

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar

**A Entreajuda e a Cooperação de
braços dados com a Diferenciação
Pedagógica**

Cátia Natália Teixeira Fernandes

Porto
2013/2014

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar

**A Entreajuda e a Cooperação de
braços dados com a Diferenciação
Pedagógica**

Cátia Natália Teixeira Fernandes

Orientadora:

Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Porto
2013/2014

RESUMO

O presente trabalho diz respeito ao relatório de estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este decorreu numa IPSS, com um grupo de crianças de três, quatro e cinco anos. Tratando-se o grupo de estágio heterogéneo em termos etários foi desde logo relevante perceber as vantagens e desvantagens para as crianças.

Inicialmente a observação foi fundamental, para poder planificar e intervir segundo uma pedagogia diferenciada, capaz de desenvolver as competências essenciais em cada criança, sempre com o cuidado de não saltar etapas de desenvolvimento. A formação pessoal e social, esteve na base da intervenção, promovendo uma aprendizagem cooperativa, fazendo com que a capacidade de entreaajuda fosse crescendo, ao ponto de se tornar autónoma.

Foi realizada uma revisão da literatura a fim de sustentar este trabalho, que se seguiu de um estudo mais aprofundado, realizando para tal uma entrevista à educadora cooperante, a encarregados de educação de duas crianças, e dois focus group a dois grupos, constituídos por quatro crianças cada. Paralelamente às entrevistas e focus group, foi efetuada uma observação direta, registada em diversos formatos, durante o período de estágio, e mantida uma posição de professor investigador por parte da estagiária, que permitiu melhor perceber a dinâmica de um grupo que incluiu idades distintas. Dinâmica essa que se caracterizou por uma capacidade de entreaajuda grande.

Através da observação e do estudo, salientamos o maior desenvolvimento da linguagem e cognição, como vantagem para as crianças mais novas e a aprimoração das competências já adquiridas como vantagem para as crianças mais velhas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar. Cooperação. Diferenciação Pedagógica.

ABSTRACT

The present work concerns the internship report under the Masters in Preschool Education. This residency took place in IPSS, with a group of children aged three, four and five years. Giving the heterogeneous group in terms of age, was immediately relevant perceive the advantages and disadvantages for children.

Initial observation was critical in order to plan and act according to a differentiated learning, able to develop essential skills in each child, always taking care to not skip stages of development. The Personal and Social Formation, underlying the intervention, fostering cooperative learning, so that the ability of assistance were growing, to the point of becoming autonomous.

A literature review was conducted in order to sustain this work, following a further study, performing for such an interview to the cooperating teacher, the guardian of two children, and two focus group was held to two groups consisting of four each child. Alongside the interviews and focus groups, was made a direct observation, recorded in various formats during the probationary period, and held a position of research professor by the intern, which allowed a better understanding of the dynamics of a group that included different ages. This dynamic that has characterized by an ability of great mutual aid.

Through observation and study, it is noteworthy the further development of language and cognition, the advantage for younger children and improvement of skills already acquired an advantage for older kids.

Key words: Preschool Education. Cooperation. Pedagogical differentiation.

AGRADECIMENTOS

Todo o meu percurso, que fez com que desenvolvesse competências quer a nível pessoal, quer a nível profissional, só se tornou possível, graças às pessoas que me acompanharam e marcaram esta caminhada.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, por me proporcionarem o realizar deste sonho, ser Educadora de Infância, estando comigo em todos os momentos, nos momentos de vitória, mas principalmente nos momentos menos bons pelos quais passei. Sem eles não tinha chegado até aqui.

Estendo o agradecimento aos meus pais, à minha família mais restrita, onde destaco os meus padrinhos, primas, Mariana e Margarida Alves e avós maternos, por toda a disponibilidade em prontamente me ajudar.

Ao meu namorado, agradeço toda a dedicação, todo o acompanhamento, toda a ajuda, e essencialmente toda a paciência e força que sempre me transmitiu, sem dúvida foi um dos grandes pilares para chegar até ao fim.

À minha educadora cooperante, agradeço todo o acompanhamento, e ao mesmo tempo todo um espaço de abertura para que pudesse experienciar tudo. Com ela aprendi a dar mais valor à palavra nós, e conseqüentemente ao trabalho em equipa. Sem dúvida que ela foi mais um pilar quer em termos profissionais, quer em termos pessoais, levantando-me quando eu mais precisei, fazendo com que não desistisse de tudo.

À minha orientadora de estágio, agradeço todo o acompanhamento, e disponibilidade. Com ela ganhei gosto pela reflexão e pela investigação e isso fez com que aprimorasse a articulação teoria-prática.

À minha amiga Cristina Araújo, que me acompanhou desde a entrada na licenciatura, e que sempre esteve disponível para me ajudar e ouvir quando mais precisei.

À minha amiga Mafalda Ferreira, por ter vibrado comigo quando lhe falava do que estava a vivenciar. E por me ter tirado de casa muitas vezes, fazendo com que esquecesse por momentos a fase pior pela que passava.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	7
1. Enquadramento teórico.....	8
1.1. Educação Pré-Escolar.....	8
1.2. Educar para a diferença com vista a um futuro mais inclusivo ...	10
1.3. O educador de infância e os grupos mistos: Que desafios.....	11
1.4. Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	15
1.4.1. Modelo Reggio Emília.....	15
1.4.2. Trabalho de Projeto.....	17
1.4.3. Movimento da Escola Moderna.....	18
2. Metodologia de investigação.....	20
2.1. Pertinência do tema.....	20
2.2. Tipo de estudo: Qualitativo.....	21
2.3. Sujeitos do estudo.....	21
2.4. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados ...	22
2.4.1. Observação.....	22
2.4.2. Avaliação e o Portfólio Reflexivo.....	23
2.4.3. Entrevistas.....	24
2.4.4. Focus Group.....	25
2.5. Análise de dados.....	25
3. Contexto Organizacional.....	29
3.1. Caracterização da Instituição.....	29
3.2. Caracterização do meio, famílias e crianças.....	31
3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição.....	40
4. Intervenção.....	42
4.1. Planificar rumo à Diferenciação Pedagógica.....	42
4.2. Intervir para uma aprendizagem diferenciada.....	45
4.3. Avaliar no sentido de uma crescente melhoria da prática.....	49
5. Considerações finais.....	53
Bibliografia.....	56

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 - Registo de descrição diária de 27/02/2014
- Anexo 2 - Registo de incidente crítico de 20/02/2014
- Anexo 3 - Registo de incidente crítico de 23/05/2014
- Anexo 4 - Registo de amostragem de acontecimentos de 25/02/2014
- Anexo 5 - Registo da atividade significativa de 08/05/2014
- Anexo 6 - Reflexão do dia 11/02/2014
- Anexo 7 - Registo fotográfico da rede curricular da sala
- Anexo 8 - Entrevista à educadora cooperante
- Anexo 9 - Entrevista ao encarregado de educação de uma criança de cinco anos
- Anexo 10 - Entrevista ao encarregado de educação da criança mais nova
- Anexo 11 - Focus Group A
- Anexo 12 - Focus Group B
- Anexo 13 - Gráfico relativo ao género das crianças
- Anexo 14 - Descrição diária de 15/01/2014
- Anexo 15 - Gráfico das crianças nascidas em 2010
- Anexo 16 - Gráfico das crianças nascidas em 2009
- Anexo 17 - Gráfico das crianças nascidas em 2008
- Anexo 18 - Gráfico das crianças nascidas em 2007
- Anexo 19 - Registo fotográfico – cooperação na escrita do nome
- Anexo 20 - Gráfico geral das idades das crianças do grupo
- Anexo 21 - Avaliação de expressão motora de 2/10/2013
- Anexo 22 - Registo de observação Descrição diária de 10-01-2014
- Anexo 23 - Registo fotográfico: quadro das letras
- Anexo 24 - Registo de avaliação da semana de 30/09/2013 a 04/10/2013
- Anexo 25 - Registo da história “Olívia salva o circo” em banda desenhada – cinco anos
- Anexo 26 - Lista de verificação ou controlo de 20-02-2014
- Anexo 27 - Registo fotográfico de atividades de recorte
- Anexo 28 - Atividade de rasgagem (três anos)
- Anexo 29 - Registo fotográfico de atividades com lápis, canetas e pinceis

- Anexo 30 - Lista de verificação ou controlo de 07/03/2014
- Anexo 31 - Gráfico relativo à composição do agregado familiar das crianças
- Anexo 32 - Gráfico relativo ao número de irmãos das crianças
- Anexo 33 - Gráfico relativo às profissões das mães das crianças
- Anexo 34 - Gráfico relativo às profissões dos pais das crianças
- Anexo 35 - Gráfico relativo ao grau de escolaridade dos pais das crianças
- Anexo 36 - Gráfico relativo às idades dos pais das crianças
- Anexo 37 - Gráfico relativo à área de residência das crianças
- Anexo 38 - Registo fotográfico – exploração do microscópio
- Anexo 39 - Registo da atividade significativa de 29/05/2014
- Anexo 40 - Planificação em rede da semana de 12/05/2014 a 16/05/2014
- Anexo 41 - Intenções pedagógicas da semana de 12/05/2014 a 16/05/2014
- Anexo 42 - Registo fotográfico da teia do projeto “O Zoo do Joaquim”
- Anexo 43 - Registo fotográfico da teia do projeto “Como era e como é...”
- Anexo 44 - Registo fotográfico da planificação gráfica da sessão de movimento de 14/11/13
- Anexo 45 - Registo fotográfico da planificação da sessão de movimento de 14/11/13
- Anexo 46 - Registo fotográfico da atividade de ritmos com legos
- Anexo 47 - Fase I do projeto “Presépio”
- Anexo 48 - Quadros de presenças da sala
- Anexo 49 - Situação desencadeadora do projeto “Presépio”
- Anexo 50 - Situação desencadeadora do projeto “O Zoo do Joaquim”
- Anexo 51 - Situação desencadeadora do projeto “Como era e como é...”
- Anexo 52 - Registo fotográfico da visita à Fundação Serralves
- Anexo 53 - Registo fotográfico da visita ao estádio do Dragão e respetivo museu
- Anexo 54 - Registo fotográfico da visita à estação de metro da Trindade
- Anexo 55 - Registo fotográfico da visita à Casa da Música
- Anexo 56 - Registo fotográfico da organização do espaço com objetivo a uma aprendizagem cooperativa
- Anexo 57 - Carta recebida no âmbito do intercâmbio de estágio

Anexo 58 - Divulgação dos projetos

Anexo 59 - Espaços usados para as experiências

Anexo 60 - Manhã recreativa de Halloween

Anexo 61 - Registo fotográfico da tarde recreativa de carnaval

Anexo 62 - Registo fotográfico do dia recreativo da inauguração do laboratório

Anexo 63 - Avaliação da semana de 12/05/2014 a 16/05/2014

Anexo 64 - Assembleia do dia 12/02/2014

Anexo 65 - Registo fotográfico da alteração do espaço sala

Anexo 66 - Grelha de observação do projeto “Como era e como é...”

Anexo 67 - Registo fotográfico dos mais velhos a partilhar experiências das visitas com os mais novos

Anexo 68 - Excerto da reflexão do dia 3/10/2013

Anexo 69 - Excerto da reflexão do dia 5/05/2014

LISTA DE ABREVIATURAS

EPE	Educação Pré-Escolar
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
DEB	Departamento da Educação Básica
PAA	Plano Anual de Atividades
PE	Projeto Educativo
RI	Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, foi realizado no âmbito do Mestrado na Área de Formação de Professores – Especialização em Educação Pré-Escolar.

O estágio decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada no centro o Porto. O tempo de durabilidade deste estendeu-se de setembro a maio, numa sala de Pré-Escolar, que integrava crianças de 3, 4 e 5 anos, caracterizando-se por isso por uma heterogeneidade em termos etários.

O facto de experienciar trabalhar com crianças, cujas idades abrangem toda a Educação Pré-Escolar (EPE), fez com que fosse possível sustentar ainda mais o campo de ação, uma vez que o contato com estas, fez perceber o trabalho com cada faixa etária.

Este relatório evidencia o trabalho realizado com este grupo de crianças, e para uma melhor organização do mesmo, encontra-se dividido em cinco capítulos, que por sua vez se subdividem, o capítulo um diz respeito ao enquadramento teórico, que se refere de forma fundamentada recorrendo a pressupostos teóricos, relacionados com temas como a conceção de educação e as metodologias, como o Trabalho de Projeto, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna; o capítulo dois às metodologias de investigação, onde foi realizado um estudo de caso, que deu resposta à pergunta de partida elaborada para a investigação, incluindo também os instrumentos e técnicas utilizados; o capítulo três ao contexto organizacional, onde foram caracterizadas as crianças, famílias e instituição; o quatro à intervenção, onde estão evidenciados aspetos práticos realizados em estágio, tendo por base a sua articulação com a teoria e o cinco às considerações finais, onde estão referenciados os aspetos mais significativos que foram vivenciados no estágio. Este trabalho termina com a bibliografia utilizada para a sua construção.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste ponto, a estagiária apoiou-se em referentes teóricos para fundamentar a sua intervenção junto do grupo de crianças.

Neste capítulo serão abordados temas como a Educação Pré-Escolar (EPE), o papel do educador face aos grupos heterogéneos em termos etários, a diferença como fator de inclusão, o envolvimento parental e os modelos curriculares que mais recorreremos para uma atuação mais sustentada, atendendo à heterogeneidade em termos etários do grupo observado.

1.1. Educação Pré-Escolar

Segundo o Dicionário da Língua Pedagógica, educar consiste: “quer em fazer com que a criança saia do seu estado primitivo; quer em fazer sair dela (tornar acto) o que possui virtualmente” (Foulquié, 1971: 132).

Quando falamos em educação, devemos ter em conta que esta é uma temática complexa, para a qual não existe uma receita única, educar depende de várias variáveis, como o grupo de crianças, o tempo, o espaço, as famílias e o meio em que se insere. “Um mundo onde a profissionalidade é tão complexo exige, com certeza, uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida” (Oliveira - Formosinho, 2002: 42). Por ser algo complexo e em constante mudança, o educador deve construir-se ao longo da vida, para que a sua intervenção seja cada vez mais conscienciosa e aberta ao que o rodeia.

Ao longo do tempo, esta tem vindo a sofrer alterações, sendo que o maior enfoque data dos anos 90. “Os anos 90 do século XX constituíram um marco no que diz respeito a um consenso internacional relativamente à ideia de educação ao longo da vida” (Adão & Martins, 2004: 260). Desde então a EPE passa a ser vista como a primeira etapa do desenvolvimento. “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação da vida” (Lei-Quadro cit. Departamento de Educação Básica (DEB), 1997: 17) e é um complemento “(...) da acção 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” (Decreto-Lei 5/97 de 10 de Fevereiro). A família tem então o direito de participar ativamente junto das suas crianças, e o educador deve atuar sempre segundo este direito, mesmo quando o grupo é heterogéneo em termos etários. Desta forma, não deve colocar entraves a essa participação, mas sim pelo contrário, deve favorece-la, tentando que mesmo sem ser presencialmente, os pais participem, como é o caso das pesquisas.

Sendo esta a primeira etapa para a vida, cabe ao educador, acolher as crianças com “saberes e afetos” (Oliveira - Formosinho, 2002: 42), uma vez que “o desenvolvimento da criança é potenciado pelo modo como a criança ama e se sente amada” (Oliveira & Cunha, 2007: 32). É no seio familiar que a criança conhece os primeiros afetos e cria os primeiros vínculos, sendo “então, assim, possível chegar à família como comunidade de afecto e eleger a afeição como condição indispensável à aceitação da família como efectivo espaço de pertença tolerado pelo direito” (Laborinho, 2008: 57).

Por esse motivo, a EPE deve ser uma extensão do ambiente familiar, em que o envolvimento parental seja uma prática corrente favorecendo o desenvolvimento integral das crianças bem como torna mais fácil ultrapassar problemas de adaptação.

Atualmente a EPE é “destinada às crianças entre os 3 e os 6 anos” (Folque, 2012: 41). Embora não seja de carácter obrigatório, as mudanças ao nível da sociedade têm resultado num crescente aumento da procura por parte dos progenitores em integrar as crianças nestes sistemas educativos. “Embora não seja obrigatória, tem havido, desde 1996, uma preocupação dos governos em garantir o acolhimento de todas as crianças cujos pais o desejem” (Ibidem), de facto fazendo uma retrospectiva acerca da EPE é notória a preocupação do governo para com esta etapa da vida. Prova disso, são as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) que datam de 1997.

Nele constituem “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (DEB, 1997: 13). Sendo “uma referência para

todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa” (Ibidem).

Para apoiar o educador na sua prática surgem as metas de aprendizagem para a EPE. Este documento divide-se por áreas: área do conhecimento do mundo, área de formação pessoal e social e área das expressões/comunicação, na qual se encontram os domínios da matemática, da linguagem oral e abordagem á escrita e o das expressões, plástica, motora, dramática e da expressão musical.

1.2. Educar para a diferença com vista a um futuro mais inclusivo

Atualmente a criança “surge como figura central no contexto” (Oliveira & Cunha, 2007: 31) onde passa “a ser vista como actor social dotado de pensamento reflexivo e critico” (Oliveira & Cunha, cit. Formosinho, 2007: 31).

Para tal é necessário que o educador “reconheça o direito de palavra da criança, ou seja, deverá assumir a criança como um actor social, detentor de competências reflexivas e críticas” (Craveiro & Ferreira, 2007: 16). É importante que o educador tenha a consciência de que a EPE não está centrada somente na sua figura, mas também em torno das crianças. Desta forma “(...) decorre uma interacção entre adultos e crianças baseada na partilha de poderes” (Ibidem). Quando o educador potencializa este tipo de prática participativa das crianças está a prepara-las para a vida em sociedade, uma vez que está a intervir num grupo onde existem regras, mas também está a dar-lhes autonomia. É com perspetiva no futuro que a estagiária pretende educar crianças autónomas, capazes e tomar decisões segundo regras e de forma racional.

Segundo Silva (1996), torna-se “(...) indispensável que a generalidade das pessoas passe a dispor de maior conhecimento e de maior nível de consciência e responsabilização face ao colectivo, de forma a viabilizar um nível superior de auto-regulação do sistema de relações sociais” (cit.

Laborinho, 2008: 53-54). De facto o educador deve trabalhar para que as crianças sejam capazes de usar racionalmente a sua liberdade e se tornarem responsáveis e livres, apostando essencialmente em formar cidadãos responsáveis, uma vez que só somos livres se formos responsáveis. “Autonomia e diversidade andam, assim, de par, sendo por isso possível encontrar no binómio por ambas formado também um caminho para a formulação de objectivos a colocar ao sistema educativo” (Laborinho, 2008: 54).

1.3. O educador de infância e os grupos mistos: Que desafios

Através das áreas de conteúdo, o educador mobiliza “saberes para que, no desencadear de experiências do quotidiano das crianças, possa potencializar aventuras mobilizadoras de aprendizagens significativas” (Adão & Martins, 2004: 264). Ao mesmo tempo que toma consciência do que deve desenvolver nas crianças até ao final da EPE, uma vez que estas metas são finais, pretende-se que no final da EPE, o educador tenha conseguido desenvolver no seu grupo todas aquelas competências. Na nossa opinião, estas metas adequam-se a grupos heterogéneos em termos etários, uma vez sendo finais, é mais fácil para o educador trabalhar segundo as diferenças.

Se de facto, fosse mais adequado que os grupos fossem formados segundo as mesmas idades, porque não existirem metas para cada grupo etário a que pertence a EPE? Talvez porque cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, independentemente da idade. Daí ser mais fácil num grupo heterogéneo em termos etários, onde já por si as aprendizagens irão ser mais diversificadas, atender aos vários ritmos, tendo em conta a individualidade de cada criança. O educador deve então ser observador, a fim de perceber as necessidades de cada criança percebendo as suas “capacidades, interesses, e dificuldades” (DEB, 1997: 25) de forma a poder atuar segundo as suas características.

O educador deve também ser conhecedor do contexto familiar de cada criança a fim de “(...) estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade” (Folque, 2012: 42). Ao longo do estágio, foi possível observar que as famílias se envolveram bastante, acompanhando não só o desenvolvimento das crianças através dos portfólios individuais de cada uma, mas também colaborando com a equipa pedagógica nas aprendizagens das mesmas, como por exemplo nos projetos lúdicos. “O Projecto de Escola (PEE) pode constituir um instrumento de concretização e de gestão da autonomia, se concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores/as, alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores...)” (Leite et.al., 2001: 11).

Desta forma, após a observação e intervenção, podemos afirmar que os projetos lúdicos vividos na sala, foram ao encontro do que Leite (2001) defende, uma vez que existiu de facto o cruzamento de perspetivas entre educadora, estagiária, técnica, crianças, comunidade e família.

Sendo a EPE a primeira etapa para a educação da vida, torna-se imprescindível que o educador proporcione às crianças condições para que sejam agentes ativos no seu processo de desenvolvimento cognitivo, aprendendo a aprender. Segundo Folque (2012) o conceito de aprender a aprender determina “(...) de que modo os professores e as práticas na sala de aula podem apoiar as crianças no processo de se irem tornando, progressiva e gradualmente, aprendentes que se auto-regulam e se tornam autónomos” (Folque, 2012: 75). Observando o grupo de crianças onde foi realizado o estágio, podemos afirmar que todas as crianças são autónomas, ao nível da sua higiene e alimentação, bem como dentro do espaço sala, onde têm à sua disposição materiais, o que faz com que sejam autónomas na sua aquisição.

O educador, por ter a seu cargo criança em tão tenra idade, tem uma responsabilidade acrescida ao nível das competências exigidas. É pretendido que este seja responsável, que tenha em conta que é um exemplo para as crianças e por isso ter em atenção os seus comportamentos.

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo” (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto, anexo n.º1). Este currículo é desenvolvido através “(...) da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Ibidem).

Segundo as OCEPE (1997) avaliar “(...) implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (DEB, 1997: 27). De facto o educador deve avaliar “(...) numa perspectiva formativa, a sua intervenção” (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto, anexo n.º1) pois só assim é capaz de planificar “(...) actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Ibidem).

A avaliação do educador não deve ser feita só por este, mas também com as crianças. A avaliação feita com as crianças “(...) é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (DEB, 1997: 27). Ao ouvir as crianças a avaliar, o educador fica com o feedback destas enriquecendo assim a sua própria avaliação e posteriormente faz com que haja uma “progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (Ibidem). Assim, vai ao encontro de “uma pedagogia de infância construtivista” (Oliveira - Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007: 27), baseando-se “(...) na crença de que todas as pessoas têm agência” (Ibidem). De facto o educador deve encarar a criança como sujeito ativo da sua aprendizagem. Ao agir assim o este encara a criança “como sujeito e não como objeto do processo educativo” (DEB, 1997: 19).

É importante que na sua prática o educador inclua as crianças nas planificações, uma vez que desta forma está a contribuir para que a criança se desenvolva. Num grupo heterogéneo em termos etários as crianças beneficiam com estes momentos em grande grupo, uma vez que a diversidade existente ao nível das capacidades e do desenvolvimento da linguagem, contribui para um maior desenvolvimento geral do grupo. “Uma pedagogia de infância construtivista conduz, assim, a uma pedagogia de participação” (Oliveira -

Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007: 27). Quando o educador atua incluindo as crianças nas planificações, descentra de si o processo de ensino/aprendizagem e passa a ser orientador deste mesmo processo, concretizando “na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (DEB, 1997: 27).

Quando o educador planifica com as crianças, utilizando, “(...) o diálogo, é o contexto social mais apropriado para a geração do pensamento e da ordem superior” (Lipman, 2001: 40). Por pensamento de ordem superior entende-se “a fusão dos pensamentos crítico e criativo” (Idem: 38) contudo, não há “pensamento crítico sem o mínimo de julgamento criativo” (Idem: 39). O educador para a sua forma de atuação deve ter um pensamento crítico avaliando e refletindo sobre a sua prática, ao mesmo tempo que deve ser flexível e utilizar recursos potencializadores de aprendizagem para que a sua prática encare uma perspetiva mais lúdica.

Segundo as OCEPE (1997) o educador não deve “menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens” (DEB, 1997: 18). Froebel (1912) propõe uma trilogia voltada para o brincar que pressupõe “criar, sentir e pensar” (cit. Oliveira - Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007: 27). Ao criar, sentir e pensar “o valor da ação criativa da criança, o papel das emoções e a integração do pensamento na ação” (Ibidem) estão interligados e desenvolvem inúmeras competências na mesma, como por exemplo o pensamento crítico.

Por sua vez o pensamento crítico “(...) envolve o raciocínio e o julgamento crítico” (Lipman, 2001: 39). O educador de um grupo heterogéneo em termos etários, deve estar em constante reflexão para que possa melhorar a sua prática, reajustando sistematicamente a sua intervenção sempre com a finalidade de a melhorar, atendendo às diferenças da sala. “Esta reflexão sobre a prática é a base para inventar práticas aperfeiçoadas que estimularão, por sua vez, reflexões posteriores” (Idem: 44). A reflexão deve ser encarada pelo educador como um ciclo, na medida em que este deve refletir antes, durante e depois da sua intervenção. “Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante

e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (Oliveira - Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007: 27).

Em suma, o educador de infância deve ser humilde ao ponto de encarar o seu “desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir” (Oliveira - Formosinho, 2002: 42).

1.4. Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Estando a estagiária perante um grupo heterogéneo em termos etários, considerou pertinente perceber a dinâmica que está por trás de um grupo com estas características a fim de atuar com uma maior consciência no desenvolvimento integral das crianças. Estando plena de certeza que a diferença existente no grupo observado é uma mais valia para aquelas crianças, a estagiária defende a ideia de Pereira e Vieira (2006), quando estes dizem que “(...) a Escola deve trabalhar com a diferença para construir uma cultura comum” (Pereira & Vieira, 2006: 122). Para sustentar este trabalho que atendeu sempre às diferenças do grupo, foram utilizados com mais frequência três modelos curriculares. O modelo Reggio Emília, o Trabalho de Projeto e o Movimento da Escola Moderna.

1.4.1. Modelo Reggio Emília

Uma vez que a escola é uma preparação para a vida e sendo a EPE a primeira etapa deste desenvolvimento, esta não deve servir para unir, mas sim “para criar as bases de uma vida em comum” (Ibidem). De facto o ser humano ao viver em comunidade, depara-se com várias diferenças, onde incluímos a

diferença de idades, desta forma a estagiária defende que as crianças devem ser preparadas para esta realidade, desde a sua entrada para a EPE.

Esta ideia de que a escola deve preparar para a vida em comunidade, é também defendida pelo modelo de Reggio Emilia, "(...) a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão" (Edwards, Gandini & Forman, 1999: 23). É dada às crianças igual oportunidade, em relação aos adultos de questionar, sobre o que está à sua volta, e desta forma explorar juntamente com os colegas e adultos, desenvolvendo-se assim culturalmente, e fazendo um verdadeiro trabalho de equipa, onde o educador é um mero mediador. Quando falamos em exploração conjunta entre as crianças e adultos, falamos em aprendizagem cooperativa, e esta pressupõe "pessoas curiosas, confiantes, informadas e motivadas, capazes de refletir, ouvir e participar, com diferentes pontos de vista, diferentes experiências e vivências são reconhecidas como competentes na sua individualidade" (Cochito, 2004: 4).

