



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
DE PAULA FRASSINETTI**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR**

O ESPAÇO-SALA COMO MEIO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA

**Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de
Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-
Escolar**

Ana Patrícia Pinto Rodrigues

Orientação: Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Porto

2013

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado na Área de Formação de Professores – Especialização em Pré-Escolar, onde se apresenta uma descrição sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, ao longo de um ano de estágio profissionalizante. Pretende-se espelhar o culminar das experiências vivenciadas no estágio.

A educação pré-escolar é uma das etapas basilares do processo de educação ao longo da vida, contribuindo para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

A intervenção regeu-se por alguns princípios considerados primordiais no processo de ensino/ aprendizagem, nomeadamente a intencionalidade educativa das acções, como observar, planificar, intervir e avaliar; a necessidade de desenvolver uma pedagogia diferenciada face à individualidades do grupo; a interdisciplinaridade como elemento desencadeador no desenvolvimento global da criança; a parceria entre escola família como fundamental na formação da criança; assim como a aprendizagem ativa na construção individual do conhecimento.

Decorrente do processo de observação, surge a necessidade de elaborar um estudo qualitativo na instituição particular cooperante, onde se pretende perceber qual a importância que os educadores atribuem à organização do espaço sala. Para validar este estudo recorreu-se à elaboração de um guião de entrevista, seleccionando uma amostra de quatro das educadoras cooperantes da instituição onde decorreu intervenção.

A componente prática é validada pela revisão da literatura efectuada que suporta e orienta todas as opções metodológicas adotadas.

Para a concretização de todo o processo reflexivo foi fulcral uma articulação entre a teoria e prática pedagógica implícita ao longo de toda a formação enquanto futura docente.

Palavras-Chave: Espaço; Educação; Professor Investigador;

ABSTRACT

This report comes within the frame of the Master degree in Professional Teacher Education – specialization in Preschool and aims to provide a clear picture of the process of personal and professional development, based on a one year-long professional traineeship. Its main purpose is to enhance the importance of the experience, which was gained at the traineeship.

Preschool Education is a major step in the life-long learning process, which fosters the child's integral and harmonious development.

Intervention was governed by certain principles, which are thought to be of paramount importance in the process of teaching/learning, namely: the educational intention of actions, such as observing, planning, intervening and evaluating; the need to develop a different pedagogy given the individual characteristics of the group, interdisciplinarity as a crucial factor on the child's global development; the key role which the partnership between school and family plays, as well as the active learning on the individual's knowledge construction.

Derived from the observation process, there is a need to carry out a qualitative study at the private cooperative institution, whose aim is to understand the importance cooperating teachers attach to the classroom space. In order to conduct this study, an interview with four of the cooperating teachers of the private cooperative institution, in which the intervention took place, was prepared.

The practical element is enhanced by the literature survey, which supports and orientates the adopted methodological options.

To make the reflection process possible a joint between the theory and teaching practice, which is implicit in the career of a future teacher, was of great importance.

Keywords: Space; Education; Reflective Teacher

AGRADECIMENTOS

O presente relatório de estágio é resultado do esforço e dedicação ao longo de todo este percurso. É com enorme satisfação que expresso aqui o mais profundo agradecimento a todos aqueles que tornaram a realização deste sonho possível. Ao longo desta caminhada encontrei algumas dificuldades e obstáculos, encarando-os como desafios. Não foi conseguida sozinha, pois tive o apoio das pessoas mais queridas que me ajudaram ao longo de todo este percurso.

À Mestre Ivone Neves pelo apoio incondicional, pela partilha de saberes e experiências, sempre de forma construtiva, acreditando sempre em mim.

À Educadora Cooperante, Cristina Pais, por toda a disponibilidade, pela colaboração e por me ensinar muito daquilo que hoje sei.

Aos meninos dos 5 anos, onde fui recebida com muito carinho, de quem vou ter muitas saudades.

Aos meus pais e irmãos por todo o seu amor, apoio e paciência, pois foram a minha grande base ao longo de toda a caminhada.

À minha avó Conceição, que iniciou este percurso comigo, mas apesar de agora não estar entre nós, esteve sempre comigo, pois se hoje sou quem sou também a ela o devo.

Ao meu namorado Luís por todo o empenho, dedicação e amor que mostrou durante todo o meu percurso académico, pois sempre acreditou em mim nas minhas capacidades. Se hoje vejo o meu sonho ser realizado, a ele o agradeço.

À minha família, por todo o apoio, pois sempre acreditaram em mim.

Às minha amigas Joker, Castro e a minha prima Filipa, por todos os momentos partilhados e vividos, pois o meu percurso académico foi vivido em grande parte com a amizade e carinho de cada uma delas.

À minha amiga Su, por tudo aquilo que foste, que és e que serás sempre para mim.

Agradeço à Mafalda, à Vera e à Ângela, por toda a amizade e por todos os momentos passados e vividos.

A todos o meu muito obrigado!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	8
CAPITULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRIO.....	9
1. 1. Conceção sobre educação e educador.....	9
1.2. Educar crianças para o mundo de hoje.....	11
1.3. Ser professor investigador.....	12
1.4. MODELOS QUE SUTENTARAM A INTERVENÇÃO PEDAGÒGICA.....	14
1.4.1. Modelo High/Scope.....	15
1.4.2. Trabalho Projeto.....	17
1.4.3. Movimento da Escola Moderna.....	18
CAPITULO 2 – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	20
2.1. Opções metodológicas.....	20
2.2. Pertinência do tema.....	21
2.4. Amostra.....	23
2.5. Procedimento.....	24
2.6. Análise e tratamento de dados.....	24
CAPITULO 3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	27
3.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	27
3.1.1- Ideário.....	28
3.1.2- Regulamento interno.....	29
3.1.3- Plano Anual de Atividades.....	31
3.2. CARATERIZAÇÃO DO MEIO, FAMILIAS E CRIANÇAS.....	33
3.2.1. Caraterização sócio-familiar.....	33
3.2.1.2. Desenvolvimento linguístico.....	37
3.2.1.3. Desenvolvimento motor.....	38
3.2.1.4. Sócio-afetivo.....	39
3.3. TRAÇADO DA PRIORIDADES DE INTERVENÇÃO COMJUNTA AO NÍVEL DA INSTITUIÇÃO E COMUNIDADE.....	40
4. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS.....	42
4.1 – Organização/ dinamização do espaço-sala, junto de um grupo de 5 anos.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Instrumentos de organização social do grupo

1. Quadro de Responsabilidades
2. Calendário Mensal
3. Mapa do Tempo
4. Quadro de Presenças

Anexo II – Guião da entrevista smi-estruturada

Anexo III – Transcrição das Entrevista às educadoras cooperantes

1. Entrevista à educadora C
2. Entrevista à educadora M
3. Entrevista à educadora F
4. Entrevista à educadora O

Anexo IV – Análise de conteúdo das Entrevistas às Educadoras Cooperantes

Anexo V – Gráficos

Gráfico 1- Faixa Etária das Mães

Gráfico 2 – Faixa Etária dos Pais

Gráfico 3 - local de residência

Gráfico 4 – Número de irmãos

Gráfico 5 – Habilitações Literárias das Mães

Gráfico 6 - Habilitações Literárias dos Pais

Gráfico 7 – Profissões dos Pais

Gráfico 8 – Profissões das Mães

Gráfico 9 – Género das Crianças

Gráfico 10 – Idade das crianças

Gráfico 11 – Ano de entrada na instituição

Anexo VI - Registo diário nº 1

Anexo VII- Registo de amostragem de acontecimento

Anexo VIII - Registo diário nº 2

Anexo IX - Registo de Incidente Critico nº 1

Anexo X – Lista de verificação nº 1

Anexo XI – Registo diário nº 3

Anexo XII – Lista de verificação nº2

Anexo XIII – Lista de verificação nº3

Anexo XIV - Registos fotográficos (Intervenção ao nível do refeitório)

Anexo XV – Registos Fotográficos

Anexo XVI - Plantas da sala nº 1

Anexo XVII – Planta da sala nº 2

Anexo XVIII – Rede Curricular

Anexo XIX – Grelha de Avaliação do Projeto Lúdico

INTRODUÇÃO

Para a obtenção do grau Mestre em Educação Pré- Escolar, foi realizada um estágio profissionalizante, que culmina com a elaboração de um relatório de estágio.

Com a realização deste relatório, pretende-se a descrição e a reflexão de todo o percurso vivido. Esta descrição e reflexão têm por base a caracterização da instituição onde decorreu a intervenção, respeitando os seus ideários e valores; aplicar de forma integrada todos os conhecimentos necessários para intervenção educativa, utilizando os diferentes métodos e técnicas adequados à aprendizagem das crianças, de modo a proporcionar uma aprendizagem ativa e participativa; participar em situações de envolvimento parental, assim como ao nível da instituição e comunidade, recorrendo a metodologias de investigação desenvolvendo uma consciência crítica acerca da prática.

O presente relatório encontra-se organizado por capítulos e subcapítulos. Numa fase inicial á apresento um enquadramento teórico, tendo por base os referentes teóricos, que sustentam a prática educativa. No segundo capítulo é são apresentadas as metodologias de investigação do estudo realizado, contribuindo para clarificar qual a importância deste, enquanto meio de construção de conhecimentos. O terceiro capítulo destina-se ao contexto organizacional, procedendo-se a uma análise dos documentos da instituição, tendo por base as caracterização das famílias e das crianças, sendo possível traçar prioridades ao nível da intervenção conjunta da instituição e comunidade. O último capítulo focaliza a intervenção, ou seja, a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano, como o grupo de crianças.

Por fim, são apresentadas algumas considerações finais acerca sobre o desenvolvimento pessoal e profissional alcançado ao longo do estágio profissionalizante, assim como é elencada a bibliografia utilizada na realização do relatório.

CAPITULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRIO

1. 1. Conceção sobre educação e educador

De acordo com o Departamento de Educação Básica (1997):

“ A educação Pré- Escolar é a primeira etapa da educação Básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário” (Departamento de Educação Básica, 1997: 12)

Ao longo do tempo o conceito de educação foi evoluindo, de acordo com as realidades sociais, culturais e económicas de cada época. Contudo, actualmente, todo o ser humano tem direito à educação. Segundo Ramiro Marques, o termo “educação designa o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo existente em cada criança” (2000:54)

A educação destina-se a promover o desenvolvimento da criança, dos seus dons, aptidões mentais, físicas na medida das potencialidades, e deve preparar as crianças para assumir responsabilidades da vida, numa sociedade livre e “sujeita a toda as obrigações inerentes a essa condição” (Vasconcelos,2007:109). Neste sentido, o processo educativo não é isolado, é o resultado da interação e comunicação dos diferentes intervenientes deste mesmo processo, estando envolvidas as famílias, a instituição educacional e meio onde a criança se insere. “Deste modo, trabalhar em equipa, é, portanto, uma questão de competências e pressupõe a convicção de que a cooperação é um valor profissional. Contudo, a cooperação é um meio que deve apresentar mais vantagens do que desvantagens, o que nem sempre se verifica.” (Excerto da reflexão do Portfólio Reflexivo - 28 de dezembro de 2012). Assim, o decreto-lei n.º 240/2001 perspectiva, para o professor, “o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.”

“No jardim de Infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar em entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com

a conseqüente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa” (Vasconcelos,2007:112).

Desta forma a educação estrutura-se por diferentes práticas, como a educação familiar, social, cívica e comunitária.

“ O educador em termos de dimensão pessoal é um modelo para as crianças e exerce uma influência determinante no seu desenvolvimento pessoal e social. O currículo oculto do educador (valores, atitudes...) que transparece na acção transmitida às crianças influencia as atitudes, comportamentos, valores (...) destas.” (Simões, 2004:8)

Actualmente, a escola assume um papel de extrema importância na integração e socialização da criança no mundo, visto que, cada vez mais os pais trabalham por longos períodos de tempo durante o dia, não tendo um horário flexível para estarem com os seus filhos. Neste sentido, percebemos a importância fulcral do educador e das suas diferentes ações, como por exemplo, referência, modelo, sendo estas indiscutíveis para a criança. Assim, para além de uma carga teórica, formativa e cultural. Portanto, antes de mais o educador deve ser um ser individual, com características próprias.

No que diz respeito ao decreto-lei 240/2001 de 30 de Agosto (perfil do educador), mostra-nos as diferentes dimensões nele descritas, ou seja, o educador promove aprendizagens baseadas no currículo e fundamenta a sua prática, ou seja deve ser capaz de “construir e argumentar as suas opções e de mobilizar um conjunto de competências que são imprescindíveis ao seu desempenho profissional. No entanto, existe um conjunto de competências que se realizam independentemente do contexto, sendo estas competências transversais.” (Excerto da reflexão do Portfólio Reflexivo – 29 de abril de 2013)

O educador deve ser um investigador, que comporta a dimensão profissional, social e profissional, dimensões estas que se completam entre si, tornando-o um ser instigador de aprendizagens harmoniosas para a criança. Paraphraseando Fortuna, este refere que “o futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende hoje de adultos capazes de contribuir activa e conscientemente para que as crianças se tornem elas mesmas, uma permanente busca de reinvenção humana” (2005:21 citado por Craveiro &Ferreira 2007:17).

O desafio que se propõe ao educador de hoje, é mais do que uma transmissão, ou seja, é a preservação e renovação de valores, a promoção e

desenvolvimento de capacidades, competências e posturas. Assim, enquanto estagiária e futura profissional acredito que um educador não é um “ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para esvaziar e sensibilidade para aprender” (Cury,1998:59), mantendo sempre uma postura de profissional reflexivo e investigador.

Em suma, o cidadão que queremos formar é um cidadão com direitos e deveres, responsável e autónomo. Cidadão este, que seja ativo e participativo que aceite as desigualdades, assim como as diferenças, um cidadão que saiba viver de afetos e partilha.

1.2. Educar crianças para o mundo de hoje

Educar as crianças para o mundo de hoje pode parecer uma missão difícil e, por isso, como futura educadora devo refletir sobre quais os cidadãos que queremos ajudar a formar. Devemos formar indivíduos que reconheçam os seus direitos e deveres associados às suas responsabilidades e compromissos, de modo a procurarem a sua felicidade e o bem-estar, de forma pessoal e coletiva.

Formar cidadãos para uma geração futura é dar de certa forma condições de escolher com responsabilidade o futuro de cada um. Cabe ao educador transmitir ao educando conhecimento e liberdade, de modo a dar flexibilidade para o melhoramento da qualidade do ensino.

O educador deve ampliar a aprendizagem dos indivíduos e conseguir dar resposta ao mundo que os rodeia, de modo a transmitir valores às gerações futuras, não nos limitando ao que é tradicional, ou seja, aquilo que é transmitido pela docência.

Enquanto profissionais da educação, devemos preparar as crianças para a cooperação, capacidade de trabalhar em equipa, sempre com um espírito de entreajuda, numa perspectiva social e multicultural, tendo sempre presente a aceitação das diferenças. Assim, o “ perfil de um educador de infância envolve competências individuais e colectivas, indissociáveis porque não se combinam apenas com recursos próprios mas também os que existem no colectivo, isto porque a competência se apoia em saberes que se geram em sociedade.” (Excerto da reflexão do Portfólio Reflexivo - 29 de abril 2013)

A criança vê o educador como uma figura de referência. Este apresenta-se como um elemento essencial na estimulação do desenvolvimento social da criança, uma vez que deve propiciar um ambiente adequado à socialização, para que as crianças convivam umas com as outras, façam opções e tomem decisões. Assim, o educador deve ser consciente e equilibrado a nível emocional, deve ser confiante e seguro, na medida em que só assim pode inculcar o mesmo no seu grupo.

Segundo o Departamento de Educação Básica, a educação pré-escolar “*cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.*” (Departamento de Educação Básica, 1997: 18)

Parafraseando Roberto Carneiro (2003:113) “educar para aprender e aprender a educar”, é o meu ponto de vista, considerando esta expressão como linha orientadora para a formação de um profissional, assim como de um educando.

Numa perspectiva de futuro próximo, o educador deve ter consciência de que na sua vida profissional deve existir uma construção dinâmica, mais de que saber ensinar, este deve possuir conhecimentos sobre o que ensinar e qual a melhor forma para o fazer, de modo a desenvolver competências essenciais para a formação de um cidadão. Um cidadão ativo e participativo, que aceita as diferenças e as dificuldades, um cidadão que saiba viver os afetos e a partilha. Por outro lado, um cidadão íntegro, questionador, imparcial, sensível, responsável e justo, num equilíbrio com o mundo e tudo o que dele faz parte.

1.3. Ser professor investigador

Segundo Alarcão (2001:6), “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que critica, questiona e se questiona.”

O profissional da educação nunca pode terminar a sua formação ao terminar o curso, pois a formação existiu, mas esta deve continuar ao longo do

seu percurso profissional. Assim, não deve nunca acomodar-se, mas sim dispor-se na qualidade de aprendiz eternamente, para que possa responder à velocidade do tempo que vivemos e das inovações e transformações que o comporta.

“ A reflexão sobre a prática permite revelar aspectos ocultos na própria experiência (ou que durante ela não foi possível terem atenção) e que, obtida nova informação, esta, pode permitir um novo olhar, com o qual se torna possível revisitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, insights que, caso se queira ou (possa) se poderá fazer intervir em atividades futuras.” (Sá-Chaves, 2009:14)

Neste sentido, a prática reflexiva torna-se crucial num profissional da educação, para evitar o passivismo e a comodidade, o retrocesso e falta de convicção. Assim, é importante referir a pertinência do portfólio reflexivo, como uma mais-valia para a minha conduta enquanto futura profissional e questionamento deste. Parafraseando Alarcão (2001:8) “ser investigador implica desenvolver competências para investigar, na, sobre e para a acção educativa”.

A reflexão é uma ação que nos leva a uma reestruturação das nossas práticas, que nos leva a adquirir novos conhecimentos e novas aprendizagens. Para tal, o professor não deve ser um “mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real de um intérprete crítico de orientações globais.” (Alarcão, 2000 citado por Campos, 2001:21)

O processo educativo está estruturado por diferentes fases e estas encontram-se indissociáveis. Assim, é fulcral o adulto observar de forma a conhecer o grupo e as suas características próprias, sendo que este conhecimento resulta de “ uma observação continua e supõe a necessidade de referenciais, tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo.” (Departamento de Educação Básica, 1997:25). Estas diferentes formas de registo são essenciais, na medida em que dão oportunidade ao adulto de avaliar, sendo esta avaliação um apoio estratégico ao desenvolvimento/ regulação da ação educativa.

Contudo, é importante salientar a planificação, sendo esta elaborada pelo educador. A planificação é uma forma de prever as atividades para o grupo, antecipando e preparando o que é necessário. “*Planificar permitirá, ao*

educador delinear um caminho para a criança que a conduzirá a um determinado objetivo educacional proposto inicialmente, que assenta na aprendizagem que o aluno ainda não realizou mas que se pretende que adquira.” (Excerto da reflexão do Portfólio Reflexivo – 20 de maio de 2013)

“Ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflecte sobre o que é, o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos que interage.” (Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves, Pinheiro: 2007:131)

A relação entre escola e a família é fundamental, sendo que permite “a comunicação pais/filhos, pais/professores, ajuda ao estudo, apoio à escola, trabalho voluntário e participação na tomada de decisões” (Davies, 1993:107). Para que a criança reconheça laços de pertença a diferentes organismos que marcam a sua vivência cultural e social.

O professor investigador deve então ser alguém que questiona a sua prática, assim como a educação em geral. Assim, é também um professor reflexivo, que procura o equilíbrio entre a ação e o pensamento, daí a que uma nova prática implique uma reflexão sobre a sua experiência, sobre o que ensina e as metodologias que utiliza, seleccionando a melhor estratégia de aprendizagem para as suas crianças.

1.4. MODELOS QUE SUTENTARAM A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

No decorrer da intervenção, foram várias as metodologias/ modelos pedagógicos utilizados para sustentar a prática educativa, de modo a apoiar a ação educativa. Parafraseando Oliveira-Formosinho “os modelos pedagógicos confiam um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática.” (2013:17)

Um modelo curricular deriva das teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, tendo em conta a melhor forma de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem. A prática pedagógica desenvolvida neste estágio foi sustentada pelos vários modelos pedagógicos,

vinculada numa perspectiva construtivista. Neste sentido, serão explicados os contributos destas diferentes perspetivas ao longo da prática pedagógica.

1.4.1. Modelo High/Scope

O modelo High/ Scope teve influência nas decisões pedagógicas, sendo implementado pela sua linha orientadora de aprendizagem através da ação, onde crianças e adultos partilham o controlo, mas “ [...] o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação [...]” (Hohmann & Weikart, 2009: 1).

A criança é vista como um ser competente, capaz de construir o seu próprio conhecimento através da ação. Este modelo propõe também a manipulação e a exploração de novas experiências, tendo em conta as vivências que as crianças têm diariamente, sendo que a organização da sala em áreas, “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas.” (Oliveira-Formosinho, 2013:83).

A abordagem do modelo High/Scope focaliza a aprendizagem pela ação, sendo esta fundamental para o completo desenvolvimento do potencial humano, pois as aprendizagens ocorrem de “forma mais eficaz em contextos que providenciem oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento.” (Hohmann & Weikart, 2011:19) Tendo em conta as observações realizadas ao longo da intervenção, foi possível constatar que a criança estabelece uma relação com os objetos, tornando-os sujeitos ativos da construção do seu conhecimento.

A aprendizagem ativa permite que as crianças vivenciem experiências diretas e imediatas, retirando delas significado, construindo, assim, o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. Assim, a aprendizagem resulta da relação entre o sujeito e meio, no qual o foco de aprendizagem é a criança.

Um outro princípio desta abordagem é a interação adulto-criança, na qual estabelecer relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras

e adoptando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social, é essencial para a criança.

No que refere ao processo de avaliação, Hohmann & Weikart referem que “avaliar implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto.” (idem:8) Este processo permite acompanhar o desenvolvimento da criança do processo ensino/aprendizagem, onde são reunidas informações através das observações, das interações, onde o adulto se apoia naquilo que vê e ouve da criança. Assim, planificar com a criança é essencial, pois esta tem oportunidade de expor as suas ideias, permitindo que tome decisões, inculcando o sentido de responsabilidade. A realização dos portfólios de criança é uma das metodologias de avaliação na educação pré-escolar, na medida em que “concentra a atenção de todos (das crianças, dos professores e dos familiares) nas tarefas importantes do aprendizado.” (Shores e Grace, 2001:14) Neste sentido, permite obter uma visão alargada sobre o desenvolvimento das crianças ao nível das diferentes áreas de conteúdo.

