aprendizagens diferenciadas são conseguidas a partir de um processo que parte de uma “negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação” (Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.144).

Apesar da importância das aprendizagens através de áreas de conteúdo e de regras e responsabilidades adjacentes ao processo de desenvolvimento, é

importante “permitir às crianças o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais e dos documentos para que possa ocorrer a “interrogação”, que suscite projetos de pesquisa, auto-propostas ou provocados pelo educador” (Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.150). Este *espaço e tempo* é regularmente dado às crianças no local onde se desenvolveu a PPS II, pois as crianças podem escolher frequentemente o que querem fazer da parte da manhã.

Uma das bases do funcionamento deste modelo é a relação com as famílias e a comunidade, pois como referem Silva et. al. (2016), é importante que “haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais-famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização de recursos” (p.10).

4.1.2. A comunicação no jardim-de-infância

Ao consultarmos o significado da palavra *comunicação e comunicar* no dicionário *Priberam*, encontramos as seguintes definições:

“co-mu-ni-ca-ção

(latim *communicatio*, -onis) - substantivo feminino

1. Informação; participação; aviso.
2. Transmissão.
3. Notícia.
4. Passagem.
5. Ligação.
6. Convivência.
7. Relações.
8. Comunhão (de bens).” (Consultado em: "comunicação", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/comunicação>)

Já a expressão

“co-mu-ni-car - Conjuguar

(latim *communico*, -are, pôr ou ter em comum, repartir, dividir, reunir, misturar, falar, conversar)

verbo transitivo

1. Pôr em comunicação.
2. Participar, fazer saber.
3. Pegar, transmitir.

verbo intransitivo

4. Estar em comunicação.
5. Corresponder-se.

verbo pronominal

6. Propagar-se.
7. Transmitir-se.” (Consultado em: "comunicação", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/comunicação>)

Ao observarmos a definição de comunicação, concluímos que algumas das palavras que definem a comunicação são a participação, as relações e a transmissão. Já no verbo comunicar, estas definições tomam um sentido prático, em que se põe em prática a comunicação, a participação, usando também termos como “propagar-se” e “transmitir-se”.

Assim, ao analisarmos a definição de comunicação e comunicar, conseguimos chegar ao significado da prática, do que é verdadeiramente importante na comunicação: o facto de esta promover a participação ativa das crianças, de promover relações entre crianças e entre adultos e crianças e a transmissão do que as crianças pretendem dizer, mostrar, e tornar assim relevantes as suas comunicações.

Como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a “eficácia da comunicação depende de haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique” (p.31). Assim, num grupo de crianças, é muito propício a que se criem oportunidades de comunicação, de uma forma construtiva e baseada nos interesses do grupo.

Também Silva et.al. (2016) defendem que “as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (p.60), e que estas competências dependem da criação de um “clima de comunicação em que a linguagem do/a

educador/a (...) constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (p.61).

Niza (1996, citado por Folque, 1999), refere que “a comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, “Todos ensinam e todos aprendem” (p.6). Niza (2013) afirma que “considera-se hoje que as complexas interações sociais na infância, com relevo especial para a comunicação, são um dos motivos do desenvolvimento cognitivo” (p.155).

O ato comunicativo é, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interação de, pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias” (p.31). Acrescenta ainda que, este ato comunicativo “implica a troca de mensagens, o que exige um foco comum de atenção e a cooperação na partilha de significados” (p.31), ou seja, que para que a comunicação seja eficaz, é essencial que as crianças estejam envolvidas no ato comunicativo, de forma interessada e de livre e espontânea vontade, falando sobre temas do seu interesse, seja individual, seja de interesses do grupo.

Como defende Niza (2013), “a ideia da comunicação como um dispositivo cultural muito potente para a formação e desenvolvimento humano é um dos pilares mobilizadores da pedagogia do MEM” (p.640), sendo que a sua visão da comunicação é que esta deve ser respeitada diariamente e para isso, é essencial que, de forma permanente, seja criado, segundo Freinet (citado por Niza, 2013), um “clima de “livre expressão” das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (p.149).

Folque (2018) corrobora das ideias anteriormente apresentadas e defende que “a comunicação é uma componente central da pedagogia do MEM constituindo um meio de desenvolvimento social e cognitivo” (p.61), o que vai ao encontro dos princípios do MEM de democracia e livre expressão.

Folque (2018) refere ainda que a “comunicação tem uma dupla função” pois, “em primeiro lugar, pode ser-lhe atribuída uma função cognitiva, que surge quando se pede às crianças que falem das suas ações ou experiências” (p.61)

pois assim, irão desenvolver “um processo reflexivo que lhes permite compreender e estruturar melhor o que têm para comunicar” (Bruner, 1972; Vygotsky (1996, citados por Folque, 2018, p.61). Esta primeira função é desempenhada, por exemplo, a partir do instrumento de pilotagem “Quero mostrar, contar ou escrever” pois as crianças escreviam quando queriam partilhar as suas experiências e ações, de forma livre e com tempo para se expressarem.

Depois, “em segundo lugar, a comunicação desempenha uma função social, em que a informação é divulgada em benefício da “comunidade do grupo” e para ser publicamente examinada” (p.61). Esta segunda função é utilizada quando as crianças registam no diário o seu nome ou acontecimentos ocorridos durante a semana, que na reunião de conselho à sexta-feira, são depois discutidos distintos assuntos referentes ao grupo, tanto positivos, como negativos, e estes são divulgados e examinados pelo grupo.

Para que haja esta evolução ao nível da comunicação e estimulação para novos momentos comunicativos, é importante que exista “disponibilidade do educador para registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas realizações através de circuitos diversos” (p.149), sendo que esta valorização das suas produções fará com que exista um estímulo para mais comunicação. A cooperação e comunicação, juntas, têm um elevado “valor motivacional e cívico (...) não só na construção dos saberes individuais, como pelo esforço de cada aluno para ensinar o que aprendeu” (Niza, 2013, p.196).

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) reforçam a importância de dar às crianças “oportunidades para conversar”, o que “requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela” (p.27).

As mesmas autoras, defendem que “para assumir um papel activo no processo comunicativo, é indispensável que a criança aprenda a “tomar” e a “dar a vez”, ou seja a saber intuitivamente que o acto comunicativo é um processo recíproco de troca de papéis (...) que implica um processo dialógico entre um “eu falante” e um “eu ouvinte” (Rigolet, 2000, citado por Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.32).

Esta capacidade de escutar o outro é essencial na parte cognitiva e para o desenvolvimento saudável de uma comunicação, pois, como referem as autoras Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem” (p.37). É importante ter consciência de que “interagindo verbalmente, as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afectivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (...)” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.34).

Importa também não esquecer que o desenvolvimento da linguagem oral e capacidades comunicativas “depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas importantes para dizer” (OCEPE, 2016, p.62). Assim, “importa ter cuidado, sobretudo nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldade em exprimir-se ou que habitualmente não participam” (Silva et.al., 2016, p.62). O educador tem um elevado poder na mediação desta comunicação pois, como refere Niza (2013),

tudo dependerá da forma como soubermos acolher e valorizar as formas de organização da comunicação, desde o diálogo à conversação, por um lado, como formas mais directas e espontâneas, até, por outro, à discussão e ao debate como formas necessariamente mais reguladas ao serviço da cultura apropriada na escola (p.641).

Cabe ainda ao educador “não esquecer a importância de que se reveste também o aperfeiçoamento da nossa capacidade para a gestão democrática dos diálogos, das discussões e dos debates” (Niza, 2013, p.642). Também é função do educador “responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação” pois “para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar (...)” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.29).

Existem dois instrumentos pedagógicos que devem ser usados em interações educativas (ou seja, nas comunicações), pelos educadores: segundo Folque (2018), estes têm “potencialidades para ajudar as crianças a aprender a

aprender: a utilização de perguntas e de feedback” (p.92). Estes dois instrumentos: as perguntas e o feedback irão também estimular a comunicação de uma forma focada e exploratória.

As *perguntas* “constituem um instrumento com grandes potencialidades para desenvolver o pensamento (Cazden, 2001; Fisher, 2001; Siraj-Blatchford et al, 2002; Siraj-Blatchford e Manni, 2008, citados por Folque, 2018), estimulando o pensamento metacognitivo (Pramling, 1988; Cazden, 2001, citados por Folque, 2018), o pensamento crítico (Lipman, Sharp e Oscanyan, 1977, citados por Folque, 2018), o pensamento especulativo (Siraj – Blatchford et al., 2002, citados por Folque, 2018) e o raciocínio (Lipman, 1991, citado por Folque, 2018, p.92).

Também Silva et.al. (2016) defendem que “as reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas” (p.61).

É importante, no entanto, saber fazer “boas perguntas”, e estas, “são muitas vezes identificadas como “abertas”, as que têm mais de uma resposta (...)” (Folque, 2018, p.92). Ao fazermos as perguntas de forma aberta, permitimos à criança que vá “mais além” na sua imaginação e nas suas crenças, escutando verdadeiramente a sua voz e a sua opinião, sem ser de forma condicionada. Para além disso, as “boas perguntas suscitam o debate e incentivam as crianças a interrogar-se, a questionar os outros e o mundo à sua volta” (Davis-Seaver, 2000; Alexander, 2004; Mac Naughton e Williams, 2004, citados por Folque, 2018, p. 92). Assim, se usarmos estas perguntas de forma positiva, estimulamos a comunicação, pois pergunta gera pergunta e, dessa forma, chegamos a uma constante interrogação e procura de respostas entre o grupo de crianças.

Por fim, diferentes autores defendem ainda que as “boas perguntas são, também, as que fazem sentido para as crianças, não lhes provocando sentimentos de embaraço, humilhação ou desrespeito pelos seus direitos (...)” (Fisher, 2001; Mac Naughton e Williams, 2004, citados por Folque, 2018).

Os educadores devem garantir que as perguntas proporcionem o alargamento do diálogo, sem serem invasivas e evitar também que estas sejam demasiadas,

pois isso poderá inibir a criança de querer saber mais e de ir procurar respostas, fazendo assim “poucas, mas boas perguntas” (Folque, 2018, p.93).

No que respeita ao *feedback*, este é “considerado um aspeto essencial da interação pedagógica, pois transmite informações relativas ao currículo explícito (declarado) e implícito (escondido)” (Bernstein, 1975, citado por Folque, 2018, p.94).

Black e William (1998, citados por Folque, 2018) referem ainda que, ao devolver-se ao aluno um feedback positivo, este irá fazer com que “a avaliação tenha impacto na melhoria da aprendizagem” (p.94). No entanto, tanto o feedback positivo como o negativo “podem promover a orientação das crianças para a aprendizagem, desde que se centrem na maneira como realizam a tarefa, e não nas suas características pessoais” (Folque, 2018, p.96). Assim, o feedback não tem de ser necessariamente positivo (apesar de ser o preferível), desde que o negativo não seja redutor, mas sim construtivo.

4.1.3. O Diário de Grupo

Niza (2012) define o diário como “uma memória histórica e o registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor” (p.143).

Na minha perspetiva, o “Diário de grupo” é um dos instrumentos de pilotagem mais importantes para o grupo, porque evidencia a resolução de conflitos e a comunicação entre crianças e equipa de sala. Está dividido em quatro colunas: na primeira, à esquerda, é a coluna do “Não gostamos”, onde as crianças escrevem o seu nome quando existe algum conflito com alguma/s da/s criança/s da sala e não conseguem resolver sozinhas o conflito. A coluna do lado é a coluna do “Gostamos” onde as crianças escrevem o seu nome quando gostaram de algo que fizeram com alguém, sozinhos, ou que alguém lhes fez. Estas duas colunas, representam os “juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana” (Niza, 2013, p.153).

Depois, existe a coluna do “Fizemos”, em que registamos – as crianças e a equipa educativa - as atividades que desenvolvemos em sala, e, por fim, a

coluna do “Queremos fazer”, em que as crianças sugerem diferentes atividades que gostariam de desenvolver que se registam nessa coluna com o respetivo nome ou nomes que sugeriram para, depois, incluir nos planos do dia. Esta coluna é assim “destinada ao registo de sugestões, aspirações e projetos a realizar” (Niza, 2013, p.153).

Assim, podemos concluir que, nas primeiras três colunas faz-se um “balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional de valores” (Niza, 2013, p.153).

Já a quarta coluna “ajuda a planear atividades educativas futuras. Assim se caminha da avaliação para o planeamento, como convém ao processo formativo” (Niza, 2013, p.153).

O Diário “complementa e enriquece a função de programação do Conselho, fornecendo informações através da coluna das sugestões e dos juízos emitidos sobre as ocorrências significativas e que possam influenciar o trabalho futuro” (Niza, 2012, p.143).

Assim, todas as sextas-feiras se realiza uma “reunião de conselho”, que Niza (2012), define como “a instituição mais marcante e operacional” (p.99). Niza (2012) acrescenta ainda que o conselho é “um momento de articulação, de reordenação, de coordenação e de instituição por excelência” (p.143).

Neste conselho,

clarificam-se posições, mas evita-se a violência de um julgamento. Aplaudem-se as pessoas implicadas pelos juízos positivos. Toma-se consciência das realizações significativas e orientam-se as sugestões para compromissos a assumir e ações a agendar a partir da segunda-feira seguinte ou em dia apazado a curto tempo (Niza, 2013, p.156).

É, portanto, inicialmente lida a coluna do “Não gostamos”, onde os responsáveis da semana dão a vez às crianças que nela escreveram o nome para falar, e as crianças envolvidas falam sobre o problema em questão. Assim, “após a leitura de uma ocorrência negativa (...) identificam-se, discretamente, as “fontes de conflito”, o quê, onde e como aconteceu o que se registou, sem nenhum clima

de policiamento judicial, mas como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida” (Niza, 2012, p.573). Aqui, o educador ocupa um papel de mediador, dando a palavra a uma criança de cada vez, mantendo a ordem no grupo e colocando questões, se necessário.

Depois de ouvidas ambas as partes, é importante “na intenção de ajudar as crianças (...) a descentrarem-se do seu narcisismo, defensivo ou agressivo (...) importa que convidemos o autor de danos sobre o outro a experimentar “Pôr-se na perspectiva do opositor”, ou seja, “colocar-se na perspectiva do outro”” (Niza, 2012, p.573).

Depois, são ouvidas as crianças que escreveram na coluna do “Gostamos”, e elogiam-se as crianças que por ventura praticaram uma boa ação. É lida pela equipa a coluna do “Fizemos” e em cada atividade as crianças confirmam se realmente está feita e terminada determinada atividade. Por fim, lê-se e a coluna do “Queremos fazer”, em que se lê o que já lá está escrito e planeia-se quando se irá pôr em prática e se alguma criança sugerir uma nova atividade, regista-se nessa coluna.

É importante o conselho ser “dinâmico e curto para sustentar o interesse de um grupo tão jovem e diversificado” (Niza, 2013, p.156). O conselho é um “termómetro moral” da turma, na medida em que “nos permite ler em perfil temporal como se desenrola o clima emocional, de relações e de valores de um grupo” (Niza, 2012, p. 145). Por isso mesmo, permite-nos “utilizá-lo como instrumento de gestão de conflitos” (Niza, 2012, p.145).

Além do conselho, “é importante convidar a turma a falar sempre que acontecimentos marcantes possam servir para fazer avançar o conhecimento ou o desenvolvimento social do grupo” (Niza, 2012, p. 98).