Este trabalho cooperativo fez todo o sentido, durante a prática da estagiária, uma vez que estando perante um grupo com várias idades, conseqüentemente as vivências e experiências de cada criança eram diferentes. Esse fator, contribuiu para o enriquecimento de todo o grupo, logo é possível apontar como uma vantagem para o desenvolvimento deste, quer ao nível social, quer ao nível da linguagem, uma vez que as crianças mais novas vão adquirindo novo vocabulário, pelo contacto que têm com os adultos e pares mais velhos.

Para que esta partilha de experiências e vivências aconteça, o educador deve provocar momentos como por exemplo no acolhimento, para incentivar as crianças a expressarem-se, transmitindo-lhes confiança, que por muitas vezes passa por um simples elogio/feedback positivo. Deve também provocar "(...) interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interacção adulto/criança" (Edwards, Gandini & Forman, 1999: 46). Neste aspeto o papel do educador é importantíssimo, pois deve ter em

atenção não só as interações criança-criança, mas também criança-adulto, bem como o pretexto ou texto.

De acordo com este modelo, uma instituição Pré-Escolar deve incluir três salas de aula, setenta e cinco crianças, seis professores, uma atellerista, um cozinheiro e quatro equipas de auxiliares (Idem: 24). Esta divisão da equipa pedagógica pressupõe que para cada sala de EPE devem existir dois educadores. De facto perante um grupo com várias idades que foi o caso do grupo da estagiária e é o que acontece durante uma parte do dia no modelo Reggio Emília, a estagiária é da mesma opinião destes autores, pois considera que duas profissionais na mesma sala, conseguem chegar mais facilmente a cada criança e trabalhar segundo interesses mais individualizados.

Contudo, “(...) a incapacidade para construir novos modos de trabalho pedagógico, para lidar com a diferença e a heterogeneidade, promovendo ao mesmo tempo uma cultura e partilhada, é uma das nossas principais dificuldades” (Pereira & Vieira, 2006: 122). Infelizmente de facto, ainda existem vários preconceitos quando se fala em diferença, quando se fala em grupos heterogéneos em termos etários, mas qual será o motivo? Porquê que a sociedade continua a apoiar a formação de grupos de grupos de crianças como se de uma produção em série se tratasse? Será assim difícil olhar à nossa volta? Para uma sociedade que se caracteriza pela diversidade e quando a estagiária se refere a diversidade, não fala só no aspeto acima referido (idade) mas também nas diferenças culturais, sociais, físicas, entre todas as outras diferenças que nos rodeiam, ninguém é igual a ninguém, tal como cada criança é um ser único em constante desenvolvimento

1.4.2.Trabalho de Projeto

Segundo Vasconcelos (2012), o trabalho de projeto é encarado como: “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas

encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989: 140 cit. Vasconcelos et.al., 2012: 10).

Os projetos podem ocorrer por motivação intrínseca (quando esta parte das crianças) ou extrínseca (quando parte dos adultos). Podem incluir todo o grupo, pequenos grupos ou ser mesmo individual, tudo depende da motivação e interesses dos intervenientes. Devem ser flexíveis quanto ao tempo, respeitando o ritmo de cada criança, para que as aprendizagens sejam de facto significativas.

É talvez das metodologias mais desafiantes para o educador, uma vez que, este vai fazendo descobertas através de pesquisas com o grupo à medida que o projeto vai avançando. Muitas vezes estas pesquisas decorrem no campo, o que faz com que o espaço possa não ser a sala. Desta forma o educador é também participante ativo dos projetos, mobilizando e apoiando o grupo para as aprendizagens.

Para que haja um fio condutor capaz de orientar o educador no seu trabalho, Vasconcelos (2012) define fases para o trabalho em projeto. Estas são: fase I (definição do problema); fase II (planificação e desenvolvimento do trabalho); fase III (execução) e Fase IV (divulgação/avaliação) (Vasconcelos et.al., 2012: 14-17).

1.4.3. Movimento da Escola Moderna

O modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), foi também seguido durante o estágio, juntamente com as crianças, foi elaborado um quadro, diário de grupo, elaborado numa folha “(...) organizada por colunas, onde vão sendo feitos registos” (Pires, 2003: 28). Estes registos surgiam de forma autónoma pelas crianças, que assinalavam o seu contentamento, descontentamento ou ideias. Este diário serviu para dar oportunidade às crianças “(...) de emitir juízos de valor globais sobre o trabalho realizado pela turma, nomeadamente a sua qualidade, com vista a eventuais correcções na semana seguinte” (Idem: 59).

Este quadro surgiu para fazer a ponte com o que posteriormente era discutido no momento das assembleias. Estas eram momentos de “(...) reunião de todos os membros da turma (alunos e professor), que se juntam para discutir e deliberar sobre vários assuntos da turma” (Idem: 28). Estes momentos de partilha de ideias, foram também ao encontro de uma aprendizagem cooperativa, uma vez que valorizou “(...) o desenvolvimento das competências cognitivas e relacionais dos alunos” (Cosme & Trindade, 2013: 52), ao mesmo tempo que “estas competências constituem um factor imprescindível para responder aos desafios e exigência da vida em sociedade (Ibidem).

Ao longo de todo o estágio, foram realizadas periodicamente reuniões de planificação e avaliação em grande grupo, a fim de discutir com as crianças ideias, avaliar o trabalho e reajustar estratégias se assim fosse conveniente. Estes momentos de partilha, foram sem dúvida bastante importantes para as crianças do grupo, uma vez que a diferença de idades, sempre foi um benefício, no que diz respeito à troca de experiências.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O termo de investigação em educação pode ser encarado como, “(...) uma acção de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir novos conhecimentos científicos” (Sousa, 2009: 12).

Quando a estagiária integrou um grupo misto, de três, quatro e cinco anos, desde logo sentiu a necessidade de descobrir mais sobre este assunto, nomeadamente, quais as vantagens e desvantagens que a organização deste grupo pode trazer para as crianças. Para tal, foi mantida uma postura de professor-investigador. Ser professor-investigador é “(...) primeiro de tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001: 6).

2.1. Pertinência do tema

Ao longo de todo o estágio, a estagiária questionou-se, investigou, refletiu, sempre com a finalidade de melhor intervir junto de um grupo que se caracterizava por uma heterogeneidade em termos etários, e por isso necessitava de uma diferenciação ao nível da intervenção, para que todas as crianças se desenvolvessem atendendo às suas características individuais. Assim, a estagiária, rumou para um progressivo melhoramento no que respeita à sua forma de intervenção junto das crianças, e desta forma estas saíam beneficiadas.

Ao nível da instituição a estagiária pretendeu contribuir para uma reflexão apoiada em estudos/investigação sobre o facto de agrupar crianças com diferentes idades segundo as suas vantagens e desvantagens. Contribuindo desta forma, para uma possível reorganização dos grupos de crianças, tendo em conta o fator idade.

2.2. Tipo de estudo: Qualitativo

O estudo que acompanhou a intervenção educativa teve um carácter qualitativo, uma vez que se tratou de uma investigação de cariz “(...) naturalista, etnográfica, interpretativa, descritiva, construtivista e de observação participante” (Pardal & Lopes, 2011: 20).

Para a sua investigação, foi efetuada a seguinte pergunta de partida: quais as vantagens e desvantagens de um grupo heterogéneo em termos etários na educação Pré-Escolar? A fim de poder medir melhor os factos anteriormente referidos na pergunta de partida, a estagiária efetuou um estudo de caso, uma vez que se trata “(...) de uma investigação naturalista, em que se estuda o sujeito no seu ambiente quotidiano, sem qualquer intervenção do investigador com o sentido de manipular variáveis independentes” (Alarcão, 2001: 138), desta forma a estagiária chegou mais facilmente às crianças, sem ter que invadir o seu espaço, tendo também realizado uma observação diária durante o período em que decorreu o estágio, sendo por isso este “(...) processo flexível e aberto que vai (re)construindo à medida que o trabalho avança” (Morgado, 2012: 63). Este processo permitiu uma visão mais amplificada da criança nos vários espaços de ação, permitindo também que o conhecimento fosse “(...) mais concreto e mais contextualizado, isto é, um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência” (Idem: 57).

2.3. Sujeitos do estudo

A população deste estudo foram grupos heterogéneos em termos etários, ou seja, “(...) é o grupo em relação ao qual vai iniciar-se o estudo” (Tuckman, 2000: 187), sendo que a amostra se refere ao grupo heterogéneo da sala onde a estagiária efetuou o estágio, esta é então “(...) constituída pelos elementos desse grupo, seleccionados para participar no estudo” (Idem: 187-188).

Assim sendo, os sujeitos do estudo, são um grupo de vinte e cinco crianças, treze do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades entre os três e os seis anos. Contudo uma vez que a pergunta de partida se prende com as vantagens e desvantagens que caracterizam este grupo, foi essencial a observação, bem como entrevistar a educadora responsável pelo grupo, dois encarregados de educação e realizar dois focus group às crianças.

2.4. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados

2.4.1. Observação

Para responder à pergunta de partida lançada pela estagiária, foi realizado desde o início até ao seu término, um processo de observação. A observação permitiu, “(...) caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1986: 135).

A observação foi sem dúvida, uma aliada na medida em que constantemente era necessário reajustar estratégias indo ao encontro da diversidade existente no grupo, atuando sempre com base na diferenciação pedagógica. A observação diz então “(...) respeito ao conhecimento que é necessário ter acerca do grupo, à diferenciação pedagógica e ao seu papel enquanto base do planeamento e da avaliação” (Gonçalves, 2008: 66).

Para uma observação mais sustentada, foram utilizados como instrumentos e técnicas, os registos de observação (descrição diária, incidente crítico, amostragem de acontecimentos), a avaliação, registos de atividades significativas, portfólio reflexivo, a rede curricular e as entrevistas.

Relativamente às descrições diárias que segundo Parente (2002) têm como principal vantagem: “(...) poderem permitir um maior e mais detalhado entendimento do(s) domínio(s) de desenvolvimento e/ou de aprendizagem observado(s)” (Parente, 2002: 181). Estas permitiram de facto, que a estagiária

tivesse uma maior percepção da evolução e comportamentos das crianças, e este fator contribuiu bastante para o estudo de caso efetuado (anexo 1).

Os registos de incidentes críticos, que segundo Parente (2002) são: “(...) breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Ibidem), ajudaram a estagiária a reajustar estratégias consoante as atitudes e comportamentos das crianças, quer positivos, quer negativos (anexo 2 e 3).

Com a amostra de acontecimentos, a estagiária pôde focar “(...) a sua atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem” (Parente, 2002: 185). Com estes registos, foi possível perceber as interações entre as diferentes faixas etárias das crianças (anexo 4).

Relativamente ao registo de atividades significativas, estas foram registadas ao longo de todo o estágio, sempre que havia alguma coisa de significativa/importante, quer para o educador, para as crianças, ou até mesmo para ambos, uma vez que muitas vezes ambos descobríamos coisas novas e relevantes, como foi o caso das visitas realizadas no âmbito dos projetos (anexo 5).

2.4.2. Avaliação e o Portfólio Reflexivo

Outra aliada neste processo foi a avaliação, “(...) O educador de Infância tem que avaliar de modo a que esse processo, enquanto componente de desenvolvimento curricular, espelhe o processo de ensino/aprendizagem” (Gonçalves, 2008: 67). Ao avaliar, o educador toma consciência do que correu bem e o que correu menos bem, ganhando assim um suporte maior, no reajustar de estratégias de uma forma refletida. Assim, mantém uma postura de profissional reflexivo, tendo em vista “(...) uma perspectiva interaccionista e socio construtivista de aprendizagem experimental, de formação em situação de trabalho, de investigação-ação” (Alarcão, 2001: 23). Com as reflexões efetuadas, a estagiária investigou sobre vários temas, que foram sendo pertinentes no decorrer do estágio, a fim de se questionar e reajustar

estratégias, sempre com a perspectiva de melhorar a sua prática junto do grupo de crianças (anexo 6).

Durante todo o estágio a estagiária sentiu sempre uma enorme necessidade de refletir, interrogando-se sobre a sua atuação, sobre o que desenvolveu no grupo, e sobre o que era necessário investir mais. Estas reflexões foram arquivadas num portfólio, devidamente dividido por um índice estruturado, ao qual se deu o nome de portefólio reflexivo. Com este instrumento, a estagiária tentou “(...) procurar conjugar na acção um esforço de saberes e de consciência crítica” (Sá-Chaves, 2007: 13), que permitiu “(...) uma atitude reflexiva constante e coerente de (re)construção continuada dos próprios saberes, das práticas interventivas e reflexivas e dos níveis de consciencialização quanto à interferência do agir individual nos sentidos do agir colectivo” (Ibidem). A rede curricular construída desde o início do estágio, ajudou a perceber quais as áreas mais trabalhadas e menos trabalhadas, e por esse motivo foi um instrumento ao qual constantemente se recorreu, sustentando a prática reflexiva (anexo 7).

2.4.3. Entrevistas

Para obter mais opiniões à cerca desta problemática, a estagiária realizou entrevistas, à educadora cooperante e a dois encarregados de educação. A entrevista, é “um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas” (Tuckman, 2000: 517). A estagiária escolheu esta metodologia, porque considerou mais rica a possibilidade de estar frente a frente com o entrevistado, e desta forma as perguntas e respostas se sucederam sequencialmente, existindo um fio condutor que permitiu “(...) uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes” (Sousa, 2009: 247).

Outra razão pela qual a estagiária escolheu esta metodologia, prendeu-se com o facto de ter entrevistado crianças em idade Pré-Escolar, que pelo

facto de não saberem ler nem escrever necessitavam de um entrevistador, para que pudessem responder ao pretendido.

Dentro das entrevistas, a estagiária optou pelas semiestruturadas “(...) por não serem inteiramente abertas nem muito direccionadas através de perguntas precisas” (Morgado, 2012: 73-74). Desta forma pretendeu-se que os entrevistados dessem a sua opinião, ao mesmo tempo que lhes dava alguma liberdade no pensamento e consequentemente nas respostas, evitando que respondessem apenas ao que era pedido.

2.4.4. Focus Group

Foram também realizados dois focus group. “Segundo, David L. Morgan (1997), o *focus group* é ma técnica qualitativa que visa o controle da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não directivas” (Galego & Gomes, 2005: 177). Um deles foi realizado com quatro crianças do grupo de cinco anos da sala, e outro com crianças dos grupos de três e quatro anos. A escolha das crianças surgiu de forma democrática, onde foram sorteados os nomes das mesmas. Estes focus group tiveram como finalidade, perceber o que as crianças pensam acerca da presença de crianças com idades distintas.

2.5. Análise de dados

Depois de proceder à análise de conteúdo da entrevista com a educadora da sala heterogénea em termos etários foi possível concluir que esta tem o grau de licenciatura, desenvolvendo o seu trabalho com grupos heterogéneos em termos etários, há dois anos, numa IPSS (anexo 8).

Como principais diferenças entre o trabalho com grupos homogéneos (agrupados pelo mesmo ano de nascimento) e o trabalho com grupos heterogéneos em termos etários, esta profissional aponta o maior cuidado em termos de planificação e organização do trabalho. Relativamente ao grupo,

esta considera haver mais entreajuda e interação num grupo heterogéneo em termos etários (anexo 8).

As vantagens que esta profissional aponta para as crianças dizem respeito ao desenvolvimento e crescimento, a uma maior responsabilização por parte dos mais velhos, ao reforço das aprendizagens, à aprimoração de competências já adquiridas, entre outras como o maior desenvolvimento por parte dos mais novos, quer em termos de cognição, quer em termos de linguagem (anexo 8).

Relativamente às desvantagens, referindo-se também às crianças, a educadora cooperante, refere que se a planificação corresponder às necessidades individuais das crianças, não se encontram desvantagens para as mesmas (anexo 8). As desvantagens, que esta profissional encontra prendem-se então com o trabalho do educador, uma vez que este deve ser mais reflexivo, ter uma atenção individualizada para com as crianças e uma preocupação acrescida no momento de planificar (anexo 8).

Após a análise do conteúdo referente à entrevista ao encarregado de educação de uma das crianças mais velhas do grupo (cinco anos) a estagiária ficou a perceber que esta criança residiu no Brasil até aos quatro anos, frequentando lá a escola desde os sete meses de idade (idade com que entrou para o berçário), sempre em turmas homogéneas (agrupadas pelo mesmo ano de nascimento). Esta criança está em Portugal há um ano e oito meses, e antes de integrar o atual grupo, permaneceu durante uma semana numa outra instituição, portanto, integrou o atual grupo a meio do ano letivo passado (anexo 9). Relativamente à sua adaptação, o encarregado de educação refere ter sido tranquila, sem sofrimento para a criança, embora tenha demorado a criar laços com as outras crianças (anexo 9).

Em termos de vantagens para o filho, o encarregado de educação aponta o contato com pares mais novos e pares mais velhos, a existência de crianças que fazem mais e outras que fazem menos que o seu educando, favorecendo assim a diminuição da competitividade. O respeito pelo outro e pelas diferenças está sem dúvida mais sedimentado pela convivência diária

com as diferenças (anexo 9). Relativamente às desvantagens, o encarregado de educação não aponta nenhuma (anexo 9).

Relativamente à análise do conteúdo da entrevista ao encarregado de educação da criança mais nova do grupo, este refere que antes de integrar o atual grupo, o filho havia frequentado uma sala homogénea (crianças agrupadas no mesmo ano de nascimento) durante um mês. Relativamente à sua adaptação no atual grupo, o encarregado de educação refere ter sido facilitada pela ajuda de pares mais velhos (anexo 10).

Em termos das vantagens para o filho, este encarregado de educação aponta, a convivência com pares mais velhos, o maior desenvolvimento em termos de linguagem e socialização, a proteção por parte dos mais velhos, um maior poder de raciocínio, regras sociais mais sedimentadas, partilha de experiências e o respeito e admiração para com os pares mais velhos (anexo 10). Relativamente às desvantagens para o filho, este considera que se podem refletir na frustração, por haver recusa por parte dos pares mais velhos em que participe em determinadas atividades (anexo 10).

Através da análise de conteúdo dos focus group, um deles com quatro crianças de cinco e seis anos (focus group A) e outro com quatro crianças de três e quatro anos (focus group B) (anexo 11 e 12), percebeu-se que ambos os grupos de crianças referem gostar de ter pares com outras idades na sala, sendo que algumas das crianças do focus group B referem que os melhores amigos são os colegas de cinco anos (anexo 12).

Relativamente às crianças do focus group A, os motivos para esta satisfação referem-se aos aspetos relacionados com o brincar com pares de diferentes idades, a possibilidade de ajudar os pares mais novos, o facto de contribuírem para a aprendizagem das crianças mais novas, bem como a ajuda na relação entre pares mais novos, atenuando conflitos, o recordar de vivências e com o aspeto que têm mais ideias com o contributo dos mais novos (anexo 11).

Já as crianças do focus group B, referem-se satisfeitos com a presença de pares mais velhos, na medida que estes os ajudam e brincam com eles (anexo 12).

Como brincadeiras mais frequentes, as crianças do focus group A, afirmam brincar com mais incidência com pares mais novos nas seguintes atividades/áreas, em jogos, como o futebol e na área da casinha (anexo 11).

Já as crianças do focus group B, referem, as apanhadinhas, os jogos, no recreio, por exemplo, na área da casinha e com legos (anexo 12).

Relativamente aos momentos em que a entreajuda ocorre com mais incidência, as crianças do focus group A, referem, durante os desenhos e pintura, nos trabalhos, nos projetos lúdicos e no apoio quando os mais novos se magoam (anexo 11).

Já as crianças do focus group B, referem que os pares mais velhos os auxiliam aquando da incapacidade de executar certas atividades, durante os trabalhos e brincadeiras, bem como o facto de os levantar do chão, quando estes caem e se magoam (anexo 12), desta forma, as crianças do focus group B, salientam como aspetos fundamentais da entreajuda, a maior facilidade na execução das tarefas, bem como a ajuda nos momentos em que se magoam (anexo 12).

Respondendo então à pergunta de partida, as vantagens para as crianças deste grupo heterogéneo em termos etários, são a diminuição da competitividade, maior respeito pelo outro, regras sociais mais sedimentadas, maior poder de raciocínio, maior desenvolvimento em termos da linguagem e cognição, maior desenvolvimento em termos de socialização, partilha de experiências mais diversificada, maior responsabilização, aprimoração de competências já adquiridas, o recordar de brincadeiras, o ajudar e ser ajudado quer nas atividades, quer quando se magoam. Em termos de desvantagens para as crianças, estas podem-se refletir no sentimento de frustração por parte dos mais novos, por não conseguirem realizar todas as tarefas que os mais velhos já são capazes.

3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1. Caracterização da Instituição

Para a presente caracterização da instituição foram analisados os seguintes documentos: projeto educativo (PE), regulamento interno (RI) e plano anual de atividades (PAA), que são o reflexo da sua autonomia, esta é: a

(...) faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomada de decisão nos domínios de organização pedagógica, de organização curricular, de gestão de recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, no quadro das funções, competências e recursos que lhe são atribuídos (Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril, Cap II art 8º:7).

A instituição onde foi realizado o estágio situa-se no concelho do Porto. A sua localização é sem dúvida privilegiada, uma vez que o comércio tradicional tem bastante incidência, é uma zona provida de várias habitações bem como de uma boa rede de transportes (metro e vários autocarros).

Através do PE, “documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta (...)” (Rodríguez, 1985 cit. Costa, 1991: 23). Percebemos quais as linhas que traçam a ideologia da instituição. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na qual encontramos valências como: creche, Jardim-de-Infância, 1º ciclo e A.T:L onde “cerca de 170 crianças (...) anualmente frequentam a Instituição (PE, 2012-2015: 3) com idades compreendidas entre os 5 meses aos 10 anos de idade” (Idem: 5).

“O ATL e a cantina são lugares onde desaguam antigos e novos alunos que continuam a tecer a malha dessas cumplicidades” (Idem: 3). A instituição em causa tem um sentido muito maternal com os alunos, estes são vistos como pessoas únicas e todos têm de facto um lugar “na malha” que tem vindo a ser tecida ao longo dos muitos anos de abertura.

O RI “(...) surge na sequência imediata do Projecto Educativo da escola já que se trata da formalização da estrutura definida nesse projecto” (Antúnez, 1987 cit. Costa, 1991: 31). Nele constam aspetos como as normas gerais de

funcionamento, organização educacional, gestão e administração bem como os direitos e deveres do pessoal docente e não docente. A instituição em causa permanece aberta das 8h00 às 19h00, de segunda a sexta (exceto nos feriados, bem como as pontes concedidas à função pública). A constituição dos grupos de crianças é estabelecida pelo coordenador pedagógico e depende sempre do número de crianças inscritas. O uso de bata (modelo adotado pela instituição) devidamente identificada é uma obrigatoriedade, estando presente no artigo 13º deste documento. Um dos deveres dos encarregados de educação presentes neste documento é o de participar da vida da instituição, sendo este um dever percebe-se que o envolvimento parental é uma das pontes que mais valor tem para esta escola.

Relativamente aos recursos humanos, este é composto pelo corpo docente: educadores e pelo corpo não docente: auxiliares da ação educativa; pelos alunos, encarregados de educação; pessoal da limpeza e cozinha, professora de música e atelier (que trabalham em parceria com as salas de atividades). Neste documento estão presentes os direitos e deveres nos quais se devem apoiar os grupos de pessoas acima referidas.

Em relação aos espaços, a instituição dispõe de salas de atividades, dotadas de recreios exteriores, bem como um recreio coberto e um descoberto que são comuns a todas as crianças. Destes espaços fazem parte também a sala de acolhimento, dormitório, ginásio e sala de música.

O PAA é um: “instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para implementar” (Idem: 27). Os aspetos como objetivos, a alcançar, estratégias, meios e recursos estão omissos neste documento. Apenas neles constam as atividades propostas para o presente ano letivo. Muitas das atividades realizadas na instituição vão ao encontro de parcerias com a comunidade, como por exemplo no projeto “Serralves no Bolso”, realizado ao longo do ano na Fundação Serralves; uma saída pela cidade do Porto; ida à Casa da Música, a fim de assistir a um concerto, entre outros.

Com estas atividades, bem como as festas da comunidade, como por exemplo a comemoração do natal, carnaval, páscoa, Halloween percebe-se que a ponte com a comunidade é um objetivo a alcançar ao longo do ano letivo corrente. Mais uma vez podemos reparar que as famílias assumem um papel importante junto da instituição, uma vez que no dia do Pai e da Mãe se realiza um almoço convívio na cantina da mesma.

O apoio à arte é visível neste documento através do concerto realizado para marcar o início do ano letivo, e de iniciativas como a presença de grupos de teatro na instituição.

As interrupções letivas e o reinício das mesmas estão também agendados no documento.

3.2. Caracterização do meio, famílias e crianças

Papalia, Olds & Feldman, 2001: 312 sustentado em Piaget sugere que o período Pré-Escolar pode ser encarado como um estágio pré-operatório. Deste modo o grupo de crianças com quem a estagiária trabalhou encontra-se neste estágio, abrangendo várias idades como os três, os quatro, os cinco e os seis anos.

Para melhor perceber cada criança a estagiária apoiou-se na consulta das fichas de anamnese fazendo um levantamento de dados para a realização de gráficos que constam nos anexos deste documento. Também a observação direta das crianças e conversas informais com educadora e técnica foram fundamentais para perceber comportamentos, interesses e necessidades.

Trata-se fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. A observação constitui, deste modo, a base de planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (DEB, 1997: 25).

De facto um bom educador tem que ser observador para que a sua planificação vá ao encontro dos interesses das crianças, bem como a sua intervenção possa chegar a todas elas de uma forma mais individualizada. A avaliação é igualmente importante, pois só assim se pode traçar as características das crianças e intervir de acordo com as mesmas.

Para melhor avaliar este grupo, observamos em quatro níveis: o cognitivo, o da linguagem, o psico-motor e o sócio afetivo.

3.2.1. Desenvolvimento Cognitivo

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, “as crianças desenvolvem suas habilidades de pensamento e raciocínio à medida que adquirem a linguagem” (Spodek & Saracho, 1997: 79).

O grupo observado é composto por vinte e cinco crianças. Desde o início do ano sofreu alterações (saiu uma criança de cinco anos e entrou uma de três). Destas vinte e cinco crianças que desde essa alteração compõem a sala, treze (52%) são do sexo masculino e doze (48%) do sexo feminino (anexo 13).

Destas crianças, duas requerem um acompanhamento especial, apesar de não estar declarada qualquer necessidade educativa especial. Uma das crianças tem vindo a ser acompanhada por uma psicóloga e uma terapeuta ocupacional e as suas dificuldades são ao nível da motricidade global, tropeçando por vezes quando se desloca em corrida, na identificação da lateralidade e acima de tudo na concentração. A outra criança é acompanhada por psicólogas e a sua dificuldade prende-se com o relacionamento com os adultos, uma vez que pouco falava com estes, fazendo-o apenas por solicitação, contudo com os pares sempre se relacionou, brincando e conversando. Do início para o fim do estágio, esta criança fez grandes progressos, relacionando-se com os adultos, tomando já iniciativas (anexo 14).

Relativamente às idades, existem quinze crianças nascidas em 2008 (cinco anos), e uma nascida em 2007 (seis anos) que servem de modelo para as três crianças nascidas em 2009 (quatro anos) e das seis nascidas em 2010 (três anos) (anexos 15, 16, 17 e 18).

A cooperação é um aspeto muito desenvolvido neste grupo. As crianças mais velhas são muito responsáveis para com as mais novas, e estão sempre disponíveis para as ajudar nas diversas atividades diárias, como por exemplo na escrita dos nomes nos trabalhos, por inúmeras vezes as crianças de cinco anos ajudam as de quatro (anexo 19).