A organização do espaço e dos materiais é crucial no processo ensino/aprendizagem, sendo um dos aspetos tidos em consideração ao longo da intervenção. Proporcionar um ambiente estimulante e desafiador dá oportunidade às crianças de tirarem partido deste, construindo aprendizagens estruturantes e significativas.

As áreas da sala são bastante revisitadas pelas crianças, nomeadamente a área da casinha e dos jogos. A organização do espaço no jardim de Infância proporciona aprendizagens decisivas para o desenvolvimento da criança. Assim, é inquestionável a importância do espaço como meio de aprendizagem para a criança. Esta temática será abordada nos próximos capítulos.

Uma rotina diária consistente apoia a aprendizagem ativa, onde inclui o processo planear-fazer-rever, na qual as crianças expressam as suas intenções, “permitindo ainda que as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram.” (Hohmann & Weikart, 2011:8) No momento do acolhimento, as

crianças têm oportunidade de exporem as suas opiniões e interesses, planificando as atividades para o dia.

1.4.2. Trabalho Projeto

William Kilpatrick (1871-1965) inspirado nos princípios de John Dewey formou o método de trabalho projeto. Tendo em conta esta metodologia, Kilpatrick valoriza: as relações professor-criança; as aprendizagens são negociadas; decisões partilhadas e assumidas em conjunto; cooperação família-escola; o meio físico e cultural envolvente da escola.

O trabalho projeto é uma metodologia que proporciona à criança oportunidade de fazer escolhas a vários níveis, escolhas estas que têm implicações na “aprendizagem em áreas cognitivas, estéticas, emocionais e morais” (Katz, 1997:157), assim como a participação do educador no processo ensino/aprendizagem. A pedagogia do trabalho projeto favorece a aquisição de competências, assim como a resolução de problemas, tendo por base o ato intencional.

Este tipo de pedagogia é utilizado no pré-escolar, sendo que dá ênfase ao papel do educador, onde este cria um ambiente propício à aquisição de novas aprendizagens, tendo em conta a participação das crianças. Segundo o Departamento de Educação Básica (1998:141) “ (...) a aprendizagem devia ser negociada, as decisões partilhadas e assumidas em conjunto.”

Tendo em conta as diferentes as perspetivas dos autores, como Kilpatrick (1871-195), Teresa Vasconcelos (1998) e Lilian Katz e Sylvia Chard (1997) a metodologia de trabalho encontra-se dividida em três fases.

Segundo os autores referidos, a **Fase I** corresponde ao Planeamento e Início, fase esta onde as crianças partilham saberes, ideias e experiências acerca daquilo que conhecem e do que querem trabalhar. Nesta fase o educador funciona como um mediador, onde incentiva a falar sobre o tema, numa perspectiva de construírem um conjunto de questões, que serão o fio condutor para o desenrolar do projeto. É de referir que a participação dos pais

é crucial, na medida em que, as crianças trazem de casa objetos e pesquisas para possíveis atividades.

A **fase II** corresponde à planificação e desenvolvimento do trabalho, onde o principal objetivo do professor é “ incentivar a utilização independente pelas crianças das capacidades que possuem.” (Katz, 1997:175) As crianças adquirem novas informações, através de experiências vivenciadas, tais como, registos fotográficos; visitas de estudo; objetos; livros, dando oportunidade de partilha de experiências. Cabe ao educador fornecer materiais e dar sugestões e conselhos sobre as formas adequadas de representarem as suas descobertas e ideias.

A **fase III** destina-se às reflexões e conclusões, tendo esta fase como principal objetivo ajudar as crianças a concluir o projeto com o trabalho de grupo e individual, resumindo assim o que aprendeu. Nesta fase é essencial compararem o que aprenderam com as questões que formularam inicialmente, analisando assim o contributo de cada um dos elementos do grupo; a qualidade das tarefas dinamizadas; o nível de entreajuda.

Em suma, “esta abordagem dá ênfase ao papel do professor como incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente de forma que tenham um significado pessoal para elas. ” (Katz, 1997:5)

1.4.3. Movimento da Escola Moderna

“O Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimento para um modelo de cooperação educativa nas escolas.” (Niza, 2013:142) Este modelo associou-se à Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, no ano em que morre Célestin Freinet (1966) e foi evoluindo como um “modelo que apresenta propostas de ação educativa sustentadas pela prática democrática na sala de atividades, pela reconstituição de valores democráticos e das significações sociais através da reconstrução partilhada da cultura.” (Pires-Mesquita, 2007:64)

Tendo em conta a educação pré-escolar, o modelo da escola moderna influencia a prática pedagógica, isto é, os

“ que sustentam este sistema de educação pré-escolar se assumem como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para procurarem a livre expressão e atitude cívica” (Oliveira – Formosinho, 1996:155)

A sala de atividades apresenta um conjunto de instrumentos que permitem a organização do grupo em torno de uma experiência democrática, como a tabela de presenças, o quadro de responsabilidades, o calendário mensal, o mapa do tempo e o quadro do comportamento.

Incutir nas crianças o espírito de responsabilidade, foi um dos aspetos tidos em conta ao longo da intervenção, nomeadamente com a criação de um quadro de tarefas (Ver Anexo I – Registo fotográfico nº 1), pois assim como refere Vasconcelos (1997:114) este “quadro de tarefas surgiu como uma necessidade de organizar a vida quotidiana e o trabalho na sala de atividades.” Este permite organizar a vida quotidiana das tarefas de cada criança, promovendo assim, o sentido de compromisso, de partilha e de cooperação.

Por outro lado, foi elaborado um calendário mensal (Ver Anexo I – registo fotográfico nº 2), que permite situar as crianças e os adultos no tempo, assim como planificar o trabalho de modo a organizar e ficar com um panorama dos acontecimentos. Segundo Ana (1994) citada por Vasconcelos (1997:112) “o calendário surgiu da necessidade de nos situarmos no tempo e de organizarmos [...] a criança adquire uma consciência destes acontecimentos diários que geram momentos de diálogo e discussão.” Fornece, ainda, uma perspectiva dos acontecimentos ao longo do mês, dando a noção de tempo e da sucessão do tempo. Estes instrumentos permitem organizar de forma social o trabalho do grupo, tendo em conta que são as crianças que manipulam estes instrumentos. O mapa do tempo permite que as crianças tenham uma noção do tempo, assim como a sequência dos diferentes estados do tempo ao longo da semana. (Ver Anexo I- registo fotográfico nº 3) A tabela de presenças (Ver Anexo I – Registo fotográfico nº 4) dá oportunidade que estas “percebam qual é o primeiro dia da semana, o dia seguinte, o último dia e os dias em que não há escola.” (Ana 1994 citado por Vasconcelos 1997:114)

As assembleias foram algo que envolveu o grupo no processo de ensino/aprendizagem, na medida em que o grupo partilhou as experiências vivenciadas com o projeto lúdico da sala, assim como na planificação de atividades.

O Modelo da Escola Moderna privilegia o envolvimento entre a instituição, pais e comunidade, de modo a que interação das crianças seja alargada, por um lado, a toda a instituição, mas, também, à sociedade em geral.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Opções metodológicas

Antes de esboçar o plano da investigação, procurei conhecer o grupo, assim como as suas características/ especificidades de cada uma das crianças, pois sem esta recolha de informação inicial, não seria possível elaborar nenhum estudo de carácter pedagógico nem investigar, sem se conhecer o campo onde se pretende intervir.

“ A investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo, não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura, pelo contrário, o sucesso de um programa de pesquisa petrolífera depende do procedimento seguido, primeiro o estudo dos terrenos e depois a perfuração.” (Quivy, Campenhoudt, 1998: 15)

O objectivo deste estudo está centrado na investigação da organização do espaço como meio de aprendizagem, percebendo assim qual a importância que os educadores de infância atribuem à organização do espaço sala na educação pré-escolar.

Neste sentido, surge a necessidade de conhecer todo o trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica. A influência do projeto lúdico da sala está intimamente relacionada com a organização do espaço sala. Tendo em conta o contexto onde decorreu o estágio, recorri a uma análise dos

documentos da instituição e do Ministério da Educação, assim como a revisão da literatura.

“O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas).” (Estrela, 1994:26)

O profissional da educação trabalha com diversos instrumentos de observação, de modo a perceber e conhecer cada uma das crianças, assim como as suas necessidades e interesses. Estes *“registos de observação permitem registar comportamentos, assim como aprendizagens das crianças, de modo a conhecer o grupo de crianças de uma forma mais realista, levando por vezes a análise reflexiva sobre determinado acontecimento.”* (Excerto da reflexão do portfólio Reflexivo do dia 22 de dezembro de 2013)

Considerando os objetivos de estudo, recorri a um estudo de caso, ao método de análise intensiva, proporcionando estudo de natureza qualitativa da realidade estudada. *“ A metodologia qualitativa incide mais nos processo a (descrição e análise das acções, interacções e discursos dos sujeitos) do que nos produtos. Tem mais a ver com o processo do que com os resultados”* (Carmo e Ferreira, 1998:177)

O estudo caso é uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada, para compreender, explorar e descrever determinados acontecimentos de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento particular.

Tendo em conta o estudo a ser realizado, este tem como principais objetivos verificar a importância que as educadoras cooperantes da instituição, onde decorreu o estágio, atribuem à organização do espaço sala.

2.2. Pertinência do tema

“O ambiente deve actuar como uma espécie de aquário que reflecte as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, 1997 cit. por Lino, 1998: 107)

O espaço permite o desenvolvimento de aprendizagens das crianças, logo, as crianças são aprendentes, e o espaço, enquanto meio onde esta se insere, existe uma relação recíproca, onde a criança influencia o meio e o meio influencia a criança. Segundo Rebelo (1990), “o ambiente onde ocorrem as primeiras vivências escolares é importante para [a criança] e irá condicionar todas as suas aquisições” (Horta, 2007:20).

A dimensão física do espaço deve ser vista como uma componente de um ambiente que deve ser de qualidade e cria oportunidades e contextos de aprendizagens significativas. Assim, “o espaço na educação constituiu-se como uma estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1992:120). A criança necessita de espaço para se movimentar, construir, experimentar, expressar-se, brincar, jogar, aprender e, sobretudo, desenvolver projectos importantes ao seu desenvolvimento e às suas aprendizagens. Assim, considerou-se pertinente desenvolver esta temática com o grupo de crianças, pois este envolveu-se na organização do espaço sala de forma entusiasta, colaborando na gestão e organização do mesmo. Parafraseando Zabalza, “ para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele.” (1998:231)

2.3. Instrumentos

Na realização deste estudo, tornou-se essencial a recolha de informação, assim como a sua respectiva análise. A elaboração do portfólio reflexivo contribui para a reformulação da prática pedagógica, possibilitando um crescimento a nível pessoal e profissional.

Segundo Quivy & Campenhoudt, através pergunta de partida “ (...) o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor.” (2008:32) Esta deve obedecer a determinadas condições, pois deve ser clara, exequível e pertinente, pois “constitui normalmente um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico”. (Quivy & Campenhoudt, 2008:34) Uma vez que a pergunta de partida “servirá de fio condutor da investigação”, esta deve estar adequada aos recursos pessoais, técnicos e materiais. Tendo em conta

os objetivos estabelecidos para o estudo, formulou-se a seguinte pergunta de partida: “Qual a importância que os educadores de Infância atribuem à organização do espaço sala na educação pré-escolar?”

Para dar resposta à pergunta de partida, foi realizada uma investigação teórica sobre a temática e depois, num estudo prático, verifiquei se os pressupostos defendidos pelos autores se verificavam. A entrevista é “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos [...] cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos da recolha de informações” (Ketele & Roegiers, 1999:18). No entanto, esta investigação será completada com outros registos de observação, incidentes críticos que “descrevem um comportamento considerado importante para ser observado e registado, pelo que permite “*captar e preservar essência do que está a conhecer*”. (Parente, 2002:181); o registo contínuo é um relato narrativo e detalhado de determinado acontecimento/ comportamento, onde não se realiza quais quer interpretações ou comentários; a lista de verificação diz respeito a “*listas de traços específicos ou comportamentos agrupados por ordem lógica*” (ibidem, 187) onde são registados determinados comportamentos específicos.

De acordo com o projeto lúdico vivenciado com o grupo de crianças, será também utilizada a grelha de avaliação de projetos lúdicos, assim como a descrição das atividades relacionadas com a organização do espaço.

A opção pela entrevista semi-estruturada deve ter-se como “ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador.” (Máximo-Esteves, 2008: 96), sendo possível valorizar a comparência do investigador de modo a que o entrevistado tenha a liberdade de responder de modo espontâneo.

2.4. Amostra

Para o presente estudo solicitou-se a colaboração de profissionais da educação da instituição onde decorreu o estágio profissionalizante. Para além da educadora cooperante, serão entrevistadas três das educadoras desta

mesma instituição, de modo a perceber a realidade de cada uma das salas relativamente à temática investigada.

2.5. Procedimento

Tendo em conta os objetivos de estudo, delimitou-se o estudo de caso, prosseguido de uma análise dos dados.

Numa primeira fase, procedeu-se a uma revisão da literatura, assim com o enquadramento teórico utilizado. Posteriormente, passou-se a investigação, onde foi formulada a pergunta de partida e a entrevista semi-estruturada, de seguida, esta foi aplicada à educadora cooperante e também a três educadoras da instituição onde decorreu o estágio profissionalizante. A entrevista foi estruturada com perguntas abertas, de modo a que o entrevistado tenha oportunidade de falar sobre o assunto. O guião da entrevista têm como principal objetivo conhecer a importância que os educadores da instituição atribuem à organização do espaço sala na educação pré-escolar. No que refere à recolha de dados, a informação foi explorada, tendo em conta os diferentes objetivos da investigação. Esta será gravada e serão também retiradas algumas notas aquando da sua realização, que posteriormente contribuirão na análise dos dados. Na aplicação da entrevista (Ver Anexo II – Guião de Entrevista semi-estruturada) foi tida em consideração as orientações de Quivy & Campenhoudt (2008), visto que a entrevista foi realizada com o intuito de intervir de forma mais aberta, de modo a que os entrevistados expusessem as suas opiniões.

2.6. Análise e tratamento de dados

Tendo em conta que a investigação incidiu sobre a importância que os educadores de infância atribuem à organização do espaço sala, mais concretamente das educadoras da instituição onde decorreu o estágio profissionalizante, foi necessário recorrer a uma análise qualitativa, particularmente das entrevistas.

Segundo Krippendorf (1953), a análise de conteúdo é definida como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”. (Vala, J; 1987:103) De modo a que esta seja objetiva e sistemática deve estar organizada e categorizada, para que a análise esteja relacionada com as categorias definidas.

A necessidade de dar resposta aos objetivos deste estudo desponta a aplicação de procedimentos metodológicos. Assim, os resultados obtidos permitem concluir que a organização do espaço sala na educação pré-escolar favorece o desenvolvimento de aprendizagens das crianças, logo, as crianças são aprendentes, e o espaço, enquanto meio onde estas se inserem, existe uma relação recíproca, onde esta influencia o meio e o meio influencia a criança. A educadora C salienta que, *“o espaço sala é muito importante no jardim-de-infância, uma vez que ele que orienta e ajuda as crianças a conhecer os diferentes espaços da sala, [...] deve estar organizado tendo em conta as áreas de conteúdo, áreas essas que facilitam a actividade lúdica da criança”*. Acrescenta ainda que, *“ o espaço deve transmitir segurança, ou seja, os materiais devem estar ao nível das crianças, de modo a facilitar o livre manuseamento, promovendo a sua autonomia e autoconfiança. ”* (Ver Anexo III- Transcrição da entrevista da educadora C) Tal como refere o Departamento de Educação Básica, “o conhecimento do espaço, dos, materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo”. (Departamento de Educação Básica, 1997:38) As educadoras cooperantes referem, ainda, que o espaço sala deve agir como um ambiente familiar, de forma a proporcionar momentos de interação criança/ adulto, criança/ criança e criança/ objeto. (Ver Anexo IV – Análise de conteúdo, quadro nº1) Deste modo, a criança desenvolve a sua criatividade e imaginação, sendo que, aprende no espaço onde se insere.

Quando questionadas sobre o facto de envolverem as crianças na organização do espaço sala, as educadoras consideram que o espaço é parte integrante no desenvolvimento da criança (Ver Anexo IV – Análise de conteúdo, quadro nº2). No caso da educadora M, esta considera que é essencial envolver as crianças neste processo, pois, “ a sala é das crianças” e

a educadora “funciona como agente” na organização e gestão do espaço sala. (Ver Anexo III -Transcrição da entrevista da educadora M) Assim, a forma como o educador organiza as áreas não tem a ver só com as suas vivências pessoais ou profissionais, mas também com a observação que faz do grupo de crianças e de cada uma das crianças. Neste sentido, envolve-las na organização do espaço sala, é “dar voz às crianças”, respondendo aos interesses e necessidades de cada uma delas. (Ver Anexo III – Transcrição da entrevista da Educadora A)

No que concerne à questão em que se fundamentam relativamente à organização do espaço, três das educadoras afirmam que têm em conta a idade das crianças para organização deste. (Ver Anexo IV – Análise de conteúdo, quadro nº 3) No entanto, referem ainda que utilizam como documento orientador as orientações curriculares, assim como os diferentes modelos curriculares. (Ver Anexo IV – Análise de conteúdo, quadro nº 3)

Por outro lado, quando questionadas acerca do que as crianças mais valorizam ao nível da organização do espaço sala, a educadora O refere que estas apreciam uma “variedade de materiais, jogos, ou seja, tudo o que possa estar dentro das diferentes áreas.” (Ver Anexo III – Transcrição da entrevista da educadora O) No entanto, analisando todas as respostas das educadoras, é possível constatar que a área dos jogos e a área da casinha são as áreas que as crianças mais valorizam ao nível da organização do espaço. (Ver Anexo IV- Análise de conteúdo, Quadro nº4)

Relativamente à questão se a organização do espaço sala se repete de ano para ano, as opiniões das educadoras divergem, uma vez que duas das educadoras referem que algumas áreas como, a área da casinha, a área dos jogos e a área das expressões repetem-se sempre. Em contra partida, as restantes educadoras salientam que a organização do espaço nunca se repete, pois cada grupo é um grupo e as áreas devem “ ser estruturadas em conjunto pelo grupo de crianças.” (Ver Anexo III - Transcrição da entrevista da educadora M) Paraphrasing Malaguzzi (1997), “o ambiente deve actuar como uma espécie de aquário que reflecte as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem.” (citado por Lino, 1998: 107)

Quando questionadas se encontram alguns constrangimentos ao nível da organização do espaço, as opiniões das educadoras são díspares, pois duas das educadoras referem que por vezes as dimensões da sala dificultam a organização deste espaço, uma vez que querem “introduzir novas áreas” e os móveis disponibilizados não são suficientes. Contudo, a educadora F refere, ainda, que cada “educadora organiza o seu espaço de acordo com as dimensões da sala, assim como de acordo com os interesses do grupo.” Em contra partida, algumas das educadoras mencionam que não encontram dificuldades, pois têm salas amplas, com muita luz, adequadas ao número de crianças. (Ver Anexo IV- Análise de conteúdo, quadro nº 6)

Confrontando com os referentes teóricos, estes destacam que o espaço sala deve ser visto como um

“território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto a vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético; ético; amigável; seja seguro e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2011:11).

Através desta análise, foi possível perceber o ponto de vista das educadoras relativamente a esta temática abordada, possibilitando obter uma resposta à pergunta de partida. Deste modo, os objetivos definidos para este estudo, foram atingidos, uma vez que, foi sendo focada a importância que cada profissional atribuiu à organização do espaço sala.

CAPITULO 3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

“...O meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provém as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indireta, na educação das crianças” (Departamento de Educação Básica, 1997:35)

O meio envolvente da instituição influencia, condiciona e propicia ações, posturas, os acessos e os acontecimentos e apresenta-se com características que lhe são próprias, sendo assim o meio envolvente, um contexto particular.

A instituição pertence ao concelho do Porto. É atualmente uma instituição de ensino particular, de cariz católico, formado pelo conjunto de princípios e

critérios de atuação, sendo que define a identidade e o tipo de educação que a instituição oferece às famílias. Está situada numa zona predominantemente de comércio e residências. Provida de diferentes meios de transportes públicos, assim como a nível de restauração, instituições educativas, bancos e associações.

Tem como valências pré-escolar, primeiro ciclo, segundo ciclo e terceiro ciclo. Quanto ao pessoal docente encontramos educadoras de infância, docentes das várias áreas disciplinares dos diferentes ciclos de ensino, uma psicóloga e uma coordenador pedagógico para cada nível de ensino, técnicas auxiliares, funcionários administrativos e funcionários não docentes. Ao nível da estrutura organizacional dos órgãos de direção e administração encontra-se organizada do seguinte modo: direção pedagógica, administração e conselho de direção.

A presente caracterização é resultado da análise dos diferentes documentos: Ideário, Regulamento Interno e Plano Anual de atividades.

3.1.1- Ideário

O ideário de uma instituição caracteriza-se pelo “ conjunto dos princípios ideológicos que estão na base de determinada concepção de Homem e de escola, de diversas convicções morais e religiosas, de opções políticas, procurando fundamentar a teoria pedagógica a concretizar em cada instituição” (Costa,1991:20). Aparece, assim, praticamente associado às escolas não estatais, sendo que comporta informação que caracteriza o carácter da instituição e as suas especificidades enquanto centro educativo. Neste sentido, serve de orientação com base nos princípios e objetivos para os que nela trabalham, apresentando a identidade, a funcionalidade e estrutura, para quem é exterior à mesma, sendo um: “ Documento sócio-filosófico, elaborado pelo titular, que, com carácter permanente, expressa, a nível teórico, os princípios ideológicos que definem a identidade de um centro”. (Rodríguez, 1985 citado por Costa, 1991:20) Com base em Díez, um ideário “tecnicamente bom” deve ser organizado da seguinte forma: a universalidade, ou seja, respeito pelos

grandes valores acerca do Homem, a generalização que pretende situar-se o nível dos princípios e não dos detalhes próprios do projeto educativo, a coerência interna diz respeito aos mesmos princípios e devem ser mantidos em relação às diferentes situações, clareza e precisão, concisão e a imutabilidade no substancial. (Díez,1980 citado por Costa,1991:20).