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) defendem que “cabe ao/a educador/a criar um clima de comunicação em que crianças, outros profissionais e pais/famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas” (p.19). As mesmas autoras afirmam ainda que “o/a educador/a deve ser “um ouvinte atento, que toma em consideração as propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias” (p.19).

Devemos sempre ter em conta que “não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada pelas experiências fora do jardim de infância, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre crianças, a partir de vivências comuns” (p.62)

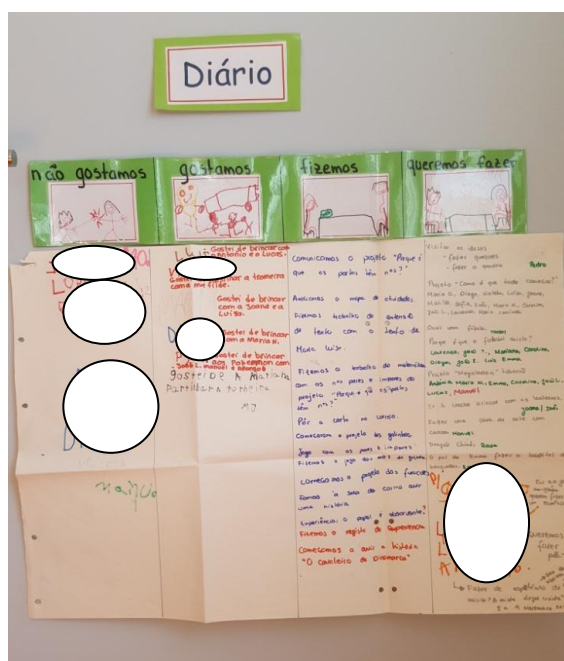


Figura 1 – Exemplo de Diário de grupo da sala da PPS II

4.1.4. “Quero mostrar, contar ou escrever”

O “Quero Mostrar, Contar ou Escrever” é um instrumento que incentiva à comunicação das crianças; todas as manhãs: na reunião da manhã, é possível as crianças partilharem entre si e com a equipa de sala, novidades, alegrias, medos preocupações propor algo para o dia ou mostrar o que trouxeram de casa. As crianças escrevem o seu nome na folha e, o responsável da semana, vai dando a palavra às crianças que querem falar.

Como referem as autoras Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), subjacente ao prazer de comunicar existe uma motivação intrínseca para interagir. Inicialmente, as situações

4.2. Instrumentos de pilotagem (Diário e “Quero mostrar, contar ou escrever”) como impulsionadores da comunicação

“Os instrumentos de organização e regulação educativa utilizados por Freinet têm vindo a ser reestruturados e refundamentados pelo MEM, como é o caso das formas de planeamento de trabalho e de transformação de sentido”
(Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 142).

Niza (1996, citado por Folque, 2018) refere que “o conceito de “instrumentos de pilotagem” baseia-se na conceção de que ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala (p.55).

Folque (2018) afirma ainda que estes instrumentos irão “ajudar as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (p.56). Acrescenta ainda que é importante que “os mais velhos ajudam os que entram de novo a integrar essas práticas ao mesmo tempo que vão compreendendo as suas funções e processos” (p.56).

A comunicação implica “a criação de oportunidades onde elas (as crianças) possam descrever, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o real que experimentam” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.34). Os instrumentos de pilotagem referidos (Diário e “Quero mostrar, contar ou escrever”) criam essas mesmas oportunidades para que as crianças possam descrever situações, discutir assuntos referentes a situações do grupo.

As autoras Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), sugerem alguns conselhos para que a expressão oral seja estimulada em contexto de JI, tais como:

- “Aproveitar as vivências do quotidiano para conversar com as crianças sobre acontecimentos e experiências vividas”;
- “Criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias, por exemplo: livros com imagens, fantoches, fotografias, objetos reais”;

- “Garantir oportunidades para que as crianças relatem acontecimentos vividos e planifiquem verbalmente actividades futuras”
- “Dinamizar situações em que as crianças tenham de comunicar com os pares e os adultos para fins diversos”
- “Conceber situações problemáticas que exijam uma solução e a explicação da solução encontrada” (pp. 41- 44).

Cada um destes conselhos das autoras para estimular a expressão oral está contemplado num dos instrumentos de pilotagem estudados, seja no Diário, seja no “Quero mostrar, contar ou escrever”. Vejamos, o primeiro ponto é cumprido todas as manhãs na reunião de manhã, quando se preenche o “Quero mostrar, contar ou escrever”, pois as crianças partilham acontecimentos e experiências relacionadas com o seu quotidiano. O segundo ponto é também cumprido no mesmo instrumento de pilotagem, pois as crianças narram histórias do que lhes aconteceu (o que também acontece na reunião de conselho a partir do diário) e levam diversas vezes livros, fotografias ou algum objeto, explicando qual a intenção dos mesmos e para depois partilhar com os colegas.

O terceiro ponto é feito nos dois instrumentos de pilotagem (Diário e “Quero mostrar, contar ou escrever”) pois tanto no Diário como na reunião da manhã, com o “Quero mostrar, contar ou escrever” as crianças relatam acontecimentos vividos e propõem novas atividades, sendo que normalmente na reunião da manhã quando levam algo muitas vezes propõem uma atividade para esse mesmo dia ou a curto prazo, e no Diário registam na coluna “Queremos fazer” as suas propostas de atividades que pode ser a curto ou longo prazo.

O ponto seguinte acontece diariamente, não só nos instrumentos referidos, em que as crianças comunicam permanentemente com os pares e com os adultos, mas também em vários outros momentos da rotina, quando realizam uma atividade e acontece uma troca de ideias, quando leem uma história ou partilham algo e pedem “Perguntas ou comentários”, quando os adultos da sala ou as crianças consideram importante refletirem juntos sobre algum assunto, ou para planearem juntos algo.

Por fim, o último ponto, ocorre principalmente a partir dos registros no diário, discutidos depois na reunião de conselho, onde são discutidas diversas situações problemáticas, em que as crianças entre elas e com o apoio do adulto mediador, têm de encontrar uma solução e um entendimento para o problema.

4.3. Apresentação, análise e discussão dos dados

No presente ponto, irei fazer a análise das técnicas e dos instrumentos usados neste estudo de caso, tendo em conta as características do grupo referidas anteriormente.

4.3.1. Análise do inquérito por questionário aplicado ao grupo de crianças

Com o objetivo de compreender a visão das crianças acerca do que é comunicação/comunicar e de que maneira apreciam fazê-lo, foi aplicado um inquérito por questionário ao grupo de crianças com as seguintes questões:

- 1. O que é comunicar/comunicação?*
- 2. Gostas de comunicar? Porquê?*
- 3. O que podemos comunicar?*

As respostas foram as seguintes (cf. tabela 1 nas páginas seguintes)

Tabela 1.
Respostas dadas pelas crianças ao questionário realizado

Crianças	Questões		
	O que é comunicar/comunicação?	Gostas de comunicar? Porquê?	O que podemos comunicar?
AT			
CRA	“Comunicar é falar, é ensinar coisas aos amigos”	“Porque podemos comunicar a falar com os amigos de muitas maneiras”	“Gosto de comunicar projetos”
SO	“Comunicar é dizer as férias”	“Porque digo que a neve cai”	“Desenhos”
MA	“É apresentar um projeto”	“Gosto porque é muito giro”	“Projetos”
LO			
LE			
RO	“Comunicar é comunicar uma história ou um desenho”	“É importante porque falamos”	“Gosto de comunicar histórias”
MN	“É comunicar contos, coisas de matemática...”	“Porque mostramos coisas novas”	“Podemos comunicar contos e trabalhos. Gosto de comunicar matemática”
JT	“É desenhar alguma coisa e a seguir mostrar o que nós fizemos”	“Porque é giro”	“Gosto de comunicar desenhos”
DI			
MU	“Comunicar é dizer uma coisa a uma pessoa e essa pessoa responder outra coisa”	“Porque é bom falar”	“Gosto de comunicar desenho e podemos comunicar trabalhos”
MT	“É ensinar aos outros o que eu aprendi”	“Porque gosto de ensinar aos outros”	“Desenhos”
MO	“É falar e ensinar coisas aos outros”	“Porque é bom ensinar os outros”	“Palavras, desenhos”
IO	“É partilhar coisas que fizemos”	“Porque mostramos coisas aos outros”	“Desenhos”
JO	“É explicar aos amigos as coisas que há no mundo”	“Porque isso ajuda os outros amigos”	“Trabalhos, desenhos, muitas coisas”
SI			
PE	“É fazer e falar coisas para aprender e para depois irmos para o 1º ciclo”	“Gosto porque gosto de fazer e falar coisas”	“Trabalhos”
MLA	“Comunicar é apresentar as coisas aos nossos amigos”	“Gosto de comunicar porque é a nossa”	“Muitas coisas”

		voz que fala e os amigos ajudam-nos a comunicar”	
MLU	“Apresentar os projetos e os trabalhos e falar”	“Porque eu gosto de fazer e mostrar aos amigos”	“Podemos comunicar o que trazemos de casa”
JL	“Comunicar é mostrar e fazer perguntas”	“Porque gosto de falar”	“Desenhos e Palavras”
LU	“Comunicar é dizer aos amigos coisas que eles ainda não sabem”	“Porque é bom falar”	“Projetos, trabalhos. Gosto de comunicar mapas”
CRO	“É dizer palavras”		
LI	“Comunicar é dizer coisas aos amigos”	“Porque é bom conversar”	“Desenhos e trabalhos. Gosto de comunicar desenhos”
VI	“Comunicar é explicar coisas aos amigos”	“Gosto de comunicar porque explicamos e ensinamos coisas que já sabemos”	“Podemos comunicar desenhos, nomes, projetos”
EM	“É falar com os amigos”	“Porque é bom falar”	“Novidades”

No que respeita à pergunta aberta do que é comunicação/comunicar, ao analisar as respostas das crianças do grupo, verificamos que o conceito de comunicar é muito associado ao “falar com os outros” e também associado às partilhas e comunicações que eles fazem, seja através de projetos, seja na hora das partilhas em que muitas vezes ensinam coisas novas aos colegas. Vemos portanto que, no que respeita ao comunicar na reunião da manhã, a partir do “Quero mostrar, contar ou escrever” ou nas Reuniões de Conselho a partir do Diário, já é algo bastante *regular* e “normal”, tendo por isso a ideia de que é algo já implícito na sua rotina.

Quanto à segunda pergunta, em que se questiona às crianças do grupo se gostam de comunicar e o porquê, estas responderam todas que sim, de maneira implícita, pois explicaram logo o porquê de gostarem. As crianças explicaram que gostam por poderem falar e expressar-se (o que demonstra a importância da comunicação na vida delas) e porque ensinam os amigos e mostram coisas novas ou coisas que fizeram e querem partilhar.

Por fim, no que respeita à terceira pergunta, estes referem que o que gostam mais de comunicar são desenhos, projetos e trabalhos, na sua maioria, sendo que uma criança

referiu que gosta de partilhar novidades (na reunião da manhã através do “Quero mostrar, contar ou escrever”) e duas outras crianças referiram gostar de comunicar palavras, o que interpreto como o gostarem de poder comunicar verbalmente seja o que for. Todas as crianças que referiram gostar de comunicar desenhos e projetos, automaticamente referem que é importante para elas comunicar, mesmo que o seja a partir de atividades realizadas por estas. A comunicação está por isso implícita nas rotinas em vários momentos, sendo que os instrumentos são impulsionadores da mesma, mas também se apoia em outros acontecimentos.

4.3.2. “Quero mostrar, contar ou escrever” – Notas de campo (Análise de dados)

Para ilustrar o uso deste instrumento de pilotagem nas rotinas das crianças da sala onde desenvolvi a minha PPS II, seguem-se algumas notas de campo registadas durante diferentes dias/momentos de uso do instrumento “Quero mostrar, contar ou escrever”:

“Chegou depois a hora das partilhas de novidades. Foram várias as novidades que contaram como:

1 - “Hoje é a minha mãe que vem buscar. E hoje o meu pai disse que é outubro.” – MLU

2 - “Eu na patinagem caí” – PE

3 - “Eu fui jantar (...) e vi numa loja uma coisa para cortar” – MT

4 - “Eu hoje vou sair mais cedo e depois vou voltar porque tenho que ir ao médico ver se está tudo bem comigo” – MLA

5 - “Eu fui dormir e acordei mais cedo (...) E trouxe uma história para contar” – MA

6 - “Fui à feira da luz (...) e comi uma fartura” – MN

7 - “Eu fui à casa da Fátima (...) Fui com a avó e com a tia num Volkswagen” – LO

8 - “Fui com o pai a Cascais e fui à piscina” – JT”

9 - “Fui à quinta das conchas com a minha amiga e fizemos um piquenique e vimos um espetáculo” – VI

10 - “Eu vou à natação” – SO

(Nota de campo nº1 – 01 de outubro de 2018)

Nestas notas de campo do primeiro dia de estágio, podemos verificar que as crianças contam experiências vividas com as suas famílias durante o fim-de-semana (como verificamos nos pontos 3, 5, 6, 8 e 9), mas também os seus receios/medos (4), acontecimentos que os marcaram (2) e partilhas de objetos que trazem de casa (5), antecipação de episódios que ainda vão ocorrer (10).

Nas diferentes frases encontramos uma necessidade de comunicação, gosto em partilhar e necessidade de falar acerca de determinados assuntos.

“Na reunião da manhã: - “Eu hoje trouxe uma história porque há muito tempo que não trazia histórias nem brinquedos.” (MLA)

A EM levou fotografias do fim-de-semana. Explicou, misturando o português com o italiano, que foi andar de barco com o pai, a mana e a mãe, e descreveu o barco dizendo que era muito grande e o mar, dizendo que estava muito calmo. Descreveu tudo com muito entusiasmo e a falar depressa.

O JL também quis partilhar: “Eu fui com os meus pais ao jardim zoológico e andei de teleférico. Eu vi os leões.”

Também a MN quis partilhar uma novidade importante: “Eu aprendi a andar na bicicleta sem rodinhas” – disse com um grande sorriso nos lábios.” (Nota de campo nº 5 – 08 de outubro de 2018)

Nesta nota de campo, verificamos a partilha de uma história trazida de casa que a criança fez questão de partilhar.

A Em também fez uma partilha do fim-de-semana, o que foi importante pois entrou no grupo à pouco tempo e isto indica que já se sentia estimulada e mais à vontade para partilhar novidades.

A MN partilhou uma novidade muito importante para ela, pois representa uma conquista no seu crescimento e um motivo de orgulho para todos: o andar de bicicleta sem rodinhas. Ao partilhar algo importante e ao receber feedback positivo, como foi o caso, impulsiona a comunicação para o restante grupo em situações futuras.

“Partilha de novidades:

“Mónica, descobri uma rima: sapato-pato” – MU

“Eu hoje vim de leggings e com carapuço porque vou à natação” – MLA

“Eu hoje vou ao otorrino que é um médico que vê tudo” – MO

“Eu estou quase a fazer anos, e o meu bolo vai ser da Ariel, da Branca de Neve e da Elsa e da Vaiana. Vou pedir às meninas que quem quiser ir, pode ir dormir a minha casa, ainda não combinei com os meus pais, mas vou combinar” – MLA

“Recebi uma prenda de brinquedos, uma caneca, um prato, um garfo e uma faca, dá para comer, mas é a fingir.” – SO

A CRO também quis mostrar a boneca que levou mas sem argumentar.”
(Nota de campo nº 9 – 12 de outubro de 2018)

O facto de a CRO participar foi uma grande conquista sendo que entrou no dia antes, apesar de não ter comunicado por palavras mostrou a sua boneca, demonstrando que este instrumento (“Quero mostrar, contar ou escrever”) estimulou à participação através de uma comunicação não-verbal.