Este grupo é de facto um grupo bastante heterogéneo no que diz respeito às idades (anexos 20). Esta heterogeneidade é ainda mais acentuada, uma vez que, por exemplo, dentro dos quatro anos, temos uma discrepância de sete meses entre os aniversários (anexos 16).

Um grupo heterogéneo tem de facto inúmeras vantagens. As que foram com mais incidência no grupo são: a cooperação, as crianças estão sempre dispostas a ajudar quem tem mais dificuldades. Problemas como de disciplina e de competitividade são quase inexistentes. Principalmente ao nível da competitividade. “Já conseguimos perder com um sorriso na cara” (anexo 21). São crianças com um grande à vontade para desenvolver amizades, exemplo disso foi o D, este chegou ao nosso grupo em finais de novembro, e logo se adaptou graças ao grupo que o procurou e procura para brincar e socializar.

De acordo com conversas com a equipa pedagógica, a estagiária percebeu que o grupo tem seguido junto da mesma educadora e técnica auxiliar. Apenas três das crianças de três anos (entraram este ano para a instituição), começaram a ser este ano acompanhados por estas profissionais e a criança nascida em 2007 segue com este grupo desde maio do ano letivo anterior.

Tratando-se este de um grupo heterogéneo em termos etários foi ainda mais pertinente “olharmos para cada criança como uma pessoa única, traçando objectivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir” (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 277).

3.2.2. O Desenvolvimento da Linguagem:

Este “(...) progride em um ritmo notável nos primeiros anos da infância. (...) aos 6 anos, a maioria delas já acumulou um vocabulário de mais de 1800 palavras. As crianças pequenas acrescentam quase 600 palavras ao seu vocabulário a cada ano” (Spodek & Saracho, 1997: 79).

Tendo como base de observação um grupo maioritariamente de cinco anos, a estagiária verificou que de facto o vocabulário deste é bastante alargado. Inclusive as crianças de três e quatro anos expressavam-se de uma

forma clara, construindo frases progressivamente mais coerentes e compridas. Neste aspeto a estagiária salienta o caso do D, criança mais nova do grupo, apenas fez os três anos, no dia 31 de dezembro, uma vez que quando chegou ao grupo, não articulava bem as palavras e a construção frásica é praticamente inexistente sendo que esta criança só respondia “Sim” ou “Não” (anexo 22). Atualmente já é capaz de o fazer. “O meu pai e a minha mãe estão grandes, e eu não cresci, não fiquei grande, fiquei pequeno como o AV e o MH ficou pequeno como a FA” (anexo 12).

Este grupo mostra um grande interesse pela escrita (com maior destaque os cinco anos e os quatro), por copiar palavras, por escrever o nome, o nome dos registos que foram sendo expostos na parede bem como a data. Este interesse foi tão grande, que a área da biblioteca foi reestruturada para que a área da escrita pudesse surgir com o alfabeto, a que o grupo chamou de “Quadro das Letras” (anexo 23).

É também um grupo que gosta muito de ouvir histórias e por esse motivo a hora do conto fez parte da planificação semanal. Relativamente à sequência lógica narrativa, estas crianças não apresentam dificuldades, uma vez que no reconto das histórias, bem como nos registos que fazem através de desenhos, se percebe que absorveram aquilo que ouvem. “Gostamos muito de fazer o registo da poesia. Como estávamos atentos o registo ficou muito bem” (anexo 24). Sendo que os cinco anos, já o fazem por sequência de acontecimentos com a folha dividida em partes, o que faz com a sequência dos acontecimentos esteja mais vincada (anexo 25).

3.2.3. Desenvolvimento Psico-Motor:

O desenvolvimento psico-motor “transforma os músculos e a estrutura corporal geral das crianças, mudando as suas proporções e capacidades físicas” (Idem: 80).

De facto quando falamos em desenvolvimento motor, é necessário ter em conta que este evolui gradualmente. Progressivamente a criança adquire mais competências ao nível da destreza motora, como por exemplo o subir e

descer escadas, notoriamente se percebe no grupo que as crianças de três e quatro anos, o fazem com uma destreza inferior às de cinco, embora ambos já o consigam fazer só com um pé de apoio (anexo 26).

Desta forma é possível afirmar que o desenvolvimento dos movimentos motores vai evoluindo dos mais amplos (motricidade grossa) para os mais minuciosos (motricidade fina).

“As crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar” (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 286). Este grupo gosta bastante de correr e de saltar, referindo várias vezes nas avaliações semanais que o que gostaram mais foi de brincar no recreio. E de facto observando as crianças nestes momentos mais livres, percebe-se que o correr, saltar, jogar à bola, bem como as construções com os legos grandes são as atividades que o grupo mais executou. “Gostei mais de chutar a bola, porque eu fiz direitinho as regras” (A); “Gostei mais de chutar a bola, porque tive que correr e correr é divertido” (TG); “Gostei mais do jogo do arco, porque era um bocadinho difícil andar para a direita e esquerda e para o meio do arco” (MC).

Segundo as OCEPE (1997), “(...) a diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo (...) podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há controlo voluntário desse movimento” (DEB, 1997: 58). Para alargar o aprendizado destas crianças, realizamos sessões de movimento semanais, onde o controle voluntário de movimentos é trabalhado uma vez que as crianças realizam jogos onde por exemplo a corrida e a movimentação em diferentes ritmos é trabalhada. Ao realizar jogos a criança vai interiorizando regras e percebendo como estas são importantes para o bom funcionamento das atividades, podendo desta forma fazer a ponte com a importância das regras da sala. Como aspeto a melhorar, o MV referiu na avaliação da sessão de movimento de 16 de outubro que devemos “estar com atenção às regras para os meninos mais pequenos saberem as regras” (MV).

Quando explora o seu corpo de diferentes formas, a criança é capaz de “(...) tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas

possibilidades e limitações” (Ibidem). O conhecimento do corpo é de extrema importância, uma vez que é com o corpo que a criança se relaciona com o mundo. Assim sendo o trabalhar o esquema corporal torna-se imprescindível. Através das sessões de movimento efetuadas a estagiária percebeu que à exceção do D, quando entrou para o grupo, todos identificam as partes do corpo como a cabeça, olhos, braços, pernas, joelhos, entre outros. No fim do estágio, já todas as crianças o faziam.

Trabalhar o corpo em relação ao exterior, nomeadamente na identificação da lateralidade é neste momento a prioridade e para isso todas as crianças têm colocado no pulso direito uma pulseira (colocada pelos adultos da sala) à qual chamamos “pulseira da amizade”, assim a identificação da lateralidade tornou-se mais fácil.

“O desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim-de-infância, onde as crianças aprendem a manipular diversos objectos” (DEB, 1997: 59). Relativamente a este aspeto é visível a destreza das crianças no uso de tesouras, e aqui destaca-se mais os cinco e os quatro anos, uma vez que o recorte de pequenas áreas com linhas irregulares já é feito com bastante precisão (anexo 27). Os três anos trabalharam bastante a rasgagem, uma vez que esta é a etapa que deve anteceder o recorte (anexo 28).

Também na motricidade fina se destaca a forma correta com que pegam nos lápis, canetas e pinceis (anexo 29). Através dos desenhos estas crianças transmitem informação diversificada, como por exemplo os registos das histórias narradas, e sessões de movimento.

Em suma, este grupo é bastante dinâmico e autónomo, esta autonomia verifica-se por exemplo nas idas à casa de banho, em que o desapertar e o apertar dos botões é feito na íntegra por este, bem como na hora de almoço em que o uso correto dos talheres é conseguido por todas as crianças à exceção do D que ainda come por vezes com colher (anexo 30).

3.2.4. Desenvolvimento Sócio Afetivo

Este “é o mecanismo pelo qual as crianças aprendem como se espera que elas se comportem. Desde o nascimento, espera-se que elas sigam um conjunto de padrões que refletem os valores de sua família e de sua sociedade” (Spodek & Saracho, 1997: 80).

É talvez por se esperar que as crianças sigam um conjunto de valores que na idade Pré-Escolar a criança imite os adultos. Este facto observa-se com mais incidência na área da casinha, onde as crianças recriam as suas vivências pessoais e sociais. Por ser um modelo para o grupo, o educador deve manter uma postura correta, transmitindo valores e dando feedbacks positivos dos trabalhos e ações. “(...) As pessoas merecem elogios, quando conseguem resultados positivos em tarefas difíceis ou quando fazem um bom esforço” (Estanqueiro, 2008: 104).

Estas crianças têm uma capacidade muito grande de estabelecer relações com os pares, gostam bastante de comunicar e neste aspeto saliento positivamente o MV, uma vez que quando solicitamos o grupo para falar, esta coloca sempre o braço no ar, repetindo sucessivas vezes até ser ouvida “Posso falar?” e negativamente o LÇ, como já foi referido neste documento o LÇ tem dificuldades no relacionamento com os adultos, embora tenha melhorado significativamente desde o início do ano letivo, contudo, ainda se inibe e só quando solicitado com perguntas diretas é que intervém, e mesmo nestes casos diz inúmeras vezes “Estou a pensar”, demorando algum tempo a responder.

Relativamente ao egocentrismo, a estagiária pode afirmar que apenas as crianças de três anos o demonstram, uma vez que solicitam varias vezes o adulto com intervenções como “A J não me empresta o telefone” (I). São crianças com uma capacidade muito grande de partilhar, prova disso é o facto de todos terem trazido um livro para colocar na biblioteca da sala.

O cumprimento de regras nem sempre é fácil, principalmente para as crianças de três anos, e aqui destaco o D, esta criança constantemente batia nos colegas e tinha muitas dificuldades em permanecer no acolhimento, mesmo que este seja curto, o MG apesar de cinco anos, também tinha muitas

dificuldades em permanecer no acolhimento, principalmente se estiver perto da área dos jogos, uma vez que aproveitava todas as oportunidades para pegar nos brinquedos que lá estão.

Relativamente à família, esta deve, sem dúvida ser uma entidade com a qual se deve trabalhar em parceria, na medida em que o desenvolvimento das crianças e a sua adaptação ao que as rodeia, depende muito das suas vivências e do seu contexto familiar.

“Ao longo da história e independentemente do grupo social, étnico ou cultural, a família surge como um contexto que afecta a qualidade de vida do ser humano e o seu desenvolvimento e adaptação” (Bairrão, 2005: 98). Na instituição onde a estagiária esteve, a abertura aos pais é muito grande, estes têm liberdade de usufruir de todos os espaços da instituição. Sendo este um dos objetivos presentes no PE: “é fundamental a participação ativa de todos os atores intervenientes no processo (Comunidade Educativa Alargada), segundo uma perspectiva integral, interventiva e participativa, dando aqui relevância às famílias” (PE, 2012-2015: 13).

Ao longo deste tempo a estagiária pôde perceber que esta abertura às famílias, só pode ser positiva, em vários sentidos, os pais ficam mais descansados quando todos os dias entregam os seus filhos, porque confiam e conhecem bem as metodologias utilizadas, para as crianças é menos penoso o desvincular matinal com os pais, desta forma todos saem beneficiados.

“O microssistema é o ambiente quotidiano imediato da família, escola ou vizinhança. Inclui relações pessoais face a face com pais, irmãos, amas, colegas e professores” (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 14). Em seguida este microssistema da criança irá ser apresentado ao nível da família (pais e irmãos) e área de residência.

Relativamente à composição do agregado familiar, 52% é uma família nuclear com um filho; 40% é na mesma nuclear com mais que um filho; 4% é uma família alargada e outros 4% é uma família monoparental feminina (anexo 31). Analisar este dado, torna-se relevante na nossa intervenção, uma vez que podemos verificar que todas as crianças se desenvolvem num ambiente propício ao seu desenvolvimento integral, bem como nos casos em que a

intervenção dos pais seja necessária (por exemplo pesquisas ou recados) possamos agir indo ao encontro das limitações de cada família.

Relativamente ao número de irmãos conclui-se que das 25 crianças 11 são filhos únicos, 12 têm um irmão e 2 têm dois irmãos (anexo 32). Este fator torna-se relevante uma vez que nos ajuda a perceber se estas crianças já têm hábitos de entreatajuda e partilha, apesar de não se poder considerar uma norma, nos casos em que existem irmãos, o egocentrismo ser menos acentuado.

Relativamente às profissões podemos concluir que no caso das mães, a profissão que mais se destaca é a de professora e de engenheira (anexo 33). As mais destacadas no caso da figura paterna são igualmente as profissões de engenheiro e professor (anexo 34).

No caso da escolaridade é possível ver que nas mães, a maioria é licenciada, sendo que algumas têm mesmo o mestrado e doutoramento e uma tem o bacharelato concluído. No caso da figura paterna, a maioria tem a licenciatura, alguns com o nível de mestre e de doutor (anexo 35). Analisar estes aspetos torna-se importante na medida em que se percebe que estas crianças pertencem a famílias com um nível económico médio/alto.

Relativamente à idade dos pais, o pico maior situa-se entre os 36 e os 40 anos. Podemos ver que não existem pais abaixo dos 30 anos e uma minoria tem mais de 45 anos (anexo 36). Analisando este gráfico percebemos que este é um retrato das famílias atuais, e vindo ao encontro do que foi analisado no ponto anterior, percebe-se que estes pais estudaram até um nível superior, deixando o alargamento da família para mais tarde.

Relativamente à área de residência e após analisar um dos gráficos (anexo 37), a estagiária pôde observar que todas as crianças habitam na área do Porto, sendo este um benefício para a deslocação casa/escola; escola/casa. A maioria vive em Paranhos (9 crianças), em seguida Ramalde e Bonfim, com três crianças cada.

Após uma reflexão com base no diálogo, a equipa da sala que é constituída pela estagiária finalista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, educadora cooperante e técnica profissional, realizaram para o ano

letivo 2013/2014, um plano curricular de sala trabalhar baseado nas áreas de conteúdo.

As áreas de conteúdo estão presentes nas OCEPE, tendo em vista um apoio mais individualizado a todas as crianças, bem como atingir os diversos objetivos pedagógicos pensando em todas as idades que complementam o nosso grupo. Este trabalho relativo às áreas de conteúdo foi trabalhado desde o início do ano letivo, fazendo inclusive ponte com os pais, na primeira reunião. No plano curricular de sala encontram-se, os objetivos e estratégias segundo as áreas de conteúdo acima referidas.

3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição

Numa lógica de deixar uma marca para a instituição e de que toda a comunidade educativa pudesse usufruir, chegamos à conclusão de que um espaço para as ciências, seria pertinente, uma vez que nenhuma das salas das estagiárias tinha essa área, e o interesse das crianças por fazer experiências era notório. Com a implementação do laboratório de ciências fomos ao encontro de um dos objetivos da instituição, que diz: “Estimular o desenvolvimento global da criança favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas (...)” (PE, 2012-2015: 11) de facto um laboratório onde se possam fazer experiências aumenta as aprendizagens, fazendo pontes com os trabalhos de sala.

A ponte escola/famílias torna-se importante porque ambas “contribuem para a educação da mesma criança” (DEB, 1997: 43), assim as famílias integraram este projeto com uma simbólica contribuição monetária e na doação de materiais, como por exemplo luvas, frascos e inclusive um microscópio. Uma vez que o grupo que a estagiária acompanhou já realizava experiências mensais na sala, este espaço dedicado só à ciência vem ao encontro das necessidades destas crianças. Com a ida a este espaço, as crianças tiveram oportunidade de explorar materiais, como por exemplo o microscópio (anexo

38), bem como de fazer previsões, registrar, experimentar, avaliar e registrar.
(anexo 39).

4. INTERVENÇÃO

4.1. Planificar rumo à Diferenciação Pedagógica

Para planificar de uma forma mais sustentada, tendo em conta as características das crianças e as suas competências, foi necessário num primeiro momento observar. Esta observação foi direta, uma vez que ocorreu no campo de ação. A fim de sustentar a observação procedeu-se à consulta das fichas de anamnese e a conversas com a educadora cooperante. Estes dados estão presentes no ponto três deste relatório.

Assim, ao longo de todo o estágio, foram realizadas planificações de acordo com as características das crianças, planificações essas a longo e curto prazo, sendo que as de curto prazo foram semanais, em rede, uma vez que desta forma são mais visíveis as ligações entre atividades, ao mesmo tempo que nos dá uma vista mais pormenorizada das áreas e domínios que trabalham, bem como as atividades a desenvolver com o grupo, ao nível dos projetos de sala, da instituição, da organização do ambiente educativo e instrumentos de organização social do grupo (anexo 40). Estas planificações tiveram por base o trabalho no âmbito da formação pessoal e social, que apresenta um caráter transversal a todas as outras. Assim foram trabalhadas as relações entre as crianças, com o objetivo de alcançar a entreaajuda entre pares através do trabalho cooperativo, capaz de promover “a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e civicos” (DEB, 1997: 51). Paralelamente a estas planificações eram elencados objetivos/intenções pedagógicas que, cuidadosamente eram pensadas para que o desenvolvimento das crianças fosse mais significativo e atendendo sempre às diferenças de idades existentes na sala, atendendo assim à diferenciação pedagógica que o grupo carecia (anexo 41).

Foi sempre tido em atenção “(...) que o planeamento deve ser flexível de modo a poder ser ajustado ao ritmo do grupo em cada momento. Sempre que possível é desejável que seja feito com a participação das crianças

envolvendo-as progressivamente na construção do que vão fazer” (Afonso, 2000: 69). Assim sendo, caminhamos rumo a uma Pedagogia-em-Participação, onde “(...) a planificação cria um momento em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros (...). A criança que se escuta cria habitus de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões” (Oliveira - Formosinho, 2011: 77). Sendo o grupo heterogéneo em termos etários foi ainda mais pertinente ter em conta os diferentes ritmos e competências, para que não fossem saltadas etapas fulcrais ao desenvolvimento das crianças. A planificação teve sempre em conta os interesses das crianças, e por esse motivo recorremos várias vezes à planificação com o grupo, “Aprendi que planificar é conversar sobre o trabalho que vamos fazer” (MC). Esta planificação permitiu “ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, um processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (DEB, 1997: 26). Estas situações ocorreram essencialmente no âmbito dos projetos lúdicos da sala, onde foram realizadas teias, que espelhavam as propostas das crianças, bem como as da equipa pedagógica (anexo 42 e 43).

As reuniões de planificação e avaliação do trabalho realizadas com o grupo, foram progressivamente crescendo à medida que os projetos avançavam, de uma forma regular aconteciam de manhã no acolhimento, onde era planificado o trabalho a realizar. Estas planificações contribuíram para que as crianças desenvolvessem o domínio da linguagem oral, e aqui destaco os três anos, como os mais beneficiados neste aspeto, uma vez que têm o exemplo dos mais velhos, quer de quatro anos, quer de cinco anos “a partilha de experiências desses colegas ajuda os mais novos a evoluir (...) O D, em particular, desenvolveu muito, nomeadamente ao nível da linguagem e da socialização” (anexo 10).

Durante o estágio, foram também planificadas sessões de movimento, onde foi tido em conta o currículo do desenvolvimento motor, uma vez que estando perante um grupo heterogéneo em termos etários, era necessário ter em conta todas as faixas etárias, e atuar segundo as capacidades físicas de

cada grupo etário. Estas planificações foram na sua maioria planificadas pela equipa pedagógica, contudo também existiram momentos em que as crianças a planificaram. Estas planificações elaboradas pelo grupo partiram sempre de uma história elaborada em grande grupo, onde as crianças delineavam etapas e por isso era realizado um circuito, estes momentos favoreceram a aprendizagem cooperativa, uma vez que era dada a oportunidade a cada criança de contribuir para a finalidade do grupo. Após a planificação/história estar concluída, passávamos para o ginásio a fim de a pôr em prática. Uma vez terminada, era passada para o papel, de forma gráfica (anexo 44). Todas as crianças participavam nesses registos, quer no desenho, na pintura, na colagem, ou no contorno (anexo 45). Na divisão destas tarefas, era sempre tida em conta a faixa etária de cada um, onde por exemplo, os três anos colaboravam com a pintura em espaços maiores. Com esta forma de atuar, conseguimos trabalhar a expressão motora de uma forma cooperada, trabalhando o aspeto da entreajuda. Assim, a expressão motora ocorreu nas suas duas vertentes, motricidade fina e motricidade grossa, trabalhando as crianças em aspetos como a lateralidade, estruturação espacial, entre outros como o equilíbrio.

Foram também planificadas sessões de música, que vinham ao encontro do que era realizado pela professora de música da instituição, sendo assim mais rico o trabalho quer em termos de atividades, quer em termos de projetos, como foi o caso do projeto “O Zoo do Joaquim”. Nas atividades de música, tal como em todas as outras tentamos que houvesse uma interdisciplinaridade, capaz de desenvolver as crianças em vários domínios.

O trabalho para o projeto do Zoo do Joaquim, foi um bom exemplo disso, uma vez que não foi só trabalhada a música (ritmos), mas também outras áreas e domínios. O domínio da matemática, pela sequência que as crianças elaboraram com os legos (anexo 46). A formação pessoal e social, na medida em que cada criança esperava pela sua vez, a cooperação, na medida em que uma criança fazia o circuito com os legos, e outra ia fazer a leitura do mesmo. O conhecimento do mundo, pela descoberta que as crianças fizeram, de que os brinquedos que diariamente usam, podem ser utilizados para trabalhar a

música. A expressão corporal, uma vez que as crianças acompanhavam o ritmo com gestos alusivos quando era ritmo curto e quando era ritmo longo. “O ritmo da música” (MV), “era curto, curto, longo” (M).

4.2. Intervir para uma aprendizagem diferenciada

“Agir não é mais do que concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (Idem: 27). A acção, sempre foi antecedida por uma contextualização, para que fizesse mais sentido para as crianças, desta forma, os momentos do acolhimento, que são “um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição” (Oliveira - Formosinho, 2011: 73), foram utilizados várias vezes, para perceber quais as propostas das crianças (anexo 47), bem como o aproveitar de situações potencializadoras da acção (anexo 47). Desta forma trabalhamos as crianças com um sentido reflexivo capaz de “conferir um sentido às suas experiências pessoais; empenhar-se de forma activa e criticamente na vida social; confrontar os seus valores, crenças e pressupostos e prosseguir de um modo perseverante na prossecução dos seus objectivos” (Trindade, 2002a: 12).

A diferenciação pedagógica, surgiu desde início com os quadros de presenças, uma vez que as crianças de três e quatro anos tinham um quadro de presenças de uma entrada onde era assinalada a presença com fotografias, e as crianças de cinco de dupla entrada onde a presença era assinalada com um “P” e também era assinalado o estado do tempo (anexo 48).

Relativamente aos projetos lúdicos, realizaram-se três. “O Presépio”; “O Zoo do Joaquim” e “Como era e como é...” este último dividiu-se em quatro polos, sendo eles a Fundação de Serralves, o Estádio do Dragão, a Estação de Metro da Trindade e a Casa da Música”. Todos eles partiram dos interesses das crianças, e por isso a motivação foi intrínseca (anexo 49, 50 e 51).

“Nenhuma expressão foi mais empregada na linguagem psicológica da infância e dos representantes da educação nova que a palavra *interesse*” (Planchard, 1979: 55). Desta forma as crianças “(...) colocam questões,

resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos et.al., 2012: 11). Sem dúvida que o facto de os projetos partirem do interesse das crianças, fez com que estas mantivessem um interesse bastante elevado, e isso levou a que alargassem o conhecimento daquilo que as rodeia. Desta forma, conseguimos “(...) através da valorização dos interesses da criança se afirmar a necessidade de construir situações educativas que tenham em conta o desenvolvimento da criança e as suas especificidades” (Trindade, 2012: 89). “Aprendi que agora há um museu em Serralves e podem ir lá muitas pessoas ver esculturas e exposições de quadros” (T); “Aprendi uma regra importante: que não devemos calcar o lancil” (M); “A casa da música é diferente das outras casas, tem uma forma diferente” (MC); “Gostei de segurar na corda e na caixa, porque a CL e o MV ajudaram-me, trabalhei em conjunto” (A).

“A participação de outros adultos – auxiliar de acção educativa, pais, outros membros da comunidade – na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interações das crianças e enriquecer o processo educativo” (DEB, 1997: 27). Posto isto, em ambos os projetos fizemos a ponte com as famílias. No projeto “Como era e como é...” estendemos o trabalho à comunidade, no âmbito das visitas à Fundação de Serralves, Estádio do Dragão, Trindade e Casa da Música (anexo 52, 53, 54 e 55), uma vez que “se a escola quer preparar para a vida real individual e colectiva (...) deve integrar-se no próprio meio, sair do seu isolamento artificial, ir para o exterior ou fazer penetrar o mundo exterior dentro dos seus muros” (Planchard, 1979: 124). Com estas visitas foi possível à estagiária realizar as marcações, bem como dar início às mesmas junto da receção.

O trabalho em equipas reflete “(...) a preocupação de adaptar a escola à vida” (Idem: 99). Ao mesmo tempo que se baseia “(...) na tendência para a colaboração entre seres humanos e introduz na escola um modo de actividade cada vez mais frequente hoje na vida real em que o trabalho isolado se torna sempre mais raro” (Ibidem). No âmbito dos projetos lúdicos de sala, a equipa pedagógica atuou sempre segundo este princípio, uma vez que organizou o trabalho de modo a que as crianças trabalhassem em pequenos grupos, para o

sucesso de um trabalho que era coletivo. Assim dávamos oportunidade a que “(...) no grupo, cada um se encarrega daquilo que melhor corresponde às suas aptidões e ao seu carácter” (Ibidem). Deste modo, o sucesso de um foi sempre o sucesso de todos e o fracasso de um, o fracasso de todos, “o sucesso do grupo depende das contribuições individuais dos sujeitos que o integram” (Trindade, 2002b: 41). Desenvolveu-se assim no grupo, uma verdadeira aprendizagem cooperativa.

“(...) A criança nasce com uma predisposição para o aperfeiçoamento, experimenta uma necessidade intensa de exercitar os seus sentidos e os seus músculos, particularmente durante os primeiros anos de vida” (Planchard, 1979: 253). Trabalhar segundo a metodologia de projeto, dá sem dúvida às crianças inúmeras formas aperfeiçoamento, exercita os músculos, com mais evidência na parte da motricidade fina, uma vez que o recortar, desenhar, pintar, colar, são competências transversais trabalhadas nos projetos lúdicos vividos pelo grupo.

Também o ambiente educativo foi pensado e flexível ao longo de todo o estágio, para que pudesse corresponder às necessidades das crianças e desta forma ir ao encontro dos projetos lúdicos. Assim sendo, “o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (Zabalza, 1996: 236). O espaço foi então sempre favorável ao grupo, contribuindo de forma significativa para a aprendizagem cooperativa destes a quando da realização das atividades estruturadas, bem como das livres (anexo 56).

No seguimento do trabalho ao nível da comunidade, foi realizado um intercâmbio com outro Jardim-de-Infância. Para a estagiária, o trabalho tem mais relevância, quando vai ao encontro dos interesses das crianças, e por isso, este intercâmbio fez sentido, uma vez que foi ao encontro quer de um grupo, quer do outro. A estagiária tentou assim, encontrar um grupo com quem tivesse um elo de ligação, que neste caso o elo de ligação foi o Porto. Foi feita uma correspondência por carta, remetendo para a forma de trocar a mesma antigamente, onde nos foi dado a conhecer o Porto, quer ao nível da

gastronomia, pessoas importantes, quer da música. Como partilha nossa, foi dada a conhecer a história de Serralves ao outro grupo, uma vez que este não conhecia nada sobre Serralves. “Ainda não conhecemos Serralves, por isso, gostaríamos que partilhassem connosco o que aprenderam” (anexo 57).