Depois de analisar o ideário da instituição, este tem uma estrutura semelhante à que é proposta por Díez. (Díez, 1980 citado por Costa,1991:21) Como refere no ideário da instituição, o principal objetivo visado neste documento é *“a formação integral dos alunos de acordo com uma concepção cristã do homem, da vida e do mundo, querendo prepará-los para que participem activamente na construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna”*. (Ideário) Para que este objetivo seja atingido, a instituição defende uma concepção de educação, tendo por base a riqueza do trabalho partilhado, defendendo a existência de *“ uma autêntica Comunidade Educativa, ou seja, que todos os que a formamos, dentro do cargo e da função que desempenhamos, nos integramos harmoniosamente e ponhamos em comum os desejos, objetivos e realizações”*. (Ideário)

O ideário da instituição baseia-se no paradigma construtivista. Tem como princípio básico: *“o aluno é o sujeito da própria formação”*, tendo como ponto de partida o veículo de experiências enriquecedoras, de modo a proporcionar ocasiões de crescimento e amadurecimento em todos os aspetos da sua personalidade. (Ideário)

Parafrazeando Dacal, *“o ideário não poderá ser um documento sujeito à total arbitrariedade dos seus promotores, estando portanto, dependente de várias limitações: os direitos fundamentais da pessoa, os princípios constitucionais e determinados valores a alcançar pelo ensino”* (Dacal,1986 citado por Costa,1991:21).

3.1.2- Regulamento interno

O regulamento interno é um documento que permite a organização escolar que procede do projeto educativo.

“ (...) o regulamento interno é um documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e de serviços de apoio educativo, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa.” (Grade,2008:44)

Ao analisar o Regulamento Interno da instituição foi possível verificar que este se organiza por dezassete capítulos. O capítulo I refere disposições gerais sendo constituído por: âmbito de aplicação, entidade titular autorização oficial, contrato com o estado, projeto educativo, regulamento interno e caráter próprio. O capítulo II reporta-se ao modelo educativo do externato, tendo este, origem e características da proposta educativa, estabelecimento de ensino católico, o evangelho como fonte de inspiração, educação integral, abertura ao pluralismo e as finalidades. O capítulo III menciona a comunidade educativa, que segundo o espírito da fundadora da instituição, *“ a comunidade educativa do externato deve ser um lugar donde se vivem as relações pessoais num ambiente de acolhimento, confiança e compromisso”*. (Regulamento Interno) Neste sentido, este capítulo organiza-se da seguinte forma: definição de comunidade educativa, composição de comunidade educativa, entidade titular, alunos, docentes, pessoal não docente e encarregados de educação. O capítulo IV refere-se aos órgãos de direção e administração da instituição. O capítulo V mostra os órgãos e estruturas de apoio pedagógico. O capítulo VI e VII evidenciam os serviços de apoio educativos e serviços auxiliares que a instituição disponibiliza a toda a comunidade escolar. O capítulo VIII menciona normas de funcionamento da instituição, sendo que é o capítulo mais extenso, visto que, refere pontos essenciais para um bom funcionamento da instituição. O capítulo IX apresenta algumas normas relativas às atividades de enriquecimento curricular, que devem ser tidas em conta. O capítulo X organiza-se por artigos referentes à sala de estudo do 1º ciclo, prolongamento, colégio aberto, atividades de verão e outras atividades extracurriculares. O capítulo XI reporta os direitos dos alunos, os deveres dos alunos, assim como o representante dos alunos. O capítulo XII destina-se a medidas sancionatórias. O capítulo XIII decreta a avaliação dos alunos, mais especificamente os procedimentos dos alunos. O capítulo XIV refere-se ao pessoal docente, sendo que promulga o papel dos professores, direitos dos professores e deveres dos professores. O capítulo XV promulga a informação

relativa ao pessoal não docente, desde o pessoal auxiliar de educação, incluindo o pessoal administrativo e de serviços. O capítulo XVI é indispensável, sendo que apresenta o papel dos pais e encarregados de educação e associação de pais. E neste clima de envolvimento que o externato acolhe os pais na vida escolar dos filhos.

Num último capítulo, capítulo XVII refere-se a disposições finais, mais concretamente a omissões e revisões do regulamento interno.

O regulamento interno é *“como um «instrumento» pedagógico, ou seja, um conjunto de princípios de funcionamento que, dirigindo-se a toda a comunidade”*. (Vilar, 1993:47) Assim, o regulamento interno da instituição *“estabelece o regime de funcionamento de cada um dos órgãos de direção, das estruturas de orientação educativa, dos serviços especializados de apoio educativo, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade e as normas gerais de funcionamento da instituição”*. (Regulamento Interno)

3.1.3- Plano Anual de Atividades

O plano anual de atividades foi criado no ano 2012, sendo *“um instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para implementar”* (Costa,1991:27). Assim, é um documento que calendariza e assinala os diferentes momentos no ano a destacar, que apresenta atividades a realizar pela instituição, como, festas ou dias temáticos, comemorações, saídas ao exterior, feiras entre outras atividades, apresentando a sua contextualização ao nível do calendário. Por outro lado, é um documento organizador do ano letivo, envolvendo *“as características (humanas, materiais, legais, ...) de cada realidade escolar concreta.”* (Costa,1991:29).

Brito apontam sete princípios que devem ser adoptados quando é elaborado o plano o plano anual de atividades, ou seja,

“definição dos objetivos a atingir; listagem de temas e atividades pedagógicas/didáticas; identificação dos recursos humanos necessários; previsão dos recursos humanos e financeiros; calendarização das atividades; avaliação dos resultados obtidos; alterações do plano”. (Brito,1991:23)

Analisado o plano anual de atividades da instituição, este é um documento que não refere de forma rigorosa a organização das estratégias, meios e recursos, a avaliação e os recursos humanos necessários, apresentando uma estrutura simples e organizada, contudo, é realista, adapta-se às características próprias da instituição, tem viabilidade prática e demonstra flexibilidade para eventuais alterações. Apresenta atividades de cariz festivo e lúdico que foram planificadas. O dia das bruxas, atividade dinamizada pelas estagiárias, a celebração de Natal, o dia de S. Martinho, bem como o dia de reis/janeiras, o Carnaval, o dia da mãe, o dia da terceira idade, o dia dos avós, sendo também assinalada a festa de finalistas do grupo dos cinco anos.

O plano anual de atividades vai de encontro ao ideário da instituição, *“toda a educação é um processo de estímulo e de ajuda no crescimento do aluno, que há-de descobrir as suas aptidões e limitações e há-de aprender gradualmente a autogovernar-se e a desenvolver todas as suas capacidades. Este estímulo e esta ajuda devem ser personalizados, ou seja, adaptadas às necessidades de cada aluno, tendo em conta o contexto em que está inserido”*. (Ideário) As saídas e as comemorações nele descrito têm ligação à realidade da instituição, ao carácter da mesma e ao que está patente no ideário da instituição. Neste sentido, o plano anual de atividades surge como um complemento daquilo que está decretado no ideário da instituição, apresentando de forma concisa e sumária a informação, sendo passível a sua alteração. Assim, traduz um *“conjunto de necessidades realmente sentidas e identificadas, uma situação a ultrapassar ou um problema a resolver, e que inequivocamente enquadradas nas «grandes opções educativas» do «Projecto Educativo» da respectiva escola”*. (Vilar, 1993:45)

3.2. CARATERIZAÇÃO DO MEIO, FAMILIAS E CRIANÇAS

3.2.1. Caraterização sócio-familiar

A presente caraterização é resultado da recolha e análise dos diferentes métodos de informação, nomeadamente, fichas individuais das crianças, diálogo com a educadora, assim como a observação das crianças e o contacto direto com as mesmas. Posteriormente a esta recolha foram elaborados gráficos, de modo, a tornar mais fácil a perceção de algumas características.

Através desta análise, é possível constatar que a faixa etária dos progenitores está compreendida entre os 30-39 anos (Ver Anexo V - Gráficos nº 1 e 2). Os indicadores analisados foram: número de crianças, idade das crianças, género das crianças, habilitações literárias dos pais, assim com a sua profissão, local de residência, número de irmãos e o ano entrada na instituição.

Tendo por base os gráficos elaborados referentes à caraterização familiar, verifica-se que no grupo de crianças a faixa etária dos 5 anos é a mais predominante (Ver Anexo V - Gráfico nº10). Contudo, quatro crianças ainda têm 4 anos (Ver Anexo V - Gráfico nº 10). São crianças que já se conhecem umas às outras, sendo que entraram no ano 2010/2011, o que corresponde a uma percentagem de 76% com exceção de uma criança que entrou no ano 2012/2013, o que corresponde a uma percentagem de 5%. (Ver Anexo V - Gráfico nº 11). Por outro lado, é um grupo que apresenta mais meninas (62%) do que meninos (38%). (Ver Anexo V - Gráfico nº 9) O facto de existirem idades desiguais faz com que as atividades sejam antevistas, atendendo também ao facto de terem níveis de desenvolvimento díspares.

A maioria do grupo de crianças reside na zona do Porto, o que corresponde a uma percentagem de 63%, sendo que as restantes residem em freguesias relativamente perto. (Ver Anexo V - Gráfico nº 3)

Relativamente ao número de irmãos, metade do grupo tem pelo menos um irmão, mas verifica-se uma percentagem significativa de crianças que não têm irmãos, o que corresponde a uma percentagem de 40%, o que se deverá

ter em conta, que provavelmente estas crianças demonstram egocentrismo e estejam habituadas a dispor de toda a atenção do adulto (Ver Anexo V- Gráfico nº 4). Estes dados são relevantes, na medida em que, podem explicar alguns comportamentos e/ou atitudes. No que refere às habilitações dos pais, é possível constatar que a grande maioria tem licenciatura (Ver Anexo V - Gráficos nº 5 e 6). Neste sentido, pode concluir-se que a maioria dos pais possui curso superior. No que diz respeito às profissões dos pais, verifica-se que, a maioria das mães são professoras (Ver Anexo V -Gráfico nº 8) e os pais são engenheiros, o que corresponde a uma percentagem de 40 % (Ver Anexo V - Gráfico nº 7). É possível constatar uma percentagem significativa dos pais que possui mestrado, o que corresponde a uma percentagem de 16%, sendo esta maior do que a das mães 5% (Ver Anexo V - Gráficos nº 5 e 6). Quanto às idades dos pais, estes têm maioritariamente idades compreendidas entre os 30-39 anos (Ver Anexo V - Gráficos nº 1 e 2), não se verificando pais em idade precoce. Entre as mães destaca-se uma mãe com uma idade superior a cinquenta anos, não sendo uma percentagem muito significativa, sendo que corresponde a apenas 5% (Ver Anexo V - Gráfico nº 2) Enquanto profissionais da educação é importante perceber o contexto de cada criança e as suas peculiaridades, de modo a que as aprendizagens façam sentido e as estratégias utilizadas apropriadas. Assim, a diferenciação pedagógica é uma *“forma de criar grupos homogéneos”*, ou seja, em vez de reunir em *“cada grupo crianças/alunos com dificuldades homogéneas, o docente deverá proceder a uma organização flexível dos grupos de trabalho, integrando crianças/alunos com dificuldades e capacidades distintas”* (Tomlinson, 2008:15).

3.2.2. Caracterização real do grupo

“Todas as crianças nascem com potencialidades peculiares a cada uma dela. Cada criança tem um esquema de desenvolvimento único, determinado por essas potencialidades e pelo seu meio ambiente.” (Gesell, 1996:23)

O grupo é constituído por vinte crianças, sendo sete meninas e treze meninos, provenientes de um meio socioeconómico médio-alto. É grupo que

demonstra interesse em manter-se ocupado, quer em atividades dinamizadas pelo adulto, quer sugeridas por estas. Assim, o grupo caracteriza-se por ser autónomo, manifestando interesse e curiosidade em aprender.

Os padrões de desenvolvimento permitem responder e justificar o que é normal, precoce ou tardio no desenvolvimento da criança. Contudo, é conhecido que cada criança tem as suas peculiaridades, sendo também o seu desenvolvimento particular, podendo a criança não corresponder ao nível de desenvolvimento padronizado. Assim, cada criança apresenta um ritmo de desenvolvimento particular. De modo a realizar uma caracterização mais pormenorizada, esta irá abranger o domínio cognitivo, linguístico, socio-afetivo e motor.

“ (...) dar voz à criança é, ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação, e também um estratégia de aprimoramento da prática docente, de melhoria da qualidade dos contextos educativos.” (Formosinho, 2008:79)

3.2.1.1. Desenvolvimento cognitivo

Cada criança é um ser único e individual, com características muito próprias umas das outras, cabendo ao educador proporcionar-lhe um leque vasto de experiências, de modo a trabalhar o seu desenvolvimento global.

O grupo de 5 anos enquadra-se, segundo Piaget, num estágio pré-operatório, fase em que as “crianças tornam-se mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas só pensam logicamente no estágio das operações concretas” (Papalia, 2011:312).

As crianças não podem superar um atraso de desenvolvimento nem acelerar o seu movimento de um estágio para o seguinte. Assim, parafraseando Sprinthall “ *as crianças precisam de experiencia suficiente em cada estágio e de tempo suficiente para interiorizar essa experiencia antes de poderem prosseguir*”. (1993:102-103)

Nesta faixa, etária o grupo é caracterizado por um pensamento intuitivo, que ajuda ausentar-se da realidade. (Ver Anexo VI – Registo diário nº 1)

Segundo Gesell (1996:26), quando a criança chega aos 5 anos percorreu um longo caminho. A criança dos 5 anos “*apresenta, pelo menos,*

uma visão preliminar do adulto final.” Neste sentido, os 5 anos é uma nodal, que assinala simultaneamente o termo e o início de uma época de desenvolvimento.

Relativamente ao grupo dos 5 anos, demonstram algum egocentrismo (Ver Anexo VII - Amostragem de acontecimento). No entanto, é um aspeto em que o grupo tem evoluído demonstrando uma maior capacidade de partilha, ou seja, são capazes de envolver outras crianças nas suas brincadeiras. (Ver Anexo VIII – Registo diário nº 2) Relativamente às brincadeiras, a maioria das crianças brincam em grupo, mas por vezes é necessário o apoio do adulto na resolução de problemas. Além deste egocentrismo, o pensamento pré-operatório é um “pensamento mágico, graças à imaginação prodigiosa da criança em tornar os seus desejos realidade sem grandes preocupações”. (Tavares,2007:53)

Nesta faixa etária, o grupo recorda acontecimentos e momentos importantes, sendo capaz de os transmitir de forma correta. No entanto, apresentam um pensamento fragmentado, constituído por acontecimentos sobrepostos, isto devido à importância que essas experiências têm para elas.

Um outro aspeto característico do período pré-operatório é a compreensão de número. Esta característica evidencia-se neste grupo, sendo que este demonstra alguma capacidade em contar e lidar com quantidades. (Papalia,2011:312) (Ver Anexo IX - Registo de incidente crítico nº 1) Assim, as crianças interessam-se pelos números, sendo capazes de realizar operações simples. Contudo, é de salientar que esta característica não se verifica em todas as crianças, sendo este um dos aspetos a ter em consideração ao longo da intervenção.

A nível da capacidade de concentração e memorização, esta evoluiu. O grupo partilha as suas novidades, colabora na planificação de atividades, estando atentos por um maior período de tempo. O grupo gosta de canções, demonstrando interesse na criação de coreografias. Por outro lado, demonstram interesse em jogos de concentração, tais como, jogo do telefone estragado, chamar para o lanche de acordo com a cor das sapatilhas, jogo do rei manda, entre outros.

3.2.1.2. Desenvolvimento linguístico

“Durante o estágio pré-operatório o pensamento sofre uma transformação qualitativa. As crianças já não estão limitadas ao seu meio sensorial imediato.” (Sprinthall, 1993:106)

O estado pré-operatório caracteriza-se pelo desenvolvimento do vocabulário, em que a criança compreende e usa palavras diversificadas. Contudo, não se preocupam particularmente com a precisão, mas deliciam-se com a imitação de sons e de palavras diferentes. Assim, grupo apresenta um discurso mais elaborado, utilizando um vocabulário mais expressivo e diferenciado. Contudo, é de salientar que duas das crianças demonstram alguma dificuldade em expressar-se utilizando frases mais elaboradas, ou seja, utilizam os vocábulos “sim/não”. Neste sentido, é necessário o reforço do adulto, isto é, quando a criança diz “sim” o adulto pergunta-lhe “sim o quê?”, de modo a que a criança utilize um discurso mais elaborado.

O acolhimento é uma parte do dia que permite a captação do desenvolvimento linguístico das crianças, sendo que estas falam do que aconteceu, o que fizeram, permitindo perceber se as crianças sequencializam o tempo, se as frases que dizem fazem sentido e se têm dificuldade em articular determinadas palavras.

Todas as crianças já escrevem o seu primeiro e último nome, sendo algumas destas apenas escrevem o primeiro nome. (Ver Anexo X – Lista de verificação nº 1) A presença dos cartões com os seus nomes suscitou o interesse em começar a escrever também o último nome. Contudo, algumas das crianças trocam o sentido direccional da letra, pois a sua lateralidade ainda não está definida. Numa primeira fase, uma das crianças, demonstravam alguma dificuldade em escrever o seu nome, sendo que por vezes escrevia em espelho. Assim, foi necessário trabalhar com esta criança lado a lado, ou seja, escrever o seu nome através da união de pontos ajudou a ultrapassar esta dificuldade. Algumas crianças reconhecem algumas das letras que vêm. (Ver Anexo XI – Registo diário nº 3)

A curiosidade é um aspeto característico do grupo, sendo questionam tudo. Com o projeto lúdico da sala foram surgindo várias palavras novas, sendo que o grupo questiona o seu significado, identificando algumas letras.

O grupo demonstra capacidade de argumentação, imitem juízos de valor, dando a sua opinião.

No que refere às narrativas, o grupo demonstra alguma agilidade em recontar histórias. No entanto, esta característica não é comum a todas as crianças, sendo que uma das crianças necessita do apoio visual. Contudo, um dos aspetos a ter em conta na intervenção é o domínio da expressão dramática, ou seja, criar histórias com grupo, utilizando as diferentes técnicas do conto, como por exemplo a técnica do conto redondo.

3.2.1.3. Desenvolvimento motor

“A criança de 5 anos é equilibrada e domina-se bem. Está bem orientada relativamente a si própria” (Gesell, 1996:73)

As crianças apresentam um bom desenvolvimento a nível do equilíbrio, com a exceção de uma das crianças que demonstra alguma dificuldade em saltar ao pé-coxinho. (Ver Anexo XII – lista de verificação nº 2) Assim, de modo a trabalhar esta dificuldade, durante o recreio são realizados jogos como, “jogo da macaca”, de modo a colmatar esta dificuldade.

O grupo manifesta interesse em jogos em grande grupo, principalmente jogos de cooperativos. Os jogos cooperativos permitem que a criança se torne gradualmente consciente dos direitos dos outros, aceitando melhor as cedências, aprendendo a partilhar, a esperar pela sua vez e a ter prazer em brincar em conjunto.

O grupo de 5 anos é dinâmico, gosta de correr, saltar e dançar. Este último desperta bastante interesse no grupo, sendo que são capazes de acompanhar canções por meio de movimentos corporais.

A maioria das crianças executa movimentos de coordenação motora e movimentos globais e de equilíbrio. (Ver Anexo XIII – Lista de verificação nº 3)

Relativamente à motricidade fina, a maioria das crianças consegue recortar em linha reta, assim como curva. Neste último aspeto, a linha curva tem de estar a negro. No início do ano, a maioria das crianças não tinham a lateralidade definida, no entanto, este aspeto tem evoluído, sendo que algumas das crianças já conseguem distinguir a mão direita da esquerda.

O desenvolvimento motor não envolve apenas o movimento e a motricidade, ou seja, movimentos globais. Assim, envolve também a motricidade fina, que é caracterizada por movimento que envolvem pequenos músculos e a coordenação óculo-manual.

3.2.1.4. Sócio-afetivo

“As relações sociais que as crianças pré-escolares formam, bem como a sua capacidade de iniciativa, estão apoiadas na sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e das brincadeiras”. (Hohmann, 1995: 572)

No domínio sócio-afetivo as crianças dos 5 anos são mais independentes do adulto. Assim, nesta faixa etária as crianças gostam de fazer aquilo que é considerado pelo adulto como correto. Contudo, relativamente às crianças do grupo estas são afáveis, demonstram uma ligação forte com a família, a opinião do adulto é significativa para a criança, gostam de chamar atenção, demonstrando algum egocentrismo, tal verifica-se, pois possivelmente estas crianças estão habituadas a dispor de toda a atenção do adulto. (Ver Anexo V - Gráfico nº 4 - Número de irmãos) Algumas crianças são mais tímidas e/ou retraídas, demonstrando vergonha em manifestar afeto, mas outras exprimem-se com facilidade.

O grupo é bastante unido, sendo que rapazes e raparigas se misturam, sendo capazes de resolver problemas e estabelecer relações.

As crianças demonstram espírito de ajuda, sendo capaz de partilhar. No entanto, é de referir que grupo demonstra alguma dificuldade em cumprir as regras da sala, nomeadamente, esperar pela sua vez para falar.

3.3. TRAÇADO DA PRIORIDADES DE INTERVENÇÃO COMJUNTA AO NÍVEL DA INSTITUIÇÃO E COMUNIDADE

Numa fase inicial, a observação mostrou-se ser um processo central para conhecer a equipa pedagógica, a instituição e as crianças.

“ (...) a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças.”
(Parente,2002:168)

Tendo por base a vivência do estágio e registos de observação das crianças e da sua respetiva caracterização, tornou-se necessário refletir acerca da informação geral do grupo e dos diferentes domínios que preconizam o seu desenvolvimento. Enquanto profissional da educação, acreditamos que todos os domínios e áreas são essenciais, devendo ser desenvolvidos, pois contribuem para o desenvolvimento da criança. Neste sentido, as atividades que envolvam a interdisciplinaridade são uma mais-valia para este desenvolvimento.

As atividades propostas visam criar oportunidades de aprendizagens diversificadas, de modo a abranger os diferentes domínios e áreas. Por outro lado, procuram suprimir dificuldades e limitações detetadas no grupo de crianças, de modo a que estas se possam aperfeiçoar.

Acredito que, a criança bruta um enorme potencial, sendo que enquanto profissionais da educação devemos fazer emergir o que ela já possui.