“Por causa de uma das crianças querer saber mais sobre os furacões:

- “Eu sei o que é um furacão. O furacão é um vento muito forte” – PE –

“Eu por causa do furacão tive de ir a correr para casa” – MLA

A educadora devido a estes comentários pergunta: -

Vocês viram as notícias no fim-de-semana do furacão?

- “Sim, o furacão destruiu carros e mandou árvores a baixo” – RO

- “O furacão são os ventos super fortes e podem engolir carros, aves e pessoas” – JL

- “O furacão passou pelo meu quintal” – AT (Nota de campo nº 10 – 15 de outubro de 2018)

Esta nota de campo demonstra a forma como se desenvolveu a comunicação, a partir de um acontecimento real, do conhecimento de todos, que foi um furacão na cidade de Lisboa. Este tema fez com que diversas crianças do grupo que tinham visto a notícia dessem o seu parecer sobre o que viram, seja nas notícias, seja por terem visto o mau tempo lá fora, e também fez com que surgissem perguntas impulsionadas por curiosidade de saberem mais sobre esse tema. O assunto foi tão debatido e existiam tantas perguntas que até levaram ao desenvolvimento de um projeto.

“Momento de partilha de novidades:

- Eu ontem tive a ver no ipad do meu pai e vi leões a darem abraços a senhores. E também trouxe caruma para ficar na nossa escola – AT - O que é uma caruma? – MLA - É uma coisa parecida com a relva, mas é castanha – AT - E para que serve esse material? – MLU - Não sei. – AT

A educadora explicou para que serve a caruma e que costumava usá-la para fazer os assados. Eu também contei que costumava usar a caruma nos parques de campismo para o fogareiro para fazer também grelhados (Nota de campo nº 12 – 23 de outubro de 2019).

Neste dia, desenvolveu-se uma comunicação devido a uma das crianças ter levado caruma, um elemento da natureza desconhecido para muitas das crianças do grupo, pois é algo que nas cidades nem sempre está presente. Assim, com a curiosidade característica das crianças, estas exploraram o que é um novo elemento natural para estas e conversam sobre as suas utilidades com a ajuda da educadora e das crianças que sabem algo sobre o assunto.

“Na reunião da manhã deste dia, as gémeas MO e IO voltaram a escrever no “Quero mostrar, contar ou escrever”, depois de já terem feito nos dois dias anteriores. Os colegas chamaram a atenção de estarem a pôr novamente lá o nome, quando sabem que não o devem fazer. Apesar disso, deixaram-nas falar e voltaram a contar a mesma novidade dos dois dias anteriores: Que tinham uns collants novos. A educadora explicou que não podem estar constantemente a repetir a mesma novidade e a escrever tantos dias seguidos pois se todos os amigos assim o fizessem seria uma confusão e que têm de dar oportunidade aos outros colegas para que estes também possam partilhar novidades. A educadora optou por dizer às gémeas que se essa novidade era importante para elas fazia-se o registo e assim não voltavam a partilhá-la na reunião da manhã.” (Nota de campo nº 20 – 07 de novembro de 2018)

Nesta situação, verificamos uma das situações de mediação do instrumento de pilotagem que é feita na sala, pois, como foi referido anteriormente, na descrição do instrumento de pilotagem, uma das regras do “Quero mostrar, contar ou escrever” é as crianças não escreverem o seu nome dois dias seguidos neste instrumento (salvo

raras exceções) e não repetirem as mesmas novidades, para que outras crianças tenham oportunidade e tempo de partilhar também as suas novidades. Ora, estas gémeas fizeram isso mesmo, e os colegas chamaram a atenção das colegas como não devem fazer isso, sendo que a educadora teve de interferir, como mediadora, lembrando as crianças dessas regras, acrescentando que, se essa novidade era tão importante para elas, podiam fazer um registo, valorizando assim, na mesma, as suas novidades.

“Neste dia, assumi a reunião da manhã, desta vez com outra responsabilidade pois não tinha a educadora da sala presente, estando apenas comigo a Pati (auxiliar de educação da sala da Xana). Como não tinha nenhuma pessoa de referência pertencente à sala, procurei planear o dia segundo o que sabia que estava por terminar, sendo que algumas crianças disseram que ainda não tinham acabado os teares e que ainda não tinham feito o postal. Fui então buscar dois exemplos dessas mesmas coisas para que vissem do que estávamos a falar, procurando saber o que ainda não tinham terminado. O LU fez uma partilha muito interessante sobre os hábitos da sua família no Natal e o que tinham feito nesse sentido no dia anterior, e por isso perguntei lhe se não achava interessante registar essa partilha, sendo que ele me respondeu que sim, entusiasmado com o que estava a partilhar. A parte do planeamento à tarde, deixei em branco, pois não iria estar na sala” (Nota de campo nº 36 – 6 de dezembro de 2018).

Neste dia, assumi uma reunião da manhã e, por isso, mediei a exploração do instrumento “Quero mostrar, contar ou escrever”; assisti a uma partilha que considero importante no grupo e que constitui uma comunicação não só importante para a criança que a partilhou, como para a aquisição de novos conhecimentos culturais para o grupo: o LU partilhou como são alguns dos hábitos natalícios na terra Natal dos seus pais (de outro país) e os colegas ficaram visivelmente encantados com a partilha, fazendo algumas perguntas sobre isso, o que estimulou uma comunicação sobre o tema e posteriormente um registo da novidade.

4.3.3. “Diário de grupo” – Notas de campo (Análise de dados)

Uma das crianças (MO) verificou que as chávenas de louça que as crianças tinham na área do faz-de-conta estavam partidas. Alerta logo a educadora e vai escrever no diário de sala na parte do “não gostamos” para depois ser discutido na reunião de conselho no final da semana. (Nota de campo nº2 – 02 de outubro de 2018)

Nesta nota de campo assistimos à identificação de um problema por parte de uma criança do grupo que, por não ter gostado do que viu, decidiu participar escrevendo o seu nome no Diário na coluna do “Não gostamos”. Foi depois discutido pelas crianças esse assunto, que assenta na dinâmica de grupo.

Começam a falar as que escreveram no “não gostamos”:

- “Eu vi as chávenas da área do faz-de-conta partidas” – diz a IO. Uma outra criança disse que sabia quem tinha sido e a criança em questão não estava presente. A EM também disse que viu essa mesma criança a partir as chávenas porque bateu com elas no chão. Quando a Emma disse isto, o JL interviu dizendo: “Mas isso é muito grave, ele está a partir os nossos materiais”. Perante tanta especulação, a educadora sugeriu passar a resolução desse assunto para uma reunião posterior, pois sendo que a criança não estava presente não seria justo falar sem esta se poder explicar. As crianças aceitaram a proposta.” (Nota de campo nº4 – 04 de outubro de 2019)

Nesta nota de campo, assistimos a uma comunicação da parte da IO de não ter gostado de ver as chávenas do faz-de-conta partidas, apesar de não ter visto quem foi. Duas crianças referiram saber quem foi mas que a criança em questão não estava presente. Uma das crianças achou grave a situação e foi refletida pelo grupo, sendo que a partir da comunicação chegaram à conclusão de que apenas seria justo falar deste assunto e resolvê-lo na presença de quem supostamente o fez.

Grelha do “não gostamos”:

- “Eu não gostei que um amigo que eu já não me lembro tenha destruído a minha construção” – MN

O AT disse que estava a brincar com a MN e que se lembra que foi o LU que destruiu a construção. O LU disse que o AT é que lhe tinha mandado destruir a construção. O AT diz que é mentira mas o LU insiste no seu argumento. A educadora e auxiliar percebem que o LU está a mentir devido às expressões faciais e olhar do mesmo e perguntam-lhe se é preciso irem buscar a caixa da verdade para confirmarem quem está a mentir. O LU acabou por admitir que o AT não mandou que destruísse a construção, depois de algum tempo de pressão” (Nota de campo nº 9 – 12 de outubro de 2018)

Nesta nota de campo, verificamos que uma das crianças ficou sentida pelo colega ter destruído a sua construção, apesar de não se lembrar quem a destruiu. Um dos colegas diz lembrar-se que estava envolvido nessa brincadeira e que sabe que foi o LU. O LU para se defender disse que o AT o mandou destruir a construção. O AT afirma que isso é mentira. Aqui a educadora tem de interferir fazendo algumas perguntas ao LU para perceber se ele estava ou não a dizer verdade mas ele manteve a sua opinião. Durante algum tempo todos ficámos em silêncio e o LU acabou por confessar que ninguém o mandou destruir a construção. Neste caso, foi através da comunicação que se chegou à pessoa que destruiu a construção e, através da comunicação e intervenção da educadora, ficou resolvido.

Um outro caso que ocorreu neste dia, foi uma menina do primeiro ciclo ter escrito uma coisa que gostou no nosso quadro do “gostamos”. A auxiliar da sala pediu que fossem chamar essa menina e ela veio à nossa sala e partilhou com o grupo que tinha gostado que a nossa MA tenha partilhado com ela a torneira da casa de banho por estarem todas ocupadas. A MA sorriu como sinal de satisfação por aquele elogio que foi importante para ela. (Nota de campo nº 22 – 9 de novembro de 2018)

Nesta nota de campo, assistimos a uma comunicação positiva, em que uma criança do 1º ciclo registou no Diário de turma da sala de JI que gostou da atitude de uma criança da sala que partilhou a torneira com ela. É importante, como já foi referido anteriormente, dar um feedback positivo quando se pratica uma boa ação, seja de criança para criança seja de adulto para criança. Aqui, também a educadora deu depois um feedback positivo à MA, o que também estimula futuras comunicações escritas na coluna do “Gostamos” que por vezes era menos utilizada.

“Fizemos também, de tarde, a reunião de conselho. Existiram alguns casos do “não gostamos”, mas que foram resolvidos de uma forma simples. A grelha do “gostamos” baseou-se muito nas brincadeiras uns com os outros. Neste dia assumi uma parte da reunião de conselho, enquanto a educadora teve de sair da sala. Registei o que as crianças disseram que gostaram. De seguida, li o quadro do “fizemos” e depois o do “queremos fazer” questionando as crianças se já tínhamos feito ou não algumas dessas coisas. Registei algumas coisas que as crianças propuseram fazer e propus também começar o projeto: “Porque é que as frutas caem das árvores?” com as crianças que são do projeto.” (Nota de campo nº 26 – 16 de novembro de 2018).

Nesta nota de campo assistimos a comunicações de sugestões para atividades futuras e também eu propus iniciar um projeto, sendo que estas são comunicações importantes pois as crianças estão a planear atividades e assim estão envolvidas no seu currículo.

“Neste dia, realizámos mais uma reunião de conselho. Decidi assumir esta reunião. Inicialmente os responsáveis da semana dão a palavra às crianças que escreveram o nome no “Não gostamos”. Esta semana, um dos casos, foi o do LU, que afirmou não ter gostado que a MT gozasse com o seu trabalho (disse que tava riscado). A MT explicou que não gozou, apenas olhou e viu que ele estava a fazer riscos e por isso comentou que estava riscado. O LU disse que ela ao invés de afirmar isso poderia antes ter perguntado o porquê e se ele estava a riscar. Ela percebeu, pediu desculpa e o caso ficou resolvido.

Depois, deram a palavra às crianças que escreveram o nome na coluna do “gostamos”. Os casos desta coluna continuam a ser ao nível das brincadeiras, sempre com frases do tipo: “Gostei de brincar com X com a Y brincadeira”. Também anotei o que eles disseram nesses casos. Li depois a coluna do “Fizemos”, confirmando e relembrando com as crianças tudo o que fizemos nessa semana e depois a coluna do “Queremos fazer”. A RO propôs uma nova

atividade no “Queremos fazer” que consistia na realização de espetáculo de ginástica de Natal. “(Nota de campo nº 31- 23 de novembro de 2018).

Na presente nota de campo, assistimos a um caso em que a criança não gostou da forma como uma colega reagiu ao seu desenho e demonstra já a capacidade de se colocar no lugar do outro e sugerir uma outra forma de o colega ter comentado o seu desenho sem “gozar” com o seu trabalho. Outra capacidade que demonstra é em comunicar a sua opinião de uma forma clara e com certezas do que estava a exprimir.

CAPÍTULO 4 – CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Neste capítulo, pretendo caracterizar as dimensões mais importantes que vivi durante a PPS no contexto de Creche e JI, que foram fulcrais para aprendizagens a nível pessoal e profissional. Assim, irei desenvolver algumas considerações no que respeita à intervenção e também acerca das questões de investigação que identifiquei nos dois contextos de estágio.

No que refere ao contexto de Creche, este foi desenvolvido numa instituição que segue o modelo pedagógico do MEM, com o qual não tinha tido ainda contato. Já tinha alguma experiência em creche devido aos anos de voluntariado que pratiquei e portanto não senti dificuldades na orientação das rotinas, tal como em defender os interesses e necessidades das crianças do grupo. A minha maior dificuldade centrou-se, portanto, na planificação de atividades que, pela primeira vez, observei ocorrerem de maneira diferente à que eu estava habituada.

No que respeita à questão de investigação, esta desenvolveu-se a partir de observações em que verifiquei que as crianças tinham muito interesse em explorar diferentes recursos naturais e animais e, em conversa com a educadora cooperante, chegámos à conclusão que seria interessante implementar na sala uma área das ciências que ainda não existia, apesar da sala estar dividida por áreas. Assim, desenvolvi uma investigação-ação e, depois, ainda tive tempo (apesar de pouco) para a experimentar e observar as reações das crianças da sala à mesma.

Relativamente ao contexto de JI, nunca tinha exercido nem tido contato com crianças em contexto de JI, e novamente deparei-me com o MEM, sendo que neste contexto este modelo apresenta muitos mais desafios e um grau de exigência elevado. Procurei portanto, focar-me muito nas observações inicialmente para que pudesse absorver diversas aprendizagens que vinham de todo o lado, seja das crianças, da equipa de sala e das restantes salas, sendo que foi um pouco complicado assimilar tanta informação e tanta novidade existente apenas numa sala, que considero como “um mundo à parte”, sendo este um “mundo positivo”.

Observei um contexto diferente aos que estava habituada, não só pelas idades das crianças e a maturidade e conhecimentos que já apresentavam, como também por ser um contexto onde é verdadeiramente ouvida a voz das crianças, à semelhança do que acontecia no contexto de Creche, mas ao contrário do que observamos noutras realidades, e é um contexto onde se promove a democracia, os direitos e superiores interesses da criança, a autonomia e participação da mesma, trabalhando as diferentes áreas do conhecimento partindo sempre de conhecimentos ou interesses que as crianças já têm ou procuram. Um contexto rico em espaços, materiais e instrumentos de pilotagem que auxiliam as rotinas das crianças. Todo este encantamento está descrito na seguinte nota de campo:

Neste primeiro dia de observação, senti que estava a entrar num mundo à parte de tudo o que já tinha visto antes, algo inovador e realmente apropriado para o desenvolvimento das crianças nestas idades. Vi naquela sala toda uma construção de rotinas, de instrumentos de pilotagem e acima de tudo, vi crianças felizes e cheias de vontade de aprender mais.
(Nota de campo nº 1 – 01 de outubro de 2018)

O educador é na sala um mediador, mas que faz parte do grupo, como ouvi por diversas vezes, e é esta partilha cooperada que enriquece tanto este contexto.