Todos os trabalhos realizados pelo grupo foram divulgados no hall e corredores da instituição para fossem visíveis a todos, a divulgação passou também pela partilha com as outras salas (anexo 58).

Ao longo do estágio, foram também realizadas experiências, uma vez que se pretende que os cidadãos cada vez mais “(...) devem ser cientificamente cultos, de modo a serem capazes de interpretar e reagir a decisões informadas sobre assuntos que afectam as suas vidas e as dos outros” (Martins et.al., 2009: 11). Com estas atividades, as crianças tiveram oportunidade de fazer previsões, experimentar e confrontar resultados, o que favoreceu a aprendizagem cooperativa.

Para a realização das experiências, utilizamos o espaço sala e também o espaço laboratório (anexo 59). Este espaço, surgiu de raiz no âmbito da intervenção ao nível da instituição realizada pelas estagiárias finalistas.

As manhãs recreativas, foram acontecendo ao longo do estágio. Estas foram cuidadosamente preparadas pelas quatro estagiárias, para que as aprendizagens fossem significativas para as crianças. Com estas as crianças puderam coordenar os seus movimentos ao som de música (anexo 60), ouvir histórias acompanhadas de dramatizações (anexo 61), e visualizar experiências no âmbito da inauguração do laboratório (anexo 62).

Foi possível também participar em festas organizadas pela instituição, como os dias do pai e mãe, onde o contato com estas figuras parentais, foi fulcral para a relação bastante positiva que a estagiária conseguiu junto dos mesmos.

4.3. Avaliar no sentido de uma crescente melhoria da prática

A avaliação foi de facto uma aliada em todo o estágio. Durante o dia, através das observações, foi possível avaliar as crianças nos vários domínios, registando o que de mais significativo ia acontecendo, quer pelo lado mais positivo, quer pelo lado menos positivo.

Semanalmente era feita uma avaliação global, onde, foi possível perceber quais os aspetos desenvolvidos nas crianças, tendo sempre em conta os objetivos que tinham sido traçados. Nestas avaliações, era visto o que de melhor foi realizado com o grupo, bem como o que foi menos positivo. A estagiária refletia também sobre aspetos que tinha a melhorar, traçando estratégias para o conseguir (anexo 63).

Como instrumento de avaliação das crianças, foi utilizado o portefólio da criança, que é “(...) uma colecção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios” (Bernardes & Miranda, 2003 cit. Gonçalves, 2008: 89). Esta coleção de trabalhos funciona como um orientador do trabalho que é realizado em sala. Através do portefólio da criança foi possível perceber quais as competências que já foram adquiridas pelas crianças e aquelas que ainda necessitam de ser trabalhadas.

Para avaliar as crianças no desenvolvimento da linguagem, espírito crítico, capacidade de seleção e síntese e desenvolvimento da memória realizamos assembleias (anexo 64), “Eu não gostei que o T e o G magoasse a B e o LÇ e o TG” (TG); “Eu acho que o que trazemos para a escola é para partilhar com os amigos” (A); Eu não gostei que tivesse levado as cartas do T para casa, porque sem querer ele pode ficar triste (MV). Bem como reuniões frequentes, onde era avaliado o trabalho em curso. “De uma próxima vez devemos colar ou pôr de outra forma” (MC); “Gostei muito das lâmpadas da biblioteca, porque quando estão ligadas em Serralves, estão desligadas no Brasil e quando estão desligadas em Serralves estão ligadas no Brasil (G).

Ao longo de todo o estágio, o ambiente físico sofreu alterações, para que fossem ao encontro das necessidades demonstradas pelas crianças, no decorrer dos projetos lúdicos (anexo 65).

Para melhor avaliar o projeto “Como era e como é...”, a estagiária preencheu a grelha de avaliação de projetos lúdicos. Estes preenchimentos permitiram perceber em que áreas e domínios o projeto incidiu, bem como as aprendizagens que proporcionou ao grupo (anexo 66). Esta grelha permitiu não só ver a implicação das crianças, mas também a dos adultos da sala.

Ao longo de todas as etapas, as crianças avaliaram o seu trabalho, referindo o que aprenderam, o que gostaram, o que correu bem, e o que poderia ter corrido melhor e o que fariam diferente. “Também havia o anjo do trompete e não fizemos” (T); “Eu gostei muito de usar as pernas para o elefante, porque elas eram muito giras. Também gostei muito dos materiais, porque eram giros, porque eu achava engraçado e os materiais eram velhos” (TG); “Trabalhamos em equipa. As coisas são mais fáceis porque temos ajuda. Temos a companhia dos colegas e conseguimos construir melhor e ter mais ideias” (MV); “Gostei de fazer o leão, porque gostei de fazer a cabeça porque tive que enrolar o saco de lenha. Gostei porque foi muito divertido” (NA); “Entrei na biblioteca e vi muitos livros e andava com as mãos atrás das costas, porque não podíamos mexer em nada e tínhamos que andar muito devagarinho” (FA); “Gostei muito da claraboia que estava no hall da entrada, ela é muito importante e é de vidro e deixa passar o sol e é o sol da claraboia que ilumina” (G); “Aprendi que quem construiu a casa da música foi o Rem Kholhaas” (M); “Aprendi que na Casa da Música tem um vidro chamado batata frita, porque é ondulado” (LÇ); “Aprendi que também se pode desenhar em papel transparente!” (FO). Estas avaliações e reflexões das crianças foram importantes, na medida em que permitiu às crianças beneficiar das suas diferenças, nomeadamente as etárias, uma vez que a troca de ideias fazia com que fossem mais sedimentadas as aprendizagens.

Com as reflexões efetuadas, para o portfólio reflexivo, a estagiária investigou sobre vários temas, que foram sendo pertinentes no decorrer do tempo, a fim de se questionar e reajustar estratégias, sempre com a perspetiva

de melhorar a sua prática junto do grupo de crianças. Sem dúvida que este instrumento foi fundamental para uma avaliação quer do grupo, quer das atividades realizadas, quer dos sucessos, das dificuldades e medos sentidos ao longo deste crescimento pessoal, e daí este ser também um instrumento de avaliação em termos profissionais.

Em suma, e citando o pensamento de Niza (1996) devem ser abertos espaços, para que seja “(...) no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e educativa, que se constituem, se recriam e se produzem os instrumentos (culturais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem)” (Niza, 1996: 141 cit. Cosme & Trindade, 2013: 73). Sem dúvida que ao avaliar o trabalho realizado, podemos afirmar que o desenvolvimento das capacidades de entreajuda e cooperação, estiveram sempre presentes. Nos momentos de partilha, as crianças expunham as suas ideias, conclusões, reflexões, aprendizagens e descobertas e isso foi sempre uma mais-valia para as aprendizagens entre pares (anexo 67). Assim como nos trabalhos práticos os mais velhos sempre tiveram um cuidado acrescido no momento de ajudar os mais novos, embora a entreajuda ocorresse entre todas as faixas etárias.

Todos os trabalhos realizados eram cuidadosamente pensados pela equipa, para que se alcançasse uma diferenciação pedagógica, incluindo todas as crianças na mesma atividade. Por vezes foi também necessário atuar com o foco numa só faixa etária, para que não fosse negligenciada nenhuma etapa, nem nenhuma necessidade (anexos 23 e 28).

Este trabalho, permitiu mais facilmente atuar na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978: 86) que é, segundo o autor,

a distância entre o atual nível de desenvolvimento, determinado pela possibilidade de alguém resolver autonomamente um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da possibilidade de se resolver problemas com a orientação e a colaboração de adultos ou companheiros mais capazes (cit. Cosme & Trindade, 2013: 62).

De facto, as crianças mais novas evoluíram mais rapidamente, pelo exemplo que tinham dos mais velhos, como nos refere a educadora cooperante na sua entrevista, “denota-se também grandes vantagens relativamente aos mais

novos, que por quererem imitar os pares mais velhos, acabam por desenvolver as suas competências de uma forma mais rápida e eficaz” (anexo 8).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo decorrido de estágio muitos foram os desafios quer a nível pessoal, quer a nível profissional, embora considere que estes se cruzam. Neste texto, irão ser destacados excertos de reflexões do portefólio reflexivo que salientam os aspetos acima referidos.

No início existiam medos e preocupações, “a minha maior preocupação é mesmo a receção e empatia que vou receber por parte das crianças. Ter no grupo uma ou mais crianças com necessidades educativas especiais, também é para mim uma preocupação, pois não me sinto preparada para atuar neste tipo de situações” (anexo 68).

“Foi durante este tempo que a ambiguidade da melhor fase da minha vida, se contrapôs à pior (...). Foi com muito apoio de todos os que me rodeiam e que sempre acreditaram em mim, e aqui destaco a minha família, a minha educadora cooperante e orientadora, que consegui dar a volta por cima e recuperar a garra de querer mais de mim e consequentemente dar mais às 25 crianças que diariamente me enchem o coração e me fazem acreditar que vale a pena superar-me diariamente, melhorando as minhas competências, aprendendo com elas e crescendo com elas (...). Fazendo uma retrospectiva do início até agora, posso afirmar que tudo que me foi possível experimentar, eu experienciei. Sei que a poucas semanas do fim, a «missão» foi cumprida, e levo deste estágio uma bagagem muito grande para poder iniciar-me no mundo do trabalho” (anexo 69).

O facto de ter estado integrada numa sala heterogénea em termos etários, fez com aumentasse ainda mais a bagagem, uma vez que foi possível observar o trabalho que requer um grupo de três, quatro e cinco anos.

Para atuar junto do grupo, houve sempre uma preocupação de integrar todas as crianças nas atividades, tendo em conta as suas características e a preocupação constante de não saltar etapas, fundamentais ao desenvolvimento das mesmas. Caminhamos sempre desta forma para uma diferenciação pedagógica.

Os projetos lúdicos deram o seu contributo para esta diferenciação pedagógica. Estes foram sem dúvida promotores de várias competências e de várias aprendizagens. Aprendizagens essas que promoveram a cooperação, uma vez que as crianças aprenderam com os pares, quer pela partilha das aprendizagens, quer pelo trabalho em pequenos grupos, onde cada criança tinha o seu papel fundamental, e as crianças mais novas puderam ser orientadas pelas mais velhas.

Ao encontro dos projetos lúdicos da sala, veio a reorganização do ambiente educativo. Ao longo do estágio, o espaço sala, foi várias vezes alterado, para corresponder aos interesses das crianças e conseqüentemente ao que os projetos careciam.

Desde o início até ao fim, houve um crescendo na procura de referentes teóricos que sustentassem a prática, fazendo possível o melhoramento da mesma.

Em suma, a estagiária pode afirmar que foi um privilégio trabalhar com um grupo heterogéneo em termos etários, uma vez que a fez perceber as vantagens que traz para as crianças. Neste grupo especificamente, deve ser realçada a capacidade de entreajuda e cooperação entre as crianças. O grupo era tão coeso, que as crianças se procuravam para brincar e realizar atividades sem olhar ao fator idade. A entreajuda e cooperação aconteciam de facto, quer dos mais velhos para com os mais novos, quer dos mais novos para com os mais velhos, e até mesmo entre idades. Era de facto gratificante observar o grupo neste sentido, e perceber que estes aspetos já eram tão intrínsecos que ocorriam de forma autónoma sem mediação dos adultos.

Outras vantagens, prendem-se com o facto dos mais novos terem desenvolvido mais rapidamente competências em termos da linguagem e cognição pelo contacto com pares mais velhos. Já os mais velhos, por ajudarem os mais novos, foram sempre aprimorando as competências já adquiridas. Como desvantagem, podemos referir a frustração por parte das crianças mais novas, pela incapacidade de execução de algumas tarefas que observavam os pares mais velhos a realizar.

Assim, podemos afirmar, que a diferença “(...) trata-se de um conceito bastante usado no ensino para fazer referência a turmas heterogéneas, como se houvessem turmas homogéneas” (Sousa, 2010: 26). De facto a homogeneidade, na nossa opinião, não existe, uma vez que a diferença é marcada desde logo pelo género e outros fatores como os económicos, sociais e familiares. Então, e atendendo às vantagens já referidas anteriormente, podemos afirmar que só é vantajoso para as crianças estarem numa sala heterogénea em termos etários.

Este foi sem dúvida o início de uma longa caminhada, dando à estagiária as bases necessárias para poder iniciar o mundo do trabalho. É em consciência que esta afirma ainda ter muito para aprender, errar, melhorar, sempre com vista a uma prática mais fundamentada, sem nunca esquecer os interesses das crianças, uma vez que estas são construtoras das suas aprendizagens.

BIBLIOGRAFIA

- Adão, Áurea & Martins, Édio. (2004). *Os Professores: Identidades (Re) construídas*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Afonso, C. (2000). *Formação do educador: perspectivas e exigências do mundo atual*. Lumen, 8 (1), 68 – 77.
- Alarcão, I. (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos da Formação de Professores, (Nº1) pp. 21-30.
- Bairrão, Joaquim (2005). *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos*. (1ª ed.) Livpsic.
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e aprendizagem: Educação intercultural*. Porto: ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2013). *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: Perspetivas, Questões, Desafios e Respostas*. Mais Leituras.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar – Participação. Autonomia. Projeto Educativo da escola* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Craveiro, Clara & Ferreira, Iolanda. (2007). *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*, Cadernos de Estudo, (Nº6), pp.15-21.
- Edwards, Carolyn; Gandini, Lella & Forman, George (1999). *As Cem Linguagens da Crianças: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed.
- Estanqueiro, António (2008). *Saber Lidar com as Pessoas – Princípios da Comunicação Interpessoal*, Editorial Presença.
- Estrela, Albano (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. (2ª ed.). Instituto Nacional de Investigação Científica Lisboa.
- Folque, Maria da Assunção (2012). *O Aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Foulquié, Paul (1971). *Dicionário da pedagogia*. Livros Horizonte.
- Galego, Carla & Gomes, Alberto A. (2005). *Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação*. Revista Lusófona de Educação, (Nº5), pp. 173-184.
- Gonçalves, Isabel Moreno (2008). *Avaliação em Educação de Infância – das concepções às práticas*. (1ª Ed.). Editorial Novembro.
- Leite, Carlindo, [et al.] (2001). *In Projetos Curriculares de Escola e Turma*. Edições ASA.
- Lipman, Matthew (2001). *O Pensar na Educação*. (3ª ed.) Editora Vozes.
- Laborinho, L. (2008). Educar para uma cidadania de sucesso. In *Educação para o sucesso: Políticas e Actores: Actas do IX Congresso da SPCE*, Porto, 26-28 Abr. 2007, (51 – 60).

- Morgado, José Carlos (2012) *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. (1ª ed.). De Facto Editores.
- Martins, Isabel P. [et al.] (2009). *Despertar para a ciência – actividades dos 3 aos 6*. (1ª ed.). Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002) *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo*. In Oliveira-Formosinho, J. e Kishimoto, T. (2002) *Formação em Contexto: Uma estratégia de integração*. São Paulo: Thompson Ed. pp. 41-49.
- Oliveira - Formosinho, J.; Kishimoto, Tizuko Morchida & Pinazza, Mônica Appezzato (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Artemed
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira, Maria & Cunha, Maria. (2007). *Infância e Desenvolvimento*, Cadernos de Estudo, (Nº6), pp. 31-41.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Pardal, Luís & Lopes, Eugénia Soares (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Parente, C. (2002). “Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão” in Oliveira Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores – da sala à Escola*, (166-210). Porto: Porto Editora.
- Pereira, Henrique & Vieira, M. Cristina. (2006). *Entrevista: pela Educação, como António Nóvoa Saber (e)Educar*. (Nº11), Porto: E.S.E. Paula Frassinetti, pp. 111-126.
- Pires, Júlio. (2003). *O Planeamento no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Revista do Movimento da Escola Moderna, (Nº17). pp. 23-66.
- Planchard, Emile (1979). *Introdução à Pedagogia*. Coimbra Editora
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portefólios reflexivos – Estratégia de formação e supervisão* (3ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, A. B. (2009), *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, Francisco (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto Editora.
- Spodek, Bernard & Saracho, Olivia N. (1997). *Ensinando Crianças dos 3 aos 8 anos*. Porto Artmed.
- Trindade, Rui (2002a). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem. Novas práticas pedagógicas (Teoria: Guias Práticos)*. (1ª ed.). Edições ASA.
- Trindade, Rui (2002b). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem. Novas práticas pedagógicas (Prática: Guias Práticos)*. (1ª ed.). Edições ASA.
- Trindade, Rui. (2012). *O Movimento da Educação Nova e a Reinvenção da Escola: Da Afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. (1ª ed.). U. Porto editorial.

- Tuckman, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Vasconcelos, Teresa [et al.] (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e da Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Departamento da educação básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Sitografia consultada

- Ministério da Educação e Ciência (2012), *Metas de aprendizagem*. Ministério da Educação e Ciência Website. Acedido 18 de setembro, 2013, em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

Documentos da instituição

- Projeto Educativo da instituição
Regulamento Interno da instituição – Triénio de 2012 a 2015
Plano anual da instituição – 2013/2014

ANEXOS

ANEXO 1: REGISTO DE DESCRIÇÃO DIÁRIA DE 27/02/2014



IMG: Interação na diferenciação de género e idade.

Nome das crianças: FA, A, MG

Observadora: Cátia Fernandes

Idades: 3, 5, 5 (respetivamente à ordem dos nomes)

Data: 27-02-2014

Descrição:

No final da manhã, as crianças foram livremente brincar para as áreas. A estagiária como é hábito foi passando por estas a fim de interagir com os grupos. Chegada à área da biblioteca observou três crianças em plena interação. O A, dizia para a FA, o teu livro tem muitas letras”, o MG disse “Pois tem, o nosso tem mais desenhos do que letras”. As três crianças continuaram então a explorar os livros em conjunto.

Comentário:

Após a segunda reorganização da biblioteca, que partiu do interesse do grupo, a estagiária percebeu que o interesse em frequentar aquela área aumentou. Quer para as crianças mais novas, quer para as crianças mais velhas. Visivelmente na imagem, estamos na presença de duas crianças do sexo masculino de cinco anos e uma do sexo feminino de três anos. De facto as crianças mais novas cada vez mais procuram as mais velhas para explorarem novas aprendizagens, e hoje, a estagiária percebeu que as crianças já começam a agrupar-se por géneros e idades diferentes, uma vez que até então sentia que as crianças na área da biblioteca se iam agrupando dentro da mesma faixa etária e género.

Em suma, estamos sem dúvida presentes de um verdadeiro trabalho cooperativo, uma vez que temos um grupo de três crianças, onde existe a diferenciação de género e idade.

ANEXO 2: REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DE 20/02/2014

Nome da criança: I

Idade: 3 anos

Observadora: Cátia Fernandes (estagiária)

Data: 20 – 02 – 2014

Incidente:

Antes do almoço, a I, foi como normal à casa de banho e quando saía da mesma, disse à estagiária “Cátia, eu já consigo apertar o meu casaco sozinha, vê!” então começou a desapertar o casaco para depois apertar.

Comentário:

Sendo a I uma das crianças mais novas do grupo, foi com enorme agrado que a estagiária observou a evolução desta criança. A I é agora mais autónoma demonstrando ser capaz de desapertar e apertar-se.



IMG. A I a apertar o casaco.

ANEXO 3: REGISTO DE INCIDENTE CRITICO DE 23/05/2014

Nome da criança: MV

Idade: 5 anos

Observadora: Cátia Fernandes (estagiária)

Data: 23 – 05 – 2014

Incidente:

Durante a aula de música, com a professora da instituição, foi pedido ao MV que fosse para a beira da mesma a fim de dar o tom para a professora começar a tocar a música relativa ao Estádio do Dragão.

O MV, disse logo “não quero ir”, e com a insistência dos amigos, o MV começou a chorar sufocado.

Comentário:

O MV é uma criança bastante inteligente, com um raciocínio muito bom, sabendo já ler inclusivamente. É uma criança que regularmente diz diz “posso falar?” demonstrando sempre grande interesse em partilhar com os colegas as suas vivências e aprendizagens, contudo, quando é solicitado pela equipa pedagógica e pelos próprios colegas a fazer alguma coisa lhe o expõe-lha, esta criança recusa, e hoje chegou mesmo a chorar.

ANEXO 4: REGISTO DE AMOSTRAGEM DE ACONTECIMENTOS DE 25/02/2014

Objetivo da observação: perceber quais as áreas que as crianças mais procuram

Crianças: Grupo (3,4, 5 anos)

Observadora: Cátia Fernandes (estagiária)

Data: 25-02-2014

Tempo de observação: 10h00/11h00

	10h00	10h10	10h20	10h30	10h40	10h50	11h00
Biblioteca	MV G M	MG	MG	MG	MG	MG	LÇ
Construções /Jogos	BZ B MG NA	BZ MC NA	BZ MC NA	BZ MC NA	BZ MC NA	MH	A MH MG

		<p>FA →</p> <p>MH</p> <p>B →</p>	<p>FA →</p> <p>B →</p>	<p>FA</p> <p>B</p>	<p>Estagiária</p>	<p>Estagiária</p> <p>I →</p> <p>LO →</p>	<p>MC →</p> <p>MR →</p> <p>NA →</p> <p>BZ →</p> <p>CL →</p>	<p>I</p> <p>LO</p> <p>AV</p>
<p>Casinha</p>								

		Estagiária					
Escrita		MV → M →	MV → M →	MV → M → LÇ →	MV → M → LÇ →	MV M LÇ	
				Estagiária			

avaliação: Durante este período observado, percebe-se que nas áreas da biblioteca, escrita e legos pequenos, foram frequentadas por crianças da faixa etária dos cinco anos. Na área da casinha frequentaram os três e quatro anos. Enquanto nas construções e na plástica, houve interação de todas as faixas etárias (três, quatro e cinco anos). Sendo que na área da plástica se encontra frequentada por um maior número de crianças, devido ao à atividade que se realizava no período de observação.

ANEXO 5: REGISTO DA ATIVIDADE SIGNIFICATIVA DE 08/05/2014

Uma viagem de Metro

Crianças: Grupo

Idade: 4,5 anos

Adultos: Cátia (estagiária), A (educadora) e L (técnica), H (estagiária de animação social)

Local: Estação de Metro da Trindade

Recursos materiais: Bilhete andante

Data: 08-05-2014

Intenções pedagógicas:

- Perceber quais as regras de utilização do meio de transporte Metro
- Ordenar mentalmente a informação que pretende obter dos entrevistados
- Desenvolver o espírito crítico

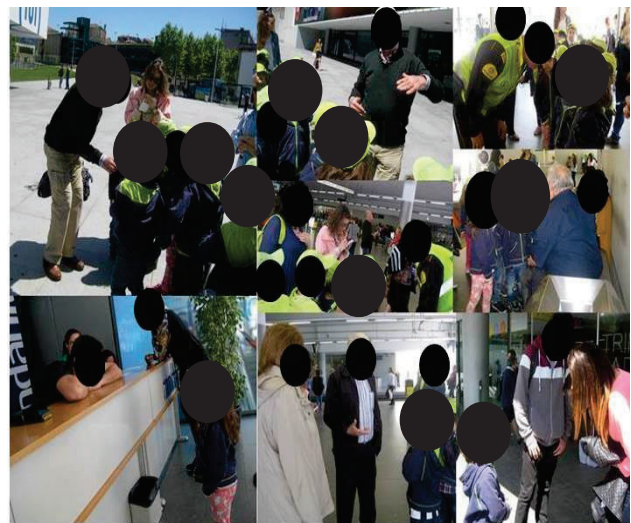
Descrição:

Durante a tarde, saímos da instituição, rumo à estação de metro da Trindade, para tentar dar resposta às seguintes questões das crianças. “Como era a Trindade há muito tempo atrás? (MV); “Antigamente passavam aqui comboios? (MC); “Para onde iam os comboios?” (NA).

Esta saída, foi feita a pé da instituição até à estação de Metro da Trindade, já o regresso foi feito utilizando o metro, para que as crianças experienciassem como se anda neste transporte, uma vez que para algumas crianças era a primeira vez.



**A caminho
da
Trindade...**



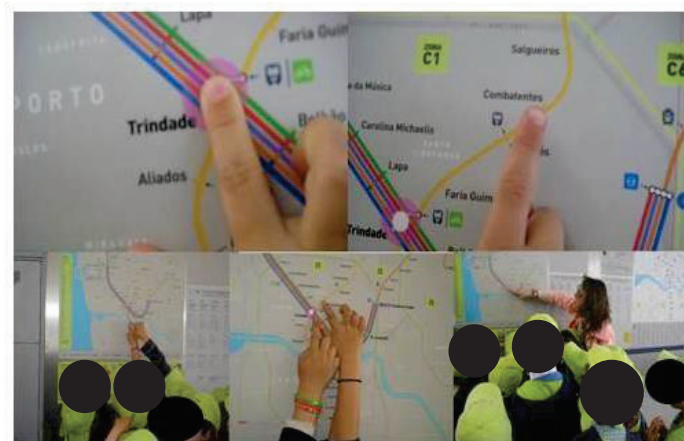
Entrevistamos várias pessoas na Estação de Metro da Trindade...



O FO partilhou com os amigos como se carregam as viagens no Andante...



Partilhamos com os amigos o que nos disseram os senhores que entrevistamos...



Exploramos os mapas e vimos o percurso que íamos fazer para regressar à escola...



...depois andamos no metro para regressar à escola!

Avaliação:

Através das perguntas que as crianças pertencentes ao grupo da trindade elaboraram a algumas das pessoas com quem se cruzaram naquele espaço, percebemos que a memória das crianças está bem trabalhada, uma vez que cada criança se lembrava da pergunta que previamente elaborou.

Com as respostas que nos deram, ficamos a saber que “Antigamente era uma rua com pedras grandes, tinha carroças. Aqui era a estação de comboios, era a Trindade, esta rua atravessava-se e ia para a Póvoa, tinha um túnel que aproveitaram para agora” (entrevistado, 82 anos). “Eu acho que é verdade que passavam aqui comboios” (entrevistado, 17 anos). “Aqui passavam comboios. Isto foi tudo modificado, mas a Trindade existiu sempre e a entrada era ali pelo fundo” (entrevistado, 53 anos), “Os comboios iam para a Trofa, de Campanhã, paravam aqui e iam para a Trofa” (entrevistado, 43 anos). “Havia um comboio que vinha da Póvoa e ia para Campanhã e depois fizeram o metro” (entrevistado, 74 anos).

Estas respostas proporcionaram logo no local uma partilha em grande grupo. Esta partilha fez com que as crianças que questionaram as pessoas treinassem a memória, recordando-se do que lhes foi comunicado, e desta

forma todo o grupo alargou o conhecimento em relação ao espaço da Trindade antes do metro.

Através do que observaram as crianças formularam questões, e por esse motivo exploramos os mapas de que a estação dispõe, com todos os trajectos, por linha que o metro faz. Como experimentou com a mãe carregar o andante, o FO, partilhou com os amigos no local esse processo (a equipa pediu a cada criança que trouxesse já o andante carregado para a visita com uma viagem). Assim, depois todo o grupo experimentou validar o seu andante antes de entrar no metro, percebendo que essa é uma regra para usufruir desse transporte.