As prioridades de intervenção ao nível da instituição e comunidade, as estagiárias reuniram-se de modo a traçar as prioridades, de modo a interagir e intervir com a comunidade e colmatar alguns aspetos. Importa salientar que todas as propostas tiveram por base o ideário da instituição, indo de encontro à realidade da instituição e tendo como principal objetivo *“a formação integral dos alunos de acordo com uma concepção cristã do homem, da vida e do mundo, querendo prepará-los para que participem activamente na construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna”*, como refere no ideário da instituição.

Assim, o grupo de estagiárias preconizou a sua intervenção de modo a privilegiar relações de convivência com a comunidade.

Começamos por aproveitar o dia de Halloween, pretendendo celebrar a mesmo, e tendo como intencionalidade mostrar às crianças que a personagem da bruxa não tem apenas um lado mau, mas que lhes pode ensinar coisas novas.

Aproveitando a quadra natalícia, pretendemos inculcar valores de solidariedade e respeito para com outro. Relativamente à comemoração do dia da criança, será dinamizada uma atividade com o intuito de festejar este dia, junto de todos os grupos do pré-escolar.

Relativamente à instituição, pretendemos a realização de manhãs recreativas, envolvendo a comunidade da instituição, sendo estas destinadas a atividades temáticas ou festivas, como o dia de Halloween, dia de S. Martinho, dia dos Reis e o dia mundial da criança. Por outro lado, ambicionamos intervir ao nível da dinamização do refeitório da instituição, pois tendo por base as observações realizadas e vivências experienciadas durante o momento da refeição, verificamos que haviam aspetos que podiam ser melhorados, nomeadamente a decoração deste mesmo espaço, e regras de convivência à mesa. No que refere ao espaço, este é pouco atrativo evidenciando poucas cores, assim como os ruídos desagradáveis no momento da refeição. Neste sentido pretendemos construir alguns candeeiros decorativos, para serem colocados no refeitório. (Ver Anexo XIV – Registo Fotográfico nº 1) Para a construção destes, serão utilizados materiais de desperdício. Assim, partilhar o momento de refeição com as crianças, passa por ser uma prioridade, servindo de modelo para as mesmas. Assim, foram ainda construídas molduras, que reflectissem a forma correta de estarem à mesa. (Ver Anexo XIV – Registo Fotográfico nº 2)

Ao nível da comunidade, foram realizadas situações de parceria com outra instituição, no âmbito do projeto lúdico. Assim, o grupo partilhou algumas das suas vivências com outra instituição, proporcionando momentos de partilha e troca de saberes, uma vez que o projeto lúdico a ser vivenciado pelo grupo era o mesmo.

Deste modo, tendo por base as propostas apresentadas, quer ao nível da instituição, como da comunidade, pretendemos: envolver toda a comunidade escolar; criar um ambiente acolhedor e confortável; atender às necessidades individuais e coletivas das crianças; ajudar na socialização entre as crianças; desenvolver hábitos de que fomentem a autonomia; conferir às crianças segurança e bem-estar; fomentar hábitos de saber estar, saber fazer e saber ser com as crianças; sensibilizar para o respeito de valores; promover a utilização de materiais reutilizáveis.

Em suma, esta intervenção tem por base proporcionar momentos de convívio, interação e partilhar com a instituição, bem como com a comunidade.

4. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

Como resultado das observações realizadas ao longo do estágio profissionalizante, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar, que ocorreu no ano letivo 2012/2013 e dos interesses evidenciados pelas crianças, surge o projeto lúdico “Vamos à Descoberta do Mundo”, e com ele a necessidade de alterar o espaço sala. A dimensão física do espaço deve ser vista como uma componente de um ambiente que prima pela qualidade e capaz de criar oportunidades e contextos de aprendizagens significativas.

A existência do projeto lúdico na sala implicou toda uma dinamização do espaço sala. Assim, as atividades realizadas ao longo do ano foram de encontro à interdisciplinaridade entre todas as áreas e domínios de conteúdos que são estipulados pelas metas de aprendizagem, onde todas tiveram um grande enfoque, com especial destaque para a área do conhecimento do mundo.

Assim, destacaremos o processo realizado e vivido, assim como o produto alcançado através de evidências recolhidas ao longo do ano letivo.

4.1 – Organização/ dinamização do espaço-sala, junto de um grupo de 5 anos

“O espaço físico realmente disponível, a sua localização, o conjunto das suas características fixas, limitam, queiramos ou não, a imaginação pedagógica (...). (Andrade, 2011: 12)

Desde o início do ano letivo que a organização do espaço foi um aspeto tido em conta ao longo da intervenção, visto que, cabe ao educador organizar o ambiente educativo, fazendo-o através da criação de áreas de atividades de modo a possibilitar o mais variado leque de aprendizagens.

No decorrer deste ano, as crianças eram solicitadas, cada vez mais, a participarem na organização do espaço, nomeadamente com o desenvolvimento do projeto lúdico.

A existência de uma Rede Curricular permitiu espelhar de forma sistemática e organizada de todo o trabalho desenvolvido numa sala de atividades, ao longo do ano lectivo. Este instrumento permite-nos uma leitura integral das atividades realizadas, compreendendo o caráter sequencial e articulado de todo o trabalho, podendo ser verificada a interdisciplinaridade contemplada. Deste modo, esta encontra-se organizada em diferentes polos: envolvimento parental, atividades, projeto lúdico, instituição e organização do ambiente educativo. (Ver Anexo XVIII – Rede Curricular) Por outro lado, tem como finalidade privilegiar a integração das diferentes áreas e domínios, estando estas registadas através de diferentes cores permite realizar uma leitura de todas as áreas que estão a ser desenvolvidas.

Com o lema da instituição apresentado para este ano lectivo, o grupo revela interesse em construir um globo a três dimensões, representando todos os continentes. Com a dinamização desta actividade, o grupo adquire novos vocábulos, explora os diferentes continentes e identifica-os no globo. Assim, começa por pintar a estrutura do globo (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico nº1), enquanto os restantes elementos do grupo elaboram os diferentes continentes (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico nº 2), decorando-os com papel. (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico nº 3) Foi ainda possível constatar o interesse do grupo em saber mais acerca dos continentes.

O projeto lúdico “Vamos à Descoberta do Mundo” surge por meio de uma motivação intrínseca, ou seja, desponta dos interesses das crianças. Assim, uma das crianças trouxe um livro sobre os continentes, revelando interesse em partilhar com o grupo. Enquanto a criança apresenta o livro ao grupo, algumas dos colegas demonstram interesse em aprofundar os conhecimentos sobre o tema. Partindo desta motivação, e de acordo com os interesses e necessidades das crianças, surge o planeamento do projeto lúdico elaborado pelas mesmas, onde cada uma regista aquilo que já sabe e o que gostava, ainda, de descobrir. (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico nº4) De modo a que cada criança fosse capaz de identificar o que tinha dito, foram ilustradas todas as suas ideias. (Ver Anexo XIII – Registo fotográfico nº 5)

De acordo com os interesses do grupo, o percurso de descoberta pelos diferentes continentes intitulou-se de uma viagem.

Antes de iniciar a viagem, o grupo mostrou interesse em registar no mapa-mundo o continente por onde iam começar, sendo delineado o continente Europeu, facilitando assim a visualização deste para o grupo. (Ver Anexo XIII - Anexo – Registo Fotográfico nº 6) Com esta actividade, o grupo explora os diferentes países, sendo possível constatar que algumas crianças identificaram as suas bandeiras. (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico nº 7)

Após identificarem o continente por onde queriam iniciar a viagem, surge a partilha de pesquisas trazidas pelas crianças, possibilitando o exercício da autonomia, uma vez que, as crianças participaram na tomada de decisão, tornando-se participantes ativos no processo de aprendizagem. (Ver Anexo XVII – grelha de avaliação do Projeto Lúdico)

De acordo com o projeto lúdico, as crianças foram construindo diferentes casas, características dos diversos continentes, funcionando estas como áreas do espaço sala. Tendo em conta a construção de cada uma destas, o grupo fez parte integrante na organização do espaço, decidindo onde seria o local adequado para a sua localização, assim como quais os materiais a serem lá utilizados.

A viagem pelo Mundo começa no continente Europeu, onde o grupo decide construir de uma casa tradicional do Porto. (Ver Anexo XIII-Registo Fotográfico

nº 8) Este espaço permitiu que as crianças se movimentassem, construíssem, experimentassem, brincassem e aprendessem, desenvolvendo as suas aprendizagens, construindo o seu próprio conhecimento. Por conseguinte, o espaço deve criar um ambiente de vida, que responda de modo particular às necessidades das crianças segundo a sua maturidade e o seu desenvolvimento. Antes de passar à construção, foi necessário o grupo elaborar o registo da distribuição de tarefas, pois para além de analisar e fazer a leitura (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico nº 9) compreenderam que tanto os desenhos como a escrita transmitem informação. Para a construção desta casa, foram utilizados diversos materiais de desperdício, sensibilizando o grupo para a reutilização. Por outro lado, permitiu desenvolver a criatividade e a imaginação das crianças. O grupo construiu as paredes da casa (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico nº 10), pintando-as seguidamente. (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico nº 11) A forma de organizar o espaço, os materiais e as atividades, deve possibilitar o envolvimento das crianças na sua construção, uma vez que, quando pensamos em espaço e materiais para as crianças devemos ter em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, luzes e cores, odores, equipamento e ritmos de vida. É de referir que os pais se envolveram em todo este processo de construção, contribuindo com a partilha de diversos materiais. As crianças foram capazes de cooperar, sendo notório o espírito de entreajuda. Segundo Malaguzzi (2001) os trabalhos em grupo promove “ a solidariedade, o sentimento de pertença ao grupo e favorecem as dinâmicas de auto-organização (...) que fazem emergir os processos de negociação e partilha.” (Dalila, 2013: 119) Com a dinamização desta actividade as crianças desenvolveram noções de medida, utilizando a régua e uma fita métrica, uma vez que foram estas a construir as diferentes partes do telhado. (Ver. Anexo XIII – Registo fotográfico 12) Como referido anteriormente, o material reutilizável foi a base de todas as construções realizadas pelo grupo. Mais uma vez o grupo enveredou pela utilização deste material na construção do telhado. O uso de materiais diversificados que atendam aos interesses, das gerações mais novas, proporcionam um ambiente propício, favorecendo a aprendizagem pela acção. (Ver Anexo XIII – Registos Fotográficos 13 e 14)

Ainda relacionada com a descoberta deste continente, as crianças construíram a bandeira Portuguesa, decorando com papéis de várias cores, desenvolvendo a motricidade fina, assim como destrezas óculo-manuais. Esta actividade permitiu explorar os diferentes significados dos elementos que constituem a bandeira Portuguesa. (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico nº 15) As atividades mencionadas anteriormente, proporcionaram aprendizagens ao nível da área do conhecimento do mundo, permitindo às crianças apropriarem-se do real, representando no espaço sala características marcantes.

Por conseguinte, tendo em conta as características da cultura Portuguesa, o grupo revelou interesse em aprender a dança do “malhão” (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico nº 16). Após esta aprendizagem, quando o grupo brincava nesta área gostava de a dançar, de modo a representar as diferentes características desta cultura. Para além das atividades referidas anteriormente, o espaço sala foi decorado com todas as pesquisas que cada criança recolheu acerca desta cultura. (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico nº17)

A criança é vista como parte integrante do grupo, que importa conhecer e respeitar, reconhecendo-a como construtora de saberes. Assim, tendo em conta o modelo pedagógico “Movimento da Escola Moderna”, no decorrer de todo o projeto, foram dinamizadas assembleias, onde o grupo participou de forma democrática, expondo e partilhando experiências e saberes, tornando-se construtor do seu próprio conhecimento. (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico nº 18) Assim, foi elaborada uma “Ata das Assembleias”, onde estas eram registadas pelas crianças. (Ver Anexo XIII – Registo fotográfico 19) O registo permitiu aferir os conhecimentos adquiridos pelas crianças, bem como os interesses e necessidades ainda a desenvolver. Por outro lado, foi ainda possível registar algumas das conceções das crianças, como por exemplo, “ o panda está em vias de extinção”; “as casas de África são palhotas”.

Com todas as alterações mencionadas anteriormente, o espaço vai sendo alterado. (Ver Anexo XIV – Planta da sala nº1)

Deixando o continente Europeu, o grupo viajou até ao Continente Asiático, onde revelou interesse em construir uma nova casa, tornando-se esta um novo espaço na sala. Já na China, o grupo decidiu construir uma casa

Chinesa. (Ver Anexo XIII – Registo fotográfico nº 20) Com a construção desta nova casa surge um novo espaço equipado com diferentes materiais trazidos pelas crianças. Assim, os materiais, o espaço e os equipamentos utilizados no jardim-de-infância pela educadora e pelas crianças, são fundamentais na estimulação de competências linguísticas numa perspectiva socio-constructivista. Para que esta ficasse semelhante às casas chinesas que o grupo conhecia, foi necessário investigar qual a estrutura das mesmas. Todo o processo foi realizado e vivenciado pelas crianças, uma vez que, foram elas que edificaram todas as partes envolventes. Assim, começaram a explorar os materiais que seriam utilizados. (Ver Anexo XIII – Registo fotográfico nº 21) A criança experiencia o Mundo de diversas formas, fazendo desta experiencia uma aprendizagem ativa, onde escolhe e manipula os diversos materiais, retirando partido deles.

Para a construção desta, foi necessário a colaboração do adulto, uma vez que envolveu a utilização de materiais que as crianças não conseguiam manusear de forma autónoma. Durante todo o processo da construção da casa Chinesa, o domínio da expressão plástica foi uma constante, as crianças pintaram a estrutura (Ver Anexo – Registo fotográfico nº 22) e construíram o telhado. (Ver Anexo XIII – registo fotográfico nº 23) Desenvolveram, assim, diversas destrezas, tais como, a motricidade fina, bem como destrezas óculo-manuais.

O grupo investigou diversos aspetos da cultura Chinesa, entre eles, os chapéus utilizados para apanhar o arroz. Após a exploração de cada uma das pesquisas, o grupo decidiu construir os seus próprios chapéus, que pintaram (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico 24) e decoraram com caracteres chineses. (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico 25) A organização do espaço sala requer a utilização de materiais adequados ao desenvolvimento e à cultura da criança, valoriza a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação, promovendo o desenvolvimento sócio-moral, a partir da base experimental da criança. A exploração do continente asiático proporcionou o contacto com características desta cultura: a gastronomia, o tipo de vestuário, os animais, as

canções, contribuindo para o reconhecimento da existência de características sociais, ambientais e culturais diversificadas de região para região.

Durante a exploração de algumas pesquisas, uma das crianças partilha com o grupo que descobriu como se escrevia o seu nome em chinês, despertando interesse no grupo em descobrir como seriam os seus nomes neste idioma. Neste sentido, cada criança explora a escrita chinesa, reproduzindo o seu nome. (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico nº 26) Deste modo, a criança entende que a escrita tem uma funcionalidade, a de comunicar, transmitir e adquirir informações, uma vez que é importante que a criança compreenda que devemos “usar a escrita como meio de comunicação.” (Weikart & Hohmann, 2009:551).

A viagem não termina por aqui. O grupo decidiu que ainda havia mais continentes a descobrir, mostrando interesse em investigar sobre o continente Americano. Aqui foram todos índios, e como índios que eram, tinham de ter uma tenda onde pudessem brincar. Despoleta assim, o interesse em construir uma tenda dos índios. (Ver Anexo XIII – Registo fotográfico nº 27) O Movimento da Escola Moderna assenta numa prática democrática na gestão dos materiais e do espaço, proporcionando a vivência democrática das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida e da sala do jardim-de-infância. Durante a edificação da tenda, existiram algumas etapas onde foi necessário haver a interação do adulto, dado estar em causa a utilização de materiais como o arame. (Ver Anexo XIII – Registo fotográfico nº 28) De modo a que a criança tenha uma “vivência plural da realidade e a construção dessa pluralidade”, cada uma das crianças construiu o seu cocar (Ver Anexo XIII – Registo fotográfico nº 29), pois um “ambiente rico em materiais tem todas as condições para provocar ” aprendizagens nas crianças. Assim “a organização do espaço em áreas com os respectivos materiais”, construídos pelas crianças, devem estar visíveis, acessíveis e etiquetados, facilitando a autonomia da crianças e transmitindo “mensagens implícitas às crianças”. (Oliveira - Formosinho, 2013:84)

A viagem pelo mundo termina em África, onde novamente foram construtores, erguendo uma palhota. (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico nº

30) É fundamental que todos os materiais sejam autênticos, correspondam aos instrumentos que a humanidade utiliza, fazendo com que este espaço se aproxime o mais possível dos espaços sociais originais. Na sua construção, foi necessária a colaboração do adulto, pelo mesmo motivo referido anteriormente. Assim, o grupo elaborou o registo de todo o processo de construção, desenvolvendo noções espaciais e temporais. Com a dinamização desta atividade, as crianças contactaram com diversos materiais característicos da cultura africana. (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico nº 31)

Paralelamente, a área dos jogos é um espaço que desperta interesse no grupo de crianças. Assim, tendo em conta todas as aprendizagens vivenciadas com a descoberta do continente africano, os pais apresentaram o jogo “Em busca dos animais de África”. (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico 32) Com esta actividade o grupo revelou ser capaz de identificar os diferentes animais característicos daquele continente, alargando o seu léxico.

Segundo Hohmann & Weikart “ os materiais e objetos devem ser numerosos de forma a permitir uma variedade de brincadeiras.” (2011: 163) Com a chegada de uma das crianças de África, esta traz para partilhar com o grupo diversos materiais, sendo estes integrados na organização do espaço sala. (Ver Anexo XIII – Registo Fotográfico 33)

Como foi referido anteriormente, as crianças realizaram pesquisas, apresentando-as ao grupo. As pesquisas motivaram o grupo, pois todos os dias havia novidades para partilhar. Neste sentido, de modo a que o grupo pudesse consultar as pesquisas, construiu-se uma capa, organizada com os nomes dos continentes e com os nomes de cada criança, onde estavam organizadas todas as pesquisas do grupo. (Ver Anexo XIII – Registos Fotográficos 34 e 35)

O projeto lúdico foi vivenciado com a colaboração dos pais, sendo desenvolvido um trabalho em parceria com estes. Por carta, os encarregados de educação foram convidados a deslocarem-se à sala de atividades, a fim de dinamizar atividades no âmbito do projeto lúdico, ficando ao seu critério as estratégias e os materiais utilizados. Este trabalho em parceria na sala, com a equipa pedagógica e com os “pais promove a aprendizagem co-operativa”, ou seja, “cria verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo”. (Lino, 2013:135)

Os pais tiveram o cuidado de integrar as suas atividades de acordo com o que estava a ser vivenciado pelo grupo, usando materiais diversificados na dinamização das suas atividades, de forma a dar resposta às questões colocadas pelo grupo, proporcionando momentos de aprendizagem. Foram dinamizadas atividades que envolveram várias áreas e domínios de conteúdo. Numa delas, foi apresentado o continente pangeia, sendo este construído pelas crianças. Com esta actividade, constatou-se que algumas das crianças já conheciam o continente pangeia, dizendo, que “antes os continentes eram assim”. (criança H) Deste modo, a criança interage com os pais, explicando ao grupo a história deste continente. Nesta actividade, foi ainda possível constatar a forma como os pais davam resposta ao grupo, envolvendo as crianças no processo de ensino/ aprendizagem.

A parceria escola-família proporcionou a partilha de materiais. Assim, no decorrer de todo o projeto, as crianças demonstraram interesse em trazer diferentes materiais para serem utilizados nas suas brincadeiras nas diferentes áreas, sendo o espaço organizado, tendo em conta os interesses das crianças.

Através destas estratégias usadas para captar a atenção das crianças acerca da importância da organização do espaço da sala, estas começam a despertar interesse por organizar as diferentes áreas da sala. Neste sentido, procedeu-se à etiquetagem dos diferentes materiais das áreas. (Ver Anexo XIII - registo fotográfico nº 36)

Pensar este espaço, para lhe dar uma primeira organização é, usando Dewey, um exercício profissional reflexivo e não rotineiro, porque se trata de um exercício que visa intencionalmente fazer do espaço um território feito de muitos territórios, de jogo, organizar o espaço da sala de actividades com (e não para) as crianças trabalho, sonho, transgressão (...) com primado na relação e visando a aprendizagem dos instrumentos culturais”. (Andrade, 2011: 12-13)

As crianças foram organizadas em pequenos grupos, de modo a que cada grupo dinamizasse uma área distinta. (Ver Anexo XIII – Registo fotográfico nº 37) Através desta actividade, o domínio da linguagem oral e abordagem à leitura e à escrita é uma constante, na medida em que, a crianças estão em contacto com escrita, pois são elas que realizam a etiquetagem, identificando e seleccionando todos os materiais. Assim “uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e avançar” (Mata, 2008: 46). Esta actividade teve como principal objetivo, organizar todas

as áreas e os materiais lá existentes, de modo a que estes fossem diversificados, suficientes e estimulantes. Por outro lado, permitiu que as áreas fossem delimitadas com marcas na parede, uma vez que esta delimitação deve ser clara e flexível para possíveis alterações. Foi ainda possível constatar que as crianças adquiriram novos vocábulos, exploraram a escrita e alargaram os seus conhecimentos relativamente a todas as áreas e domínios, graças à interdisciplinaridade presente nas atividades dinamizadas.

O grupo cresceu e aperfeiçoou a sua forma de ser, estar e fazer, aumentando ainda mais o gosto por aprender e por fazer descobertas, desenvolvendo a criatividade, o empenho, a dedicação e o cuidado na realização das diferentes tarefas.

Com todas as alterações realizadas ao nível da organização do espaço sala, surge uma nova configuração da sala de atividades. (Ver Anexo XVII – Planta da sala nº 2)

A organização do espaço sala não passa apenas por uma organização estética, envolve a diversidade e qualidade de materiais, assim como os interesses e necessidades de cada criança. Contudo, a forma como o educador organiza essas áreas não tem a ver só com as suas vivências pessoais ou profissionais, mas também com a observação que faz do grupo de crianças e de cada uma. Tal facto deve verificar-se, visto que as áreas devem mostrar-se suficientemente desafiantes para as crianças, encorajando-as a explorarem o ambiente e expressarem-se por meio das diferentes linguagens, sendo capazes de representar a partir delas, observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos. Por meio deste a criança percebe como está organizado, fazendo parte integrante do mesmo. Deste modo, desenvolve o sentido de autonomia; a responsabilidade; proporciona momentos de aprendizagens significativos; promove interações entre a criança/ criança, criança/ adulto e criança/ objeto. Assim, o espaço é visto como um meio de comunicação.