Para tentar compreender e aprender mais este modelo, pesquisei e procurei questionar a educadora sobre vários aspetos; redigi uma entrevista à mesma que me ajudou a entender diversos aspetos. No entanto, ao não conhecer o modelo do MEM e termos um curto espaço de tempo para assimilar todos os conhecimentos, modos de atuação e as crianças de forma individual mas também ao nível do grupo, isso fez com que não planificasse tanto, pois sentia uma certa insegurança e sentia sempre um enorme gosto em observar a intervenção da educadora cooperante pois absorvia tantas aprendizagens que, de certa forma, concentrei-me mais nessas observações (que me trouxeram, sem dúvida, diversas aprendizagens). No entanto, essas propostas de atividade que desenvolvi permitiram-me também aprender a adaptá-las ao grupo em questão e deram-me gosto em desenvolvê-las.

Este modelo implicou uma outra visão da educação de infância e da criança, em que esta é o centro das aprendizagens e, portanto, a adaptação a este modelo não foi fácil e implicou diversas mudanças no modo de atuação. No entanto, à medida que fui

percebendo o modelo e atuando (apesar de pouco) no âmbito do mesmo, fui percebendo que me identifico com o mesmo e as suas linhas de atuação, porém, sinto que precisava de mais tempo e mais formação (que todos os membros do MEM têm) para aprender mais e poder desenvolver mais atividades.

As maiores dificuldades prenderam-se com o facto de conciliar o estágio com a distância de casa, com o emprego, com as restantes unidades curriculares, juntamente com o portefólio da criança, a investigação e os problemas de saúde que me foram surgindo, o que prejudicou a minha presença constante no estágio. Uma outra dificuldade sentida foi o receio de avançar, de propor, pois sentia que me faltava formação e conhecimentos acerca do modelo pedagógico e isso fazia com que adotasse a postura mais observadora e interventiva apenas nas reuniões da manhã e de conselho e nas rotinas do grupo.

No entanto, fui muito bem-recebida pelas crianças e tive muito gosto em desenvolver estas aprendizagens com aquele grupo tão rico e tão especial, que logo no primeiro dia me disseram:

“Na hora de me ir embora, despedi-me deles com um até amanhã. Algumas crianças vieram ter comigo dar-me um abraço e disseram-me: “Não vás, nós gostamos de ti”. Disse-lhes que também gosto deles e que voltava no dia a seguir” (Nota de campo nº1 – 01 de outubro de 2018).

Considerei sempre um incentivo as suas palavras e gestos para comigo para fazer mais e melhor por elas. Esta nota de campo ilustra isso mesmo:

“No recreio a CRA veio ter comigo, abraço-me e disse-me: “Eu me sinto bem contigo”. Fiquei sensibilizada com aquelas palavras. Senti já uma evolução no olhar, já consegue olhar nos olhos e já consegue falar sobre o que sente.” (Nota de campo nº 12 – 23 de outubro de 2018)

Assim, posso concluir que estas Práticas Profissionais contribuíram muito para o meu crescimento enquanto futura profissional de infância, sendo que ainda tenho muito para aprender, evoluir e aperfeiçoar para, aos poucos, construir a minha identidade profissional baseada nos princípios em que acredito e nos grupos que irei assumir.

Considerações finais

Neste ponto irei fazer um sumário deste relatório e dos conteúdos que este apresenta, referindo os acontecimentos adquiridos na prática, interligando-os com as pesquisas realizadas para este relatório.

Todo este processo decorrente da realização dos dois estágios (em Creche e em JI), complementado com as aprendizagens adquiridas na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar, e com a realização deste relatório através de muitas leituras e pesquisas, fez com que adquirisse novos conhecimentos essenciais para a minha Prática Profissional Futura, enquanto educadora de infância.

Toda esta prática e adaptação a um novo modelo pedagógico, para mim desconhecido, fez com que me tivesse de familiarizar com o mesmo, estando aberta a novas experiências e aprendizagens, a uma nova organização do ambiente educativo, diferentes materiais, instrumentos de pilotagem, e uma equipa com formação no modelo pedagógico em causa que me transmitiu tantos conhecimentos. Nem sempre é fácil este processo de aprender, mas ao estarmos dispostos a essa aprendizagem é meio passo para evoluir, e daqui para a frente espero que esta aprendizagem seja cada vez maior.

Referências

- APEI (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Craveiro, C. & Silva, B. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-Seis*, 29, pp.33-42.
- Ferreira, M. (2004). «À porta do JI da Várzea» ou... retratos de heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, «A gente gosta é de brincar com outros meninos!». Relações sociais entre crianças num Jardim de infância (pp. 65-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, pp.5-11.
- Folque, M. (2018). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (Org.), Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Guimarães, C. & Cardona, M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2014). Editorial. *Escola Moderna*, 22, pp.3-4.
- Sarmiento, T. (Org.), Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.

- Silva, I., L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Stake, R.E. (1998). Case studies. In N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*, Thousands Oaks, Sage.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 42, pp. 5 -10.

Documentos consultados:

- Projeto Educativo do Estabelecimento (2017/2018) – Lisboa.
- Projeto de Sala (2018/2019) – Lisboa.

ANEXOS

ANEXO B. Organograma do estabelecimento

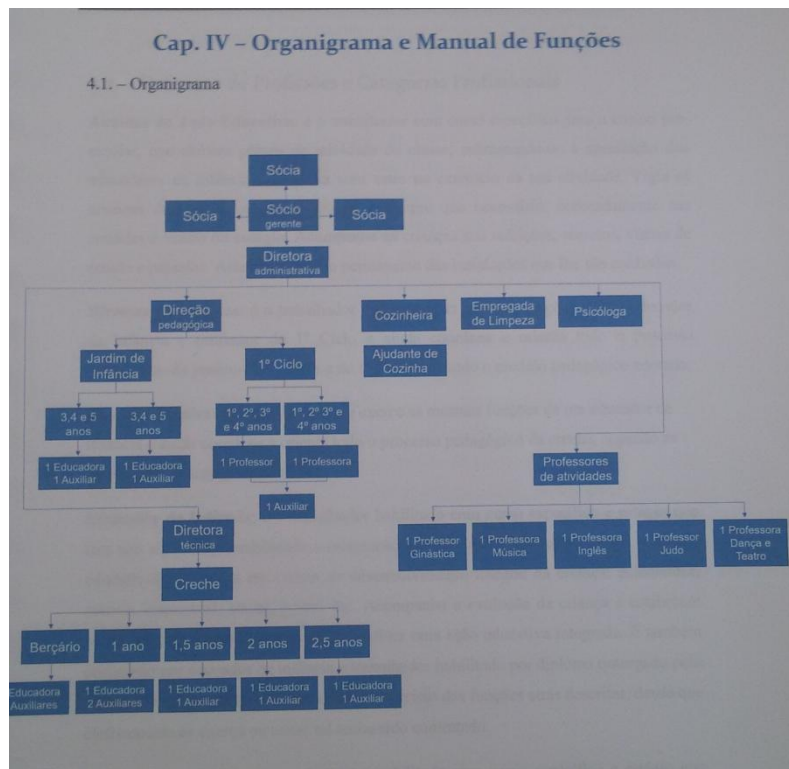


Figura 3. Organograma do estabelecimento.

ANEXO C. Planta da sala

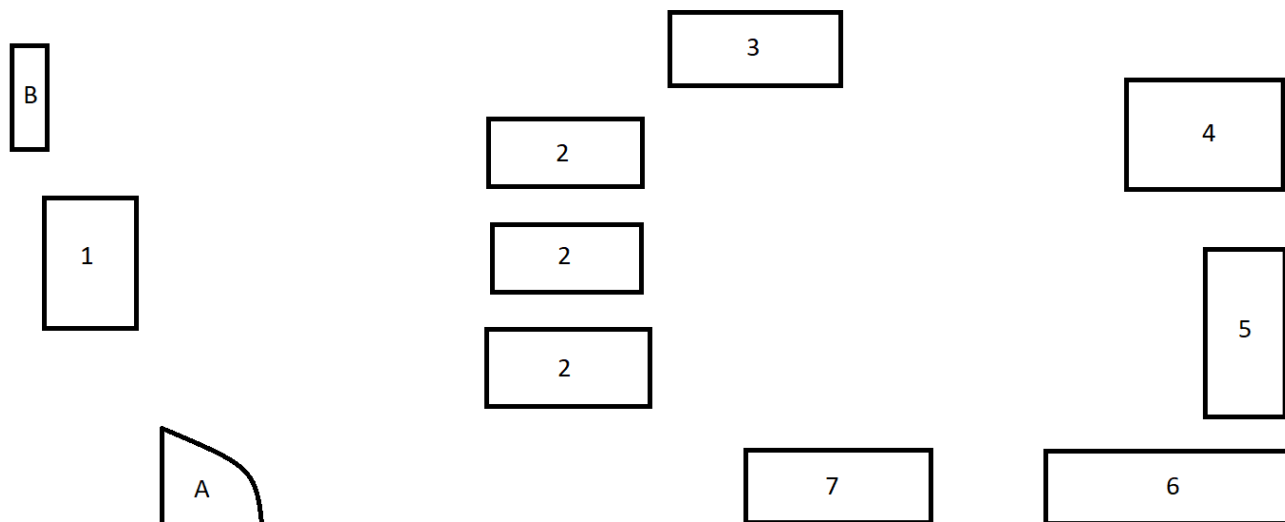


Figura 4. Planta da sala

Legenda:

- A- Porta da sala
- B- Janela/Porta para uma varanda exterior
- 1- Área dos jogos de chão e construções
- 2- Área de Expressão Plástica
- 3- Laboratório das ciências e matemática
- 4- Área do Faz-de-conta
- 5- Área da biblioteca
- 6- Oficina da escrita
- 7- Área dos jogos de mesa

ANEXO D. Fotografias das áreas da sala



Figura 5. Laboratório das Ciências e da Matemática



Figura 6. Área do Faz-de-conta



Figura 7. Área da Biblioteca



Figura 8. Oficina da escrita



Figura 9. Área dos jogos de chão e construções



Figura 10. Área dos jogos de mesa



Figura 11. Área de Expressão Plástica



Figura 12. Área de Expressão Plástica

ANEXO E. Tabela das idades e nacionalidades das crianças do grupo

Sigla do nome	Idade (em anos e meses)	Nacionalidade
AT	6 anos	Portuguesa
CRA	6 anos	Portuguesa
SO	4 anos	Portuguesa
MA	3 anos e 11 meses	Portuguesa
LO	5 anos e 10 meses	Portuguesa
LE	5 anos e 10 meses	Colombiana
RO	5 anos e 10 meses	Portuguesa
MN	5 anos e 9 meses	Portuguesa
JT	4 anos e 9 meses	Portuguesa
DI	5 anos e 9 meses	Portuguesa
MU	5 anos e 8 meses	Portuguesa
MT	5 anos e 8 meses	Portuguesa
MO	5 anos e 6 meses	Portuguesa
IO	5 anos e 6 meses	Portuguesa
JO	5 anos e 6 meses	Portuguesa
SI	4 anos e 5 meses	Colombiana
PE	5 anos e 5 meses	Portuguesa
MLA	5 anos e 3 meses	Portuguesa
MLU	5 anos e 3 meses	Portuguesa
JL	6 anos e 2 meses	Portuguesa
LU	6 anos e 2 meses	Portuguesa
CRO	4 anos e 2 meses	Portuguesa/ Angolana
LI	6 anos e 2 meses	Portuguesa
VI	6 anos e 1 mês	Portuguesa
EM	5 anos e 1 mês	Portuguesa/Italiana

Tabela 2. Tabela referente às idades e nacionalidades das crianças.

ANEXO F. Tabela com a informação relativa às profissões das famílias das crianças

Sigla do nome	Profissão do pai	Profissão da mãe
----------------------	-------------------------	-------------------------

AT	Técnico do INEM	Pediatra
CRA	Gestor	-
SO	Informático	Engenheira do ambiente
MA	Diretor comercial	Comercial
LO	Gestor de serviços	Consultora informática
LE	-	-
RO	Consultor	Atriz
MN	Engenheiro	Engenheira
JT	Vendedor	Professora
DI	Consultor	Consultora
MU	Trabalhador por conta própria	Assistente de bordo
MT	Jornalista	Educadora
MO	Publicitário	Publicitária
IO	Publicitário	Publicitária
JO	Jornalista	Professora universitária
SI	-	-
PE	-	Psicóloga
MLA	-	-
MLU	Marketing	-
JL	Enólogo	Arquiteta
LU	-	-
CRO	-	-
LI	-	-
VI	-	-
EM	Médico	Investigadora

Tabela 3. Tabela relativa às profissões dos pais das crianças

ANEXO G. Planificações/Propostas de Atividades

Proposta de atividade nº 1: Construção de um dominó das rimas

Proposta principal: <ul style="list-style-type: none">- Exploração de um poema (“Tudo ao contrário”) com rimas, do livro: “Poemas da mentira e da verdade” de Luísa Ducla Soares;- Construção de um jogo de dominó das rimas.	Data/s de negociação/prática: <ul style="list-style-type: none">- Dia 29/10/2019 (Leitura do poema e descoberta de rimas/Proposta de construção).- Dia 30/10/2019 (Chuva de ideias e iniciação à construção).- Dia
Objetivos <ul style="list-style-type: none">- Proporcionar ocasiões para a criança ouvir e contactar com poesia;- Criar oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com rimas e emparelhamento de sons;- Identificar o número de sílabas das palavras;- Descobrir palavras que acabam da mesma forma;- Construir um jogo didático, através de materiais escolhidos pelas crianças;- Fazer a associação entre a imagem, a palavra escrita e a palavra ouvida/dita oralmente (sons das palavras);- Desenvolver a escrita das palavras, tomando consciência das letras usadas e dos sons semelhantes.	
Recursos humanos e materiais <ul style="list-style-type: none">- Livro: “Poemas da mentira e da verdade”- Bloco;- Canetas de feltro- Cartolinas, cartões (ou outro material que as crianças escolham)- Imagens pesquisadas pelas crianças;	

- Computador;
- Cola UHU
- Plástico
- Plastificadora

Organização do espaço e materiais

1. Espaço

- Para a exploração do poema do livro e das rimas, o espaço estará amplo, sem as mesas se encontrarem no centro.
- Quanto à construção e exploração do dominó, esta será feita nas mesas que se encontram no centro da sala.

2. Materiais

- Estão todos ao alcance das crianças e serão elas a selecionar e a ir buscar os materiais que necessitam. O único material que não estará ao seu alcance é o plástico e a plastificadora que por questões de segurança será feita por um adulto da sala.

Organização do grupo

- Para a exploração do poema do livro e das rimas o grupo estará sentado em roda, no centro da sala;
- Para a construção e experimentação do dominó, o grupo vai trabalhar nas mesas da sala, estando ou não dividido em pequenos grupos consoante a quantidade de crianças que queiram participar na construção do dominó.