Através da avaliação da visita, ficamos a perceber o que as crianças aprenderam. “Aprendi que quando as pessoas estavam a falar e o metro estava a chegar e a porta estava quase a fechar, as pessoas iam para entrar e podiam-se magoar. Antigamente iam para a Trofa os comboios” (NA); “Aprendi que havia um mapa para se saber bem, bem qual a linha que tinham que seguir” (R); “Eu aprendi que dentro do metro as cadeiras não estão sempre da mesma forma. Estão de formas diferentes, umas eram mais que as outras e estávamos sentados em frente aos amigos” (M); “Aprendi que as portas do metro fecham num minuto, é muito rápido e por isso temos que ter muito cuidado” (B); “Aprendi que há muitos anos atrás um comboio chegou à estação ao final da linha, e continuou a andar, chocou com a parede e saiu da linha” (FO); “Aprendi que não podia entrar no metro sem pagar o cartão” (MR); “Aprendi que a Trindade antes de ser uma estação de metro era uma estação de comboios. Antes da estação de comboios passava lá eléctricos” (LÇ).

A equipa ficou bastante satisfeita, uma vez que os nossos objetivos foram alcançados. As crianças que elaboraram as questões às pessoas, fizeram-no de forma adequada, expressando-se corretamente e fazendo-se perceber dessa forma. Todas foram capazes de fazer o exercício mental de se lembrar das questões que tinham sido por las elaboradas previamente (treinando a memória), ao mesmo tempo que foram capazes de comunicar aos amigos o que as pessoas lhes disseram, mais uma vez fazendo recurso da memória. Todas as crianças mostraram curiosidade pelo que as rodeavam e

por isso fizeram questões, levando-nos a explorar com elas por exemplo os mapas dos trajectos do metro.

Através da avaliação que fizemos em grande grupo, percebemos que as crianças perceberam quais as regras para usufruir do meio de transporte metro, sendo este um dos nossos objectivos.

Em relação à informação obtida nas entrevistas, que foram realizadas pelo grupo de crianças que desde o início do projeto ficou responsável por trabalhar este polo mais aprofundadamente e com o objetivo de partilhar com os restantes amigos.

Em relação ao registo da informação, esta foi conseguida através da representação gráfica (registos individuais da visita).

As crianças mais implicadas, foram sem dúvida as que pertenciam ao grupo de trabalho da Trindade, uma vez que colocaram as questões às pessoas que encontraram, contudo dentro destas, destaco o MV, como o que se destacou mais, uma vez que conseguiu, através do diálogo questionar mais o entrevistado, não se deixando ficar apenas com a pergunta que tinha elaborado.

Em relação às crianças menos implicadas, foram as de três anos, uma vez que não se deslocaram connosco à visita, uma vez que foi realizada no período da tarde.

Atendendo aos objectivos traçados, posso afirmar que esta atividade correu bem, uma vez que os atingiu.

ANEXO 6: REFLEXÃO DO DIA 11/02/2014

Título: A chegada do senhor experiências

Data: 11 de fevereiro de 2014

Reflexão: Para assinalar o início do segundo semestre a estagiária pensou levar algo especial para o grupo.

Após pensar em varias alternativas e tendo em conta a prática até então e claro está, os interesses das crianças, lembrou-se de levar um fantoche, ao qual chamou : Senhor Experiências.

Após ter refletido que o grupo já não fazia experiências desde novembro, a estagiária entendeu que deveria introduzir de novo esta temática na sala e por isso a chegada do senhor experiências iria funcionar como motivação para retomar este trabalho.

Pelo menos a intenção foi essa, motivar o grupo para retomar a realização de experiências. Contudo o que a estagiária pensou que não passaria de uma brincadeira para as crianças, tomou outras proporções. As crianças de manhã intervêm dizendo “Ainda não dissemos bom dia ao senhor experiências” (T) e o mesmo acontece durante a tarde “Ainda não dissemos boa tarde ao senhor experiências” (MV).

Este fascínio pelo fantoche está instaurado em todo em grupo, mas em especial no MV, que durante a assembleia desta semana disse: “Eu tive uma ideia, nós podíamos fazer um espaço só para o senhor experiências (...) O senhor experiências não quer estar sempre ali, devia estar num sítio para quando quiséssemos pegar e brincar com ele.”

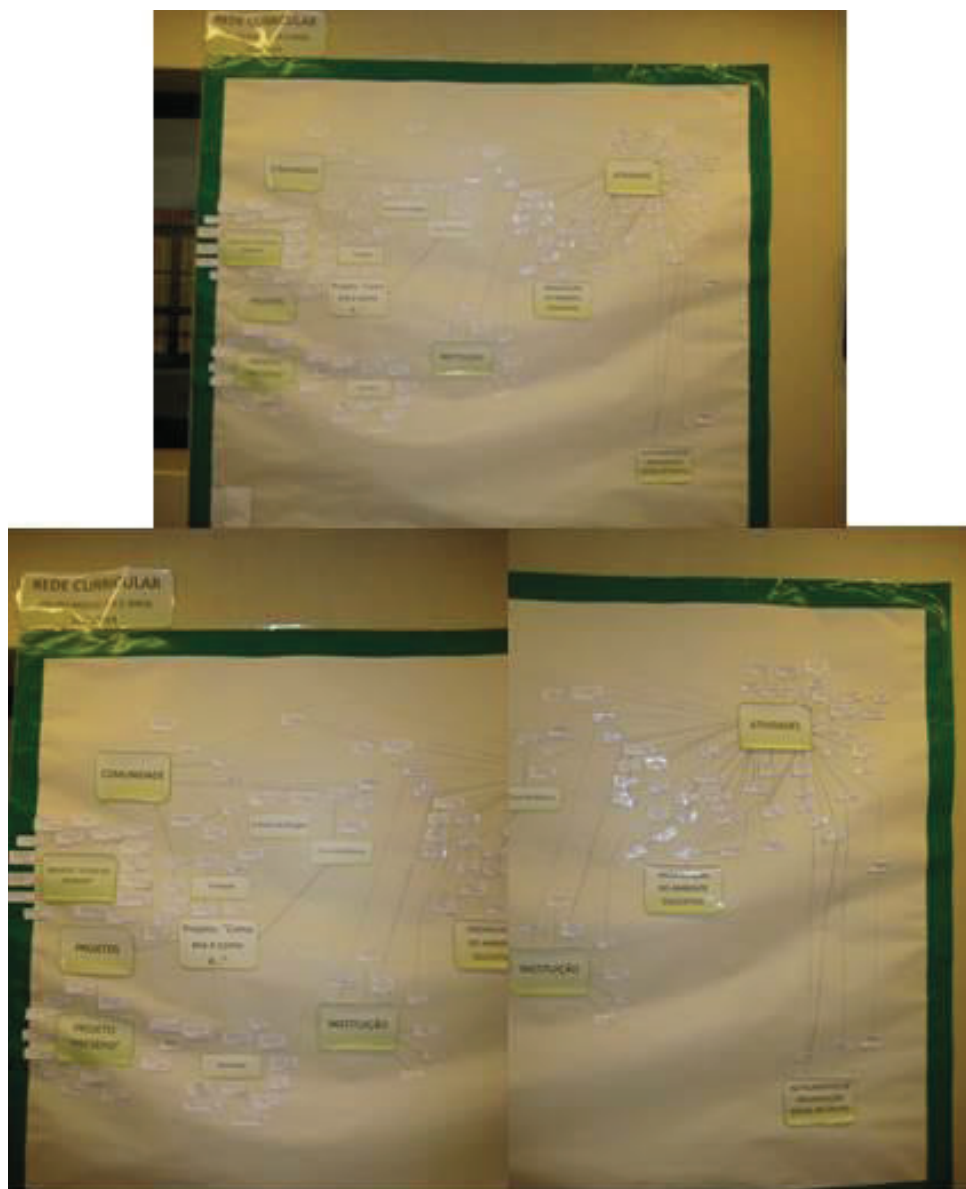
Foi extremamente importante a intervenção desta criança, de facto, o senhor experiências é nada mais nada menos que um fantoche e carece de alguém para ganhar vida e expressão. E quem melhor que as crianças para o explorar? Talvez ninguém, pelo menos talvez ninguém o faça com tanto entusiasmo e espontaneidade.

Um educador deve mesmo ser reflexivo. Uma vez que refletir é “(...) um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objetivo

de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compressões” (Sá-Chaves, 2007: 14). Ao refletir a estagiária apercebeu que estava a desperdiçar o desenvolvimento de competências ao nível da expressão dramática e da linguagem oral, com a inutilização deste fantoche por parte das crianças.

Assim, a estagiária irá atuar segundo este interesse, colocando o seu conhecimento ao alcance das crianças, e a partir daí observar os seus comportamentos e aprendizagens, com a finalidade de “(...) obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002: 180).

ANEXO 7: REGISTO FOTOGRÁFICO DA REDE CURRICULAR DA SALA



IMG: Rede Curricular da sala.

ANEXO 8: ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE

Entrevistador: Antes de mais bom dia.

Entrevistado: Bom dia.

Entrevistador: Agradeço desde já a disponibilidade que demonstrou em colaborar através desta entrevista com o estudo de investigação que estou a fazer para o meu relatório de estágio.

Desde já garanto a confidencialidade dos dados. Esta entrevista tem como objetivos perceber quais as vantagens que a educadora encontra para as crianças que frequentam o atual grupo misto em termos etários, bem como as desvantagens também relacionadas para com as crianças.

Antes de darmos início à partes das perguntas, é importante referir que, tendo em conta que não existem grupos homogéneos, mas encarando os grupos homogéneos como aqueles em que as crianças são agrupadas pela data de nascimento, e considerando um grupo heterogéneo é um grupo que incluiu crianças com vários anos de nascimento e por isso, heterogéneo em termos etários.

Entrevistado: Muito bem.

Entrevistador: Qual o cariz da instituição em que trabalha?

Entrevistado: Trabalho numa IPSS.

Entrevistador: Quais as suas habilitações literárias?

Entrevistado: Tenho a licenciatura .

Entrevistador: Sempre trabalhou com grupos mistos em termos etários?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Neste caso, quais as principais diferenças que encontra nas crianças de um grupo homogéneo e um grupo heterogéneo em termos etários?

Entrevistado: As diferenças apontam para a organização do trabalho tendo em conta as diferentes faixas etárias. Mesmo quando se trata de um grupo “homogéneo”, devemos sempre atender aos interesses das crianças, para

trabalhar o grupo e cada uma na sua individualidade. No entanto com um grupo heterogéneo em termos de faixas etárias tem que haver efetivamente, uma preocupação acrescida por parte do educador, porque há diferenças de idades e devemos planificar de acordo com essas diferenças, de forma a que todas as crianças possam participar nas mesmas atividades. Contudo, existem momentos em que o trabalho é pensado para os mais novos, de forma a que não sejam saltadas etapas fulcrais para o seu desenvolvimento, no entanto, mesmo nestes momentos em que estamos a trabalhar com os mais novos, acontece interação, na medida em que os mais velhos estão sempre prontos para ajudar no apoio que eles necessitam. Assim como, há momentos pensados para os mais velhos, que os mais novos observam e admiram e por vezes também querem fazer.

Entrevistador: Há quantos anos trabalha com grupos mistos em termos etários?

Entrevistado: Este é o segundo ano que trabalho com grupos heterogéneos em termos de faixas etárias.

Entrevistador: Na sua opinião, quais são as vantagens que encontra para as crianças, quer em termos individuais, quer em termos de grupo, no presente ano letivo?

Entrevistado: Só vejo vantagens relativamente ao crescimento e desenvolvimento do grupo em geral. Relativamente aos mais velhos, há um desenvolvimento notório em termos de responsabilidade, de entreajuda, de autonomia... Os mais velhos quando se responsabilizam a ajudar os mais novos no trabalho da sala, estão no fundo a reforçar a sua aprendizagem, estes, estão mais crescidos e tem as coisas mais apreendidas, porque nos momentos que ajudam os mais novos aprimoram o que já está sabido. Relativamente aos mais novos, nota-se um desenvolvimento quer em termos de cognição, quer em termos de linguagem, bastante evidente, neste grupo posso referir a criança mais nova da sala, que se integrou no grupo em meados de novembro, chegando com uma grande dificuldade em termos de linguagem, (quase só dizia o sim e não, pai mãe...), neste momento já é capaz de se expressar fazendo com que todos percebam o que quer comunicar, articula de

tal forma o discurso contando à família situações relativas a momentos bem significativos relativamente ao que vivencia na escola. Assim sendo, denota-se também grandes vantagens relativamente aos mais novos, que por quererem imitar os pares mais velhos, acabam por desenvolver as suas competências de uma forma mais rápida e eficaz.

Entrevistador: Na sua opinião, quais são as desvantagens que encontra para as crianças, quer em termos individuais, quer em termos de grupo, no presente ano letivo?

Entrevistado: Se o trabalho for organizado como referi anteriormente, não se encontro desvantagens para as crianças. As únicas desvantagens que encontro, voltam-se apenas para o educador, na medida em que este tem que estar mais atento, ser mais reflexivo, ter uma preocupação acrescida no momento da observação, da planificação.

Entrevistador: Na sua opinião é uma mais-valia trabalhar com um grupo dito homogéneo ou heterógeno em termos etários? Porquê?

Entrevistado: A minha opinião é que todos os grupos devam ser heterogéneos em termos de faixas etárias. O porquê está nas vantagens que apontei anteriormente.

Entrevistador: Dou assim por terminada a entrevista, obrigada pela colaboração.

Entrevistado: Foi um gosto.

TABELAS DE ANÁLISE DA ENTREVISTA

Habilitações Literárias	
<ul style="list-style-type: none"> • Grau académico 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de instituição em que trabalha 	<ul style="list-style-type: none"> • IPSS
<ul style="list-style-type: none"> • Anos de trabalho com grupos heterogéneos em termos etários 	<ul style="list-style-type: none"> • Dois

Diferenças entre os grupos homogéneos em termos etários e os grupos heterogéneos em termos etários
<ul style="list-style-type: none"> • Na organização do trabalho
<ul style="list-style-type: none"> • Na planificação
<ul style="list-style-type: none"> • Na interação
<ul style="list-style-type: none"> • Na entreaajuda

Vantagens que o grupo misto tem para o grupo	Desvantagens que o grupo misto tem para o grupo
<ul style="list-style-type: none"> • No crescimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • No desenvolvimento 	
<ul style="list-style-type: none"> • Maior responsabilização por parte dos mais velhos 	
<ul style="list-style-type: none"> • Reforço das aprendizagens 	
<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar competências 	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da linguagem dos mais novos 	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da cognição dos mais novos 	

<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento de competências rápido dos mais novos	
--	--

Desvantagens para o Educador
<ul style="list-style-type: none">• Maior capacidade de reflexão
<ul style="list-style-type: none">• Atenção mais individualizada
<ul style="list-style-type: none">• Preocupação acrescida na planificação

ANEXO 9: ENTREVISTA AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DE UMA CRIANÇA DE CINCO ANOS

Entrevistador: Antes de mais boa tarde

Entrevistado: Boa tarde.

Entrevistador: Agradeço desde já a disponibilidade para dar esta entrevista, que tem como objetivos perceber quais as vantagens que a mãe encontra para o seu filho, no integrar de um grupo misto em termos etários, bem como as desvantagens também relacionadas com a integração deste grupo heterogéneos em termos etários.

Então, esta entrevista insere-se num estudo de investigação que estou a fazer para o meu relatório de estágio e desde já garanto a confidencialidade dos dados.

Antes de darmos início à partes das perguntas, é importante referir que, tendo em conta que não existem grupos homogéneos, mas encarando os grupos homogéneos como aqueles em que as crianças são agrupadas pela data de nascimento, e considerando um grupo heterogéneo é um grupo que incluiu crianças com vários anos de nascimento e por isso, heterogéneo em termos etários.

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Considerando estes estes aspetos, vamos então dar início às perguntas.

Entrevistado: Muito bem.

Entrevistador: Sei que estão em Portugal à relativamente pouco tempo...

Entrevistado: Sim estamos à um ano e sete, oito meses, quase dois anos, e o G, está na turma mista, como nós chamamos aqui, desde janeiro de 2013, ou seja um ano e meio.

Entrevistador: Tinha que idade quando integrou este grupo?

Entrevistado: Tinha...já tinha 5. Não tinha 4, ainda tinha 4.

Entrevistador: Portanto vieram do Brasil para cá?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: O G integrou algum grupo de Pré-Escolar antes de virem para cá?

Entrevistado: Sim, o G, está na escola desde os 7 meses.

Entrevistador: 7 meses, bebé ainda.

Entrevistado: Sim, entrou no berçário e sempre frequentou turmas homogéneas no que diz respeito à faixa etária e aqui quando chegamos a turma dos 5 anos estava já lotada, e então foi feita a proposta para o grupo misto e eu não vi de cara desvantagem, só vi vantagem nisso e aí começou a vida do G aqui.

Entrevistador: Então quando chegou a Portugal ingressou logo um grupo heterogéneo em termos etários?

Entrevistado: Sim, sim.

Entrevistador: Não tem então outra experiência?

Entrevistado: Não, teve uma experiência de uma semana numa escola, mas aí foi catastrófico, por um acaso até era grupo misto, porque os irmãos estavam na mesma turma, mas não era uma escola que tivesse uma proposta pedagógica, então as crianças só brincavam e brigavam e aí foi só uma semana e não vale a pena lembrar.

Entrevistador: Então procuraram logo outra alternativa?

Entrevistado: Imediatamente (risos).

Entrevistador: (risos) para resolver logo o problema.

Entrevistado: Antes que a vinda para cá fosse uma catástrofe (risos).

Entrevistador: (risos) e ainda bem. Tenho conhecimento que o G integrou o grupo a meio do ano lectivo passado, confirma?

Entrevistado: Sim, sim.

Entrevistador: E como foi a sua adaptação?

Entrevistado: Foi muito tranquila, o G é um menino mais reservado, então a adaptação para ele nunca é fácil, fácil, e ele tinha um grupo de amigos muito forte que com ele já de bebé.

Entrevistador: Lá no Brasil...

Entrevistado: Lá no Brasil, então ele não é um menino que sofreu, ele só demorou a criar laços com as crianças aqui, a ponto de ele gostar de vir para a escola, mas eu me recordo que quando nós entramos aqui na escola, a

primeira expressão tanto do G, como do irmão foi, aqui Portugal gosta de crianças.

Entrevistador: Bem até se torna comovente...

Entrevistado: É...

Entrevistador: As crianças terem essa percepção ao entrar na escola, é incrível.

Entrevistado: Foi, porque de facto essa outra semana que eles estiveram na outra escola.

Entrevistador: Deu uma outra visão completamente diferente.

Entrevistado: É... e eles questionavam realmente se os portugueses gostavam de crianças. E foi incrível que foi essa frase dos dois, o comentário deles que aqui essa escola gosta de crianças, então, eles começaram muito bem a relação com a escola, então para o G, não teve grande choro, grande dificuldade, nada, ele sempre entrou na boa.

Entrevistador: Com o espaço dele, mas sem problemas.

Entrevistado: É. Tirando a questão da heterogeneidade da turma, já era uma forma de trabalho que ele estava habituado no Brasil, então até por isso que nós todos como família nos sentimos em casa aqui, porque a escola tem uma proposta que é a proposta que nós acreditamos para a educação e para os nossos filhos, educação num modo geral, e pra os nossos filhos em particular.

Entrevistador: Então, considera que esta heterogeneidade em termos etários é o que acredita como uma mais-valia para a educação?

Entrevistado: Eu peno que sim, acho que é muito producente, no sentido que as crianças vão-se habituando a conviver com crianças mais novas e crianças mais velhas, então assim, eles têm na mesma sala, na mesma turma, crianças que fazem mais do que eles, porque já chegaram lá antes, mas tem também crianças que não chegaram lá, que fazem um pouco menos, então eu vejo que há a competitividade das crianças ela não é tão forte, porque o respeito pelas diferenças ele acontece diariamente, constantemente, a partir da faixa etária, e daí se agente tem um ponto de partida forte como, ele é mais novo, ele é mais velho, isso se estende para os outros níveis de vida das crianças e das relações que elas vão estabelecendo.

Entrevistador: Já acabou por responder um bocadinho ao que lhe ia perguntar a seguir, que é se considera que foi uma vantagem para o G ter integrado um grupo heterogéneo em termos etários, já foi respondendo ao longo da entrevista que sim.

Entrevistado: Sim...

Entrevistador: Pergunto-lhe então a que níveis?

Entrevistado: Eu penso que é assim, o G é o mais novo em relação ao irmão, então o facto de ele ter na sala que cuidar dos mais novos coloca ele num papel que não é o papel que exerce em casa, porque ele é o mais novo, então tem o irmão mais velho e eles são muito amigos como irmãos, mas se relacionam sempre a partir dessa premissa, o irmão é o mais velho, e consegue fazer e sabe algumas coisas melhor do que ele por ter já um ano a mais.

Entrevistador: Claro, e se calhar nesta fase nota-se mais, porque o irmão já está no primeiro ano e o G ainda está no Pré-Escolar.

Entrevistado: É isso, coisa que às vezes que o G vem e diz, mas eu ainda não sei ler nem sei escrever. Sim mas é normal, como você não sabe tem outras crianças que não sabem. Ah! Mas há amigos da turma que já sabem, ler. Tudo bem mas isso é um processo deles, eu acho que fica mais fácil para o G entender há sequência das coisas, o tempo de cada um das coisas, eu acho que a grande coisa é essa, a competitividade ela não fica tão marcada quando em grupo que não são heterogéneos em termos de faixa etária.

Entrevistador: Mas essa competitividade a outros níveis, como por exemplo no desporto?

Entrevistado: Acho que sim, acho que eles conseguem transpor isso para as outras instâncias da vida, acho que sim, o G, mas aí é característica dele, ele não é tão competitivo, apesar de gostar de ganhar como toda a criança e de ficar triste quando perde.

Entrevistador: (risos) e todos nós...

Entrevistado: (risos) é...mas eu não vejo isso marcado, eu vejo na marca do comportamento do G respeito pelo outro, e eu acho que isso é uma coisa que o facto de ele ter um colega de três anos e pouco faz com que antes dele sair

correndo da sala, ele de facto presta atenção se o mais novo já levantou da roda ou não, sendo que quando são todos grandes, todos da mesma idade, todos com a mesma energia.

Entrevistador: Vai tudo ao mesmo tempo (risos).

Entrevistado: Exato.

Entrevistador: A outros níveis encontra mais alguma vantagem?

Entrevistado: Assim que venha não, mas pode ser que eu me lembre no decorrer da entrevista.

Entrevistador: Em termos de desvantagens, quais são as que encontra?

Entrevistado: Eu acho que se, é difícil pensar em desvantagem, mas eu acho se existe alguma, e aí eu não consigo separar a minha profissão desse pensamento. Eu sempre trabalhei em escola, conheço a realidade da escola, das professoras, por mais que não seja professora, mas eu acho que, conduzir um projeto, conduzir as atividades num grupo heterogéneo é muito mais difícil, porque você tem que pensar em atividades e propostas que consigam integrar todos.

Entrevistador: As várias inteligências múltiplas, que estão ali tão evidentes...

Entrevistado: Exato, e no tempo de cada um, é claro que o tempo de descoberta, de desenvolvimento, de atenção de uma criança de cinco anos é completamente diferente de uma criança de três, então eu vejo que se há uma desvantagem é essa, eu acho que a educadora, a professora que está ali com esse grupo precisa ser muito competente e atenta para dar conta de conseguir trabalhar aquela turma porque, ainda estou falando de um ano que o G é um finalista, ano que vem ele vai estar no 1º Ciclo, então ele vai ter a aprendizagem da escrita e da leitura de uma forma muito mais sistemática. Então eu vejo que esse ano último da educação infantil, ele é um preparatório para isso, sem ter o rigor e a formalidade do 1º Ciclo, mas então eu vejo que é difícil ao mesmo tempo dar conta, porque eles vão pedindo como se escreve isso, como se escreve aquilo e ao mesmo tempo aquela criança que mal está reconhecendo a primeira letra do seu nome, então são tempos completamente diferentes, então a educadora para ter uma turma heterogénea precisa ser uma

educadora dinâmica e que dê conta de fazer isso, como eu penso que a professora deles faz e todas vocês muito bem.

Entrevistador: Então neste caso não encontra desvantagens?

Entrevistado: Na turma dele, não, apesar de ter a consciência que se fosse só uma turma de cinco anos, o que chama mais à atenção deles nessa idade pudesse ser mais ainda aprofundado. Mais não vejo isso exactamente como uma desvantagem, a gente tem que ensinar os nossos filhos a esperar, a entender que nem sempre o que importa mais para ele que vale...

Entrevistador: Realmente nós temos um grupo de cinco anos bastante exigente (risos).

Entrevistado: (risos) exato.

Entrevistador: E daí esse interesse como falou na escrita, termos criado a área da escrita na sala, precisamente pelos cinco anos, fomos levadas mesmo isso, porque eles vão pedindo de nós e querendo mais...só que surge de uma forma autónoma, não é imposto, e os desenhos foram todos feitos por eles, para que reconheçam e para que também os mais novos percebam que é feito pelos amigos.

Entrevistado: Claro, se pensarmos para os três anos num canto para a leitura e para a escrita qualquer vai dizer, nossa a escola é maluca, mas ao mesmo tempo para essas crianças também é bom ver, quando se tem cinco anos é bom ir descobrindo isso, a descoberta é muito boa, e acho que a turma ali está muito bem organizada, pelo interesse. Sou feliz pelo G, estar na turma que está.

Entrevistador: Em termos das perguntas que tinha para lhe fazer terminamos, não sei se quer acrescentar mais alguma coisa que ache pertinente, que queira referir...

Entrevistado: É isso, pensando e aí agora não respondendo só como mãe, mas como profissional que trabalha com a educação, eu vejo que uma das grandes vantagens de uma turma heterogénea em questão de faixa etária, é que a gente tem cada vez mais famílias com filhos únicos, e os filhos únicos, eu brinco, têm o reinado dos filhos únicos em casa, então têm o poder de ter numa turma uma criança menor e que exige um outro tipo de atenção, eu acho que é

extremamente positivo para que a criança desenvolva uma coisa que quando agente tem irmão desenvolve automaticamente, que é a divisão do espaço, o cuidado pelo mais novo, o respeito pelo mais velho, porque são coisas da nossa vida social, de viver em sociedade, agente sempre vai ter um que é mais e um que é menos em vários sentidos...

Entrevistador: Por várias competências...

Entrevistado: Exato, por várias competências e a questão das inteligências múltiplas, cada um de uma forma, do seu jeito tem o seu talento, a sua facilidade...

Entrevistador: Todos somos bons em alguma coisa, e nunca somos bons em tudo...

Entrevistado: Exato, então eu acho que é muito positivo para a gente poder plantar uma semente boa, positiva, para essas crianças que vivem isso dessa forma tão intensa.

Entrevistador: Fazendo a ponte com a família, o contexto familiar com a escola...

Entrevistado: Claro eles não vão sentir ameaçado o seu reinado em casa, mas lhes dá uma possibilidade de relação que é muito mais ampliada do que simplesmente dividir o recreio com as crianças de todas as idades, porque é realmente naquele espaço da aprendizagem, da divisão da sala, da espera, da forma que eu compartilho as ideias e as experiências que eu tenho e aprendendo a respeitar isso, tanto quando é uma criança mais velha que fala, mas também quando uma criança mais nova.

Entrevistador: E a questão da entreaajuda e a cooperação

Entrevistado: Exato, acho que é uma sala muito mais cooperativa por natureza do que uma sala homogénea em termos da faixa etária, porque homogénea nunca é.