No decorrer da intervenção, foi observável a forma como o grupo reagia à alteração de determinados espaços, assim como a sua organização. No final do estágio, as crianças apresentavam-se mais hábeis relativamente à

organização do espaço, alertando por vezes o adulto, quando algum espaço não se encontrava organizado e devidamente arrumado.

Tendo em conta todo o percurso realizado relativamente à organização do espaço, permitiu constatar que as crianças compreenderam a importância de organizar todo o espaço sala, percebendo a sua finalidade.

A evolução relativamente à importância do arrumar, de modo a manter o espaço organizado foi possível de observar neste grupo, através do reconhecimento do local onde os materiais deviam ser arrumados, o reconhecimento de algumas letras e palavras encontradas nas etiquetas das caixas. A entreaajuda foi outra das conquistas e foi possível de verificar quando uma criança dizia ao adulto o local onde arrumar os materiais. Por vezes, o adulto colocava uma caixa no local errado propositadamente, as crianças mostraram ser capazes de identificar o que estava fora do lugar.

O projeto lúdico possibilitou abordar nas diversas atividades, as diferentes áreas de conteúdo. A grelha de avaliação de projetos lúdicos possibilitou avaliar o trabalho desenvolvido pelas crianças, não só na área do conhecimento do mundo, mas também relativamente a outros itens que eram importantes de observar. A equipa pedagogia também conseguiu avaliar o seu desempenho ao longo do decorrer do projeto, reformulando assim a sua prática sempre que era necessário (Ver Anexo XVII – Grelha de avaliação de Projeto Lúdico).

Assim, é importante refletir que:

“ Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é que ficar quieto, é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir olhar, ler, pensar. (...)O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço”. (Zabalza,1998:231)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o percurso vivenciado ao longo do estágio profissionalizante apresenta uma grande relevância para o futuro enquanto docente,

possibilitando a partilha com os profissionais da educação, contribuindo para uma aquisição de saberes e experiências.

“Ao iniciar o estágio uma longa caminhada tinha a percorrer pela frente, cheia de obstáculos e muitos desafios.” (excerto da reflexão -2 de junho de 2013). Os medos e receios fizeram parte do percurso, a ansiedade e o medo avassalador de falhar e não ser capaz. No entanto, esperavamos contribuir para muitas aprendizagens e atividades, pensando sempre no desenvolvimento de cada uma das crianças, de modo a contribuir para o seu bem-estar. Por outro lado, apresentou-se como um ano intenso, cheio de desafios. Assim, estes desafios foram encarados como experiências, que contribuirão para o futuro enquanto profissional da educação.

No decorrer do estágio profissionalizante, foi exequível a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e também das diferentes unidades curriculares do Mestrado. Através da partilha de experiências, foi possível desenvolver competências a nível pessoal e profissional, de maneira a preparar a entrada num futuro próximo, onde possa assumir a responsabilidade de orientar um grupo de crianças. De modo a alcançar tal objetivo, o trabalho assentou na constante reflexão em que o processo de formação e a prática educativa é suportado, ajudando a revelar competências pessoais e profissionais.

O conceito de educação não se limita à escola, pois trabalhar em educação é trabalhar em equipa, envolvendo desde as famílias das crianças, a todos os momentos de parceria.

O estágio foi um momento de “transformar medos e receios, em desafios para a profissão, contribuindo para uma aprendizagem pessoal e profissional”. (Excerto da reflexão – 2 de junho) Procurar encontrar soluções e dar respostas, pensando em estratégias a adotar de modo a estimular o grupo de crianças, foi uma das preocupações da equipa pedagógica. Perante uma sala cheia de crianças, foi possível aprender a propor e a realizar atividades, observando, aprendendo com erros, pois estes também acompanharam o meu percurso. Neste sentido, ao longo prática procurei que a interdisciplinaridade estivesse presente na dinamização das atividades, sendo uma mediadora de todo o

processo vivido”. (Excerto da reflexão – 2 de junho) De modo a que as crianças fossem construtoras do seu próprio conhecimento, agimos como mediadoras no processo de ensino/ aprendizagem, proporcionando momentos onde estas fossem protagonistas das suas próprias aprendizagens.

O portfólio reflexivo mostrou-se ser um instrumento crucial para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Assumindo uma prática reflexiva, “uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional”, (Sá-Chaves, 2009:16) permitindo consciencializar a intervenção, proporcionando momento de aprendizagem com base nas características das crianças.

A parceria da escola com as famílias e comunidade possibilitou uma a troca de saberes e experiências, promovendo ” interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e formação dos seus alunos”. (Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto – perfil do educador)

Todo o processo vivenciado apresentou uma evolução, crescimento e aprendizagem. Contudo, deste fez parte a equipa pedagógica, sendo esta determinante para o sucesso enquanto estagiária, uma vez que considero “o trabalho em equipa como factor de enriquecimento (...), privilegiando a partilha de saberes e experiência”. (Decreto-lei nº 240/ 2001 de 30 de Agosto – perfil do educador) Procurou-se estabelecer uma relação com os diferentes membros da instituição, respeitando a função de cada um deles, tirando partido destas interações que tanto enriqueceram a minha prática.

O estudo desenvolvido permitiu compreender qual a importância que enquanto profissionais devemos atribuir à organização do espaço sala, percebendo que do espaço fazem parte as crianças, logo estas devem fazer parte integrante na sua organização. A vivência do projeto lúdico proporcionou a partilha de diversos materiais, sendo estes envolvidos na organização do espaço sala. Por outro lado, a construção das casas a três dimensões proporcionou ao grupo vivenciar toda a riqueza do projeto lúdico, desenvolvendo o jogo simbólico.

Nesta meta final de um longo percurso, fica a certeza de ser este o caminho a seguir; a paixão pela educação; a profissão a abraçar para o resto da vida.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel. (2001), *Professor-Investigador: que sentido? Que Formação*, Cadernos de Formação de Professores, nº1
- ANDRADE, F. (2011), *O espaço na Pedagogia-em-Participação*. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto, Porto Editora
- BRITO, Carlos, (1991), *Gestão Escolar participada – Na Escola Todos Somos Gestores*, Lisboa, Texto Editora, 1ª edição
- CAMPOS, Bárto, (2001), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto, Porto Editora
- CARMO, Hermano, FERREIRA, Manuel, (1998), *Guia para auto aprendizagem*, Universidade Aberta.
- CARNEIRO, Roberto (2003) *Do sentido e da Aprendizagem: A descoberta do Tesouro*, Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº2, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa
- COSTA, Jorge Adelino, (1992), *Gestão Escolar: autonomia, projeto educativo da escola*, Porto, Texto Editora, 3ª edição.
- CRAVEIRO, Maria Clara; FERREIRA, Iolanda Florbela Pinheiro (2007) – *A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro. Cadernos de estudo*. Porto: ESEPF de Paula Frassinetti.
- CURY, Augusto, (1998), *Inteligência Multifocal*, São Paulo, Cultrix.
- DAVIES, D.(1993) *A escola e as Famílias em Portugal- realidades e perspectivas*. Lisboa, Livros Horizonte.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- GESELL, ARNOLD (1996). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa, Publicações Dom Quixote
- GRADE, S. Luís, (2008), *A centralidade do projeto educativo na administração escolar*, Editora Colibu.
- HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. (2009) *Educar a criança*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- HORTA, M. (2002) *A abordagem à escrita na educação Pré-Escolar: que realidade?*, Editorial Novembro
- KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia (1997) *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- KETELE, Jean-Marie De & ROEGIERS, Xavier (1999), *Metodologia da recolha de dados*, Lisboa, Instituto Piaget

- LINO, Dalila. *O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação*. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.) (1998), Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto, Porto Editora. 93-133
- LINO, Dalila. *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. in OLIVEIRA FORMOSINHO (org.) (2013), Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação, Coleção Infância, Porto Editora. 109-140
- MARQUES, OLIVEIRA, SANTOS, NEVES, PINHEIRO. (2007), *O educador como prático reflexivo*, Cadernos de Educação, escola Superior de Educação Paula Frassinetti, nº 6
- MARQUES, Ramiro. (2000), *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença
- MATA, Lurdes (2008) *A descoberta da Escrita- Texto de Apoio para Educadores de Infância*, Ministério da Educação
- MÁXIMO-ESTEVES, Lídia. (2008), *Visão Panorâmica da Investigação - Acção*, Porto Editora, Coleção Infância
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1998), *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação, coleção Pré-Escolar
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação, coleção Pré-Escolar.
- NIZA, Sérgio O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa in OLIVEIRA-FORMOSINHO, (2013) Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação, Coleção Infância, Porto, Porto Editora
- OLIVEIRA – FORMOSINHO, Júlia. (2008), *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto, Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2011), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto, Porto Editora
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância in OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org), (2013) Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação, Coleção Infância, Porto, Porto Editora
- PAPALIA, Diane, Olds, Sally Wendkos, FELDMAN, Ruth Duskin. (2001), *O mundo da criança*. Amadora, Editora Mc Graw-Hill.
- PARENTE, Cristina. (2002), *Observação: Um Percorso de Formação, Prática e Reflexão*, In: FORMOSINHO, Júlia, A supervisão na formação de Professores: da sala à escola, Porto, Porto Editora.
- PIRES-MESQUITA, Cristina. (2007), *Educador de Infância – Teorias e Práticas*, Porto, Profedições
Porto Editora, Coleção Infância
- QUIVY, Raymond; CAMPNHOUP, Lucvan (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Grávida
- SÀ-CHAVES, Idália. (2009), *Portfólios Reflexivos*, Editora Universidade de Aveiro.

- SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2008): *Educação Pré-escolar e Avaliação*. Região Autónoma dos Açores: Direcção Regional da Educação
- SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. (2001), *Manual do Portfólio: Um guia passo a passo*, Porto Alegre, Editora Artmed
- SIMÕES, Ana, (2004) *O Educador como prático reflexivo*, cadernos de educação de infância Nº 71
- SPRINTHALL, Normam A., SPRINTHALL, Richard C., (1993), *Psicologia Educacional*, Tradução de Bahla, S., Pinto, A.M., Moreira, J., Rafael, M., Lisboa, Mc Graw-Hill.
- TAVARES, J. et al. (2007), *Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- TOMLINSON, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Colecção Educação Especial. Porto, Porto Editora
- VALA, J. "A análise de conteúdo", in PINTO, José Madureira e SILVA, Augusto Santos (1989), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento
- VASCONCELOS, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Saber (e) Educar, Porto, nº12, 109-117.
- VASCONCELOS, Teresa (1997) *Ao redor da mesa grande – A prática educativa de Ana*, Porto: Porto Editora
- VILAR, Alcino Matos, (1993), *Inovação e Mudança Na Reforma Educativa*, Edições ASA, 1ª edição
- ZABALZA, M. (1998), *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre - Brasil: ArtMed
- ZABALZA, Miguel (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Madrid: Edições Asa

Sitografia

<http://www.unicef.pt/docs/pdf> - Declaração dos direitos humanos consultado a 29 de janeiro de 2013

Referências legislativas

DL nº 240/2001, de 30 de Agosto, (Aprovado os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico)

Anexos

Anexo II– Guião da Entrevista semi-estruturada

Guião da Entrevista às Educadoras cooperantes da Instituição

Objetivo Geral: Conhecer a importância que os educadores atribuem à organização do espaço sala na educação pré-escolar

Solicitar às entrevistadas que refiram os princípios em pedagógicos em que sustenta a organização das diferentes áreas no espaço sala e o seu apetrechamento ao nível dos materiais.

Conhecer as conceções das educadoras acerca das metodologias utilizadas na organização do espaço sala na educação pré-escolar.

1. Qual a importância que atribui à organização do espaço sala na educação pré-escolar?
2. Considera importante envolver as crianças na organização do espaço sala?
- Se sim, porquê?
3. Em que se fundamenta para a organizar o espaço sala para o seu grupo de crianças?
4. O que é que as crianças valorizam mais ao nível da organização do espaço?

5. A organização do espaço sala repete-se de ano para ano?
 - Se sim, porquê?
6. Encontra alguns obstáculos/ constrangimentos ao nível da organização do espaço sala.

Conhecer as opiniões da entrevistada sobre a prática.

Solicitar à entrevistada que reflita sobre a sua própria prática e se sentiu alguma diferenças entre estas crianças e outros.

- Há mais algum aspeto que queira referir sobre a organização do espaço sala.

Muito Obrigada

Anexo III – Transcrição da entrevista às educadoras cooperantes

1. Transcrição da Entrevista à Educadora C

Guião da Entrevista às Educadoras da Instituição

Objetivo Geral: Conhecer a importância que os educadores atribuem à organização do espaço sala na educação pré-escolar

Solicitar às entrevistadas que refiram os princípios pedagógicos em que sustenta a organização das diferentes áreas no espaço sala e o seu apetrechamento ao nível dos materiais.

Conhecer as conceções das educadoras acerca das metodologias utilizadas na organização do espaço sala na educação pré-escolar.

1. Qual a importância que atribui à organização do espaço sala na educação pré-escolar?

A organização do espaço sala é muito importante no jardim de infância, uma vez que ele que orienta e ajuda as crianças a conhecer os diferentes espaços da sala. Neste sentido, os espaço sala deve estar organizado tendo em conta as áreas de conteúdo, áreas essas que facilitam a actividade lúdica da criança. Assim, o espaço deve transmitir segurança, ou seja, os materiais devem estar ao nível das crianças, de modo a facilitar o livre manuseamento, promovendo a sua autonomia e autoconfiança.

2. Considera importante envolver as crianças na organização do espaço sala?

- Se sim, porquê?

Considero fulcral envolver as crianças na organização do espaço sala, uma vez que este é o seu espaço, sendo parte integrante do seu desenvolvimento. Este possibilita o desenvolvimento harmonioso da criança.

3. Em que se fundamenta para a organizar o espaço sala para o seu grupo de crianças?

Ao longo da minha prática educativa baseio-me nas orientações curriculares, assim como nos modelos pedagógicos, ou seja, Movimento da Escola Moderna e também o modelo High-Scope.

4. O que é que as crianças valorizam mais ao nível da organização do espaço?

As crianças valorizam muito a área dos jogos, assim como a área da casinha. Revelam interesse por áreas que lhe proporcionem a imaginação e criatividade, podendo assumir papéis sociais.

5. A organização do espaço sala repete-se de ano para ano?

- Se sim, porquê?

Não. Todos os anos as crianças mudam de sala. Logo as áreas são estruturadas em conjunto com o grupo de crianças

6. Encontra alguns obstáculos/ constrangimentos ao nível da organização do espaço sala.

Sim. Encontro alguma dificuldade em gerir a organização do espaço, devido às dimensões da sala, o que limita de certa forma toda a organização do espaço sala.

Conhecer as opiniões da entrevistada sobre a prática.

- Há mais algum aspeto que queira acrescentar, que ainda não tenha sido referido.

Sim. É importante que o educador tenha sempre presente diariamente na sua prática, o “dar voz às crianças”. Assim, o profissional deve sentir-se orientador de cada uma das crianças, deixando levar-se por elas e aprendendo com o potencial de cada uma, no sentido do “ser”.

Muito Obrigada

2. Transcrição da Entrevista à Educadora M

Guião da Entrevista às Educadoras da Instituição

Objetivo Geral: Conhecer a importância que os educadores atribuem à organização do espaço sala na educação pré-escolar

Solicitar às entrevistadas que refiram os princípios em pedagógicos em que sustenta a organização das diferentes áreas no espaço sala e o seu apetrechamento ao nível dos materiais.

Conhecer as conceções das educadoras acerca das metodologias utilizadas na organização do espaço sala na educação pré-escolar.

1. Qual a importância que atribui à organização do espaço sala na educação pré-escolar?

A organização do espaço sala é um aspeto muito importante na educação pré-escolar. É importante que as crianças saibam estar num ambiente diferente do da casa delas. Aqui o ambiente funciona como uma casa e uma família com tudo ao seu dispor.

2. Considera importante envolver as crianças na organização do espaço sala?

- Se sim, porquê?

Claro que é importante envolver as crianças nesta organização do espaço sala, porque sala é delas e o educador funciona apenas como um agente. Nós supervisionamos, mas o espaço é deles, é local onde eles vão procurar os afetos, as relações. Neste mesmo espaço podem

distribuir-se pelas diferentes áreas livremente, desenvolvendo a sua autonomia.

3. Em que se fundamenta para a organizar o espaço sala para o seu grupo de crianças?

Eu oriento-me um pouco pelo modelo “Movimento da Escola Moderna”, pois gosto da forma como é abordado a organização do espaço sala.

4. O que é que as crianças valorizam mais ao nível da organização do espaço?

Antes de mais, para mim é importante a autonomia que as crianças adquirem. As crianças circularem livremente pelo espaço da sala e têm opção de escolha para onde vão; onde se sentem melhor; Deste modo, as crianças aprendem a responsabilizarem-se por um espaço que é deles. Assim, as crianças valorizam áreas bastante diferentes e diversificadas, onde podem brincar ao jogo simbólico. Valorizam muito a área da casinha das bonecas, pois as crianças retratam aquilo que são as suas casas e aquilo que as suas famílias lhes transmitem.

5. A organização do espaço sala repete-se de ano para ano?

- Se sim, porquê?

Não, é diferente. O espaço é adaptado à idade em que o grupo está, assim como ao espaço disponibilizado.

6. Encontra alguns obstáculos/ constrangimentos ao nível da organização do espaço sala.

Nesta instituição em particular não encontro qualquer dificuldade, pois temos salas amplas, com muita luz, salas adequadas para o número de crianças que temos.

Conhecer as opiniões da entrevistada sobre a prática.

- Há mais algum aspeto que queira acrescentar, que ainda não tenha sido referido.

Com a experiência profissional que tenho, e se calhar deixar a minha mensagem para o teu futuro, até porque vais acabar agora e para levares isto para o futuro. A educadora ao organizar o espaço deve ter respeito pelas crianças, pois este é fundamental. Criar um espaço acolhedor onde as crianças possam crescer felizes. Há outra coisa que por norma os educadores não levam pela vida fora, e eu tenho trazido esta aprendizagem que fiz ao longo destes 28 anos de serviço. O educador deve ensinar a criança a ser arrumada, e nós temos de ser o espelho dessa arrumação. A sala deve estar arrumada, pois a criança na hora a seguir ou no dia a seguir não é a mesma criança. A sala é um espaço que deve estar arrumado, pois quando a criança seguinte for para a área que esteve ocupada, deve estar devidamente arrumada. Esta responsabilidade deve ser transmitida às crianças. O educador todos os dias deve supervisionar a sala, de modo a perceber se as áreas estão arrumadas para os que vão entrar a seguir. Assim, o educador não deve fechar a porta da sua sala sem ver se o espaço está capaz de amanhã voltar a receber as minhas crianças. Esta foi uma lição que tenho trazido comigo, e gostava que tu enquanto futura educadora, pensasses que no dia a seguir é outro dia e que as crianças vão inventar novas coisas e o seu espaço tem de estar minimamente organizado para as receber.

Muito Obrigada

3. Transcrição da Entrevista à educadora F

Objetivo Geral: Conhecer a importância que os educadores atribuem à organização do espaço sala na educação pré-escolar

Solicitar às entrevistadas que refiram os princípios em pedagógicos em que sustenta a organização das diferentes áreas no espaço sala e o seu apetrechamento ao nível dos materiais.

Conhecer as concepções das educadoras acerca das metodologias utilizadas na organização do espaço sala na educação pré-escolar.

1. Qual a importância que atribui à organização do espaço sala na educação pré-escolar?

Penso que a organização do espaço sala é bastante importante para um educador, pois é nesta organização que estão refletidas as intenções educativas para esse ano lectivo. O espaço proporciona momentos de interação entre adulto/ criança, criança/ criança e criança/ objeto.

2. Considera importante envolver as crianças na organização do espaço sala?

- Se sim, porquê?

Considero muito importante envolver as crianças na organização do espaço, porque, desta forma, as crianças sentem-se mais envolvidas e sentem o espaço como delas.

3. Em que se fundamenta para a organizar o espaço sala para o seu grupo de crianças?

Ao organizar o espaço de sala, fundamento-me nas idades das crianças com que vou trabalhar, a sala de atividades, o grupo em si e nos diferentes modelos curriculares (High Scope, Metodologia de trabalho Projeto)

4. O que é que as crianças valorizam mais ao nível da organização do espaço?

As crianças valorizam a presença de algumas áreas como a casinha, jogos assim como de ano para ano, a introdução de novos materiais para explorarem.

5. A organização do espaço sala repete-se de ano para ano?

Se sim, porquê?

Apenas na presença de algumas áreas que penso serem importantes existirem sempre, como a casinha, os jogos, a biblioteca, acolhimento, expressões.

6. Encontra alguns obstáculos/ constrangimentos ao nível da organização do espaço sala?

Encontram-se sempre obstáculos pois nem todas as salas são iguais, logo, temos que adaptar os materiais e mobiliário ao espaço que temos. Por vezes queremos introduzir novas áreas e não temos móveis nem espaço. Também pode acontecer querer trocar a disposição da sala e não conseguir por não ser espaço com luz ou não ter fichas elétricas para o computador ou difícil acesso/ visibilidade do adulto.

Conhecer as opiniões da entrevistada sobre a prática.

Solicitar à entrevistada que reflita sobre a sua própria prática e se sentiu alguma diferenças entre estas crianças e outros.

- Há mais algum aspeto que queira referir sobre a organização do espaço sala.

Não.

Muito Obrigada

4. Transcrição da Entrevista à educadora O

Objetivo Geral: Conhecer a importância que os educadores atribuem à organização do espaço sala na educação pré-escolar

Solicitar às entrevistadas que refiram os princípios pedagógicos em que sustenta a organização das diferentes áreas no espaço sala e o seu apetrechamento ao nível dos materiais.

Conhecer as concepções das educadoras acerca das metodologias utilizadas na organização do espaço sala na educação pré-escolar.

1. Qual a importância que atribui à organização do espaço sala na educação pré-escolar?

Acho fundamental, por um lado, quando um grupo entra de novo, as áreas devem estar bem definidas, de modo a perceberem o que podem lá encontrar em cada área. Por outro lado, estas devem estar acessíveis às crianças. Quando conhecemos o grupo, podemos dinamizar as áreas com eles ou de acordo com o conhecimento que temos do grupo. Por outro lado, é um meio de aprendizagem das crianças.

2. Considera importante envolver as crianças na organização do espaço sala?

- Se sim, porquê?