Estratégias

- Ler de forma clara e pausada, o poema;
- Escutar a voz das crianças, ouvindo as suas opiniões e tendo em conta os seus interesses e descobertas;
- Valorizar as suas ideias, descobertas e produções;
- Permitir às crianças que escolham os materiais que querem usar e quais as imagens que querem usar;
- Utilizar o dominó que as crianças têm na sala, como exemplo, para que se lembrem do funcionamento de um dominó;
- Questionar as crianças sobre regras que gostariam de implementar;

- Incentivar à escolha de imagens reais;
- Escrever os nomes das imagens para que as crianças possam reproduzir as mesmas nas peças do jogo.

Etapas da atividade

- 1ª – Apresentar o livro às crianças, dizendo o nome do livro, do autor e da editora.
- 2º - Ler o poema escolhido às crianças, de forma clara e pausada, uma vez.
- 3º - Questionar as crianças se, durante a leitura do poema, conseguiram identificar palavras que rimam. Registrar as rimas que dizem.
- 4º - Voltar a ler o poema para que possam descobrir mais rimas. Registrar as mesmas.
- 5º - Perguntar às crianças se conhecem mais palavras que rimam para além das palavras que estão no poema. Registrar as rimas que dizem.
- 6º - Questionar o grupo se tem algum dominó na sala e se sabem como funciona;
- 7º - Propor ao grupo a construção de um dominó diferente: um dominó de rimas e utilizá-lo como um jogo didático.
- 8º - Perguntar quem gostaria de o construir e com que materiais;
- 9º - Construir o dominó com as crianças, utilizando diferentes materiais, tendo em conta que o dominó deverá ter as imagens (que podem ser pesquisadas no computador ou desenhos das crianças) e as respetivas palavras escritas por baixo (escritas por elas se assim o desejarem).
- 10º - Sugerir algumas regras para o jogo do dominó:
 - a) O dominó ter 28 peças e só jogarem no máximo 5 crianças de cada vez;
 - b) Distribuir duas peças (ou outro número a definir com as crianças) por cada criança, considerando que cada peça tem duas imagens. As peças que sobrem são colocadas num monte e usadas à medida que as crianças acabem as peças que têm. Começa a criança que tenha uma das imagens a definir, combinando com o grupo qual é. Joga a criança que esteja à sua esquerda (no sentido dos ponteiros do relógio). Se o jogador que está à sua esquerda possuir na carta uma imagem que rime com alguma das imagens da carta jogada anteriormente, joga, dividindo silabicamente e dizendo a palavra em voz alta (se acertar na ligação e na divisão silábica recebe dois pontos). Caso a criança não tenha essa peça tira uma peça do baralho e vê se essa dá. Se não der, diz a palavra “passo” e joga a criança a seguir. O jogo termina quando já não existirem mais peças disponíveis. Ganha quem terminar o jogo sem cartas ou quem tiver mais pontos (contar os pontos com as crianças).
- 11º - Questionar as crianças sobre outras, ou mais regras que gostariam de implementar neste jogo;
- 12º - Experimentar jogar o jogo do dominó das rimas.

Avaliação

Positiva ao que refere à leitura do poema e muito positiva ao nível dos desenhos verificando-se vontade e empenho na tarefa. Interessante ao nível da escrita das palavras no computador

Identificação de novas possibilidades

- Todos desenharem para se uniformizar
- Escreverem as palavras no computador para não limitar o tamanho que estas poderiam ter e por ser importante o contato com as tecnologias, o qual as crianças estão familiarizadas

NOTA: Neste documento ocorre uma proposta de atividade que não é estanque, podendo sofrer diversas alterações consoante a vontade e interesses de exploração da criança.

Autora: Alexandra Querido

Proposta de atividade nº 2 – Experiência: “Será que o papel é absorvente?”

Proposta principal:

- Experimentar diferentes tipos de papéis e verificar o comportamento destes perante a água.

Data/s de negociação/prática:

- Dia 8 de novembro de 2018

Objetivos

- Testar a absorvência de diferentes tipos de papel
- Formular hipóteses sobre qual o tipo de papel absorve melhor
- Desenvolver termos de comparação do tipo: “O material x absorve melhor que o y”.

Recursos humanos e materiais

- Papel de jornal;
- Papel absorvente;
- Papel de escrita (folhas brancas).
- Água
- Objeto de medida (por exemplo, um copo)
- Pratos/recipientes

Organização do espaço e materiais

1. Espaço

Amplio, com cadeiras colocadas em meia lua e uma mesa incluída na meia lua, visível para todos.

2. Materiais

Estarão todos previamente preparados na mesa.

Organização do grupo

O grupo estará disposto em meia lua, sentados em cadeiras. A educadora encontra-se numa mesa incluída na meia lua, visível para todos, chamando criança a criança para ir desenvolvendo a atividade.

Estratégias

- Ler os materiais um a um;
- Ler procedimento a procedimento e chamar uma criança de cada vez para auxiliar.
- Ouvir e registrar as hipóteses colocadas pelas crianças.

Etapas da atividade

- 1º - Apresentar o nome da atividade e os materiais que vamos usar;
- 2º - Apresentar uma situação às crianças: Todos os dias vocês vão lavar as mãos e quando

as limpam, limpam ao quê? E porque é que usam esse papel e não outro? Porque é que não limpam por exemplo, ao jornal? Então vamos ver se todos os tipos de papel absorvem bem a água da mesma maneira. – Explorar o conceito de “absorver” com as crianças.

3º - Ouvir e registar as hipóteses ditas pelas crianças (o que acham que vai acontecer? Acham que todos absorvem a água?)

4º - Verter quantidades iguais de água (poucas gotas) em recipientes iguais e verificar o que acontece a cada amostra de papel colocada sobre a água e a quantidade de água que permanece no prato/recipiente. Colocar uma folha de cada vez, mas cada uma no seu recipiente. Contar o mesmo número de segundos para cada folha permanecer na água (10).

5º - Confrontar as previsões das crianças com as observações, introduzindo os termos “absorvente/ não absorvente” e comparando utilizando os termos: “é mais absorvente do que/é menos absorvente do que”.

6º - Fazer o registo da experiência: com o objetivo de as crianças identificarem do mais absorvente para o menos absorvente (com um código a combinar com as crianças).

Avaliação

As crianças entenderam bem o conceito de absorção, e foi importante a sugestão da educadora de marcar no tubo de ensaio a marca de água que não foi absorvida pelo papel, com três diferentes cores, para que assim pudessem observar visualmente em que papel foi mais água absorvida e em qual foi menos.

Identificação de novas possibilidades

NOTA: Neste documento ocorre uma proposta de atividade que não é estanque, podendo sofrer diversas alterações consoante a vontade e interesses de exploração da criança.

Autora: Alexandra Querido

Proposta de atividade nº 3 – Leitura de uma fábula e exploração da biografia do autor e conceito de fábula

<p>Proposta principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura da fábula: “A lebre e a tartaruga” de La Fontaine. - Conversa acerca do autor, a sua biografia e obras. - Conversa sobre o que são as fábulas. - Registo. 	<p>Data/s de negociação/prática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dia 16 de novembro de 2018
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o conhecimento acerca de fábulas; - Permitir o contato com novas fábulas; - Reconhecer as potencialidades das crianças para identificar as mensagens importantes presentes nas fábulas e refletir sobre elas; - Dar voz às crianças para que reflitam sobre o que aprenderam e o que mais gostaram das fábulas ouvidas. 	
<p>Recursos humanos e materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fábulas: “A lebre e a tartaruga” - Folhas de apoio sobre a biografia do autor (anteriormente pesquisada) - Folhas de Registo; - Lápis e canetas; 	
<p>Organização do espaço e materiais</p> <p>1. Espaço</p> <p><u>Para o conto e reflexão:</u> As crianças estarão sentadas no tapete da área da biblioteca e eu</p>	

numa cadeira à frente das mesmas.

Para o registo: As crianças estarão sentadas nas cadeiras, nas mesas de trabalho, em pequenos grupos.

2. Materiais

Os materiais estarão dispostos nas mesas, todos acessíveis às crianças do grupo.

Organização do grupo

Para o conto e reflexão: As crianças estarão sentadas no tapete da área da biblioteca e eu numa cadeira à frente das mesmas.

Para o registo: As crianças estarão sentadas nas cadeiras, nas mesas de trabalho, em pequenos grupos.

Estratégias

1. Ler a fábula de uma forma pausada, expressiva e clara;
2. Ouvir as crianças acerca do que têm a dizer sobre a mesma;
3. Transmitir conhecimentos acerca do autor e da vida dele, de forma concisa;
4. Refletir sobre o que é uma fábula, ouvindo as crianças sobre o que foi relevante para as mesmas;
5. Fazer um registo individual sobre a atividade, para avaliar o que foi relevante para as crianças.

Etapas da atividade

Avaliação

A leitura das fábulas teve muito sucesso, pois as crianças estavam entusiasmadas e pediram para que voltasse a ler.

Em relação aos dados do autor deveria ter arranjado uma maneira mais prática e divertida de os apresentar e não apenas relatar;

Quanto à conversa informal, foi positiva, pois as crianças compreenderam os conceitos e apresentaram as suas perspetivas.

O registo foi interessante pois mostrou o que as crianças mais absorveram das fábulas lidas e que está diretamente relacionado com a sua personalidade.

Identificação de novas possibilidades

NOTA: Neste documento ocorre uma proposta de atividade que não é estanque, podendo sofrer diversas alterações consoante a vontade e interesses de exploração da criança.

Autora: Alexandra Querido

Proposta de atividade nº 4 – Jogo social: Formiga trabalhadora

Proposta principal: <ul style="list-style-type: none">- Jogo de aquecimento: Escondidas e apanhada (sugerido por uma criança do grupo).- Jogo social: “A formiga trabalhadora”	Data/s de negociação/prática: <ul style="list-style-type: none">- Dia 21/11/2018
Objetivos <ul style="list-style-type: none">- Desenvolver competências de jogo em equipa;- Desenvolver competências de motricidade fina;- Dar continuidade a uma fábula relacionada com formigas trabalhadoras, dando ênfase ao trabalho de equipa e entreajuda;- Fazer referência a uma competência matemática: a contagem.- Trabalhar a competência do ganhar e do perder.	
Recursos humanos e materiais <ul style="list-style-type: none">- Bolas e outros objetos transportáveis (a ver)- Três caixas- Arcos- Papel- Canetas	
Organização do espaço e materiais 1. Espaço <p>O espaço utilizado será o do recreio que é amplo e tem espaço para realizar este jogo sem obstáculos que o possa prejudicar.</p> 2. Materiais	

Estarão dispostos no espaço.

Organização do grupo

Será em três equipas, dispostas em três filas.

Estratégias

- Fazer uma demonstração com a ajuda de algumas crianças do grupo;
- Dividir as equipas de forma heterogénea;
- Fazer referência ao conto fazendo com que seja mais fácil entenderem o principal objetivo do jogo: a entreajuda e trabalho de equipa.
- Fazer variantes para que as crianças experimentem diferentes formas de atingir o objetivo.
- Incluir o grupo na contagem das bolas, para que consigam ter a noção das bolas que ficaram em cada caixa e para que assim perceberam quem ganhou, quem ficou em segundo lugar e quem perdeu.

Etapas da atividade

Jogo de aquecimento (tal como uma das crianças propôs):

- 1º - Elege-se uma criança para ser a procurar e a apanhar.
- 2º - Essa criança conta até dez com os olhos tapados enquanto as restantes se escondem.
- 3º - Quando acaba a contagem, essa criança vai à procura das outras. Se encontrar alguma, tem de dizer o seu nome alto. Essa criança que foi descoberta pode fugir e a criança que é a apanhar tenta apanhá-la. Tem 10 segundos para a apanhar. Se conseguir, essa vai ajudá-la a procurar os restantes. Se não conseguir, essa criança é uma das vencedoras.

Jogo da formiga trabalhadora:

- 1º - Formam-se 3 equipas com as crianças presentes divididas pelas três equipas.
- 2º - A primeira criança de cada fila encontra-se no “ponto de partida” (com arcos, representados por números: o 1 para a equipa 1, o 2 para a equipa 2 e o 3 para a equipa 3).
- 3º - Junto às primeiras crianças de cada fila, encontra-se um arco com todos os objetos a

transportar, arco esse que estará posicionado de forma central a todas as filas. Esses objetos serão a “comida” que as formigas têm de levar para o seu depósito (uma caixa).

4º - Após o sinal da educadora, cada criança da primeira fila (A), leva apenas um objeto até à criança B, que está situada num arco mais à frente, entregando em mão. Este transporta até à criança C, que por sua vez vai pousar o objeto numa caixa que terá os números das equipas).

5º - Quando os objetos estão entregues, o aluno C sai do seu posto, voltando para o fim da fila e cada aluno avança um posto para a frente. Assim, será agora uma nova criança a levar o testemunho ao próximo posto e as restantes crianças ocupam sempre postos diferentes (o A, o B ou o C).

6º - O Jogo termina quando toda a “comida” estiver do lado oposto, nas caixas das equipas.

7º - Não é permitido, em momento algum, lançar qualquer objeto. Estes têm de ser entregues em mão e colocados na caixa sem atirar.

8º - Ganha o jogo, a equipa que tiver mais objetos acumulados na caixa, sendo que a contagem é feita com as crianças.

Variações: Condicionar a forma de locomoção que cada criança tem de usar para ir passar o objeto ao próximo colega.

Avaliação

No início as crianças tiveram alguma dificuldade em entender o funcionamento e as regras do jogo, mesmo com demonstração inicial, porém, depois de voltar a repetir as regras, conseguiram entender e houve um grande espírito de entreatajuda dos elementos da mesma equipa e também espírito de competição entre equipas.

A segunda ronda de jogo correu ainda melhor pois as crianças já estavam familiarizadas com as regras.

Identificação de novas possibilidades

NOTA: Neste documento ocorre uma proposta de atividade que não é estanque, podendo sofrer diversas alterações consoante a vontade e interesses de exploração da criança.

Autora: Alexandra Querido

Proposta de atividade nº 5 – De que sou feito?

Proposta principal: Jogo onde diferentes materiais estão escondidos, e as crianças têm de os encontrar, utilizando depois o tato para os sentir e dizer de que materiais acham que são feitos. Dividir os materiais em dois grupos: os que são feitos apenas de um material e os que são feitos de mais do que um material. Por fim, dividir por tipos de materiais: madeiras, plásticos, fibras, etc.	Data/s de negociação/prática: 10 de janeiro ou 16 de janeiro
Objetivos <ul style="list-style-type: none">- Observar e tatear objetos;- Compreender que os objetos são constituídos por materiais;- Reconhecer alguns materiais que constituem os objetos;- Classificar diferentes tipos de objetos;- Agrupar os diferentes tipos de objetos;- Identificar se são constituídos apenas por um material ou mais;- Compreender que objetos com o mesmo fim podem ser constituídos por materiais diferentes.	
Recursos humanos e materiais <ul style="list-style-type: none">- Objetos feitos de diferentes materiais: madeira, metal, plástico, fibras, papéis.- Sacos de plástico transparentes para colocar os materiais de forma a que as crianças consigam identificar quais os objetos que procuram.- Bases de cartão para dividir os diferentes tipos de materiais;- Pedacos de cada material para identificarem as bases onde os vão colocar.	

Organização do espaço e materiais

3. Espaço:

A sala de atividades estará disposta com todas as mesas unidas no centro da sala, à semelhança de como costumam estar dispostas nas reuniões da manhã, pois assim teremos mais espaço para dividir depois os materiais consoante a sua constituição.