Entrevistador: Exato, mesmo dentro da homogeneidade temos crianças de janeiro e de dezembro, portanto é quase um ano de diferença

Entrevistado: Sim, repara fora isso você pode pegar pela questão cultural, familiar, social, económica, tem muitas diferenças, sempre tem. Eu já trabalhei numa escola que a escola tinha bastantes alunos, e as turmas eram formadas

a cada quatro meses, pelo nascimento de quatro em quatro meses, então tu tens em termos de faixa etária uma coesão, uma homogeneidade muito mais forte, mas de facto cada uma tinha uma família completamente diferente e pensava a educação do seu filho de forma completamente diferente que também trazia a diversidade para a sala. Mas eu acho que nunca é tão marcado tanto como à diferença de idades.

Entrevistador: Então acha que isto vai ser uma mais valia para o futuro do G?

Entrevistado: Acho, que vai marcar o G e as outras crianças todas.

Entrevistador: De facto, eu como observadora vejo a sensibilidade do G, que realmente é uma criança bastante sensível, bastante preocupada com os mais novos, e tem também o outro lado de gostar de jogar ao futebol com os amigos da mesma idade, portanto temos realmente estas duas vertentes...

Entrevistado: Sou feliz como mãe de saber que o meu filho tem essa possibilidade, além do que eu penso que o ano que vem, saem vários dos cinco anos, a turma está em constante mudança, o nosso mundo está em constante mudança, então eu acho que isso é outra coisa bastante positiva, eles não se fixam, é aquela turma durante todo o infantário e depois vão para o 1º ciclo e aí ninguém sabe o que acontece, e aí vive a mudança de uma forma muito mais ansiosa, do que uma criança como eles que estão habituados à transformação do grupo constante.

Entrevistador: Em termos de curiosidade, já que estamos a falar na mudança para o primeiro ciclo, o seu filho mais velho, não integrou um grupo heterógeno em termos etários?

Entrevistado: Não, ele teve um grupo homogéneo.

Entrevistador: Em termos pessoais e como mãe, o que acha de diferente?

Entrevistado: É que são crianças tão diferentes, tão diferentes (risos) que eu não consigo, e como a diferença deles é de um ano e três meses, o meu filho mais velho teve em casa sempre muito presente a imagem do irmão mais novo, ele não tem a memória de como era a vida dele sem o irmão, então eu acho que ele consegue ter essa percepção mas por uma coisa que vem de

casa, não por uma coisa que vem da escola. Claro que a escola contribui a partir do momento que tem vários espaços em que são divididos, mas no caso do meu filho mais velho, ele tem bem forte isso, porque ele cuida do irmão, ele tem o olhar para o mais novo de uma outra forma.

Entrevistador: Então acaba por o que está a acontecer na escola ao G, aconteceu em casa ao irmão.

Entrevistado: Exato, então ele consegue ter isso desenvolvido, e eu vejo o meu filho mais velho, uma criança que não está só com os meninos do 1º ano, ele também está muito com os meninos do 2º ano e ele está muito com os amigos do irmão, então ele consegue fazer essa relação.

Entrevistador: Então muito obrigada, terminamos assim.

Entrevistado: Eu é que agradeço.

TABELAS DE ANÁLISE DA ENTREVISTA

Experiência da criança
Experiência da criança antes de frequentar o grupo misto
<ul style="list-style-type: none"> • Residência no Brasil até aos quatro anos
<ul style="list-style-type: none"> • Reside em Portugal à um ano e oito meses
<ul style="list-style-type: none"> • Entrada para o berçário aos sete meses
<ul style="list-style-type: none"> • Frequência de turmas homogéneas em termos etários durante a residência no Brasil
<ul style="list-style-type: none"> • Frequência por uma semana, em Portugal, no ensino pré-escolar noutra instituição

Processo de adaptação da criança no grupo misto
<ul style="list-style-type: none"> • Tranquila
<ul style="list-style-type: none"> • Sem sofrimento
<ul style="list-style-type: none"> • Demora na criação de laços com as outras crianças

Vantagens que o atual grupo trouxe para a criança	Desvantagens que o atual grupo trouxe para a criança
<ul style="list-style-type: none"> • Convivência com pares mais novos e mais velhos 	<ul style="list-style-type: none"> • Não identifica
<ul style="list-style-type: none"> • Existência de crianças que fazem mais 	
<ul style="list-style-type: none"> • Existência de crianças que fazem menos 	
<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição da competitividade 	
<ul style="list-style-type: none"> • Respeito pelas diferenças 	
<ul style="list-style-type: none"> • Colocar-se no papel do mais velho 	

- | | |
|------------------------------|--|
| • Respeito pelo outro | |
|------------------------------|--|

ANEXO 10: ENTREVISTA AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DA CRIANÇA MAIS NOVA

Entrevistador: Antes de mais boa tarde.

Entrevistado: Boa tarde.

Entrevistador: Agradeço desde já a disponibilidade que o pai teve para a entrevista. Esta tem como objetivos perceber quais as vantagens que o pai encontra para o seu filho, no integrar de um grupo misto em termos etários, bem como as desvantagens também relacionadas com a integração deste grupo heterogéneos em termos etários.

A entrevista insere-se num estudo de investigação que estou a fazer para o meu relatório de estágio, desde já garanto a confidencialidade dos dados.

Antes de darmos início à partes das perguntas, é importante referir que, tendo em conta que não existem grupos homogéneos, mas encarando os grupos homogéneos como aqueles em que as crianças são agrupadas pela data de nascimento, e considerando um grupo heterogéneo é um grupo que incluiu crianças com vários anos de nascimento e por isso, heterogéneo em termos etários.

Entrevistado: Muito bem.

Entrevistador: Antes de integrar o grupo atual, o seu filho já tinha frequentado a Educação Pré-Escolar?

Entrevistado: Antes de ingressar p grupo atual, o D tinha frequentado outra instituição durante um mês. Antes dessa experiência esteve ao cuidado da avó.

Entrevistador: O grupo a que pertenceu durante esse mês era homogéneo ou heterógeno em termos etários?

Entrevistado: Era homogéneo em termos de idades.

Entrevistador: Quais as principais diferenças que encontra entre esse grupo/s e o que atualmente o seu D frequenta?

Entrevistado: Não foi possível analisar as diferenças entre o grupo anterior e o atual uma vez que um mês não foi suficiente para perceber como se comportava o grupo, resumiu-se a um período de adaptação.

Entrevistador: Quando o D ingressou no atual grupo, já tinha conhecimento de que existiam grupos heterogêneos em termos etários?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Qual era a sua opinião relativamente a este assunto?

Entrevistado: Uma pessoa amiga cujos filhos frequentam a atual instituição tinha referido que o grupo misto funcionava bem, embora, da nossa parte, houvesse algum receio na adaptação com crianças bem maiores, uma vez que o D faz anos em dezembro, entrou por isso apenas com dois anos e meio e teria coleguinhas de seis anos.

Entrevistador: Qual é a sua opinião atualmente?

Entrevistado: Atualmente estamos satisfeitos com o grupo misto.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Os coleguinhas mais velhos ajudaram a integração do D. A partilha de experiências desses colegas ajuda os mais novos a evoluir. O D, em particular, desenvolveu muito, nomeadamente ao nível da linguagem e da socialização.

Entrevistador: Considera que o grupo heterogêneo em termos etários que o seu filho frequenta atualmente foi uma mais-valia para a adaptação do seu filho?

Entrevistado: Como referido anteriormente os meninos mais velhos protegem os mais novos e compreendem que às vezes é difícil a integração, facilitando esse processo.

Entrevistador: Quais as vantagens que encontra, para o D em estar integrado no presente grupo?

Entrevistado: Como vive num período de modelagem, é uma vantagem conviver com crianças mais velhas, com uma linguagem mais desenvolvida, bem como um poder de raciocínio maior. Às regras sociais estão mais sedimentadas e a partilha de experiências é vista pelos mais novos com respeito e imitação.

Entrevistador: Quais as desvantagens que encontra, para o seu filho, estar integrado no presente grupo?

Entrevistado: Como desvantagens, sendo o D o mais novo do grupo, pode refletir-se em frustração.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Quer porque os colegas mais velhos não permitem que interaja em algumas atividades por “atrapalhar”.

Entrevistador: Pode dar-me um exemplo de uma dessas atividades?

Entrevistado: O jogar futebol, quer porque ele próprio não consiga corresponder ao que lhe é pedido por ainda não ter capacidade para tal.

Entrevistador: Acabamos então a entrevista, muito obrigada pela disponibilidade.

Entrevistado: De nada.

TABELAS DE ANÁLISE DA ENTREVISTA

Experiência da criança
Experiências anteriores da frequência de um grupo misto
<ul style="list-style-type: none"> • Frequência durante um mês noutra instituição
<ul style="list-style-type: none"> • Esteve aos cuidados da avó antes de ter frequentado a outra instituição
<ul style="list-style-type: none"> • Frequentou um grupo homogéneo

Processo de adaptação da criança ao grupo misto
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitada pela ajuda dos colegas mais velhos

Vantagens que o atual grupo trouxe para a criança	Desvantagens que o atual grupo trouxe para a criança
<ul style="list-style-type: none"> • Conivência com pares mais velhos 	<ul style="list-style-type: none"> • Frustração
<ul style="list-style-type: none"> • Maior desenvolvimento da linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Recusa de integração em algumas atividades por parte dos mais velhos
<ul style="list-style-type: none"> • Maior desenvolvimento em termos da socialização 	
<ul style="list-style-type: none"> • Proteção por parte dos pares mais velhos 	
<ul style="list-style-type: none"> • Poder de raciocínio maior 	
<ul style="list-style-type: none"> • Regras sociais mais sedimentadas 	
<ul style="list-style-type: none"> • Partilha de experiências 	
<ul style="list-style-type: none"> • Respeito e admiração para com os pares mais velhos 	

ANEXO 11: FOCUS GROUP A

Entrevistador: Sabem amigos, a Cátia tem umas perguntas, sobre os amigos mais novos da sala, para vos fazer. Vocês querem responder?

MC, MV, H, T: Sim (em uníssonos)

Entrevistador: Antes de responderem, a Cátia vai ler-vos todas as perguntas que vos vai fazer, está bem?

MC, MV, H, T: Sim (em uníssonos)

(Procedeu-se então à leitura de todo o guião antes de dar início à entrevista).

Entrevistador: T, que idade tens?

T: Seis.

Entrevistador: E tu H?

H: Seis.

Entrevistador: E tu MC?

MC: Seis.

Entrevistador: E tu MV?

MV: Cinco.

Entrevistador: Boa!

H: Eu faço anos em quatro de janeiro.

Entrevistador: Fazes anos em quatro de janeiro, muito bem H

T: Eu faço anos em 19 de março.

Entrevistador: Muito bem T, no dia do pai. E tu MV?

MV: Eu faço em dois de julho.

Entrevistador: E tu MC?

MC: 3 de março.

Entrevistador: Boa, fizeste anos a semana passada. Agora a Cátia quer saber, quantos anos tinham quando entraram na escola. Quantos anos tinhas T?

T: Três.

Entrevistador: H?

H: Três.

Entrevistador: MC?

MC: Três.

Entrevistador: MV?

MV: Três.

Entrevistador: Boa! Tinham todos três anos quando vieram para a escola. O que achas T, de ter amigos mais novos na sala?

T: Acho que o D é o diretor...

Entrevistador: É o diretor, porquê?

T: Porque...(Risos).

MC, MV, H: (risos).

T: Porque o D, é muito boa pessoa.

MV: Eu é que tive a ideia de dizer isso...

Entrevistador: Então o D é muito boa pessoa, e os outro amigos mais novos?

T: Também...

Entrevistador: E tu H, o que tu achas de ter amigos mais novos na sala?

H: quero...

Entrevistador: Tu queres ter amigos mais novos na sala?

H: Sim.

Entrevistador: Porquê?

H: Porque gosto muito deles e gosto de brincar com eles.

Entrevistador: E tu MC, o que achas de ter amigos mais novos na sala?

MC: Acho que é bom...

Entrevistador: É bom porquê?

MC: Porque posso ajuda-los...

Entrevistador: E tu MV, o que achas?

MV: Eu acho que é muito importante!

Entrevistador: Porquê que achas importante?

MV: Porque também é divertido brincar com meninos mais novos.

Entrevistador: E porque que é divertido?

MV: Porque assim não temos que brincar sempre com meninos da mesma idade.

Entrevistador: E isso é bom? Tu gostas?

MV: Sim...

Entrevistador: T, tu brincas com as crianças mais novas da sala?

T: Brinco.

Entrevistador: Em que áreas?

T: Ah... já num dia brinquei com o AV a jogar futebol lá fora.

Entrevistador: Boa, e tu H, brincas com os meninos mais novos da sala?

H: Brinco, no recreio.

Entrevistador: Só no recreio?

H: No recreio e também brinco um bocadinho nos jogos.

Entrevistador: E tu MC?

T: Acho que me esqueci de dizer uma coisa...

MC: Na casinha...

Entrevistador: E tu MV?

MV: No recreio.

Entrevistador: É só no recreio?

MV: Sim...

Entrevistador: O que te esqueceste T?

T: Esqueci-me que brincava dentro da sala com o MH.

Entrevistador: E tu MV?

MV: Também brinco com os meninos mais novos nos jogos...

Entrevistador: MV, tu ajudas os meninos mais novos?

MV: Sim...

Entrevistador: Em que atividades?

MV: Ah... não ajudo em atividades...

Entrevistador: Então?

MV: Ah! Em atividades, ajudo!

Entrevistador: A fazer o quê?

MV: A desenhar, a pintar...

Entrevistador: E achas isso importante?

MV: Sim.

Entrevistador: Porquê?

MV: Podemos ajudar os meninos mais novos, sempre sendo mais velhos podemos ajudar.

Entrevistador: Muito bem MV, e tu MC, ajudas os amigos mais novos?

MC: Sim...

Entrevistador: Espera um bocadinho MC, que o Mv ajuda em mais coisas...

MV: Também ajudo quando os meninos mais novos se magoam...

Entrevistador: E o que fazes?

MV: Às vezes digo para ir dizer, outras vezes levanto.

Entrevistador: Muito bem, MV. E outras vezes?

MV: Dou a mão para levantarem-se.

Entrevistador: Muito bem, és um bom amigo. E tu MC?

MC: Ajudo nos trabalhos com a A, quando a A pede...

Entrevistador: E mais? Só ajudas quando a A pede?

MC: Não, também ajudo quando eles se magoam.

Entrevistador: Quando eles se magoam...e o que fazes?

MC: Digo o que se passa? E eles dizem-me e eu digo para eles dizerem quem foi...

Entrevistador: Muito bem, e tu H ajudas os amigos mais novos?

H: Ajudo, a desenhar, quando eles se magoam eu ajudo, e também ajudo a portarem-se melhor...

Entrevistador: E como é que fazes isso?

H: Explico a eles e trato deles...

Entrevistador: Muito bem. E tu T, ajudas os amigos mais novos?

T: Não ajudo...

Entrevistador: Não ajudas? Não acredito que eu já te vi a ajudar os amigos mais novos...

T: Quando?

MV: Num trabalho do Zoo do Joaquim, tu ajudas-te...

Entrevistador: No trabalho do Zoo do Joaquim, neste trabalho sobre a Trindade...

T: Já me lembro...

Entrevistador: Então achas que ajudas ou não ajudas os amigos mais novos?

T: Ajudo...

Entrevistador: E a fazer o quê?

T: No trabalho, no trabalho... o ano passado eu ajudava a MM.

Entrevistador: Ajudavas a MM, e este ano quem é que tu ajudas?

T: Ajudo...

H: A B.

T: Ajudo no Zoo do Joaquim, ajudei também na Trindade.

Entrevistador: E mais?

T: Já disse...

Entrevistador: E não ajudas em mais nada? Só ajudas nos projetos?

T: Acho que sim...

Entrevistador: E se um amigo teu mais novo se magoar, o que fazes?

T: Já não me lembro...

Entrevistador: E quando ajudas, gostas de ajudar os amigos mais novos?

T: Gosto.

Entrevistador: Porquê?

T: Porque assim eles aprendem mais coisas, e porque assim, eles também depois eles entendem-se melhor.

Entrevistador: Muito bem! E tu H, gostas de ajudar os amigos mais novos?

H: Adoro! Não gosto nada, adoro!!!

Entrevistador: E adoras porquê?

H: Porque são bons amigos e então nós também devemos ajuda-los...

Entrevistador: E vocês ajudam-nos?

H: Sim...

Entrevistador: É muito importante ajudar?

H: É...

Entrevistador: E tu MC, gostas de ajudar os amigos mais novos?

MC: Gosto, porque eles assim aprendem mais conosco...

Entrevistador: E vocês aprendem com eles?

MC: Sim

Entrevistador: E o que aprendem com eles?

MC: A brincar a coisas que nós brincávamos antes e que já não nos lembramos...

Entrevistador: Muito bem MC, e tu MV, gostas de ajudar os amigos mais novos?

MV: Gosto.

Entrevistador: Porquê?

MV: Porque assim eles também nos ajudam, se nós não ajudarmos a eles, eles também não nos ajudam.

Entrevistador: E eles ajudam-te?

MV: Sim.

Entrevistador: A fazer o quê?

MV: Dizem-me ideias, brincadeiras novas...

Entrevistador: E mais?

MV: Não sei...

Entrevistador: Está bem... e querem dizer mais alguma coisa sobre os amigos mais novos?

MC: Eu quero...

Entrevistador: O quê MC?

MC: Eu ajudo, porque eles não sabem se eu quero brincar a uma coisa e eu ajudo-os a conseguirem brincar comigo.

Entrevistador: Muito bem, e tu H, o que queres dizer?

H: Gosto muito deles.

Entrevistador: Porquê?

H: Porque são assim...

Entrevistador: Porque são assim, e gostam deles assim?

MC, MV, H, T: Sim...

MC: Eu não gosto eu adoro.

Entrevistador: Muito bem! Acabaram as perguntas...

TABELAS DE ANÁLISE DO FOCUS GROUP A

Dados das Crianças	
Idades atuais	Idade quando entraram para a atual instituição
- MC: Seis	- MC: Três
- H: Seis	- H: Três
- MV: Cinco	- MV: Três
- T: Seis	- T: Três

Grau de satisfação das crianças face aos pares mais velhos
<ul style="list-style-type: none">• Apreciação positiva

Motivos de satisfação
<ul style="list-style-type: none">• Pelo brincar com pares de idades distintas
<ul style="list-style-type: none">• Aumento de ideias
<ul style="list-style-type: none">• Recordar vivências anteriores
<ul style="list-style-type: none">• Possibilidade para os mais novos aprenderem mais coisas
<ul style="list-style-type: none">• Contributo para um maior entendimento entre os pares mais novos
<ul style="list-style-type: none">• Possibilidade de ajudar

Brincadeiras mais frequentes
<ul style="list-style-type: none">• Futebol
<ul style="list-style-type: none">• Jogos
<ul style="list-style-type: none">• Casinha

Momentos onde decorre a entreaajuda
--

<ul style="list-style-type: none">• Desenho
<ul style="list-style-type: none">• Pintura
<ul style="list-style-type: none">• Levantar os mais novos a levantarem-se quando se magoam
<ul style="list-style-type: none">• Nos trabalhos
<ul style="list-style-type: none">• Nos projetos lúdicos

ANEXO 12: FOCUS GROUP B

Entrevistador: A Cátia gostava de vos fazer umas perguntas, sobre os amigos mais velhos da sala. Vocês querem responder?

D e MH: Sim (em uníssonos).

Entrevistador: E tu FA e AV querem?

FA: Sim.

AV: Sim.

Entrevistador: Antes de responderem, a Cátia vai ler-vos todas as perguntas que vos vai fazer, está bem?

D, MH, FA, AV: Sim (em uníssonos).

(Procedeu-se então à leitura de todo o guião antes de dar início à entrevista).

Entrevistador: FA, que idade tens?

FA: ah...três.

Entrevistador: E quantos anos tinhas quando entras-te para a escola?

FA: Três...

Entrevistador: E tu D, quantos anos tens?

D: Três.

Entrevistador: E quantos anos tinhas quando entraste para a escola?

D: Três?

Entrevistador: Tinhas a mesma idade que tens agora?

D: O meu pai e a minha mãe estão grandes, e eu não cresci, não fiquei grande, fiquei pequeno como o AV e o MH ficou pequeno como a FA.

Entrevistador: Tinhas os mesmos anos? Quantos são assim que estás a fazer com os dedos?

D: Dois.

Entrevistador: Boa! Eras mais pequenino ou maior?

FA: Mais pequenino.

Entrevistador: E tu AV, quantos anos tens?

AV: Quatro.

Entrevistador: E quantos anos tinhas quando entras-te para a escola?

AV: Três...

Entrevistador: Boa. E tu MH?

MH: Quando entrei para a escola tinha três.

Entrevistador: E agora?

MH: Quatro.

Entrevistador: Agora tens quatro, muito bem! MH, o que achas de ter amigos mais velhos aqui na nossa sala?

MH: O meu melhor amigo é o T...

Entrevistador: E quantos anos tem o T?

MH: Seis...

Entrevistador: Então é dos amigos mais velhos...e tu gostas de ter amigos mais velhos na sala?

MH: Sim.

Entrevistador: Porquê?

MH: Porque são meus amigos.

Entrevistador: E tu AV, o que achas de ter amigos mais velhos na sala?

AV: Eu gosto do H...

Entrevistador: Só do H?

D: Também gosto do H...

AV: Também gosto da MM.

Entrevistador: E tu D, gostas de ter amigos mais velhos na sala?

D: Eu gosto da MM e do H.

Entrevistador: E só gostas da MM e do H?

D: Sim.

Entrevistador: E tu FA gostas dos amigos mais velhos da sala?

FA: Gosto da R.

Entrevistador: E porquê que gostas da R?

FA: Porque ela brinca comigo.

Entrevistador: Então brincas com os amigos mais velhos?

FA: Sim.

Entrevistador: E fazes o quê com os amigos mais velhos?

FA: Brinco às apanhadinhas.

Entrevistador: E mais?

FA: E a fazer jogos com legos...

Entrevistador: E tu D?

D: Sim.

Entrevistador: A fazer o quê?

D: Brincar no recreio, na casinha.

Entrevistador: E tu AV, brincas com os meninos mais velhos?

AV: Sim.

Entrevistador: E fazes o quê?

AV: Na casinha.

Entrevistador: E tu MH, brincas?

MH: Sim.

Entrevistador: E fazes o quê?

MH: A jogar jogos.

Entrevistador: Os amigos mais velhos ajudam-te MH?

MH: Sim.

Entrevistador: E quando e que te ajudam?

MH: A fazer as coisas e que não consigo

Entrevistador: E tu AV?

AV: Sim.

Entrevistador: E ajudam-te quando?

AV: Às vezes...

Entrevistador: E em quê que eles te ajudam?

AV: Quando qualquer coisa cai.

Entrevistador: E a ti, D, os amigos mais velhos ajudam-te?

D: O H e a MM, ajudam-me...

Entrevistador: A fazer o quê?

D: A brincar na casinha do recreio.

Entrevistador: E tu FA

FA: Os meninos ajudam-me a fazer trabalhos...

Entrevistador: Quais trabalhos?

FA: Os que eu não consigo...

Entrevistador: Muito bem. E gostas que os amigos te ajudem?

FA: Gosto...

Entrevistador: Porquê?

FA: São muito difíceis as coisas...

Entrevistador: E com eles continuam difíceis?

FA: Ficam mais...

Entrevistador: Se eles te ajudarem ficam mais difíceis?

FA: Não, ficam mais bem...

Entrevistador: E tu D, gostas que os amigos mais velhos te ajudem?

D: Sim.

Entrevistador: Porquê?

D: Porque eles são meus amigos...

Entrevistador: E tu AV, gostas que os amigos mais novos te ajudem?

AV: Sim.

Entrevistador: Porquê?

AV: Porque quando eu caio eles ajudam-me...

Entrevistador: E tu MH?

MH: Eu quando eu, me magoo, os amigos ajudam-me...

Entrevistador: E tu gostas que eles te ajudem?

MH: Sim.

Entrevistador: E querem dizer mais alguma coisa dos amigos mais velhos?

D: Eu caí e os amigos ajudaram...

Entrevistador: Tu cais-te e os amigos ajudaram...muito bem! E tu FA?

FA: Quando eu, caio às vezes no recreio, eles ajudam-me...

Entrevistador: Boa!

Acabaram as perguntas.

TABELAS DE ANÁLISE DO FOCUS GROUP B

Dados das Crianças	
Idades atuais	Idade quando entraram para a atual instituição
- FA: Três	- FA: Três
- D: Três	- D: Dois
- AV: Quatro	- AV: Três
- MH: Quatro	- MH: Três

Grau de satisfação das crianças face aos pares mais velhos
<ul style="list-style-type: none">• Todas referem gostar de ter pares mais velhos na sala
<ul style="list-style-type: none">• Algumas crianças referem que o melhor amigo é do grupo das crianças de cinco anos

Motivos de satisfação
<ul style="list-style-type: none">• Pelo brincar
<ul style="list-style-type: none">• Pela ajuda

Brincadeiras mais frequentes
<ul style="list-style-type: none">• Apanhadinhas
<ul style="list-style-type: none">• No recreio
<ul style="list-style-type: none">• Na casinha
<ul style="list-style-type: none">• Jogos
<ul style="list-style-type: none">• Legos

Momentos de entreaajuda
<ul style="list-style-type: none">• Na incapacidade de executar certas actividades

<ul style="list-style-type: none">• A apanhar o que cai ao chão
--

<ul style="list-style-type: none">• Durante as brincadeiras
--

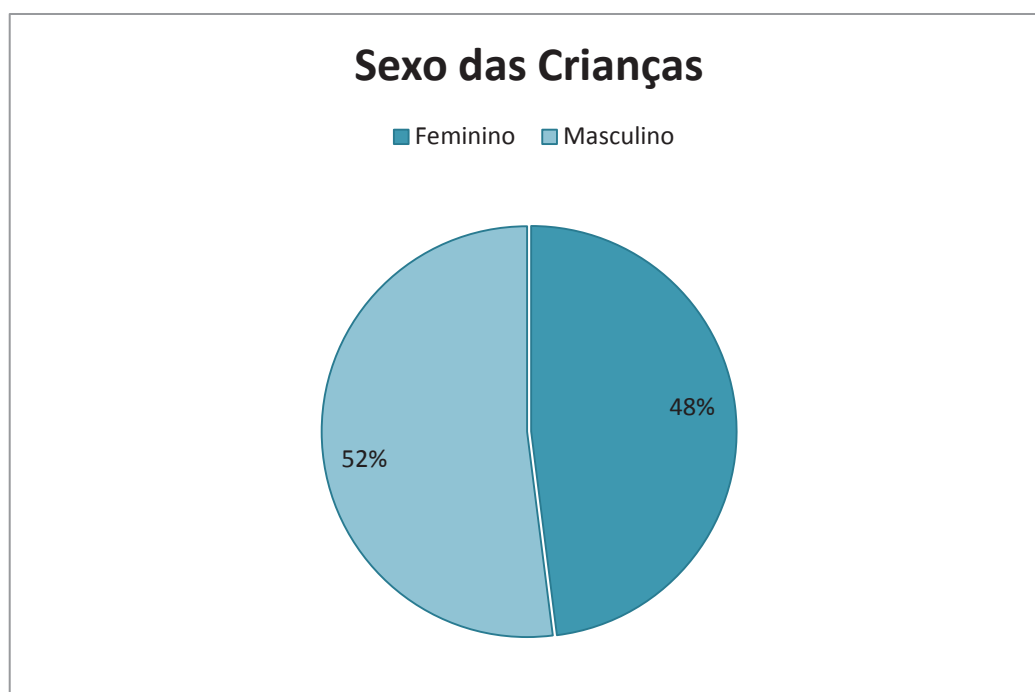
<ul style="list-style-type: none">• Durante os trabalhos

Momentos de entreaajuda mais apreciados
--

<ul style="list-style-type: none">• Maior facilidade na execução de tarefas
--

<ul style="list-style-type: none">• Auxilio quando se magoam

ANEXO 13: GRÁFICO RELATIVO AO GÉNERO DAS CRIANÇAS



Através deste gráfico verificamos que 12 das 25 crianças são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino.