Sim, até porque com o decorrer dos projetos, o espaço sala modifica completamente, sendo algo planejado com eles.

3. Em que se fundamenta para a organizar o espaço sala para o seu grupo de crianças?

Fundamento-me na idade, nos materiais disponibilizados pela instituição e no conhecimento do grupo, se o tiver.

4. O que é que as crianças valorizam mais ao nível da organização do espaço

Valorizam a independência delas e variedade de materiais, jogos, ou seja, tudo o que possa estar dentro das diferentes áreas.

5. A organização do espaço sala repete-se de ano para ano?

Se sim, porquê?

Em algumas áreas sim. Como a casinha, a biblioteca. Pelo menos nesta instituição e pelos meus anos de serviço, é um pouco por aí, assim como as construções, a plástica. No entanto, estas vão sendo alteradas de acordo com os interesses das crianças

6. Encontra alguns obstáculos/ constrangimentos ao nível da organização do espaço sala?

Sim, encontro alguns. Começa pelos materiais, os mobiliários e mesmo até pelas dimensões do próprio espaço. Contudo, cada educadora organiza o seu espaço de acordo com as dimensões da sala, assim como de acordo com os interesses do grupo.

Conhecer as opiniões da entrevistada sobre a prática.

Solicitar à entrevistada que reflita sobre a sua própria prática e se sentiu alguma diferenças entre estas crianças e outros.

- Há mais algum aspeto que queira referir sobre a organização do espaço sala.

Sim, ainda não referi a importância da dinamização de cada área ao longo do ano, mesmo que ela permaneça. Alterar as diferentes áreas a nível dos materiais. Dentro de cada área podemos ainda colocar áreas que desenvolvam a imaginação e a criatividade, como por exemplo, na área da casinha termos a arca das trapalhadas.

Muito Obrigada

Anexo IV – Análise de Conteúdo das Entrevistas às Educadoras Cooperantes

Importância da organização do espaço
<ul style="list-style-type: none">• Orienta e ajuda a criança a conhecer os espaços – Educadora A• Deve estar organizada tendo em conta as áreas de conteúdo – Educadora A• Facilita a actividade lúdica- Educadora A• Transmite segurança – Educadora A• Promove a autonomia- Educadora M• As crianças devem saber estar num ambiente diferente- Educadora M• Ambiente funciona como uma casa/ família- Educadora M• Reflete a intensões educativas para o ano lectivo – Educadora F• Proporciona momentos de interação- Educadora F<ul style="list-style-type: none">- adulto/ criança- criança/ criança- criança/ objeto• Meio de aprendizagem das crianças- Educadora O• Áreas devem estar bem definidas- Educadora O• Dinamização de cada área ao longo do ano- Educadora O• Alterar os diferentes materiais- Educadora O• Desenvolve a imaginação- Educadora O• Desenvolve a criatividade- Educadora O• Local onde as crianças inventam coisas novas- Educadora M

Quadro nº 1 - Importância da organização do espaço

Envolver as crianças na organização do espaço sala

- É uma parte integrante no desenvolvimento da criança- Educadora A
- Possibilita o desenvolvimento harmonioso da criança- Educadora A
- A sala é das crianças- Educadora M
- O educador funciona apenas como um agente- Educadora M
- Local onde procuram afetos/ relações- Educadora M
- Desenvolvem a sua autonomia- Educadora M
- Respeitar as crianças- Educadora M
- Ensinar a criança a ser arrumada- Educadora M
- Transmitir o sentido de responsabilidade- Educadora M
- “dar voz às crianças” – Educadora A
- As crianças fazem parte deste espaço- Educadora F
- Sentem o espaço como delas- Educadora F
- No decorrer dos projetos, o espaço é planificado com as crianças- Educadora O

Quadro nº 2 - Envolver as crianças na organização do espaço sala

Em que se fundamenta para a organização do espaço

- Orientações Curriculares- Educadora A
- Modelos pedagógicos- Educadora A
- Movimento da escola Moderna- Educadora M
- Idade das crianças- Educadora M, F, O
- No espaço da sala- Educadora F
- Modelos curriculares – High- Scope- Educadora F
- Metodologias – Trabalho de Projeto- Educadora F
- Nos materiais disponibilizados- Educadora O
- No conhecimento do grupo- Educadora O

Quadro nº 3 - Em que se fundamenta para a organização do espaço

As crianças valorizam ao nível da organização do espaço

- Áreas dos jogos - Educadora A, F, O
- Área da casinha - Educadora A, F, M
- As opções de escolha que têm - Educadora M
- Áreas diversificadas- Educadora M
- Introdução de diferentes materiais- Educadora F
- A sua independência- Educadora O
- A variedade de materiais- Educadora O

Quadro nº 4 - As crianças valorizam ao nível da organização do espaço

O espaço sala repete-se de ano para ano	
Sim	Não
<ul style="list-style-type: none"> • Área das expressões – Educadora F • Área da casinha- Educadora O, F • Área da biblioteca- Educadora O, F • Área da plástica- Educadora O, F 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças mudam de sala- Educadora A • Áreas estruturadas com as crianças- Educadora A • Adaptado às crianças- Educadora M • Ao espaço disponibilizado- Educadora M

Quadro nº 5 - O espaço sala repete-se de ano para ano

Obstáculos/ constrangimentos na organização do espaço sala	
Sim	Não
<ul style="list-style-type: none"> • Dimensões da sala- Educadora A • Materiais- Educadora O • Mobiliário- Educadora O • Dimensões do espaço- Educadora O 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem janelas amplas- Educadora M • Muita luz- Educadora M • Salas adequadas ao número de crianças- Educadora M • Dimensões da sala- Educadora F • Mobiliário- Educadora F • Materiais- Educadora F • Instalações da electricidade- Educadora F

Quadro nº 6 - Obstáculos/ constrangimentos na organização do espaço sala

Anexo V – Gráficos

Gráfico 1- Faixa Etária das Mães

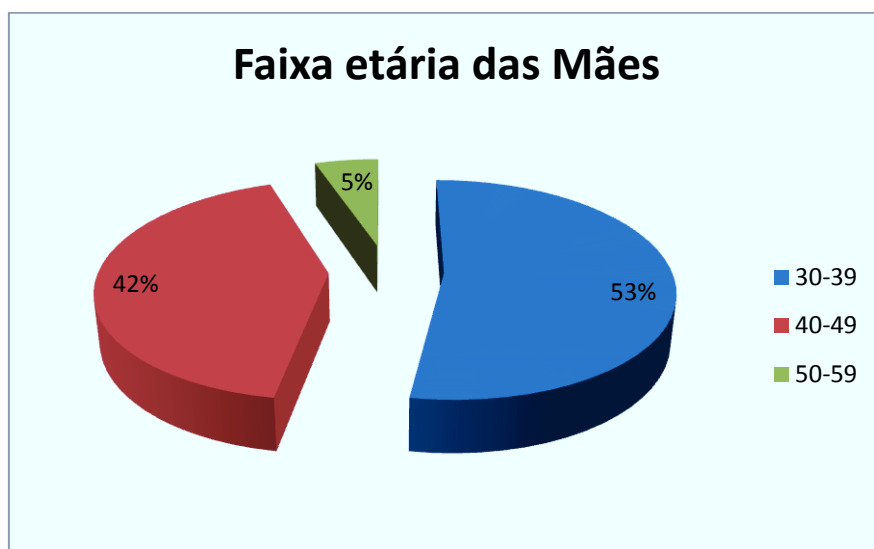
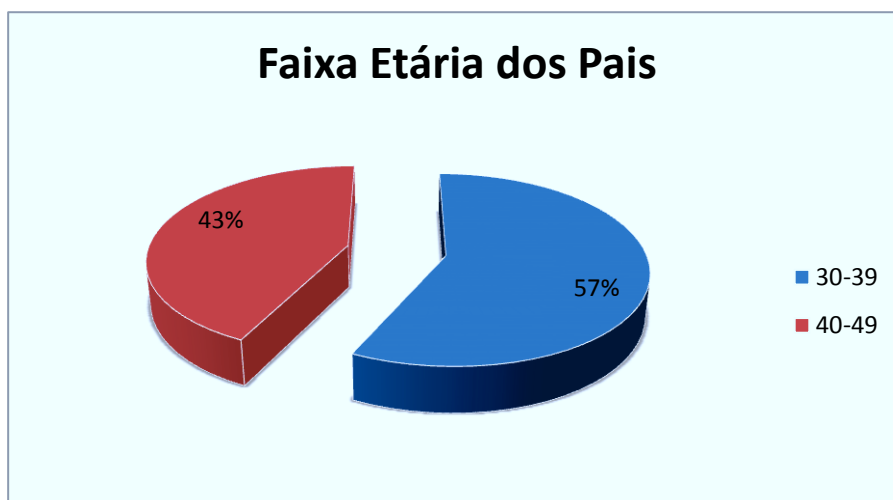
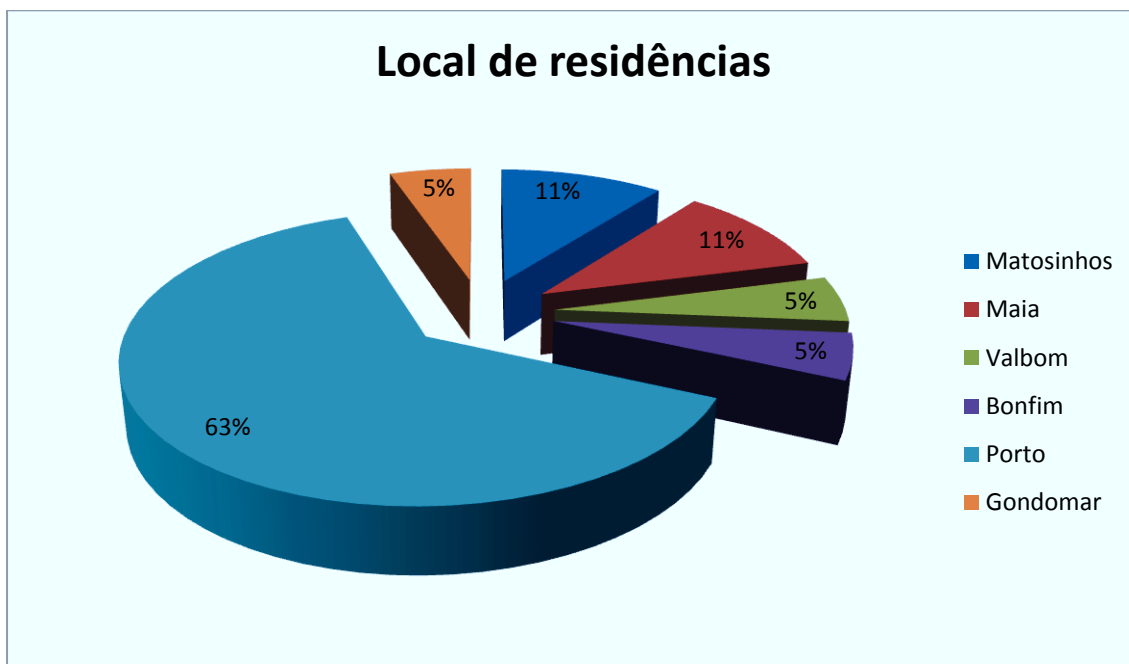


Gráfico 2 – Faixa Etária dos Pais



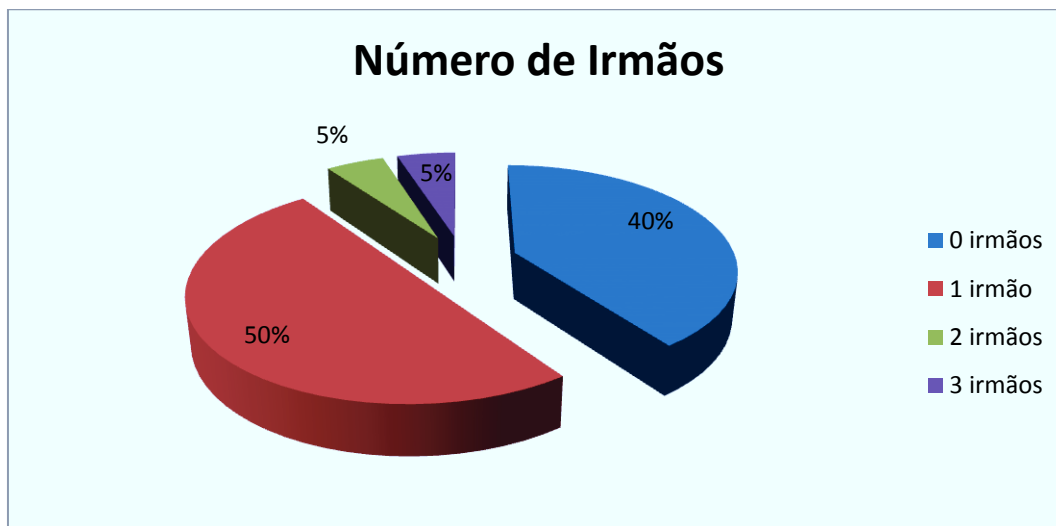
A maioria dos progenitores tem idades compreendidas entre os 30-39 anos (gráfico 1 e gráfico 2). Os pais apresentam uma percentagem de cerca de 57 %. No caso das mães estas representam uma percentagem de 53%. Entre estas destaca-se uma mãe mais velha, que corresponde a uma percentagem de 5 % (gráfico 2).

Gráfico 3 - local de residência



Cerca de 63% das crianças residem na cidade do Porto, sendo que as restantes residem em freguesias relativamente perto. Deste modo, percebe-se que a maioria das crianças tem facilidade em chegar à instituição.

Gráfico 4 – Número de irmãos



No grupo dos 5 anos a maioria das crianças, cerca de 50% tem um irmão, ou seja, não são filhos únicos. Deste modo, espera-se que tenham hábitos de partilhar, mas por outro lado, podem requerer atenção do adulto. No entanto, verifica-se que cerca de 40% não tem irmãos, sendo que se deverá ter em conta, que possivelmente estas crianças demonstram egocentrismo e estejam habituadas a dispor de toda a atenção do adulto.

Gráfico 5 – Habilitações Literárias das Mães

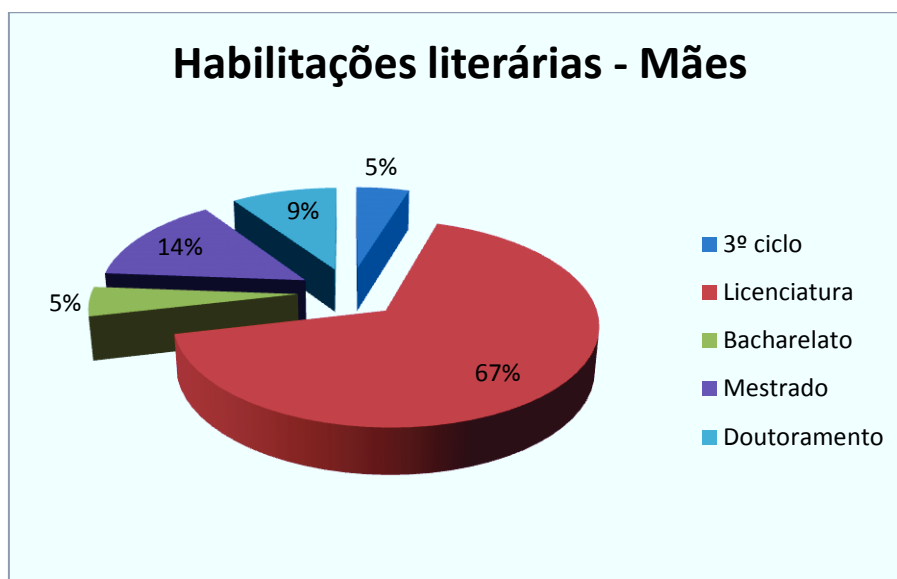
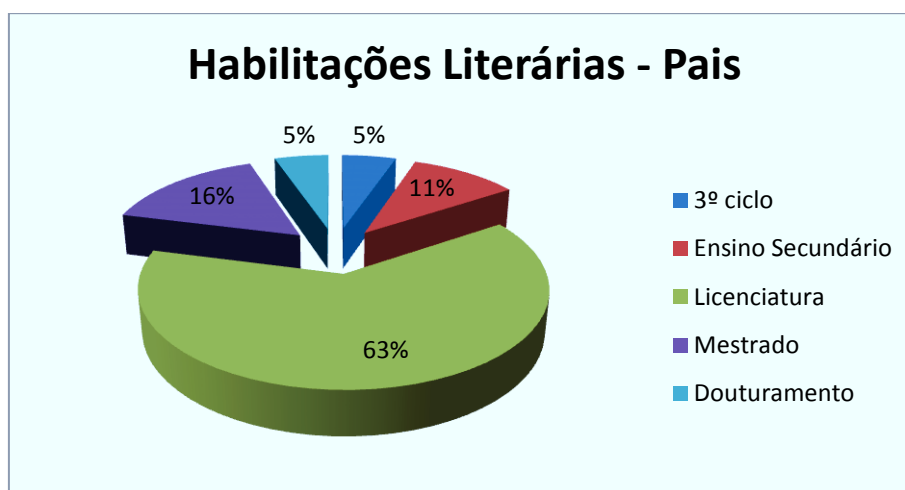


Gráfico 6 - Habilitações Literárias dos Pais



Relativamente às habilitações literárias dos pais, verifica-se que mais de metade destes possui licenciatura (Gráfico 5 e 6). Entre os pais e as mães, é possível constatar que as mães representam uma percentagem mais elevada com cerca de 74%.

Gráfico 7 – Profissões dos Pais

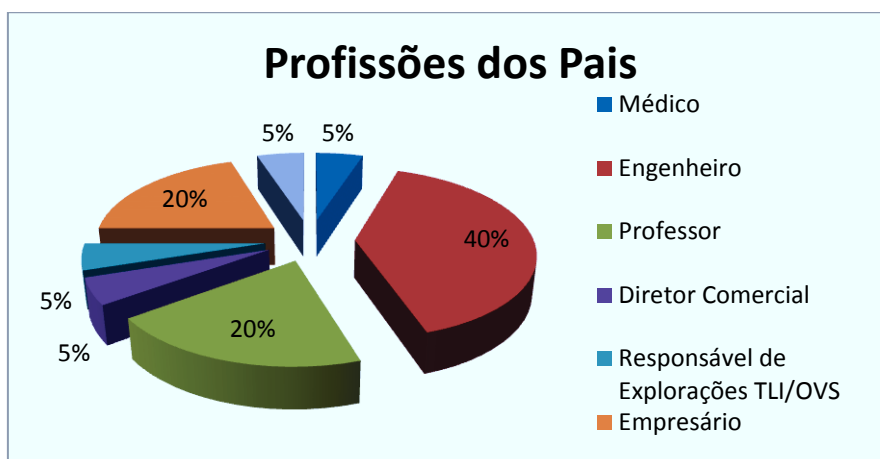
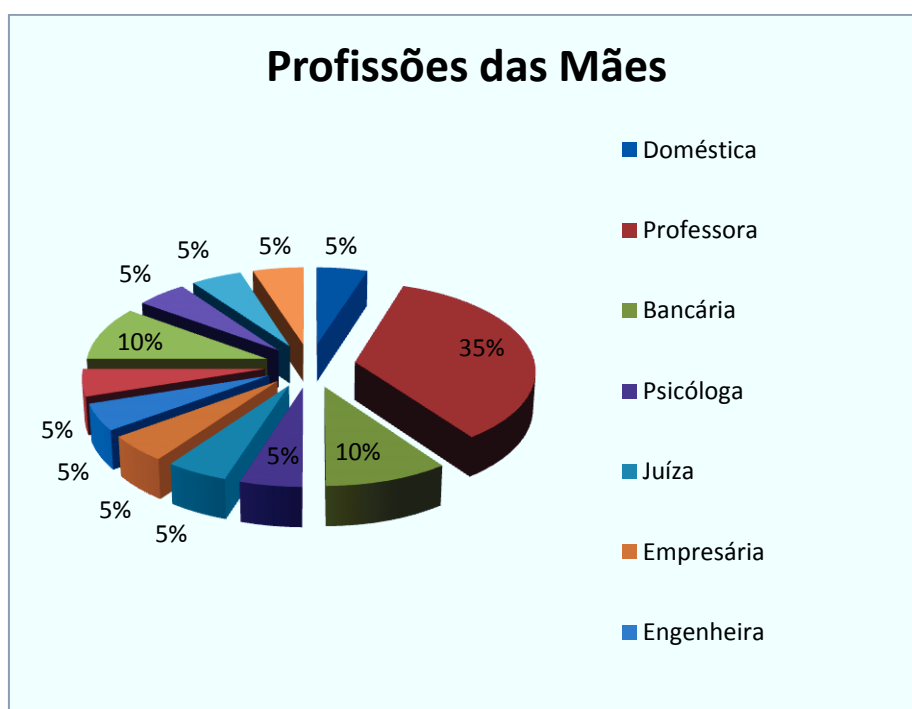
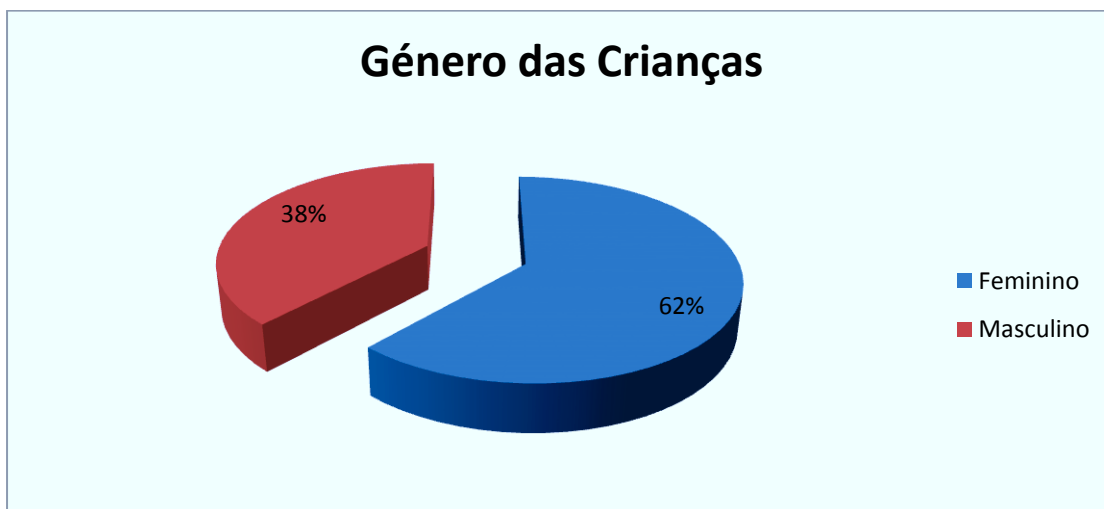