4. Materiais

Os objetos estarão escondidos, espalhados por toda a sala, dentro de sacos de plástico.

Numa segunda etapa, as crianças terão alguns objetos cada uma e irão referir se são constituídos por um ou mais materiais.

Numa terceira etapa, as crianças terão objetos constituídos por apenas um material e terão de os organizar/dividir consoante os materiais que os compõem (madeira, plástico, etc.).

Organização do grupo

O grupo inicialmente, estará espalhado pela sala para poderem procurar os objetos.

De seguida, irão sentar-se à volta da mesa, nas cadeiras, de forma a que todos consigam ver os materiais.

Estratégias

- As mesas estarem todas juntas com as cadeiras à volta, para todos poderem ver e participar;
- Incentivar à procura dos objetos, dizendo que ganha quem encontrar mais materiais;
- Permitir às crianças explorar com o tato os diferentes objetos para conseguirem analisar melhor que materiais constituem cada um;
- Apoiar as crianças na compreensão do tipo de material e não em aspetos como a forma e a cor.
- O educador dar o exemplo inicialmente para que as crianças compreendam a intencionalidade do exercício.

Etapas da atividade

1º - O educador esconde previamente objetos variados na sala. Em seguida, pede às crianças para procurarem objetos que estejam dentro de sacos de plástico transparentes. À medida que as crianças

forem encontrando os objetos perdidos, ficam com os sacos na mão e no fim ganha quem encontrar um maior número de objetos.

2º - Cada criança fica com os objetos que encontrou à sua frente. Quem não encontrou nenhum, o educador entrega objetos que tem guardados a mais.

3º - O educador pede às crianças que toquem no objeto e vão pensando se é constituído por um só material ou mais.

4º - Separamos depois os objetos que são constituídos por um só material dos que são constituídos por mais do que um.

5º - Os objetos que são constituídos só por um material, são distribuídos pelas crianças. A educadora pede às crianças que toquem novamente no material e observem com atenção para que digam qual é o material que constitui aquele objeto: madeira, plástico, metal, etc... A educadora pega num objeto e dá o exemplo dizendo: Este meu material é feito de plástico.

6º - Depois, uma criança de cada vez, diz de que é feito o seu objeto e vai colocá-lo na base respetiva (base que diz madeira, base que diz plástico, etc.), sendo que cada base tem um pedaço de cada material para que as crianças identifiquem.

7º - Contarmos em conjunto quantos materiais ficaram em cada categoria.

7º - Depois dos materiais estarem divididos por categorias, propor às crianças que descubram em todos os conjuntos, materiais com a mesma finalidade (por exemplo, colheres e copos).

8º - Fazerem o registo individual das descobertas dos materiais que constituem os objetos.

Avaliação

A procura dos objetos decorreu com tranquilidade e foi rápida.

A análise dos materiais constituintes dos objetos também foi simples para as crianças sendo que a categorização foi a parte onde tiveram de pensar melhor.

As aprendizagens foram significativas pois em momentos posteriores à experiência identificavam materiais que objetos da sala tinham, e adquiriram vocabulário novo como os “têxteis” que até identificaram numa visita ao museu Berardo, usando esse mesmo vocabulário.

Identificação de novas possibilidades

ANEXO H. Planificação do Projeto: “Porque é que as frutas crescem das árvores?”

Descrição das etapas do Projeto:

1. Início do projeto

O início do projeto começou no dia 22 de novembro de 2018. Eu e as crianças que fazem parte do projeto reunimos numa mesa. A MLU começou logo por dizer que o que queria descobrir era mesmo porque é que as frutas crescem nas árvores, tendo sido ela a originar este projeto. Depois, ouvi as outras crianças e a chuva de ideias que vinham sobre tópicos que gostavam de descobrir sobre este tema. Disseram que gostavam de saber se é preciso arrancar os frutos ou se eles caem sozinhos e também como se chamam algumas das árvores de fruto que existem e que frutos dão.

Apontei os tópicos que as crianças disseram e também outras ideias que foram surgindo para o projeto, como a construção das folhas de projeto, em que algumas diziam que gostavam de pintar com tintas, outras que gostavam de recortar, e depois surgiu a ideia de construirmos uma árvore de fruto grande para ser a base das nossas folhas de projeto, já que era esse o tema. Apontei também essas diferentes ideias que depois foram faladas para chegarmos a um consenso.

A seguir questionei-as sobre o que sabem sobre esses temas. Perguntei também às crianças como é que queriam ir descobrir as informações que precisávamos e todas disseram os mesmos: os livros e o computador. As crianças disseram-me depois que podíamos ir à biblioteca do colégio onde existem muitos livros. Concordei e sugeri também falarem com as famílias para ver se tinham ou encontravam livros do tema. A família da MLA participou levando três livros sobre o tema, que nos auxiliou na pesquisa.

Durante a conversa para reunirmos ideias, as crianças estavam muito entusiasmadas e queriam todas falar ao mesmo tempo. Definimos nesse momento que tínhamos de falar um de cada vez e registar as ideias e saberes de cada um, porque eramos muitos ao mesmo tempo. A partir dessa conversa inicial que tinha mesmo de ser com todos, optei por reunir sempre com uns de cada vez (2 ou 3) de forma a ser mais tranquilo o trabalho e falarmos mais calmamente, tal como na pesquisa de informação.

A partir da chuva de ideias vinda das crianças e depois da negociação feita com elas sobre quais os tópicos em que nos íamos centrar, construí uma teia, em que coloquei o que elas pensavam já saber sobre o tema chegando às seguintes conclusões:

- “Caem quando estão muito maduras” - MLA
- “Crescem para nós as comermos” -IO
- “As sementes fazem os frutos crescer” – VI
- “A árvore das maçãs é a macanzeira” - MO

Depois coloquei os tópicos que as crianças queriam saber e os instrumentos que tinham escolhido para pesquisar:

- O que queremos saber?
 - a) Porque é que as frutas crescem das árvores?
 - b) Têm de ser arrancadas ou caem sozinhas?
 - c) Como se chamam as árvores que dão frutos?
- Recursos para pesquisar:
 - a) Usar livros da biblioteca da escola
 - b) Usar o computador

Coloquei ainda quais os materiais selecionados e ideias para a construção das folhas de projeto:

- Desenhar uma árvore como base para as folhas de projeto que vão ser maçãs.
- Papel de cenário, canetas de filtro, tintas e pincéis.

A teia elaborada por mim, teve completamente por base a chuva de ideias das crianças do grupo, sendo que na reunião que tivemos inicialmente registámos essa chuva de ideias e negociámos para chegar a consensos. A partir das ideias já definidas, instrumentos de pesquisa escolhidos pelas crianças e recursos materiais

selecionados, fiz então essa teia para que pudéssemos organizar as etapas da pesquisa e da elaboração do projeto.

No que respeita aos recursos disponíveis, na sala temos disponível um computador com internet e no piso de baixo a biblioteca com inúmeros livros. Para além disso, também existe uma sala com diversos materiais que também utilizámos para a construção da nossa árvore e das folhas de projeto.

Em relação à equipa educativa, esta deu o apoio necessário, sendo que a educadora foi esclarecendo algumas dúvidas que foram surgindo e permitiu acima de tudo que tivéssemos tempo para trabalhar no projeto, o que por vezes nem sempre é fácil devido à multiplicidade de tarefas que se vive dentro da sala.

2. Desenvolvimento do projeto

No dia da construção da teia (22 de novembro), depois de uma reunião onde existiu uma grande chuva de ideias, a MLA disse que podíamos começar logo por ir à biblioteca procurar livros que tivessem informações sobre árvores de fruto. Organizámo-nos e fomos então à biblioteca. Encontrámos três livros que eventualmente poderiam ter informações sobre árvores de fruto. Ao chegar à sala fomos procurar nos livros informações. Enquanto eu lia, as crianças ouviam atentamente e observavam as imagens, captando factos importantes para o projeto e pediam-me que registasse. Descobrimos os nomes de algumas árvores de fruto e outras informações sobre como aparecem os frutos. Registei por escrito as informações mais importantes que as crianças me disseram, num caderno.

Ainda neste dia, como tinha surgido a ideia da construção da árvore grande como base para as folhas do projeto (que seriam em forma de maçãs), a MLU propôs juntarmos ainda naquele dia, folhas grandes para desenharmos a árvore. Lembrei-me de usar duas folhas de papel de cenário e, ainda neste dia, colocámos logo duas folhas grandes de papel de cenário coladas com fita-cola. Logo aí percebi que o grupo tinha gosto em pesquisar um pouco mas desenvolver ao mesmo tempo a parte de expressão plástica para irmos construindo a árvore.

No dia seguinte, dia 23 de novembro, como já tínhamos recolhidas diversas informações dos livros, fomos pesquisar informações ao computador. Optei por

colocar duas crianças de cada vez a pesquisar no computador, pois para além de serem autorizadas só duas crianças na “área da escrita”, onde está o computador, senti que seria produtivo serem duas para se ajudarem. Escreveram, com a minha ajuda e a ajudarem-se uma à outra, as palavras chave no google para procurarmos as informações que pretendíamos. Encontrámos algumas informações e fui registando num caderno as que as crianças consideraram importantes. Uma das crianças do grupo pediu se podíamos ver um vídeo sobre as árvores de fruto. Fomos procurar, mas apenas havia um que apresentava alguns tipos de árvores de fruto e vimos esse mesmo.

Passados uns dias, dia 4 de dezembro, surgiu a ideia de construirmos uma tabela onde colocámos algumas das árvores de fruto que descobrimos e os respetivos frutos que estas dão, pois assim as descobertas que tínhamos feito ficavam registadas numa tabela mais organizada e perceptível para apresentarmos. Comecei por escrever o nome de cada árvore num papel e uma criança, à vez, escreveu esse nome na tabela, com uma cor à sua escolha. Depois fazia o mesmo com os nomes dos frutos e a seguir, fizeram a ilustração das árvores e dos frutos. Alguns dos frutos, como não se lembravam de como eram visualmente, eu pesquisei na internet para conseguir mostrar-lhes. Outro facto interessante que observei, foi a conceção da figura da árvore para as crianças. Enquanto algumas desenhavam as árvores todas da mesma forma (seja qual o fruto que desse), outras queriam mesmo observar essa árvore para verem as diferenças quanto às outras árvores. O LU, que não pertencia ao grupo do projeto, ao ver o que estávamos a fazer, quis participar na construção desta lista, auxiliando o grupo do projeto nas ilustrações.

No dia seguinte, dia 5 de dezembro, começámos a fazer a árvore. Optei por desenhá-la, por ter de ser com determinadas dimensões onde coubessem depois as maçãs (folhas de projeto). Desenhei então a parte de cima da árvore e as crianças do grupo desenharam o tronco, novamente com a participação do LU, e pintaram (sozinhos) a árvore grande com tintas: castanho no tronco e verde na restante árvore, com cores escolhidas por eles. Pintaram numa folha grande de papel de cenário que recortei, no chão, para que pudessem ter mais espaço e mobilidade. Depois, tivemos a terminar a lista das árvores e respetivos frutos que descobrimos, terminando as ilustrações. Por fim, começámos ainda a desenhar maçãs grandes, usando folhas coloridas vermelhas, que foram recortadas de seguida, maçãs essas onde iríamos registar depois as

descobertas feitas pelo grupo. Voltei novamente ao computador com outras duas crianças do grupo para procurarmos uma informação que nos faltava. Encontrámos e registámos.

No dia 6 de dezembro, continuámos a desenhar e a recortar as folhas de projeto (em forma de maçãs) e escrevemos já os subtítulos (escritos pelas crianças em pedaços de folha verde, escolhida por elas) e alguma da informação que já tínhamos descoberto e que estava registada num caderno. Por ser muito texto, todas as informações registadas nas maçãs fui eu que escrevi, sendo que as crianças a seguir faziam as ilustrações que lhes faziam sentido para as respetivas descobertas. Uma das crianças do grupo, a MO, também deu a ideia de desenharem folhas para pôr nas maçãs, já que estas costumam ter folhas. Foram então desenhadas e recortadas folhas verdes, típicas das macieiras, para depois as colarmos junto às maçãs.

No dia seguinte, dia 7 de dezembro, continuámos a registar as informações descobertas nas maçãs e as crianças ilustraram a sua representação dessas descobertas. A MO ofereceu-se para fazer também os desenhos dos materiais que usaram para pesquisar a informação e a sua irmã, IO, auxiliou-a, para colocarem na parte de: “onde fomos procurar”. Depois perguntei como é que queriam identificar os autores e quiseram fazer cada uma o desenho de si própria e os seus nomes por baixo, para colocarem na parte dos autores do projeto (última folha de projeto).

No dia 10 de dezembro, terminámos o projeto. Inicialmente abrimos o papel de cenário com a nossa árvore e colocámos as maçãs e os subtítulos já nos lugares certos com a ordem certa. Depois, as crianças colaram as maçãs, já com as informações registadas, na nossa árvore, tal como as folhas (duas folhas por cada maçã). Por cima, colámos os respetivos subtítulos. O grupo estava com vontade de trabalhar e estava orgulhoso por ver o seu trabalho a ser concluído e a ficar tal como o tínhamos planeado. Vi que acharam um pouco aborrecido terem de colar as maçãs na árvore pois não só estava a ser um pouco complicado de pôr a cola devido a estar no fim e a termos de apertar, como porque eram grandes e por isso ainda demorava, e já sentia neles aquela vontade de verem a árvore terminada. Para apaziguar a situação, ajudei a pôr a cola nas maçãs e assim as crianças só colavam e já demonstraram mais entusiasmo. A MLA, que não tinha vindo durante alguns dias, fez agora o seu desenho e nome para pôr no projeto e as restantes crianças do projeto puseram-na a par das

descobertas que fizeram e do trabalho feito. Rapidamente compreendeu e absorveu as aprendizagens com entusiasmo.

Em todo o processo, trabalhamos nas mesas, sentados nas cadeiras, na parte da exploração dos livros, dos registos das descobertas, da expressão plástica, sendo que utilizámos o chão apenas para desenhar e ilustrar a nossa árvore. Também utilizámos a área da escrita para a pesquisa no computador e a biblioteca para a pesquisa de livros.

Quanto aos materiais, utilizámos materiais com os quais as crianças já estão habituadas a trabalhar: papel de cenário, tintas, cartolinas, canetas de filtro, lápis de cor, tesouras, cola líquida e cola batom. Houveram materiais que vieram da parte das famílias, os três livros que a mãe da MLA partilhou connosco e com os quais conseguimos mais informações.

3. Divulgação do projeto

Para que haja uma divulgação do projeto, as crianças da sala habitualmente fazem um convite por escrito para levar à sala que pretende convidar a assistir à comunicação do projeto. Assim, no dia 11 de dezembro de 2018, o grupo do projeto elaborou o convite para a sala da Mariana ir à nossa sala assistir à comunicação do projeto. As crianças deram ideia de o convite ser também em forma de árvore pequenina e disseram que texto queriam que escrevesse. As crianças já apresentam uma grande facilidade em fazer convites para as comunicações de projetos e essa prática foi notável, pois sabiam exatamente o que queriam dizer à sala da Mariana, sendo que aqui o papel do educador é definir as horas e o local, que foi o que fiz em conjunto com a educadora da sala. Além disso, sabiam bem a estrutura do convite, em que primeiro dizem “Olá” ou “Bom dia” sala da X educadora. Depois convidam e no fim assinamos. Depois ilustraram ao seu gosto o convite e fomos entregar à sala da Mariana e a MLU convidou então o grupo para ir assistir à comunicação do projeto na nossa sala, dizendo o nome do projeto e o dia.