ANEXO 14: DESCRIÇÃO DIÁRIA DE 15/01/2014

Nome da criança: LÇ

Idade: 6 anos

Observadora: Cátia Fernandes (estagiária)

Data: 15 – 01 – 2014

Descrição:

Durante esta manhã, as crianças faziam o registo de uma história, elaborando um desenho. Foi então que o LÇ chamou a estagiária dizendo: “Posso ir à casa de banho?”

Comentário:

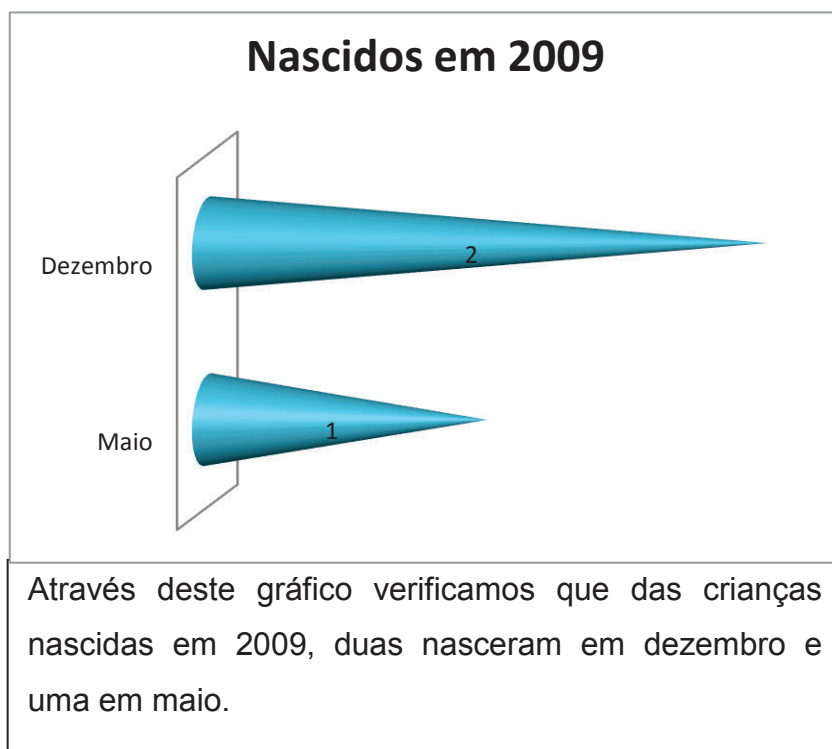
Tendo esta criança algumas dificuldades em relacionar-se com os adultos, esta intervenção mostra que esta criança já progrediu neste aspeto. Assim, já é capaz de se dirigir ao adulto em questões básicas como as que envolvem a sua higiene.

ANEXO 15: GRÁFICO DAS CRIANÇAS NASCIDAS EM 2010

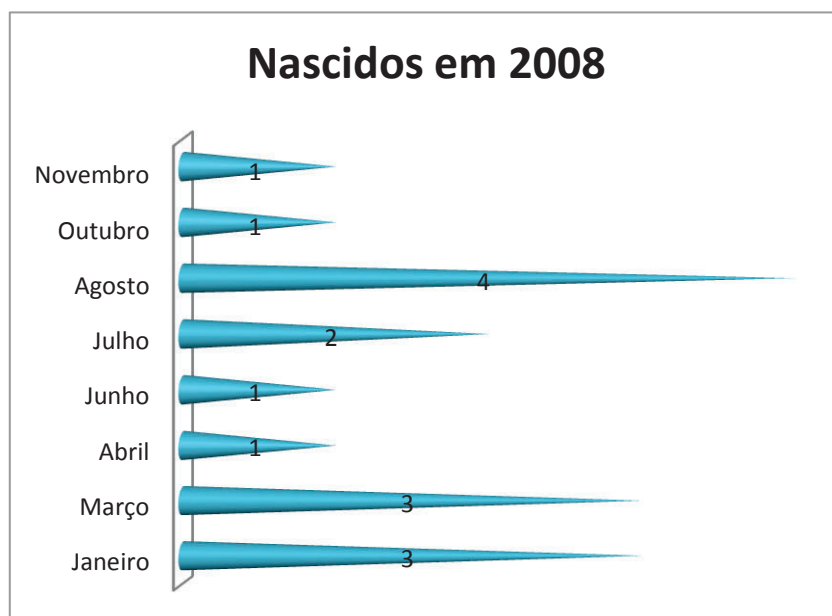


Através deste gráfico verificamos que das crianças nascidas em 2010, uma nasceu em dezembro, outra em agosto e outra em fevereiro e em janeiro existem 3 nascidos.

ANEXO 16: GRÁFICO DAS CRIANÇAS NASCIDAS EM 2009



ANEXO 17: GRÁFICO DAS CRIANÇAS NASCIDAS EM 2008



Através deste gráfico verificamos que das crianças nascidas em 2008, uma nasceu em novembro, outra em outubro, quatro em agosto, duas em julho, uma em junho, uma em abril, e três em janeiro e março.

ANEXO 18: GRÁFICO DAS CRIANÇAS NASCIDAS EM 2007

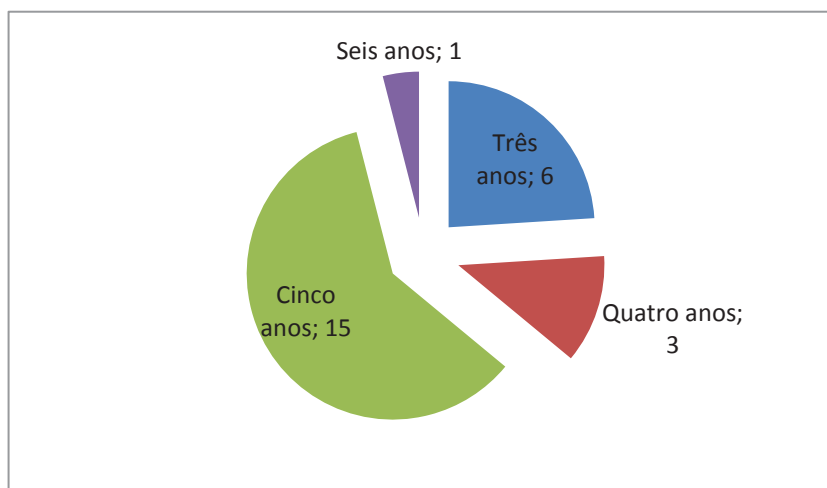


ANEXO 19: REGISTO FOTOGRÁFICO – COOPERAÇÃO NA ESCRITA DO NOME



O T, neste momento auxiliou a colega mais nova a escrever o seu nome num desenho. Através da imagem percebe-se que este apontava a letra que a colga tinha que escrever.

ANEXO 20: GRÁFICO GERAL DAS IDADES DAS CRIANÇAS DO GRUPO



Através deste gráfico temos a vista geral das crianças agrupadas por idades.

ANEXO 21: AVALIAÇÃO DE EXPRESSÃO MOTORA DE 2/10/2013

O QUE CORREU BEM E QUE MAIS GOSTAMOS	O QUE CORREU MENOS BEM	O QUE DEVO FAZER PARA MELHORAR
<ul style="list-style-type: none"> - "SUBIR À MONTANHA" - "ANDAR DE BICOS DE PÉS À VOLTA DA CASA DO LOBO" - "PASSAR DEBAIXO DA ÁRVORE" - "JÁ CONSEGUIMOS PERDER COM UM SORRISO NA CARA" - "DIVERTIMONOS COM TODAS AS COISAS QUE FIZEMOS" - "A A DISSE: PARABÉNS POR PERDEREM BEM" 	<ul style="list-style-type: none"> - "NO JOGO DAS CADEIRAS OS AMIGOS EMPURRAVAM" - "FIZEMOS MUITO BARULHO" - "AS PEDRAS DO LAGO NÃO DEVIAM SER EM PAPEL PORQUE FAZIAM ESCORREGAR" - "FOI MUITO DIFÍCIL PASSAR POR BAIXO DA CADEIRA" 	<ul style="list-style-type: none"> - "PÔR ARCOS EM VEZ DE PAPEL NAS PEDRAS DO LAGO" - "PÔR UMA MESA EM VEZ DA CADEIRA PARA PASSAR POR BAIXO" - "NÃO CONTINUAR A EMPURRAR OS AMIGOS"

ANEXO 22: REGISTO DE OBSERVAÇÃO DESCRIÇÃO DIÁRIA DE 10-01-2014

Nome da criança: D

Idade: 3 anos

Observadora: Cátia Fernandes (estagiária)

Data: 10- 01 – 2014

Descrição:

Durante o almoço, o D, estava com dificuldade em comer o arroz, apenas com a faca e o garfo. Observando essa dificuldade, a estagiária dirigiu-se à criança perguntando: “D, queres uma colher para comer o arroz?”, O D, disse “Sim”. A estagiária foi então buscar a colher, colocando-a à disposição da criança. O D, pegou na colher, levando-a à boca por duas vezes o arroz com este talher. De seguida, largou a colher e retomou o almoço utilizando o garfo (ver registo fotográfico)

Comentário:

O D, é a criança mais nova do grupo, tendo feito os três anos no dia 31 de dezembro, ou seja, há quase dois meses. Contudo esta criança demonstra grandes capacidades ao nível da sua autonomia, sendo já capaz de comer sozinho, embora utilize por vezes a colher, esta criança é bastante persistente, acabando por pegar também no garfo, fazendo um alternar entre o garfo e a colher.



IMG. D durante a refeição do almoço: alternância entre o garfo e a colher.

ANEXO 23: QUADRO DAS LETRAS



Através desta imagem é possível observar o resultado final do “Quadro das letras” da sala dos mistos. Nesta atividade foi privilegiada a intervenção das crianças na medida em que a escolha das palavras que ilustrariam cada letra foram escolhidas por elas, à exceção do, K, W, X e o Y que por não serem tão comuns no quotidiano do grupo. Bem como a ilustração foi feita pelas crianças.

ANEXO 24: REGISTO DE AVALIAÇÃO DA SEMANA DE 30/09/2013 A 04/10/2013

O que mais gostamos de fazer...

- “Adoramos o concerto do Francisco e do André. o Francisco tocou guitarra e o André tocou violino. Fomos para a entrada e todos os amigos das outras salas foram, o primeiro ciclo estava presente, foi muito divertido”

- “Também foi muito importante o dia da nossa ginástica, porque a A disse que desculpava os meninos que não traziam fato de treino e sapatilhas. mas quando a A avisar os pais já não vai desculpar porque se não tivermos sapatilhas podemos escorregar e também não podemos correr rápido, e a A disse que o fato de treino é importante porque assim fazemos melhor os movimento do corpo”

- “ Fizemos o registo do concerto para levar para os pais e as mães. os pais e as mães gostaram muito do nosso registo e nós ficamos muito contentes”

- “Gostamos de fazer a experiência das cores, as cores misturavam-se e depois transformavam-se em outra cor, até parecia uma magia”

- “Foi linda a poesia ‘Almofada do luar”

- **“Gostamos muito de fazer o registo da poesia. Como estávamos atentos o registo ficou muito bem”**

- “Gostamos de brincar nos recreios e brincar nas áreas da sala para aprendermos cada vez mais a brincar com os amigos”

- “Gostamos muito da área da escrita porque é uma área onde nós podemos escrever o nosso nome e os títulos das histórias”

ANEXO 25: REGISTO DA HISTÓRIA “OLÍVIA SALVA O CIRCO” EM BANDA DESENHADA – CINCO ANOS



ANEXO 26: LISTA DE VERIFICAÇÃO OU CONTROLO DE 20-02-2014

Objetivo da observação: perceber se as crianças sobem e descem escadas sem auxílio e alternando o pé de apoio

Crianças: Grupo

Observadora: Cátia Fernandes (estagiária)

Data: 20 – 02 – 2014

	Sobe escadas sem auxílio		Sobe escadas alternando o pé de apoio		Desce escadas sem auxílio		Desce alternando o pé de apoio	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
AV	X		X		X		X	
A	X		X		X		X	
BZ	X		X		X		X	
H	X		X		X		X	
FO	X		X		X		X	
I	X		X		X		X	
LO	X		X		X		X	
B	X		X		X		X	
MV	X		X		X		X	
M	X		X		X		X	
LÇ	X		X		X		X	
J	X		X		X		X	
T	X		X		X		X	

CL	X		X			X					X		
R													
MC	X		X			X					X		
MM	X		X			X					X		
G	X		X			X					X		
FA													
MR	X		X			X					X		
NA	X		X			X					X		
TG													
MH	X		X			X					X		
MG	X		X			X					X		
D	X		X			X					X		

ANEXO 27: REGISTO FOTOGRÁFICO DE ATIVIDADES DE RECORTE



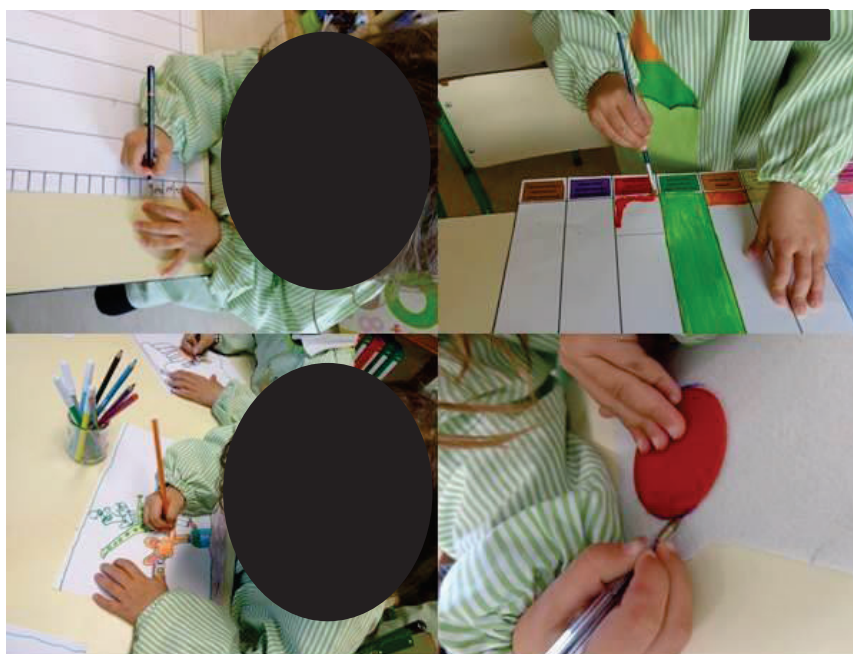
IMG. Atividades de recorte.

ANEXO 28: ATIVIDADE DE RASGAGEM (TRÊS ANOS)



IMG. Atividade de rasgagem (três anos).

ANEXO 29: REFISTO FOTOGRÁFICO DE ATIVIDADES COM LÁPIS, CANETAS E PINCEIS



IMG. Atividades de desenvolvimento da motricidade fina.

ANEXO 30: LISTA DE VERIFICAÇÃO OU CONTROLO DE 07/03/2014

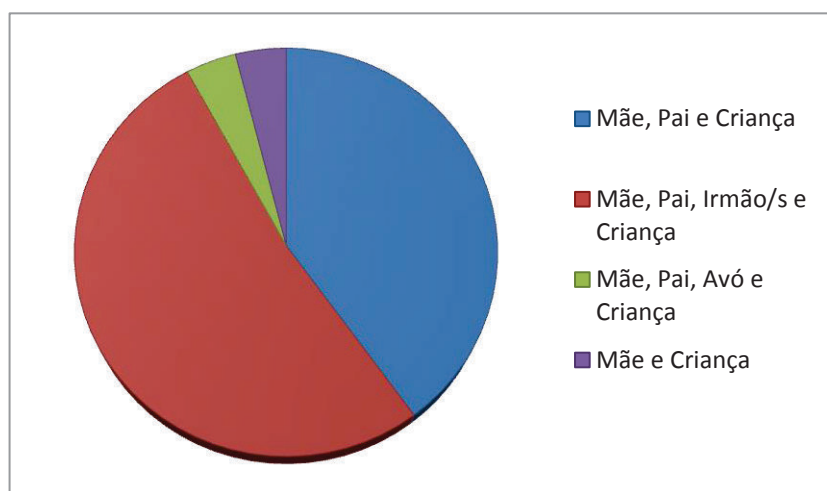
Objetivo da observação: perceber se as crianças utilizam adequadamente os talheres

Crianças: Grupo

Observadora: Cátia Fernandes (estagiária)

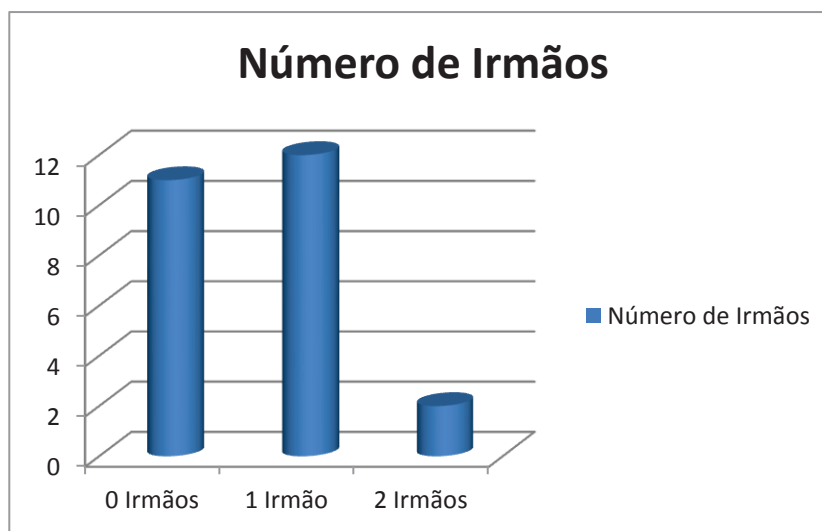
	Usa o garfo		Usa a faca		Usa a colher para a sopa		Usa a colher para a refeição	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
AV	X		X		X			X
A	X		X		X			X
BZ	X		X		X			X
H	X		X		X			X
I	X		X		X			X
LO	X		X		X			X
B	X		X		X			X
MV	X		X		X			X
M	X		X		X			X
LÇ	X		X		X			X
J								
T	X		X		X			X
CL	X		X		X			X

ANEXO 31: GRÁFICO RELATIVO À COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DAS CRIANÇAS



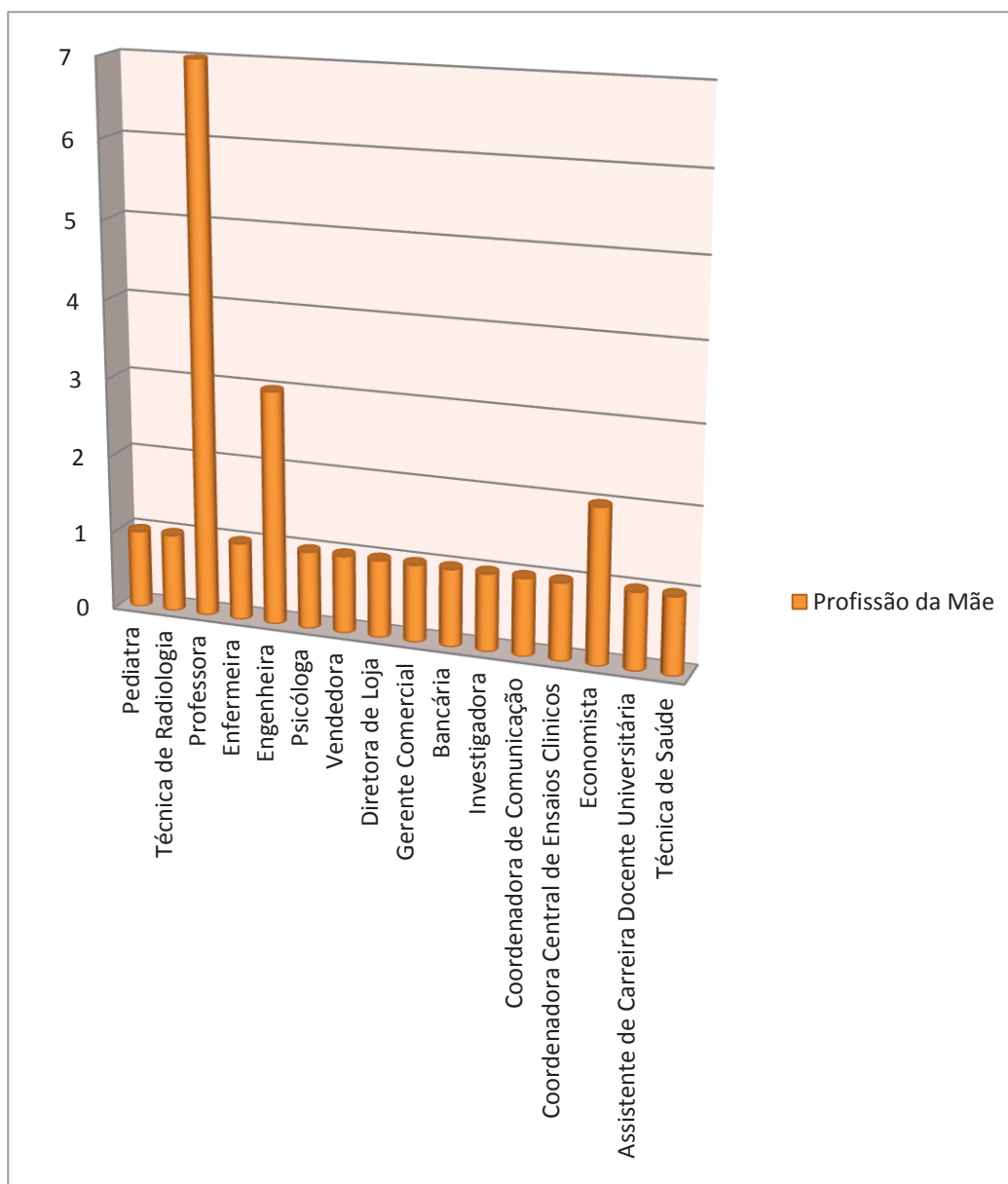
Através deste gráfico verificamos o agregado familiar das crianças. A maior parte das crianças vive numa família nuclear com um filho (10 crianças); 13 crianças vivem numa família nuclear com mais que um filho; uma criança vive numa família alargada (representada a verde) e uma criança vive numa família monoparental feminina.

ANEXO 32: GRÁFICO RELATIVO AO NÚMERO DE IRMÃOS DAS CRIANÇAS



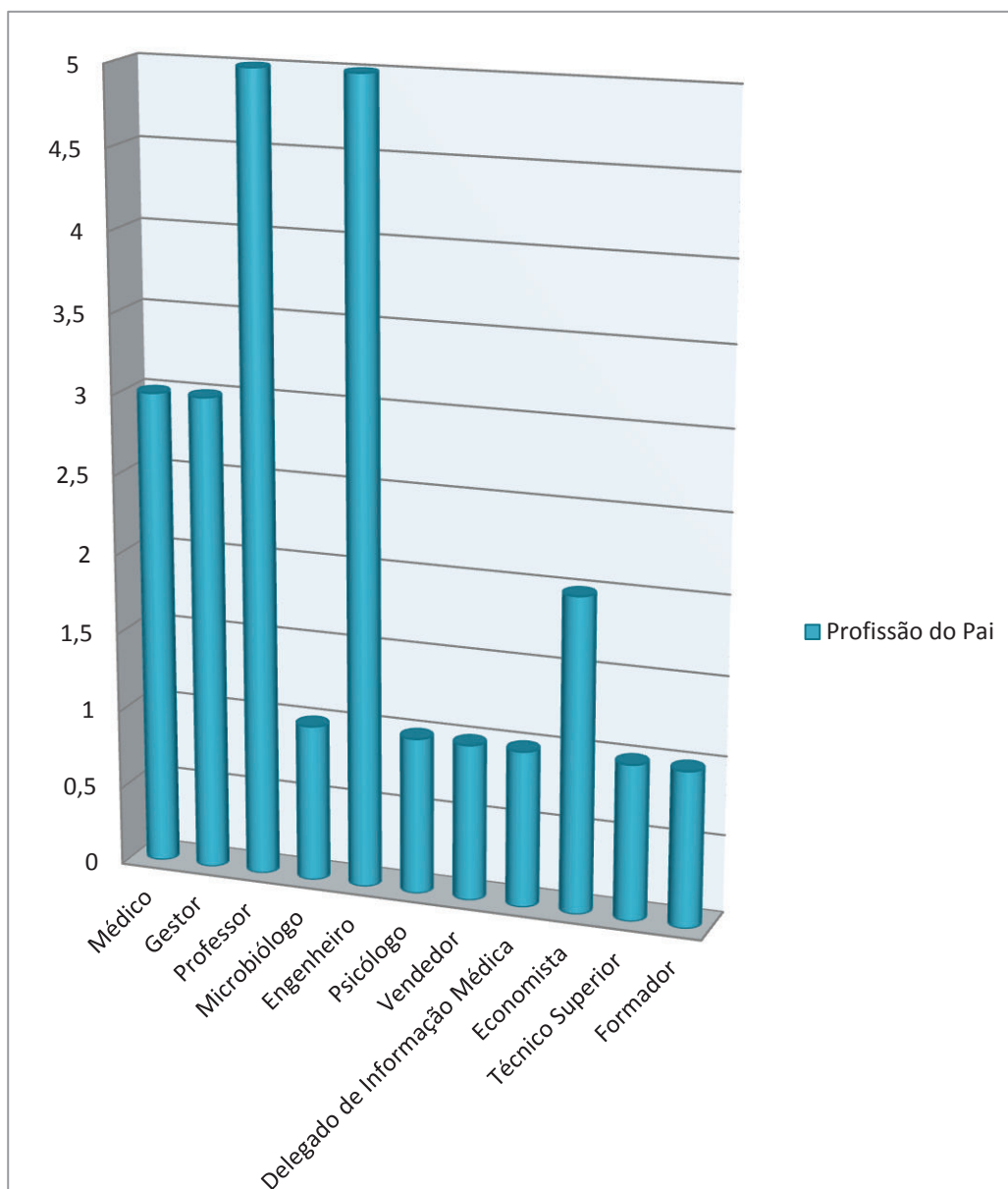
Através deste gráfico percebemos que das 25 crianças, 11 são filhos únicos, 12 têm um irmão e duas têm dois irmãos.