Gráfico 8 – Profissões das Mães



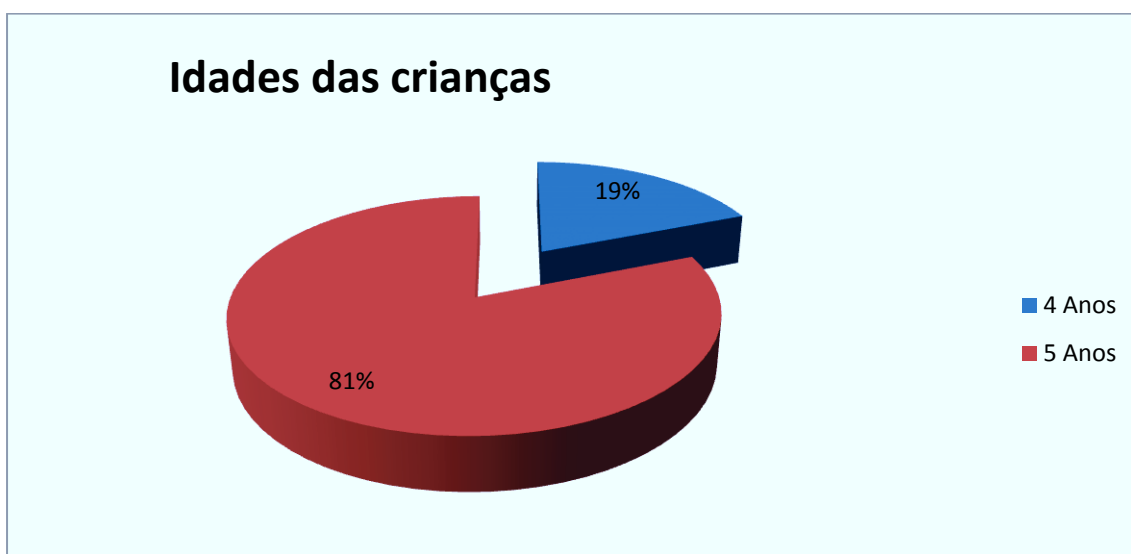
No que refere às profissões dos progenitores, entre os pais, cerca de 40% são engenheiros (Gráfico 7). Em relação às mães, cerca de 35% são professoras. No entanto, é possível constatar que uma das mães não exerce nenhuma profissão. (Gráfico 8)

Gráfico 9 – Género das Crianças



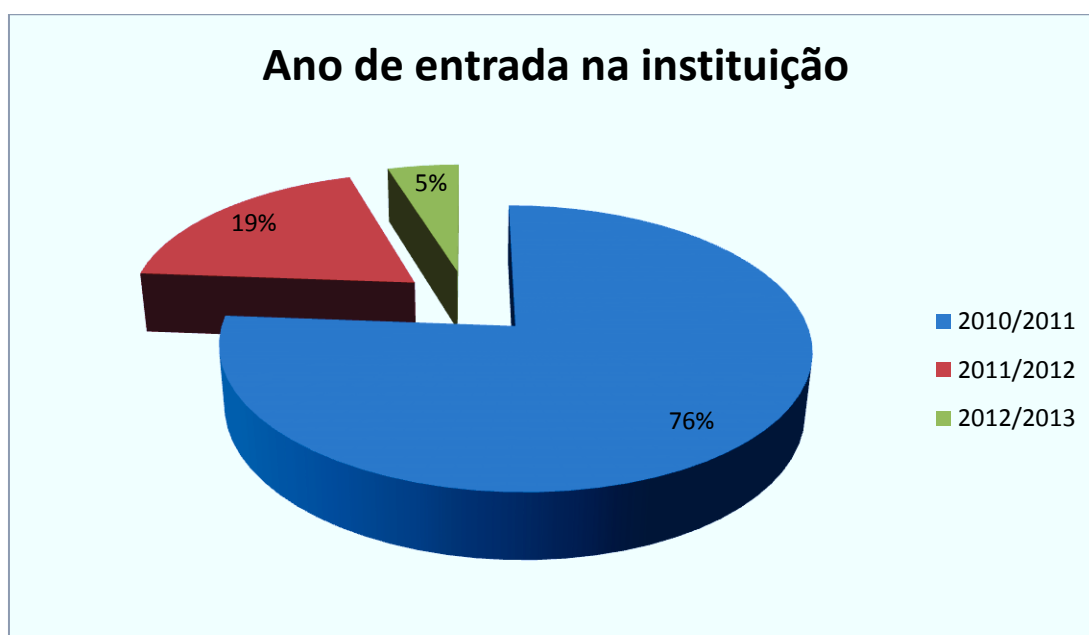
Através do gráfico apresentado, verifica-se que o grupo de crianças é constituído maioritariamente por crianças do género feminino (62%).

Gráfico 10 – Idade das crianças



Relativamente às idades das crianças, 81 % tem 5 anos. No entanto, verifica-se uma percentagem de 19 % de crianças com 4 anos, mas importa referir que estas completam os 5 anos no final do ano, mais concretamente em dezembro.

Gráfico 11 – Ano de entrada na instituição



No gráfico apresentado, é possível constatar que a maioria do grupo de crianças entrou na instituição no ano 2010/2011, o que corresponde a uma percentagem de 76%. No entanto, regista-se que uma das crianças entrou no ano 2012/2013, o que corresponde a 5%.

Anexo VI – Registo diário nº 1

Observadora: Ana (Estagiária)

Data: 19-02-2013

Criança: Q

Contexto de Observação: Sala dos 5 anos, no acolhimento

Descrição:

As crianças estão sentadas no meio da sala, local onde se faz o acolhimento e a reunião da manhã e estão a lanchar. A Q já lanchou. Enquanto isso, a B chega e senta-se ao lado da M e levanta o braço direito e estica o dedo, a pedir para abrir o iogurte. A estagiária vai ajudar.

Nesta altura, Q dirige-se à estagiária e diz: "Ana, tenho um chupa para B!" A estagiária diz: "podes levantar-te e ir dar o B!" Q levanta-se e vai dar o chupa a B. B levanta-se e dá um beijinho a Q e diz: "muito obrigada!"

Comentário:

A interação entre as crianças é fundamental na construção de aprendizagens significativas, uma vez que por meio da interação trocam conhecimentos, aprendem sobre as relações, constroem valores de cooperação e aprendem a respeitar o outro.

Q foi capaz de expressar os seus sentimentos de forma adequada e demonstrou comportamentos de amizade por iniciativa própria, ao oferecer um Chupa a B. Os valores, as intenções, a amizade fazem parte da vida das crianças, para tal os amigos são fundamentais para o seu desenvolvimento e crescimento. Deste modo, as crianças necessitam de interagir, partilhar e interiorizar valores que são importantes para a construção do ser humano.

Anexo VII – Registo (Amostragem de acontecimento)

Objeto de observação: Interação no recreio

Observadora: Ana (estagiária)

Data: 2-11-2012

Tempo de Observação: 11h: 10 – 11h:30 min.

Antecedentes:	Comportamento:	Consequente:
No recreio, P está a subir para o escorrega. F vem a correr, puxa-a pela túnica e diz-lhe: <i>“Sai, já subiste muitas vezes”</i> , atirando-a para o chão	P levanta-se e, quando o F começa a subir puxa-o pelas calças e empurra-o para o chão e diz-lhe: <i>“Tu não mandas aqui”</i> .	F olha para P e vai-se embora a chorar, dirigindo-se para a casinha.

Anexo VIII – Registo diário nº 2

Nome da criança: J

Observadora: Ana (estagiária)

Idade: 5 anos

Data: 15-03-2013



Descrição:

Durante o recreio da manhã, a criança J solicitou a estagiária para ir brincar com ela. Então foi buscar uma bola para jogar com a estagiária, dizendo “Ana, jogamos assim, eu atiro a bola e tu apanhas! Sim?”. Enquanto a estagiária e a criança J brincavam aproximaram-se duas crianças solicitando se podiam brincar também. Assim, a criança J diz: “podem sim!” Neste sentido, a criança J começa a explicar as regras aos restantes colegas explicando como o deviam fazer. J começa por dizer: “ Tu passas para este menino, o menino passa para a Ana (estagiária) e a Ana passa mim (criança J)”.

Comentário:

A criança J é capaz de partilhar brincadeiras com os colegas, tendo algum sentido de liderança, ou seja, explica como o jogo se processa, incluindo as suas regras. Demonstra sentido de inclusão/ integração dos colegas em jogos ou mesmo brincadeiras.

Anexo IX – Registo de Incidente Crítico nº 1

Nome da criança: S

Observadora: Ana (estagiária)

Idade: 5 anos

Data: 30-01-2013

Incidente: S estava sentado na mesa com os amigos e diz: “Ana, estão dois meninos e duas meninas. Tem mais meninos que meninas”. Ana diz: “muito bem S. então quantas crianças estão sentados na mesa?” S dirige-se a Ana e diz” estão seis”.

Comentário: No momento em que as crianças daquela mesa se ia levantar para ir buscar os casacos, S é capaz de brincar com a matemática, ou seja, demonstra ter noção de quantidade. Por outro lado, conta de forma sequencial, sendo capaz de realizar operações simples.

Anexo X - lista de verificação nº 1 – Escrita do nome (primeiro e último nome)

Data: 31 de maio de 2013

Registo: Ana (Estagiária)

	Corretamente	Com Dificuldade
A	X	
B		*
C	X	
D	X	
E	X	
F	X	
G	X	
H		*

I	X	
J	X	
L		X
M		
N		X
O		*
P	X	
Q	X	
R	X	
S		*
T		*
U		*
V	X	

Anexo XI - Registo diário nº 3

Nome da criança: J

Observadora: Ana (estagiária)

Idade: 5 anos

Data: 8-02-2013

Descrição:

De acordo com o projeto lúdico a ser desenvolvido com o grupo, algumas crianças estavam a escrever o nome dos diferentes continentes e oceanos em pequenos cartões. A criança J estava a escrever num cartão o nome “África” e vai dizendo: “ I de Inês, R de Rocha e o A é a ultima letra de Rocha.”

Comentário:

A criança J enquanto escreve “África ” no cartão é capaz de identificar letras que fazem parte do seu nome. É importante ainda referir que identifica a posição de algumas letras, ou seja, se aquela letra é no início ou no fim.

Anexo XII – Lista de verificação nº 2

Idade: 5 anos

Data: 12 de março 2013

Observadora: Ana (Estagiária)

	Saltar a pés juntos	Saltar ao pé-coxinho	Contornar os arcos e saltar para dentro	Saltar à sapo (membros superiores e inferiores no chão)
B	X	X	X	X
C	X	X	X	X
D	X	X	X	X
E	X	X	X	X
F	X	X	X	X
G	X	X	X	X
H	X	X	X	X
I	X	X	X	X
J	X	X	X	X
L	X	X	X	X
M	X	X	X	X
N	#	#	X	X
O	X	X	X	X
P	X	X	X	X
Q	X	X	X	X

R	X	X	X	X
S	X	X	X	X
T	X	X	X	X
U	X	X	X	X
V	X	X	X	X

- Com dificuldade; x – executa de forma correta

Anexo XIII – Lista de verificação nº 3

Idade: 5 anos

Data: 23 de abril de 2013

Observadora: Ana (Estagiária)

	Saltar ao pé-coxinho	Saltar a pés juntos	Passar por cima do banco sueco	Passar por cima da corda pé-ante-pé
B	1	1	1	1
C	1	1	1	1
D	1	1	1	1
E	1	1	1	1
F	1	1	1	1
G	1	1	1	1
H	1	1	1	1
I	1	1	1	1
J	1	1	1	1
L	1	1	1	2
M	1	1	1	1
N	1	1	1	1
O	1	1	1	1
P	1	1	1	1
Q	1	1	1	1
R	1	1	1	1
S	1	1	1	1
T	1	1	1	1

U	1	1	1	1
V	1	1	1	1

- 1- Corretamente;
- 2- Com dificuldade;
- 3- Incorretamente;

Anexo XIV – Registos fotográficos (Dinamização do Refeitório)



1 – Candeeiros



2 - Molduras

Anexo XV – Registos Fotográficos



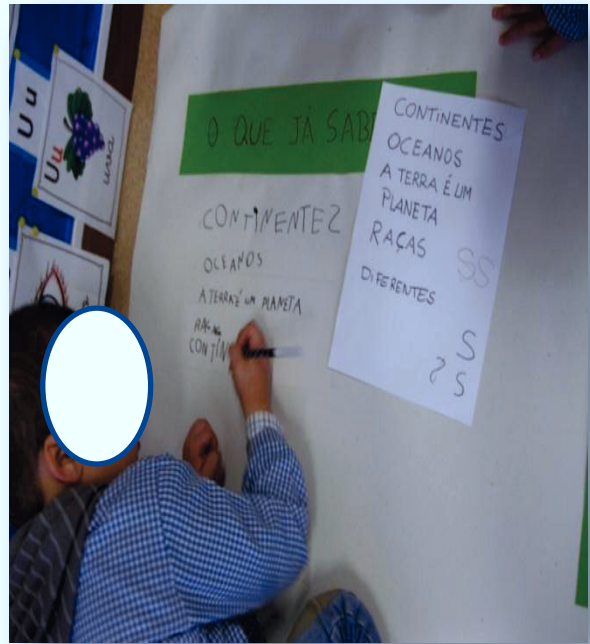
1- Pintura do Globo



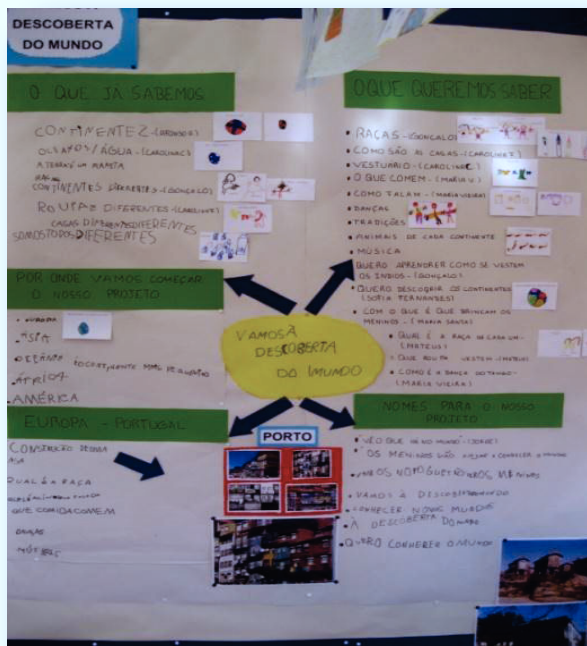
3. Decoração dos continentes



3. Identificação dos continentes no globo



4. Registo do projeto lúdico realizado pelas crianças



5. Registo do projeto lúdico realizado pelas crianças – ilustrações realizadas pelas crianças



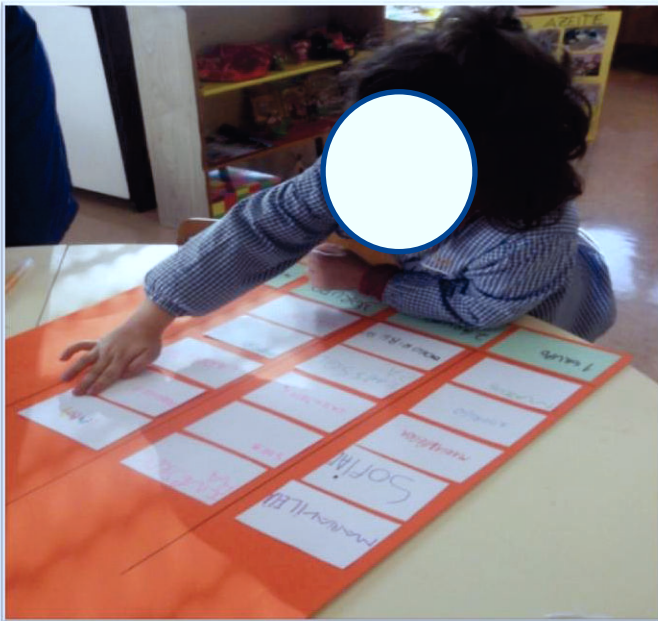
6. Identificação do Continente Europeu



7— O grupo identifica os países que pertencem à Europa, colocando as bandeiras.



8- Casa tradicional Portuguesa – área da casinha



9- Gráfico de barras – Divisão dos grupos



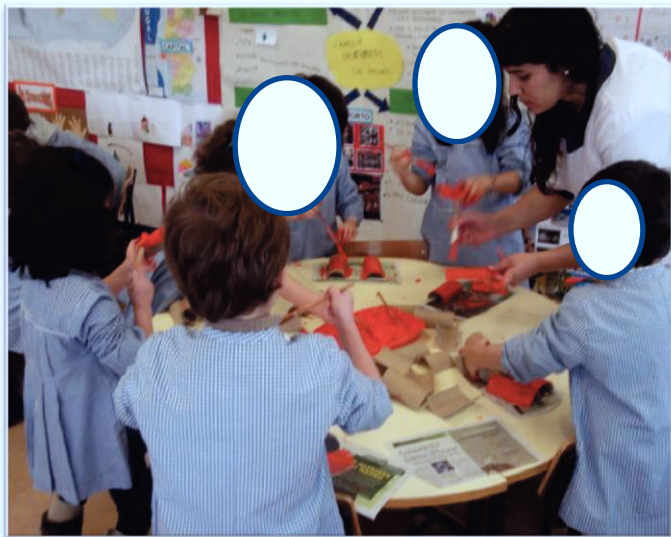
10- As crianças constroem as paredes da casa.



11- Pintura das paredes da casa



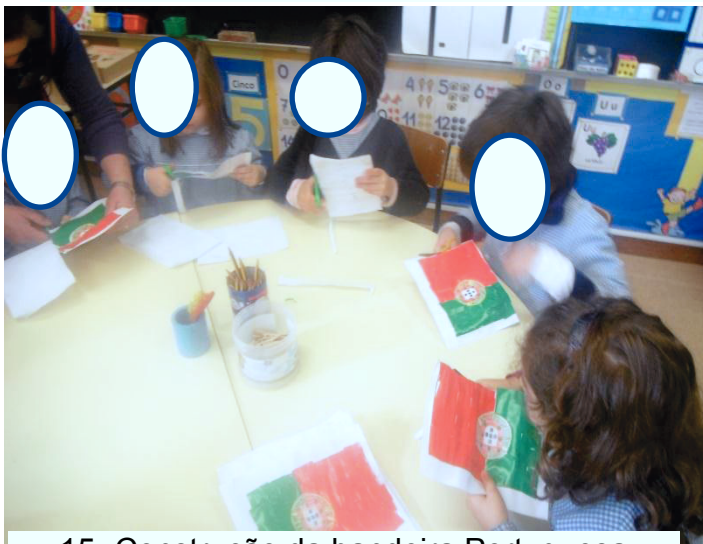
12- As crianças registam a medida do telhado



13- As crianças pintam as telhas para a casa portuguesa



14- Colagem das telhas no telhado



15- Construção da bandeira Portuguesa



16- O grupo apresenta a dança "O malhão"



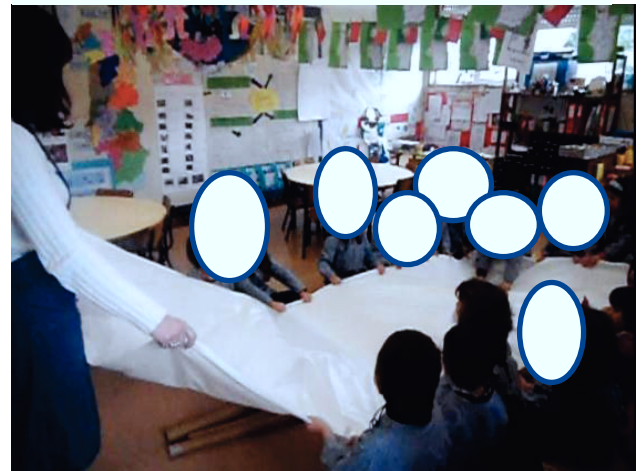
17- Pesquisas das casas Portuguesas



18- Assembleia sobre a Europa



20- Casa Chinesa



21- O grupo explora os materiais para a casa chinesa.



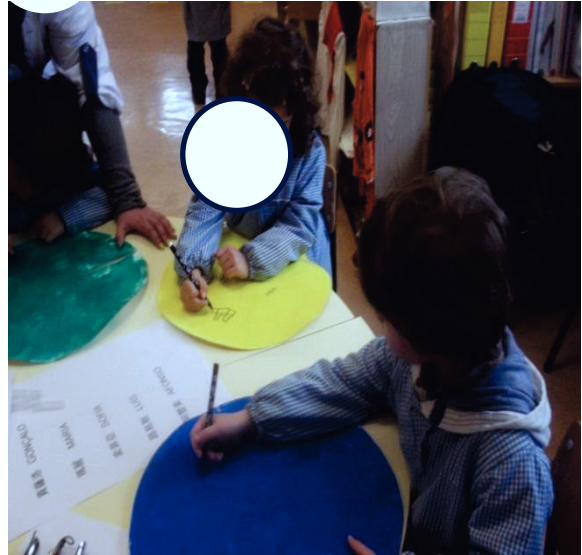
22- Pintura da estrutura da casa chinesa



23- As crianças desenhavam as telhas do telhado da casa chinesa



24- Pintura soa chapéus chineses



25- Decoração dos chapéus com caracteres chineses.