No dia 13 de dezembro, dia da comunicação do projeto: “Porque é que as frutas crescem das árvores?”, fui com o grupo do projeto para o refeitório, para que

podéssemos ensaiar a comunicação concentrados e num sítio mais silencioso. Inicialmente começámos por abrir a nossa árvore e a lista das árvores de fruto, tudo em cima da mesa para que pudéssemos observar. Depois, verifiquei quem tinha feito determinadas ilustrações nas maçãs (folhas de projeto) e procurei saber quais as crianças que gostavam de falar sobre as descobertas feitas. Chegámos a um consenso e fomos então dividindo as descobertas pelas crianças. As gémeas MO e IO ficaram juntas com a tarefa de apresentar a lista das árvores de fruto, por iniciativa própria de se quererem ajudar uma à outra. Depois de estarem os tópicos atribuídos, treinámos a comunicação algumas vezes, sendo que inicialmente ajudei para que não se esquecessem dos pontos essenciais a transmitir, mas rapidamente já não precisavam de ajuda pois realmente absorveram as descobertas feitas e era notório que estas foram significantes para elas.

O grupo ate se organizou de forma simples, dei sugestões e todos aceitaram bem. Quando algum tinha dificuldade, logo outros ajudavam a lembrar o que tinha de dizer, isto ainda nos ensaios, e isso ajudou-me a perceber que estava bem encaminhado. Foi importante o facto de repetirmos algumas vezes o ensaio da nossa comunicação para que fixassem melhor a ordem e os pormenores, pois no geral sabiam explicar, mas faltavam por vezes certos pormenores importantes. Depois de algumas repetições já estava tudo bem organizado e as crianças estavam visivelmente orgulhosas por estar a correr bem os ensaios pois sabiam que era meio caminho para que corresse bem a comunicação. Tive o cuidado de perguntar se achavam que já estava bem ensaiado, se tinham dúvidas ou se não estavam a gostar de alguma coisa e acho que isso foi importante para que se sentissem à vontade e refletissem sobre isso.

Esta foi a estratégia que teve mais impacto para a apresentação, pois o ensaio permitiu que ficassem bem preparadas e acima de tudo seguras quanto ao que cada uma iria apresentar.

Foi então a seguir a hora da comunicação do projeto. Preparámos a sala, colocando cadeiras em meia-lua dispostas para que algumas das crianças se pudessem sentar. Depois, pusemos duas mesas em pé para que servissem de apoio para colarmos a nossa árvore grande. Dispusemos algumas cadeiras para as crianças que iam apresentar o projeto, para que estivessem confortáveis, e de maneira a que

conseguissem observar a árvore e os tópicos (em meia lua também). Começou então a apresentação, sendo que a MLU começou por explicar qual o tema do nosso trabalho. A seguir, a VI explicou quais os tópicos que queriam descobrir. Depois, passámos então às diferentes descobertas feitas, em que a MLA, a IO e a MO apresentavam as descobertas, e por fim, a apresentação da lista de árvores de fruto descobertas, apresentada pelas irmãs IO e MO. No fim, as crianças do projeto apresentaram-se, dizendo os seus nomes e pediram “Perguntas ou comentários” (algo que fazem sempre em sala, depois de comunicações feitas).

Foram imensos os comentários tecidos, tanto pelas crianças da nossa sala como as crianças da sala da Mariana. Os meninos da sala da Mariana teceram comentários positivos no que respeita à nossa árvore gigante e as suas maçãs, e também demonstraram terem gostado que apresentássemos os nomes das árvores de fruto.

Quanto às restantes crianças da nossa sala, salientaram muito as aprendizagens que aquela comunicação transmitiu, mas também a lista de palavras que estava muito interessante e os desenhos na mesma que estavam muito bem feitos. Quanto aos comentários das educadoras, estas mostraram estar orgulhosas da apresentação das nossas meninas, pois sabiam explicar e dizer tudo quase sem ajuda, por se terem ajudado umas às outras e por se terem respeitado no tempo de cada um falar.

4. Registo do projeto

Da parte da tarde, as crianças fizeram o registo do projeto: “Porque é que as frutas crescem das árvores?”.

Cada criança fez o registo, sentada numa mesa, auxiliada por um dos adultos da sala. Os adultos escreviam o nome das árvores que as crianças diziam num papel, para que estas pudessem fazer a escrita das mesmas, e de seguida, as crianças ilustravam.

Depois, perguntávamos o que aprenderam com todo o projeto e registávamos a frase dita pela criança.

Este registo tinha a descrição das frases ditas pelas crianças de forma oral acerca do que descobriram com o projeto e depois tinha quatro espaços, cada um dividido em dois quadrados: um para escreverem o nome de uma das árvores de fruto que

aprenderam e no outro quadrado o nome do fruto que este dava e ilustrarem os respetivos. Depois tinha um espaço para no fim, cada um dizer o que aprendeu com o projeto.

O registo foi um bom instrumento para ver que aprendizagens foram significativas para o grupo, que árvores lhes chamou mais à atenção, trabalhando ao mesmo tempo a escrita e a expressão plástica através das ilustrações feitas.

5. Avaliação do projeto:

Depois do projeto apresentado, tive uma conversa informal com o grupo e percebi que se sentiam felizes pois conseguiram apresentar bem o projeto, sabiam as informações que tanto queriam descobrir e estavam orgulhosas do trabalho feito também ao nível de expressão plástica, sendo que a árvore e as maçãs foram muito elogiadas. Penso que a Maria Laurinda, a comparar com o restante grupo, não conseguiu absorver tão bem as descobertas pois esteve ausente, mas com a ajuda dos colegas, conseguiu entendê-las e comunicar tão bem como os seus colegas.

No que respeita às famílias, estas tiveram oportunidade de observar o produto final do projeto, pois este ficou exposto na sala, estando inicialmente na porta da sala e depois numa das paredes. Não tive oportunidade de receber feedback das famílias.

Quanto à minha avaliação, penso que o projeto foi muito positivo ao nível das aprendizagens pois verifiquei que foram significativas para as crianças, sendo que conseguiram realmente perceber o porquê de as frutas crescerem nas árvores, tal como os outros tópicos, e estiveram envolvidas em todo o processo, com vontade de trabalhar. O envolvimento das famílias não foi muito, mas aconteceu, sendo que eu pedi a todas as crianças para pedirem às famílias livros ou outros materiais, mas apenas uma mãe partilhou livros sobre o tema.

A meu ver, poderia ter desenvolvido mais atividades partindo deste tema de projeto, tal como, conceitos matemáticos, comparando tamanhos de frutos e fazendo uma análise sobre isso; podia levar as crianças a uma quinta onde existissem árvores de fruto para que pudessem observar de perto e tocar nos elementos e podia aprofundar o processo

de crescimento da árvore e depois do fruto, tal como o da polinização. Não desenvolvi mais as descobertas devido à ausência de mais propostas da parte do grupo nesse sentido e também devido ao tempo limitado para tal.

ANEXO J. Pedido de autorização para a realização do portefólio da criança

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimada Família de

Enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito do mestrado em educação pré-escolar, encontro-me a realizar o estágio profissionalizante (Prática Profissional Supervisionada II) no estabelecimento socioeducativo do/a seu/sua filho/a. É-me solicitada a elaboração de um Portefólio de Avaliação de uma criança do grupo que acompanho, enquanto estagiária.

O Portefólio corresponde a uma coleção sistemática e organizada de evidências, recolhidas através de fotografias, produções da criança e comentários da criança e dos adultos envolvidos, que permitem ao educador, criança e família observar e apreciar as suas conquistas em relação à aquisição e desenvolvimento dos vários domínios.

De acordo com os princípios éticos para a investigação, todas as informações recolhidas servem única e exclusivamente para fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade e, no final da sua elaboração, o Portefólio de avaliação será devolvido à família.

Por ter escolhido o/a vosso/a filho/a para desenvolver este instrumento de trabalho, serve o presente, para solicitar a sua autorização para a elaboração do mesmo.

Agradeço desde já a vossa atenção e disponibilidade,

A Educadora:

—

A Estagiária:

—

A Família:

-

Data: _____

ANEXO K. Guião da entrevista à educadora cooperante

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância

Objetivos:

- Caracterizar as conceções das educadoras sobre (i) a criança e o lugar da mesma no jardim-de-infância e (ii) as famílias e as suas formas de participação
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo no jardim de infância.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do contexto socioeducativo” para o relatório. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B5. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>Tirei a licenciatura no último antes de Bolonha, os 4 anos. Quando acabei fui para uma escola em Tires, que se chama a Ideia, uma IPSS, um projeto diferente do que tudo o que estamos habituados. Tive lá 3 anos, de 2010 a 2013 e fiz um projeto de formação de escola criativa. Era um projeto de como se pode trabalhar as artes na escola dado pela camara municipal de Cascais. Depois como deixei a escola em Cascais vim para Lisboa e tive de abandonar o projeto que era de 4 anos. Vim para aqui e já tinha feito formação no MEM quando acabei o curso e continuei a fazer formação no MEM. Quando vim para aqui houve o primeiro curso de Oficina de Iniciação à Creche no Movimento da Escola Moderna, eu fiz essa oficina e depois fui comunicar num congresso e a Assunção Folque fez-me um convite para escrever um artigo com ela e com a Marta Bettencourt sobre o MEM na creche, foi o primeiro artigo sobre o MEM na creche, depois fiquei a dar formação sobre o MEM na creche, tive a dar formação sobre a escrita no modelo da escola moderna no jardim-de-infância e tenho feito sempre</p>

		<p>grupos cooperativos e formação cooperada no MEM. A par disso o ano passado comecei uma pós-graduação em linguagem e este ano estou a acabar essa pós-graduação e estou a fazer uma formação sobre a linguagem infantil.</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? Desde 2010</p> <p>B3. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?</p> <p>O nosso medo sempre é não conseguir corresponder aos interesses das crianças e ao mesmo tempo não conseguir chegar a todas as crianças, este era o meu principal medo no início. Depois, sendo o MEM e estando em constante reflexão continuas sempre com receio de não chegares a todas as crianças, o tempo de resposta para dares na realização de um projeto e para tudo aquilo que acontece na sala, eu acho que é um constante desafio que tu vais aprendendo a gerir, e quando estás em formação também é importante porque estás com outras pessoas, ouves outras realidades, percebes que não és só tu que tens estas dificuldades, ou que passas por estes sentimentos de angústia. É muito com a prática que vamos aprendendo a gerir. Sais sempre da tua área de conforto, seja por um projeto que não é tão confortável para ti, uma experiência, seja o que for. Todas nós temos as nossas áreas de eleição e aquelas áreas em que sentimos mais dificuldade. E por isso mesmo é que eu acho muito importante estarmos em constante formação, para encontrarmos apoio muitas vezes para estas dificuldades.</p> <p>B4. Já trabalhou em creche? E em JI já trabalhou numa outra instituição?</p> <p>Já trabalhei em creche, quando vim para cá para a D, era esse o desafio, era trabalhar em creche, e eu não conhecia, e foi uma descoberta pela qual me apaixonei. Eu acho que a formação inicial dá-nos aquele medo, a minha antigamente, quase não tínhamos creche na formação inicial, e não era valorizada, não era tão reconhecida, acho que era uma realidade completamente distante, e eu acho que tem vindo a mudar, este papel da creche.</p>
--	--	---

B6. Fale-me do seu percurso nesta organização.

Já estive nas duas vertentes, creche e JI.

B7. Frequentou alguns cursos/ações de formação?

Vou fazendo no Ispa, e algumas formações pontuais que muitas vezes são desenvolvidas aqui na escola, conferências que são desenvolvidas na ESE, mas tento todos os anos, faço questão de fazer uma formação regular.

B8. Já trabalhou com crianças de creche ou jardim-de-infância sem seguir o modelo MEM?

Não, nunca trabalhei. Aliás sim, porque na Ideia não era MEM, mas os princípios eram os mesmos que o MEM. O que é que aconteceu, na Ideia o projeto era mesmo muito peculiar. Eles eram um jardim com 62 crianças divididas por três salas, cada sala estava destinada a uma área de conteúdo, havia a sala das expressões que era a sala onde eu estava que era mais relacionada com a expressão plástica, havia a sala intelectual, onde eram desenvolvidos sobretudo aspetos da escrita, da matemática e das ciências e havia a sala do jogo dramático onde eram trabalhadas as questões do jogo dramático, de música e então as crianças escolhiam para que sala queriam ir, de manhã e à tarde, tu não sabias qual era o grupo com quem ias trabalhar e isso foi mesmo um grande desafio, mas adorei esse projeto e acho que é uma grande experiência. Mas sim, não conheço uma realidade tradicional.

B9. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?

Olha porque vocês são um grande desafio, porque muitas vezes abrir a porta e expor o nosso trabalho não é fácil, o nosso trabalho não é fácil, não são só vocês que estão a ser avaliadas, é óbvio que vocês enquanto estagiárias também pensam e também têm as vossas próprias ideias, portanto muitas vezes para a educadora cooperante também é um desafio, mas eu acho que é o facto de termos estagiárias e de vocês nos perguntarem e tudo, que nos faz também refletir mais e é muito bom receber outro olhar de quem está de fora da nossa sala porque é sempre diferente, vocês têm outras

		<p>experiências, têm outro olhar sobre a nossa sala que muitas vezes nós estamos tão envolvidas que não conseguimos ver. Portanto eu recebi estagiárias desde que estou cá e gosto muito.</p>	
<p>C. Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância da educação em jardim-de-infância 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao jardim de infância. • Compreender a importância do modelo MEM em jardim-de-infância 	<p>C1. Fale-me da educação em jardim-de-infância no panorama educativo nacional.</p> <p>Eu acho que já tem vindo a mudar. Antigamente tínhamos um ensino muito tradicional, mas eu acho que cada vez mais estamos disponíveis para novas propostas, para pensar mais na criança e nem tanto na escolarização precoce. Agora a verdade é que temos muitas educadoras com muito tempo de serviço, com alguma idade e nem sempre é fácil corresponderem às exigências, principalmente no público, ao nível do preenchimento de papéis e tudo mais, portanto às vezes o que eu sinto de outras formações que faço é que as colegas estão muito cansadas. Mas acho que já existem muito bons contextos de jardim-de-infância na rede pública, depois tens de tudo, tens boas educadoras e más educadoras, quer seja no privado quer seja no público. Muitas vezes o que nos esquecemos é que ainda estamos em jardim-de-infância, vemos uma necessidade enorme de escolarizar para que eles vão bem preparados para o 1ºciclo e não se valoriza às vezes aquilo que é fundamental. Mas acho que temos vindo a evoluir e que as pessoas estão cada vez mais acessíveis e mais disponíveis para fazer formação.</p> <p>C2. O que significa para si a educação em jardim-de-infância?</p> <p>Que desafio essa pergunta. Eu acho que é ampliar os mundos deles, nós damos aqui imensas possibilidades que em casa não seria possível, pelo facto de estarmos num grupo e vivermos aqui em sociedade, em que negociamos e combinamos, em conjunto, partilhamos ideias, resolvemos problemas, combinamos regras e acho que a educação de infância dá-lhes tudo isto e que em casa não se poderia proporcionar, até ao nível das interações com outras crianças e com outros adultos. Sem nunca escolarizar, eu acho que isto é fundamental, pensarmos na idade deles, naquilo que é suposto eles adquirirem no jardim-de-infância, não é que eles vão já a saber ler e escrever, mas já com bases para que isso aconteça.</p>	