Tema da Assembleia: "O que APRENDEMOS NA EUROPA"
 Data: 20/10/17
 Participantes: SALA DOS 5 Anos

O que gostamos?	O que não gostamos?	O que aprendemos?	O que vamos fazer?	Para onde vamos viajar?
CONTRUIR A CASA PORTUGUESA <small>(Cidade F)</small>		APRENDI COMO GRAM AS CASAS PORTUGUESAS		
FAZER A BANDEIRA PORTUGUESA <small>(Cidade H)</small>		O MAIHAO <small>(Cidade A)</small>	CONTRUIR A CASA CHINESA <small>(Cidade G)</small>	ASIA <small>(Cidade C, Cidade D)</small>
GOSTEI DE APRENDER OS ANIMAIS.		"REGADINHO" <small>(Cidade E)</small>	DESCOBRIR AS ROUPAS <small>(Cidade L)</small>	

19 – Registo da Assembleia



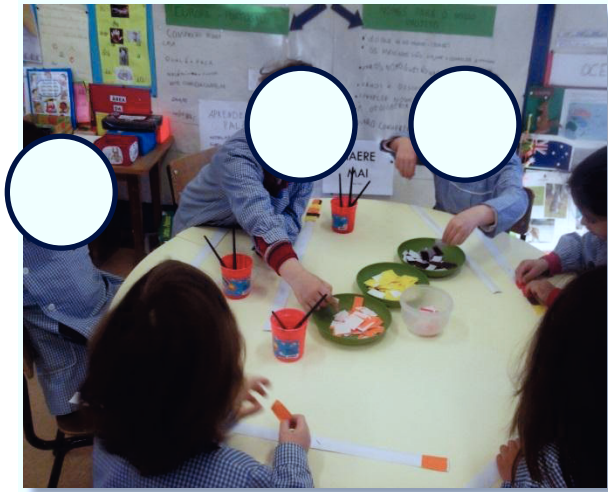
26- As crianças reproduzem o seu nome em chinês



27- Tenda dos índios



28- Registo da construção da tenda dos índios



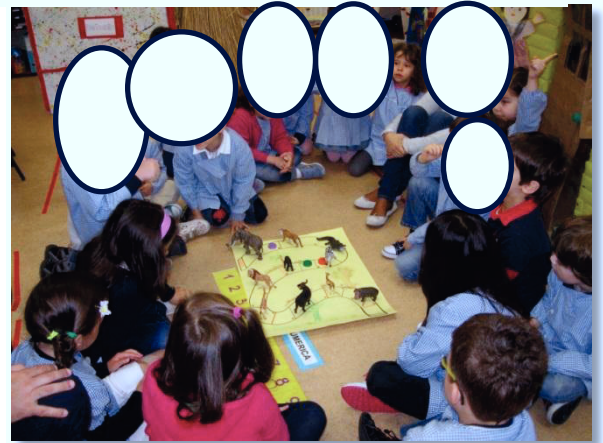
29- Construção dos cocares



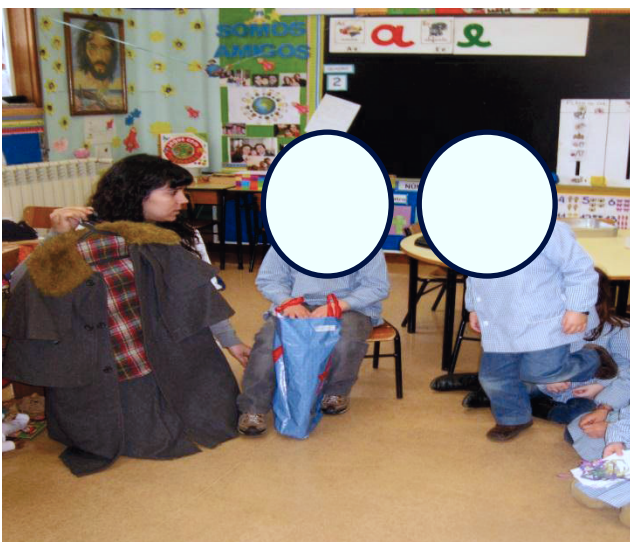
30- Palhota de África



31- Registo da construção da Palhota



32- Jogo – “Encontra os animais”



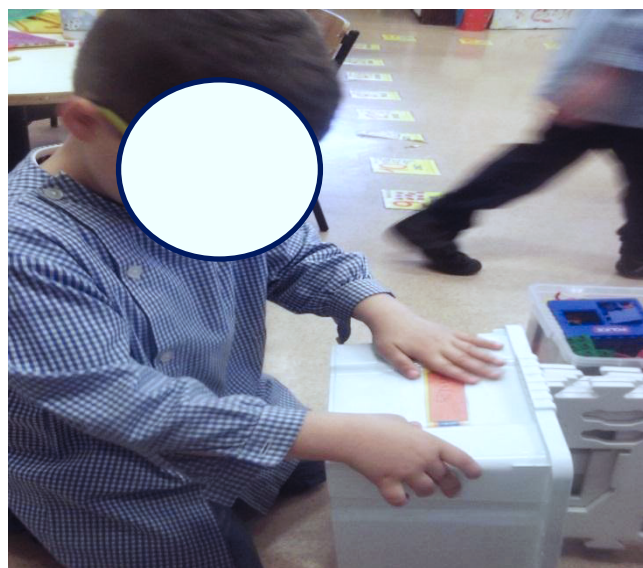
33- Partilha de materiais relacionadas com o projeto lúdico



34- Construção da capa das pesquisas



35- Capa das pesquisas do Projeto Lúdico

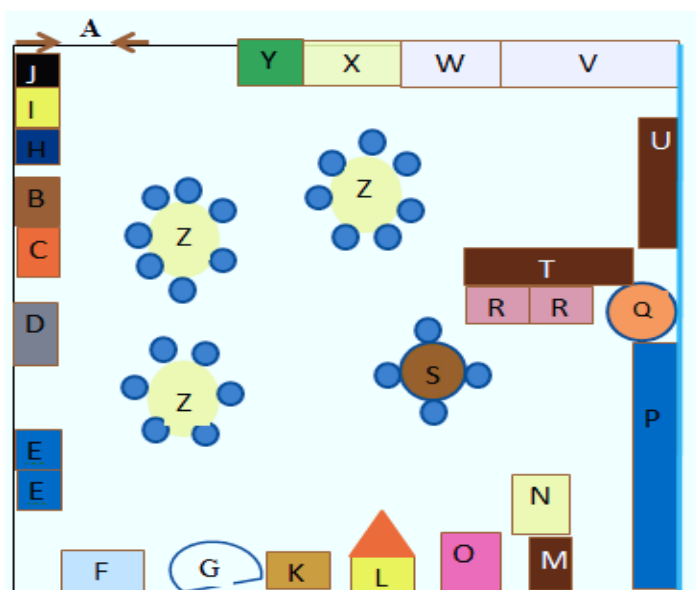


35- Etiquetação dos materiais



37- Organização da área dos jogos

Anexo XVI – Planta da sala nº 1

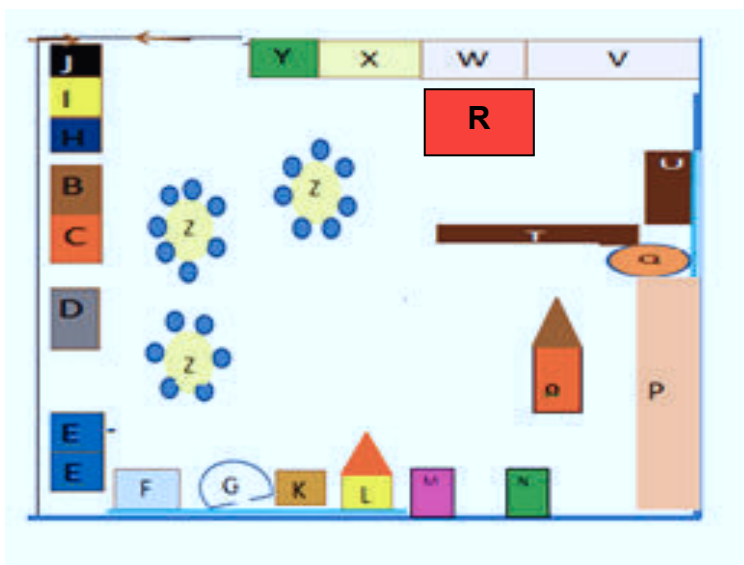


- N- Tapete da área da biblioteca;
- O- Biombo (área da biblioteca);
- P- Parede com informações do projeto lúdico;
- Q- Balde com rolos de decoração da sala;
- R- Móveis da área da cozinha;
- S- Mesa da cozinha;
- T- Armário dos materiais de expressão plástica e material de desperdício;
- U- Armário de arrumos dos trabalhos das crianças e para materiais de utilização livre das crianças (marcadores, lápis de cor, folhas, lápis de carvão, borrachas, lápis de cera, entre outros);

- A- Porta;
- B- Armário de arquivos da Educadora;
- C- Armário da área dos jogos;
- D- Quadro;
- E- Mesas da área da matemática;
- F- Aquecedor;
- G- Mesa do computador;
- H- Caixote lixo do papelão;
- I- Caixote lixo de plástico;
- J- Caixote lixo de outros resíduos;
- K- Armário de arquivos e do rádio;
- L- Casa da área do quarto;
- M- Estante de livros da área da biblioteca;

- V- Expositor – (Rede Curricular);
- W- Expositor- Registo do projeto lúdico da sala;
- X- Quadro de comportamento;
- Y- Tabela de presenças;
- Z- Mesas de trabalho;

Anexo XVII – Planta da sala nº 2



- A- Porta;
- B- Armário de arquivos da educadora;
- C- Armário da área dos jogos;
- D- Quadro de giz;
- E- Área da matemática;
- F- Aquecedor;
- G- Área do computador;
- H- Caixote do lixo de cartão;
- I- Caixote do lixo de plástico;
- J- Caixote do lixo de vidro;
- K- Estante do rádio e arquivos;
- L- Casa tradicional Portuguesa –área da casinha;
- M- Casa Chinesa;
- N- Tenda dos índios;

- O- Palhota;
- P- Parede de exposição das pesquisas do projeto;
- Q- Baldes dos rolos de papel de decoração;
- R- Área da Leitura e da Escrita;
- T- Armário da colagem;
- U- Armário dos trabalhos das crianças;
- V- Expositor- rede Curricular;
- W- Registo do projeto lúdico;
- X- Quadro de responsabilidades
- Y- Tabela de presenças;
- Z- Mesas de trabalho;

Anexo XVIII – Rede Curricular

Anexo XIX – Registo do Projeto Lúdico

Grelha de avaliação do projecto lúdico “Vamos à descoberta do mundo” Sala dos 5 anos

Por favor preencha a seguinte grelha de avaliação do seu projecto. Procure fazer um texto claro, reflectido, conciso e ilustrado com alguns exemplos vividos da prática.

Procure caracterizar o projecto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças

Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas as problemáticas enfrentadas no projecto.

Ao desenvolvermos um projeto, estamos conscientes da interdisciplinaridade que este proporciona entre as outras áreas e domínios, associando a novas aprendizagens e outros projetos. Deste modo, no nosso projeto desenvolvemos competências que abordaram todas as áreas de conteúdo.

A **Área de Formação Pessoal e Social** focou-se, essencialmente, na cooperação, na realização das tarefas com as outras crianças da sala. O trabalho coletivo foi uma constante, fosse em pequenos grupos ou em grande grupo. As crianças desenvolveram a sua autonomia, uma vez que foram capazes de tomar decisões individuais e/ou coletivas para a realização das tarefas, na planificação e avaliação que decorreu em alguns momentos e encarregaram-se das tarefas que se comprometeram a realizar e executaram-nas de forma autónoma, demonstrando sentido de responsabilidade, pois cada um sabia qual a sua tarefa e foi competente na execução do seu papel. Demonstraram comportamentos de ajuda e de apoio, por iniciativa própria ou quando solicitado pelo adulto e deram oportunidade aos outros de intervirem nos diálogos. Revelaram interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que fossem realizando, como foi o caso da construção das diferentes casas alusivas aos diferentes continentes, adquiriram valores como o respeito mútuo entre crianças e adultos e a importância da cooperação e do trabalho em equipa.

No que se refere à **Área de Expressão e Comunicação**, no Domínio de Expressão Plástica, o grupo representou imagens que observou através das pesquisas utilizando como meio de expressão o desenho, a pintura e colagem. Realizou também trabalhos de pintura, de recorte e de colagem. Criou casas em dimensão tridimensional, utilizando para isso material de desperdício e de diferentes texturas, formas e volumes, utilizando de forma autónoma e por vezes com ajuda do adulto diferentes materiais e meios de expressão. O grupo descreveu o que observou através do contacto com diferentes modalidades expressivas, como é o caso das fotográficas. Foi ainda capaz de emitir juízos e opiniões sobre

os seus trabalhos.

No **Domínio de Expressão Motora**, ao nível da motricidade fina, foram constituídas diversas atividades, tais como registos colectivos (registo do projeto na parede da sala), individuais, que proporcionaram a capacidade de segurar o lápis/ marcadores. Por outro lado, à medida que foram sendo construídas as casas, as crianças manusearam pincéis, esponjas e trinchas, bem como trabalhar com a tesoura (recorte das janelas e portas).

No **Domínio de Expressão Dramática**, este presente nas interações entre as crianças, nos momentos de brincar ao faz-de-conta (dentro das casinhas) e através das canções que foram aprendendo com o projeto e que utilizavam gestos (“O Malhão” – Portugal/ “Ymanô - China”/ “Hani Kuni- América e Kokoleoko - África”).

O **Domínio de Expressão Musical** esteve presente no decorrer do projeto lúdico, dado que o grupo sempre esteve muito interessado em aprender novas músicas relacionadas com o Projeto. Na aprendizagem das canções, recorreu-se sempre à Pirâmide Musical.

O **Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita** foi um dos domínios também abordados neste projeto, desde os vários registos realizados, individuais e/ou coletivos, tais como desenhos, pinturas, colagens, identificação de elementos do projeto, divisão de tarefas (construção de um gráfico de barras e um registo correspondência termo-a-termo). A partir de um determinado momento, eram as próprias crianças que com o apoio do adulto escreviam os nomes de todos os objetos que traziam relacionados com o projeto (ex. Capote Alentejano). Este foi importante, sendo que é uma forma de a criança contactar com a escrita.

A linguagem oral foi uma ferramenta pelo qual as crianças comunicaram para se fazerem ouvir, transmitir os seus conhecimentos, para partilhar informação, sendo que, com o decorrer do projeto foi elaborada uma capa das pesquisas, onde as crianças colocavam todas as suas pesquisas depois de partilhadas com o grupo. Estas contribuíram para colocarem dúvidas, tomarem decisões e adquirirem novos vocábulos, tornando assim o seu vocabulário mais rico e extenso. Ao longo do projeto as crianças forma contactando com várias palavras novas, assim foi colocada na parede da sala, uma cartolina, onde as crianças com a ajuda do adulto iam registando essas palavras.

O **Domínio da Matemática** foi outro dos domínios abordados com este projeto através do registo do grupos (gráfico de barras) com quem tem mais e menos.

A **Área do Conhecimento do Mundo** foi também uma das áreas explorada pelo grupo através das pesquisas elaboradas tanto na sala como em casa (diferentes casas dos diferentes continentes; gastronomia; canções; danças), conquistando assim novos saberes. Por outro lado, com a construção das diferentes casas, o grupo foi possível o grupo entender as diferentes fases da construção de uma casa (Tijolos-pacotes de leite, dando origem às paredes, e só numa fase seguinte a construção do telhado (papelão para a estrutura do telhado e rolos de papel para as telhas)). Deste modo, foi possível a criança contactar com diferentes matérias de desperdício.

Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projecto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.

A autonomia foi um dos aspetos tidos em conta durante todo o processo de desenvolvimento de projeto, uma vez que as crianças foram gerindo os espaços existentes no contexto de forma autónoma (construção das diferentes casas). No decorrer do projeto lúdico, as crianças participaram na organização do espaço sala, constatando a necessidade de alterar as diferentes áreas. O projeto lúdico possibilitou o exercício da autonomia, pois as crianças participaram na tomada de decisões, tornando as crianças responsáveis pelo processo de aprendizagem. Neste sentido, as crianças fizeram parte da planificação, uma vez que eram as principais intervenientes, cabendo ao adulto o papel de orientador, de modo a ajudar e a cooperar. Assim, o grupo planificou com o adulto o que gostariam de construir, demonstrando aptidão em gerir as suas opções, uma vez que sabiam como desejavam o que idealizavam.

Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.

O trabalho colaborativo esteve presente no decorrer de todo o projeto. As crianças que demonstravam alguma dificuldade em trabalhar em grupo, em expressar as suas ideias/ opiniões e a partilhar as suas experiências/ vivências, começaram a fazê-lo de forma mais ativa e autónoma. Deste modo, as crianças mostraram ser capazes de partilhar os seus conhecimentos com o grupo. A cooperação passou também pela tomada de decisões; a divisão de tarefas, onde a criança era responsável por determinada tarefa. O trabalho em pequenos grupos permitiu desenvolver este espírito de cooperação, uma vez que estavam em constante comunicação, de modo a transmitir a todos os elementos as suas ideias. A cooperação envolve a ajuda, por parte das crianças, assim como do adulto. Também desta colaboração fizeram parte as famílias, uma vez que o envolvimento parental esteve presente ao longo de todo o ano, com a visita dos pais à sala. Os pais participaram de forma ativa no projeto na dinamização das atividades, como na construção da casa de África; na apresentação de características dos diferentes continentes. Toda esta partilha, possibilitou uma troca de saberes e experiências.

Eficácia: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.

Desde do início do projeto que as crianças se foram envolvendo e participando de forma entusiasta na dinamização das mesmas. O projeto surge durante um diálogo entre a educadora e uma das crianças, onde posteriormente todo o grupo se envolve. As atividades a serem realizadas e os objetos a serem construídos, foram sugeridos pelas crianças, indo de encontro aos seus interesses. Deste modo, antes de iniciar as atividades, existiu sempre um diálogo com as crianças, onde

estas reflectiam como deveríamos construir; que materiais a utilizar; assim como as técnicas mais adequadas para conseguir o pretendido. Exemplo disso foi na decisão da construção do telhado da casa tradicional portuguesa, onde as crianças escolheram que material seria mais adequado para obter um telhado real. Numa fase inicial, o grupo pensava em pintar apenas a estrutura, mas não seria possível representar a forma das telhas em relevo. Este diálogo incita as crianças a apresentarem alternativas, de modo a apresentarem soluções para resolverem os seus problemas.

Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projecto em que trabalham.

Desde o início do projeto lúdico que o grupo demonstrou interesse em construir as diferentes casas de cada um dos continentes a estudados. Tendo em conta a divisão de tarefas, as crianças demonstraram ser capaz de realizar as tarefas a que se proponham cumprir. A elaboração dos registos na da divisão de tarefas, permitiu que as crianças se envolvessem no projeto como se fosse algo deles. Assim, demonstravam a responsabilidade em levar a cabo a suas tarefas, pois não queriam falhar. Com o decorrer do projeto, as diferentes casas foram sendo construídas, e a vontade de colocar todos os objetos adequados a cada uma delas era cada vez maior, pois mal estivessem terminadas queriam ir brincar nelas.

Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projecto

A negociação foi um dos aspectos que esteve presente desde o inicio do projeto. Na construção de cada uma das casas a serem construídas, surgiam dúvidas de qual a casa iria ser construída. Por meio da votação, cada uma das crianças apresentava a sua escolha. Assim, quando esta situação acontecia, as crianças investigavam sobre as diferentes casas, de modo a decidirem quais os materiais a serem utilizados. No decorrer do projeto, todas as ideias das crianças não davam origem a conflitos, mas sim a um diálogo com diferentes perspectivas.

Procure caracterizar o projecto em termos de critérios de qualidades adquiridas no que diz respeito à equipa pedagógica

Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projecto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.

O projeto lúdico foi desenvolvido tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. Estas verificavam-se através dos diálogos, assim como nas diferentes assembleias realizadas com as crianças. Deste modo, as crianças reuniam todos os interesses e posteriormente existia a votação, de modo a chegar a um consenso. Com a construção das

diferentes casas, a equipa pedagógica pretendia que as crianças partilhassem momentos de jogo simbólico, dando oportunidade a momentos de imaginação.

Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projecto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Cada uma das casas foi sendo construída com de acordo com o continente que o grupo estava a investigar. Assim, as diferentes casas foram surgindo, demorando algumas semanas a serem construídas. Com o decorrer da construção de cada uma das casas, estas foram-se aperfeiçoando, sendo que o grupo foi tomando consciência dos materiais mais adequados para a construção das casas seguintes.

Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projecto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projecto procura enfrentar.

A planificação das atividades e respectiva avaliação mostraram ser um instrumento essencial, na medida em que permitiram reunir informações, de modo a adaptar estratégias e os instrumentos. Tendo em conta o decorrer do projeto este possibilitou focalizar interesses e necessidades do grupo, uma vez que surge de uma motivação intrínseca. Deste modo, a equipa pedagógica teve o cuidado de orientar o grupo, tentando relacionar toda a sua motivação com os conteúdos relacionados. Assim, foram dinamizadas atividades em grande grupo, pequenos grupos. Por outro lado, as crianças realizaram pesquisas individuais tendo em conta os seus interesses.

Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projecto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projecto.

A negociação esteve presente no decorrer de todo o projeto, por parte das crianças assim como no envolvimento dos pais nas atividades. A equipa pedagógica para conjugar todos os interesses das crianças, negociando com o grupo através de diálogos, na realização das assembleias e também por meio da votação. A votação e a realização das assembleias com o grupo permitiram solucionar determinadas dificuldades encontradas de forma democrática.

Partilha: Capacidade maior ou menor que um projecto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes actores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.

De modo a que todas as crianças participassem e se envolvessem no projeto, a equipa pedagógica tentou intervir de forma consistente e organizada. No decorrer do projeto lúdico da sala surgiram alguns imprevistos, onde a equipa tentou intervir, partilhando ideias e possíveis soluções de modo a colmatar as dificuldades encontradas.

Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projecto assumem

para a qualidade de vida das crianças abrangidas.

O projeto foi desenvolvido de modo a focar os interesses das crianças, dando resposta aquilo que queriam descobrir. Com o desenvolver do projeto, este possibilitou à criança desenvolver a autonomia, a criatividade, a imaginação, o sentido crítico, assim como a resolução de problemas. Por outro lado, proporcionou a aquisição de novos vocábulos.

Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projecto dá à ocorrência de actividades de auto e hetero-avaliação do processo em curso.

A auto e hétero-avaliação estiveram presentes no decorrer de todo o projeto lúdico. Durante o projeto a equipa pedagógica realizou assembleias inspiradas no MEM, de modo avaliar as aprendizagens adquiridas com o desenvolver do projeto. Assim, a auto e hétero avaliação tiveram como principal objectivo melhorar e registar toda a evolução do projeto.

Responsabilidade: Papel mais ou menos relevante que o projecto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projecto (difusão e uso das informações)

Ao longo de todo o projeto, as crianças foram intervenientes de todos o processo que envolveu o decorrer deste, participando de forma crítica e ativa. Todos os momentos de partilha mostraram-se ser relevantes para a avaliação, assim como na melhoria de determinados aspectos.