		<p>C3. Qual a importância do modelo MEM em jardim-de-infância?</p> <p>Eu não consigo trabalhar de outra forma. Eu acho que é fundamental porque lá está capacitada as crianças para esta questão de poderem falar sobre os seus interesses, poderem participar na organização de toda uma sala, de elas próprias poderem viver e experienciar o que é que se fala quando estamos a falar em democracia, em partilha do poder, em negociação, porque eu acho que tudo isto acontece, e depois estamos a falar que eles fazem parte da sua aprendizagem, que eles são os atores da sua aprendizagem, e muitas vezes ainda acontece noutras salas em que o adulto é o detentor do poder e da sabedoria e em que as crianças têm de aprender todas da mesma forma e eu acho que o MEM diferencia-nos nisto, respeitar os interesses das crianças, a individualidade da criança, os ritmos, para que assim consigamos corresponder aos seus interesses e necessidades.</p> <p>C4. O que significa ser educadora de infância no MEM?</p> <p>Eu acho que aqui o nosso papel é conseguirmos apoiar a criança no seu dia-a-dia e garantir esta gestão cooperada, porque muitas vezes uma coisa é dizermos que somos do MEM porque usamos estes instrumentos, outra coisa é viver os valores que se vivem e que nós enquanto modelo acreditamos. Eu acho que é sermos um elemento do grupo e proporcionar estas vivências e experiências à criança. É o mediador, é o adulto que muitas vezes proporciona estas experiências, ou seja, se é para ir ao supermercado, vamos ao supermercado, faz sentido irmos a esta visita porque estamos a fazer este projeto, então vamos, e é o adulto que tem este papel de promover, de mediar também, lá está.</p>	
<p>H. Trabalho em equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relações e interações entre atores; • Conhecer o conceito de equipa; 	<p>H1. Como são as relações e interações entre agentes educativos?</p> <p>H2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha nesta instituição?</p> <p>H3. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como é realizado o trabalho em equipa. 	<p>Nós fazemos sempre reuniões de equipa, todas as semanas, todas as segundas-feiras, e aí é mais questões relacionadas com a escola, com o funcionamento, depois fazemos sempre reuniões de partilha, em que são debatidas algumas questões que queiramos ver refletidas em conjunto com a equipa, por exemplo agora vamos falar da heterogeneidade, há sempre um tema que vai ser refletido. Acho que é um desafio estarmos juntas, porque ainda nos estamos a organizar enquanto equipa, porque a equipa cresceu, com novos elementos na equipa, mas acho que é muito o trabalho em equipa que nos caracteriza, é o ajudarmos, o termos esta capacidade de ir bater à porta da sala e dizer: “Por favor ajuda-me”, é podermos partilhar e mostrar que não somos capazes de fazer tudo sozinhas e não ter medo de o fazer.</p> <p>H4. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?</p> <p>Existe, existe o apoio às rotinas, em que uma auxiliar vai tratar dos almoços e a outra mete camas, estas situações que fazem parte do dia-a-dia da escola, mas depois também na mediação das aprendizagens, na partilha de projetos, na partilha de atividades, no apoio à construção dos saberes de cada um.</p>	
<p>J. Relação com as Famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias 	<p>J1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?</p> <p>Existe o blog, o e-mail, ainda agora te estava a dizer que ia enviar as fotografias para os pais, o facto de termos a porta sempre aberta e eles se de manhã não poderem ao final do dia podem sempre ir à sala e verem alguma coisa que eles estão a fazer, podem conversar, dialogar connosco, quer seja numa conversa mais informal na entrada ou na saída, quer seja no meu dia de atendimento, quer seja nas reuniões do inicio do ano ou nas reuniões intercalares. E depois a família é vista como uma mais-valia para todo este processo, daí termos a mãe da MLA a vir, os pais terem esta abertura para propor visitas, para vir à sala contar uma história, para partilharmos atividades, acho que a família é efetivamente quem melhor conhece a criança, portanto não faz sentido não trabalhar com a família, porque o mundo da criança é só um, portanto não se vai subdividir em família e escola, quando não é assim que o desenvolvimento da criança acontece, temos de ser uma verdadeira comunidade. E</p>	

isto às vezes exige muito das profissionais, para fazer entrar e ver como tudo acontece dentro da sala.

J2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças?

Formais, três. Uma no início, em setembro, onde nós apresentamos o projeto educativo e os nossos objetivos; uma em janeiro, onde fazemos uma avaliação, um relatório do desenvolvimento da criança, descritivo, organizado consoante as áreas de conteúdo e com os domínios contemplados nas orientações curriculares; e uma de final de ano, essa de grande grupo, porque as outras são individuais, estas são de grande grupo, as de setembro e as de junho, onde nas de junho fazemos um balanço do ano letivo, apresentamos todo o trabalho desenvolvido, é uma reunião mais de partilha. Depois ao longo do ano, os pais podem sempre marcar reuniões no meu horário de atendimento, segunda-feira, das 8:30 às 9:00 horas e terça-feira das 17h às 19h.

J3. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?

Eu acho que potencialidades, as experiências de cada família enriquecem sem dúvida, toda a aprendizagem, todo o contexto educativo. Vou dar o exemplo dos pais da MLA, acho que é este interesse e estas experiências que eles têm que depois passam muito, secalhar se trabalhássemos de portas fechadas com as famílias, secalhar esta experiência não tinha sido vivida pelo grupo.

Dificuldades eu acho que é assumirmos as nossas dificuldades com o grupo, com a sala e com as famílias. Esta sinceridade em mostrar tudo aquilo que fazemos em sala, tudo o que acontece, não é fácil teres esta capacidade para assumires isto. Não sei se reparaste na festa de anos da MLA a CR começou a chorar quando estávamos à mesa, e eu estava sozinha com eles todos e não conseguia estar a apoiar a CR, e secalhar isto enquanto profissional à uns anos atrás mexia muito comigo, por me sentir incompetente por não conseguir apoiar a CR, este ano aconteceu exatamente o contrário, eu expliquei o que estava a acontecer, que a CR estava num processo de adaptação, e foi a avó da MLA que lhe deu colo, e eu vi isto como uma mais valia, assumirmos estas dificuldades e assumirmos as famílias como

		<p>verdadeiras parceiras, se eu não conseguia dar colo e a avó da MLA conseguia, porque é que não havia de aceitar, porque é que não deveria valorizar?</p> <p>É este desafio maior de nos expormos como somos efetivamente, com as famílias, mas acho que só assim conseguimos o trabalho de equipa. E quando eles percebem que nós também compreendemos as dificuldades deles (das famílias), e que compreendem que nós também temos dificuldades, eu acho que aí toda a relação se torna mais verdadeira.</p>	
<p>K. Conceção e lugar da(s) criança(s) no jardim-de-infância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar conceções de criança e infância • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças. 	<p>K1. Como define criança? E criança em jardim-de-infância?</p> <p>É um mundo de possibilidades. Eles não encontram o impossível, encontram sempre estratégias para que seja possível, para dar aso às suas interrogações. São desafiantes, desafiam-nos a ir sempre mais além, porque muitas vezes estás extremamente cansada e eles testam-te, mas também são, como tu dizias, quando tens as tuas inseguranças, eles conseguem vir ao pé de ti, conseguem te valorizar, reconhecer.</p> <p>Dizer que são o melhor do mundo é clichê. Eu acho que não basta gostar só de crianças para ser educadora, mas eles conseguem fazer com que valha a pena todo o esforço e todo o cansaço.</p> <p>K2. Que lugar ocupa a criança no jardim-de-infância, na sua opinião?</p> <p>K3. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p> <p>Este grupo de crianças eu já tinha dito muitas vezes que ia ser especial, porque foi o meu primeiro grupo que eu levei do início ao fim, a maior parte já está comigo desde a creche. Eu acho que eles são um grupo, primeiro de relações muito fortes, e este ano estão aqui um bocadinho a organizar-se porque com a chegada de oito crianças, acho que houve aqui relações que estão ainda a estruturar. Mas são um grupo muito empático e muito preocupado, com um grande sentido de respeito pelo outro, e são extremamente autónomos e sempre disponíveis para novas aprendizagens.</p> <p>São curiosos e são educados, e muitas vezes não nos apercebemos porque esta é a nossa realidade, mas quando vamos a visitas, eles muitas vezes são as pessoas que nos fazem a visita, alegam para as</p>	

		diferenças, para o desenvolvimento do grupo, para a participação, para o saber relacionar conhecimentos e experiências vividas e muitas vezes nem nos apercebemos do que acontece porque este já é o nosso dia-a-dia, e quem está de fora é que vê isto a acontecer.	
L. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	<p>L1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? Estão referidos anteriormente</p> <p>L2. Adota o modelo pedagógico do MEM para organizar a prática. Existe mais algum que siga? Se sim, Qual? Como o implementa? Não, eu não acredito nisso de ir buscar um bocadinho a cada um.</p> <p>L3. Quais as principais linhas do MEM que implementa diariamente em sala? Um pouco de todas.</p>	
M. Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo. • Compreender como o profissional de educação gere o ambiente educativo. 	<p>M1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?</p> <p>Primeiro o ambiente é organizado com eles. Depois, tu estás numa constante reflexão sobre o ambiente. Não sei se hoje reparaste, mas o JL caiu na sala quando estava a passar ao pé do cavalete e ele disse: “ei oh MU” e eu pensei, não, o MU não teve culpa, a sala é que tem de estar bem pensada porque a sala é mais pequena e nunca teve tantas crianças, portanto secalhar temos de repensar na organização da sala para que garanta que eles conseguem circular lá livremente pela sala sem estar constantemente a tropeçar nalguns objetos, portanto esta participação da criança, este diálogo que há, esta observação do adulto relacionada com o espaço, e depois o facto de eles organizarem as áreas, de se realizarem inventários nas áreas , refletir nas alturas em que as explorações são constantemente quase as mesmas, e tem de haver uma constante organização e um constante olhar do adulto sobre o espaço.</p> <p>M2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?</p> <p>M3. Como se organiza o grupo nos diferentes</p>	

		<p>momentos da rotina? Porquê?</p> <p>De manhã começa sempre com um momento de grande grupo, em que se planeia o nosso dia e aquilo que vai acontecer. As manhãs são mais das atividades e projetos, de acordo com os interesses e necessidades deles e de acordo com aquilo que está a acontecer em sala, os projetos que estão a decorrer. À tarde são momentos mais de grande grupo, em que há uma construção de conceitos relacionados com a matemática, a escrita ou ciências.</p>
<p>N. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. • Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	<p>N1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?</p> <p>As minhas planificações são feitas com eles: são os planos do dia, são o diário, são as reuniões da manhã, são as reuniões de conselho, tudo conta e tudo é planeado e combinado com eles. Tu também traças objetivos e adaptas com o que está a acontecer em sala. Tu também és um elemento do grupo e também te compete a ti dares propostas que os desafiem não é, sempre pensando no grupo, nas observações que fazes, naquilo que passaste para aquele grupo, nos objetivos que queres cumprir, também levas propostas para que eles tenham conhecimentos de outras realidades e de outras opções para mais tarde eles próprios conseguirem pegar nelas e estruturar. Eu dou muitas vezes este exemplo: se tu nunca lhes mostrares um teatro de fantoches, eles nunca vão um dia chegar à sala e dizer “eu quero fazer um teatro de fantoches”.</p> <p>N2. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?</p> <p>Primeiro eu acho que quando avaliamos o plano do dia vamos fazendo esta avaliação, o que é que não fizeram para os responsabilizarmos. Depois, por outro lado, temos a avaliação dos portefólios, se não tem pinturas, se tem muitos desenhos, se não tem quase nada, pela avaliação do mapa de atividades, e quando faço as avaliações descritivas deles digo-lhes sempre: “Vou fazer isto, o que é que tu achas, o que é que queres dizer, vou entregar esta folha ao pai e à mãe, queres que escreva quais são as coisas que tu gostas mais de fazer, quais são as atividades que tu preferes, quais são os amigos</p>

		com que tu gostas de brincar”. Depois às vezes peço para escolherem uma produção para incluir nessa avaliação para os pais verem ou escolho uma fotografia de um momento que seja significativo para o desenvolvimento da criança e integro na avaliação.	
Conclusão da entrevista	• Finalizar entrevista	a -De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade	

Tabela 4. Entrevista à educadora cooperante.

ANEXO L) Questionário à Educadora Cooperante referente ao tema de investigação

1. Como considera a comunicação no âmbito de uma sala de jardim-de-infância?

A comunicação é fundamental numa sala de Jardim-de-infância. A comunicação está sempre presente numa sala na medida em que adultos e crianças comunicam de forma a todos participarem e tenham um papel ativo na vida do grupo.

2. De que forma acha que o Diário impulsiona a comunicação do grupo?

Mais do que impulsionar a comunicação, o Diário promove a participação da criança na vida do grupo, garantindo-lhe uma participação ativa no processo educativo. As duas primeiras colunas de desenvolvimento moral e social (não gostamos, gostamos), as crianças têm oportunidade de ver as situações menos positivas discutidas com o grupo num ambiente de comunicação, em que a opinião de cada um é escutada e valorizada. Da mesma forma, as situações boas que acontecem também são abordadas em grupo. Assim, constroem-se regras sociais de grupo e promovem-se o desenvolvimento de valores e atitudes importante. As duas colunas finais (fizemos, queremos fazer) são duas colunas de planeamento e avaliação por excelência, dando oportunidade a todos os elementos de participarem ativamente na vida do grupo a partir das suas propostas. A comunicação está sempre implícita em todo este processo.

3. De que forma acha que o “Quero mostrar, contar ou escrever” impulsiona a comunicação do grupo?

O “Quero mostrar, contar ou escrever” garante que a criança tenha sempre um espaço na reunião da manhã para falar, por outro lado, ajuda a organizar a reunião da manhã, dando ao grupo maior autonomia na sua gestão. Da mesma forma, este instrumento promove uma maior consciência do adulto e do grupo de quem costuma falar na reunião, de quem fala mais vezes ou de quem raramente fala.

4. Que papel ocupa o educador na mediação destes instrumentos de pilotagem para estimular a comunicação?

O educador apresenta o instrumento ao grupo bem como o leva para a mesa para que as crianças se inscrevem numa fase inicial. Quando se apropriam do instrumento, são as próprias crianças que, assim que chegam à sala, levam o instrumento para a mesa e inscrevem-se no mesmo. Cabe ao educador, em conjunto com o grupo, definir algumas regras, como por exemplo: o número de crianças que pode falar por dia, ou se uma criança pode falar todos os dias. Estes aspetos são importantes para não tornar a reunião muito extensa e, por outro lado, para apoiar a criança a selecionar o que quer mostrar, contar ou escrever ao grupo para que seja significativo para todos.

5. Os instrumentos de pilotagem: Diário e “Quero mostrar, contar ou escrever” também auxiliam na comunicação entre adulto-criança? De que forma?

O adulto deve estar disponível e atento a todas as crianças, não podendo a comunicação adulto-criança estar condicionada pela diário ou pelo “Quero mostrar, contar ou escrever”. Os instrumentos de pilotagem têm como função apoiar toda a organização da dinâmica de sala e de funcionamento, promovendo a participação efetiva da criança.