ANEXO 33: GRÁFICO RELATIVO ÀS PROFISSÕES DAS MÃES DAS CRIANÇAS



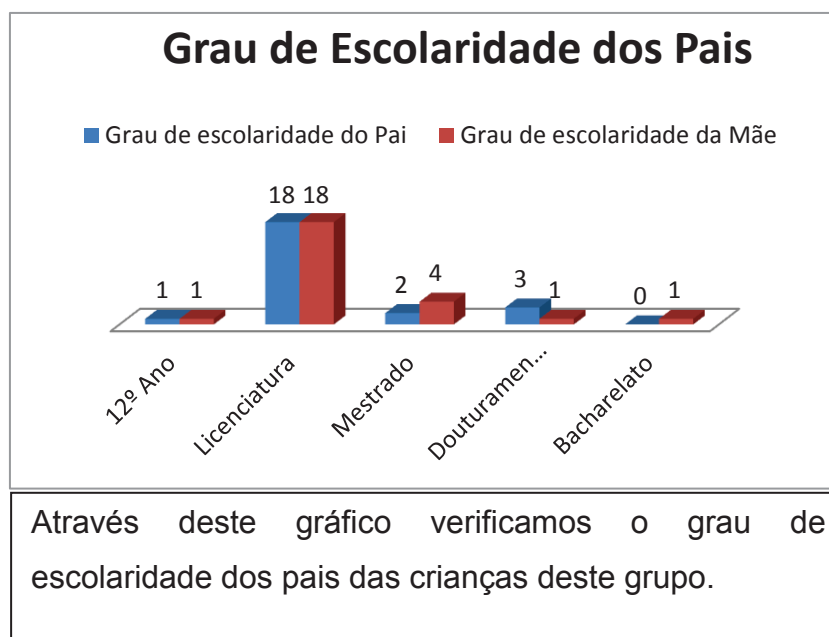
Este gráfico é relativo às profissões da figura materna. Através dele concluímos que existem 1 pediatra, técnica de radiologia, enfermeira, psicóloga, vendedora, directora de loja, gerente comercial, bancária, investigadora, coordenadora de comunicação, coordenadora central de ensaios clínicos, assistente de carreira docente universitária e técnica de saúde.

ANEXO 34: GRÁFICO RELATIVO ÀS PROFISSÕES DOS PAIS DAS CRIANÇAS

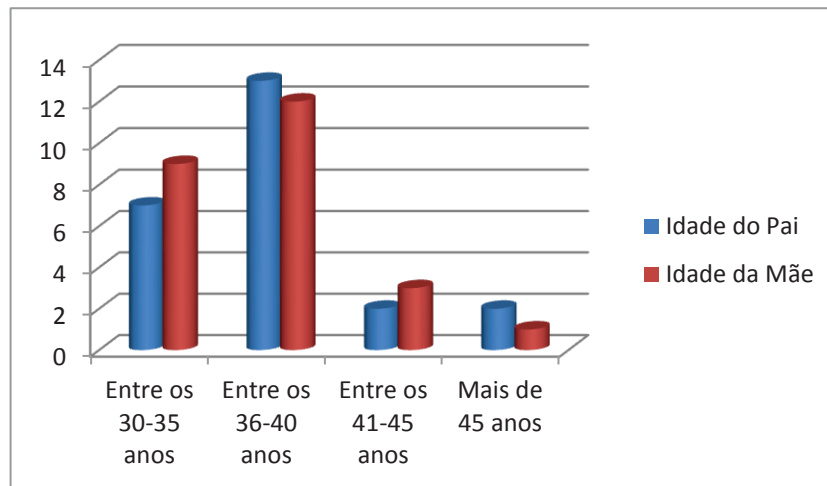


Este gráfico é relativo às profissões da figura paterna. Através dele concluímos que existem 1 microbiólogo, psicólogo, vendedor, delegado de informação médica, técnico superior e formador; 2 economistas 3 médicos e gestores e por fim 5 professores e engenheiros.

ANEXO 35: GRÁFICO RELATIVO AO GRAU DE ESCOLARIDADE DOS PAIS DAS CRIANÇAS

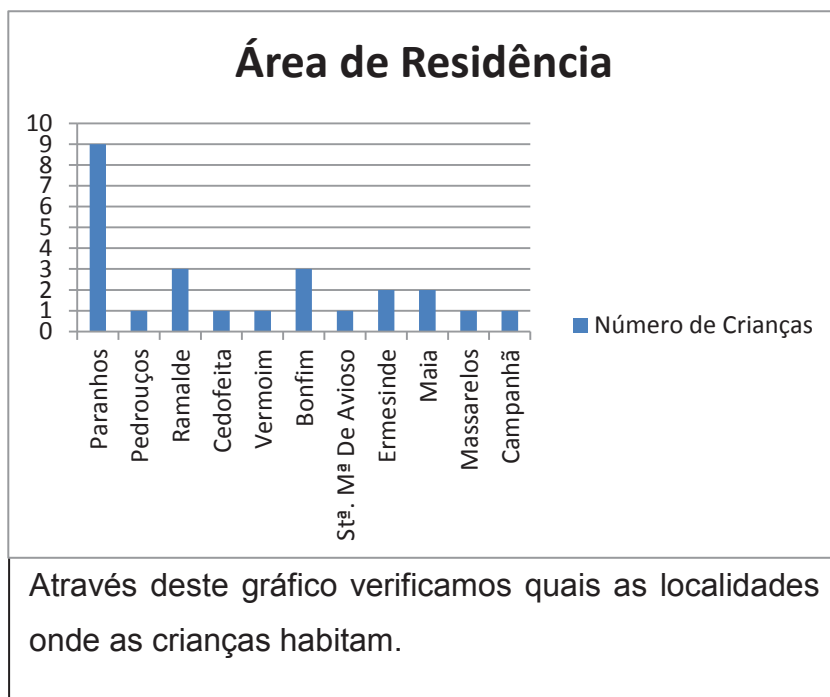


ANEXO 36: GRÁFICO RELATIVO ÀS IDADES DOS PAIS DAS CRIANÇAS



Através deste gráfico podemos ver as idades dos progenitores das crianças, estas estão agrupadas por intervalos, entre os 30-35 anos; os 36 e os 40 anos; os 41 e os 45 e por fim os pais com mais de 45 anos.

ANEXO 37: GRÁFICO RELATIVO À ÁREA DE RESIDÊNCIA DAS CRIANÇAS



ANEXO 38: REGISTO FOTOGRÁFICO – EXPLORAÇÃO DO MICROSCÓPIO



IMG. Exploração do microscópio no espaço laboratório.

ANEXO 39: REGISTO DA ATIVIDADE SIGNIFICATIVA DE 29/05/2014

EXPERIÊNCIA “MISTURAR COM ÁGUA”

Crianças: Grupo

Idade: 3,4,5 anos

Adultos: Cátia (estagiária), A (educadora) e L (técnica)

Local: Laboratório

Recursos materiais: Água, areia, azeite, açúcar, sal, frascos de vidro, funil, copo para medida, lápis de cor e carvão e folhas brancas

Data: 29-05-2014

Intenções pedagógicas:

- Recorrer às suas vivências para fazer previsões
- Empregar o termo “mistura” com água
- Empregar o termo “não mistura” com água

Descrição:

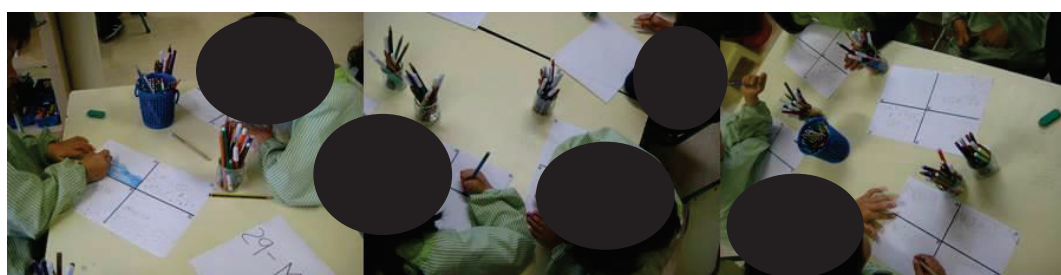
Durante o acolhimento conversamos com o grupo, a fim de perceber o que as crianças pensam que acontece quando se mistura água com sal. “Fica água do mar” (TG). “Fica água salgada” (M). “Fica transparente” (MV). Quando se mistura água com areia. “Fica areia molhada” (M). “A areia fica mais escura” (MC). “Fica encharcada” (T). Quando se mistura água com açúcar. “Fica água doce” (M). “Fica transparente” (NA). Quando se mistura água com azeite. “A água sobe o azeite” (H). “Fica um molho” (NA). “Fica água amarela” (M). “Água

azeitonada, a água fria da cor do azeite” (TG). “A água fica verde” (MR). A quando destas respostas, lançamos mais uma questão: se pusermos o azeite 1º, o que fica em cima? “A água faz com que o azeite vá para cima” (H). “A água foi mais que o azeite” (MC). “A água deu impulso ao azeite” (FO). “O azeite flutua” (MR).

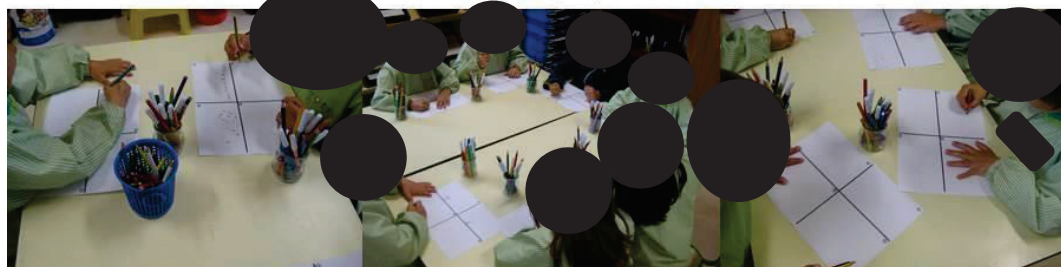
Depois destas previsões orais, decidimos que era importante passar para o papel. Os três e quatro anos, fizeram-no sem divisão da folha, os cinco anos fizeram-no com a divisão da folha em quatro uma vez que “ são quatro coisas que vamos pôr na água” (FO).

Após estas previsões e registos, fomos para o laboratório realizar a experiência. “O azeite com a água, o azeite fica em cima, e o azeite estava 1º no frasco” (TG). “A areia fica em baixo” (NA). “Gosto do copo com agua e azeite, porque o azeite estava em baixo e depois foi para cima” (B). “Quando pomos a areia num frasco e depois a agua. A areia fica molhada e sobe como o azeite” (M). “O azeite foi para cima, foi muito rápido” (AV). “A água com sal fica de uma cor estranha” (MG).

Depois da realização da experiência no espaço laboratório regressamos à sala, onde cada criança registou graficamente o que mais gostou.

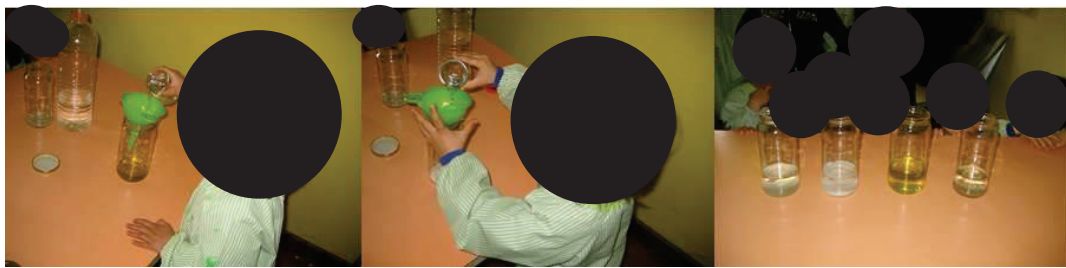


Desenhamos com a folha dividida em quatro, “porque são quatro coisas que vamos pôr na água” (FO)





“A água com sal fica de uma cor estranha” (MG). “O azeite fez um bocado de borbulhas e o azeite ficou em cima” (LÇ). “A areia vai para baixo e agua fica em cima” (BZ).



“Fizemos o registo nos jardins de Serralves do nosso teatro” (MC).



Avaliação:

Foi bastante importante utilizar o espaço laboratório para a realização desta experiência.

As crianças ficaram maravilhadas por estar naquele espaço, tendo à sua disposição vários materiais para a execução daquela atividade. Foi também do interesse do grupo ver através do microscópio, e como não podia deixar de ser, correspondemos a esse interesse. Ao observar o microscópio as crianças disseram: “Eu vi pestanas” (MG). “Vi uma lua” (MC). “ Eu vi um arco iris” (R). “ Eu vi uma aranha” (CL). “Vi uma estrela” (FA). “Eu vi uma aranha” (M). “Eu vi uma coisa pretinha” (A). Com a exploração deste instrumento percebi que algumas crianças se aproximaram verdadeiramente do que estavam a ver, como por exemplo o MG, o M e o A, contudo, todas elas recorreram à memória visual, para fazer a ponte com o que estavam a ver.

Com as previsões, percebemos desde logo, que muitas das crianças se aproximavam do que iriam observar com a experiência. Esta atividade foi importante na medida em que fez com as crianças expressaram oralmente as suas ideias, ideias essas que careciam de um recurso ao que já conhecem para que pudessem ser feitas associações ao que lhes estava a ser perguntado.

Com a experiência, as crianças alargaram o conhecimento, bem como, puderam comparar as previsões com o que observaram. Desta forma, recordaram o que previamente disseram, aprimorando competências ao nível do domínio da matemática. “Eu aprendi que a agua vai para cima da areia” (T). “Aprendi que a água vai para cima da areia, porque a areia é pesada e a água é leve” (H). “Gostei mais do azeite com a água, porque gostei do azeite em cima” (LO). “Gostei de misturar água com azeite, porque foi giro” (MH). “Aprendi que a água e a areia não se misturam” (FO). “Aprendi que quando se poe azeite por baixo a água por cima do azeite vai para cima, porque a água dá um impulso e vai para baixo” (MV). “Aprendi que a água com açúcar se misturam” (TG).

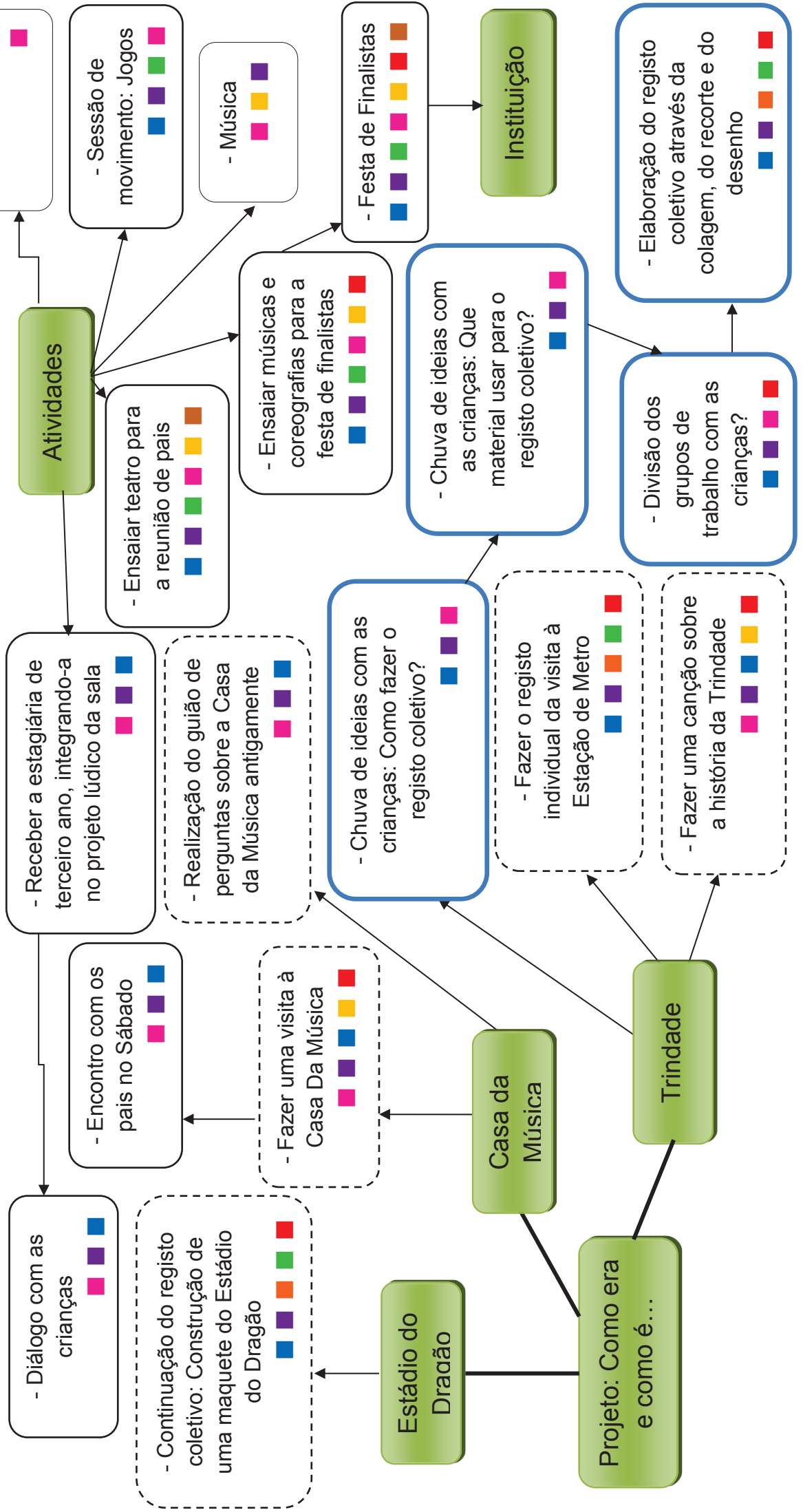
Do ponto de vista dos nossos objetivos, esta atividade correu bem, porque os conseguimos atingir.

O registo após a realização da experiência, foi bastante positivo, porque desenvolveu nas crianças a autonomia e partilha, uma vez que os materiais se encontravam dispersos pelo espaço, e cada criança iam procurando o que precisava.

Fez com que as crianças seleccionassem informação, uma vez que lhes foi pedido que representassem através do desenho o que mais gostaram de fazer ou ver no laboratório.

Foi também importante, porque exploramos o espaço sala de uma outra forma, desenhando no chão, aproveitando assim o cenário que iria fazer parte da dramatização apresentada aos pais.

ANEXO 40: PLANIFICAÇÃO EM REDE DA SEMANA DE 12/05 A 16/05/2014



LEGENDA

■ Expressão Plástica

■ Expressão Musical

■ Expressão Motora

■ Expressão Dramática

■ Formação Pessoal e Social

■ Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

■ Conhecimento do Mundo

■ Matemática

□ Sugestões das crianças

□ Atividades proporcionadas pelos adultos

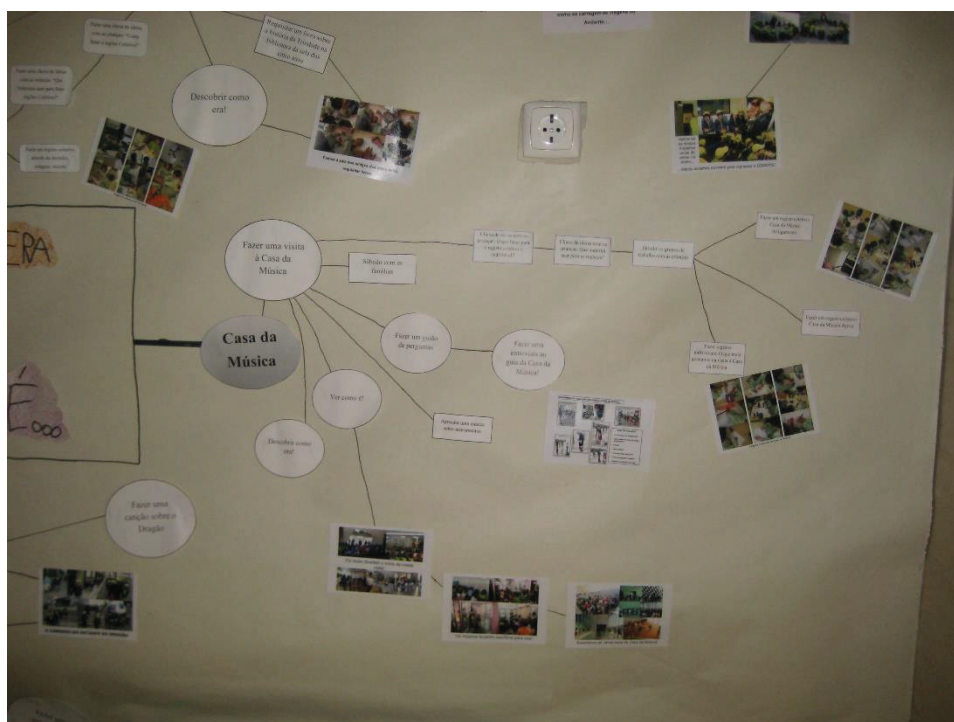
□ Atividades proporcionadas pela estagiária de 3º ano

da Escola Superior de educação de Paula Frassinetti

ANEXO 41: INTENÇÕES PEDAGÓGICAS DA SEMANA DE 12/05 A 16/05/2014

<ul style="list-style-type: none">• Exercitar a memória, através da recordação do que foi feito no projeto “Como era e como é...”
<ul style="list-style-type: none">• Selecionar a informação que pretende obter na visita à Casa da Música
<ul style="list-style-type: none">• Selecionar os aspetos mais significativos da Trindade antigamente, através do discurso oral
<ul style="list-style-type: none">• Selecionar os aspetos mais significativos da Trindade atualmente, através do discurso oral
<ul style="list-style-type: none">• Coordenar os seus movimentos de acordo com as noções de esquerda/direita
<ul style="list-style-type: none">• Coordenar os seus movimentos de acordo com as noções de frente/trás
<ul style="list-style-type: none">• Aceitar perder num jogo competitivo
<ul style="list-style-type: none">• Expressar-se corporalmente, de acordo com a narração da história

ANEXO 43: REGISTO FOTOGRÁFICO DA TEIA DO PROJETO “COMO ERA E COMO É...”





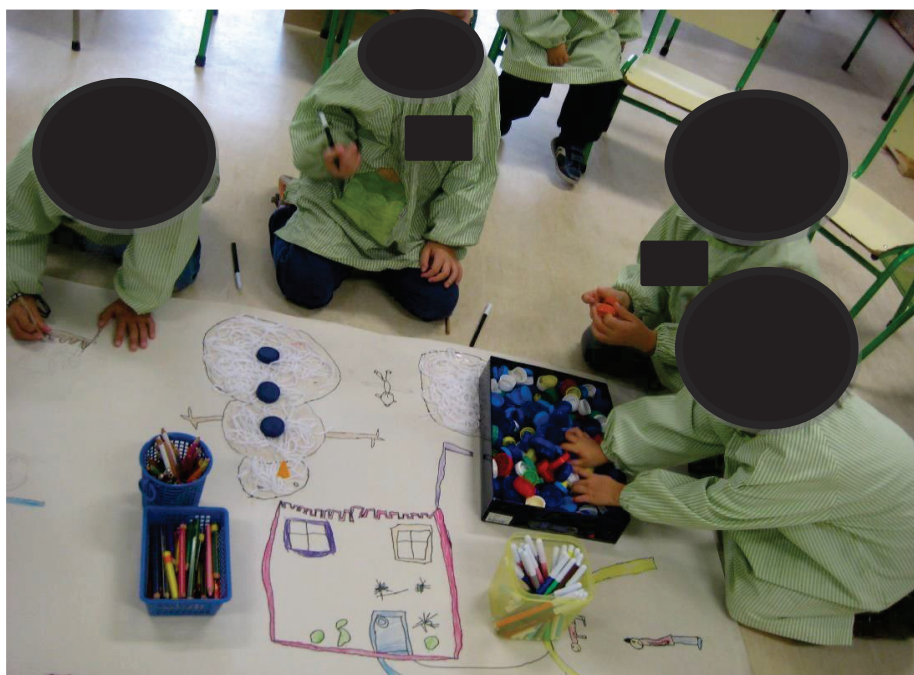
Legenda das imagens: Estas imagens dizem respeito ao registo em teia do projeto “Como era e como é...”, a forma circular das atividades diz respeito às propostas das crianças, já as retangulares dizem respeito às propostas da equipa pedagógica. As fotografias ilustram as atividades desenvolvidas pelas crianças, bem como as visitas ao exterior no âmbito do projeto.

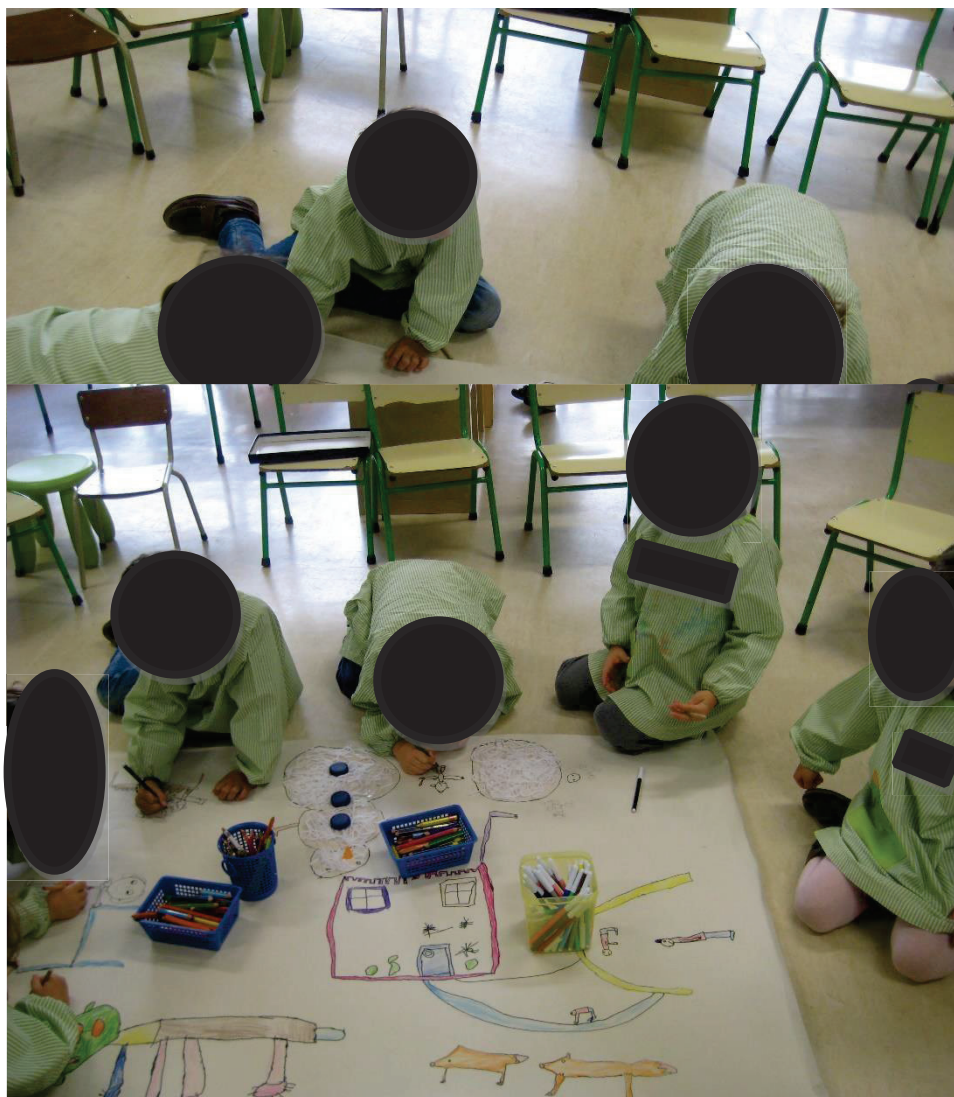
ANEXO 44: REGISTO FOTOGRÁFICO DA PLANIFICAÇÃO GRÁFICA DA SESSÃO DE MOVIMENTO DE 14/11/13



Legenda da imagem: Esta imagem diz respeito ao produto final do trabalho das crianças que teve por base a planificação de uma sessão de movimento pensada por estes.

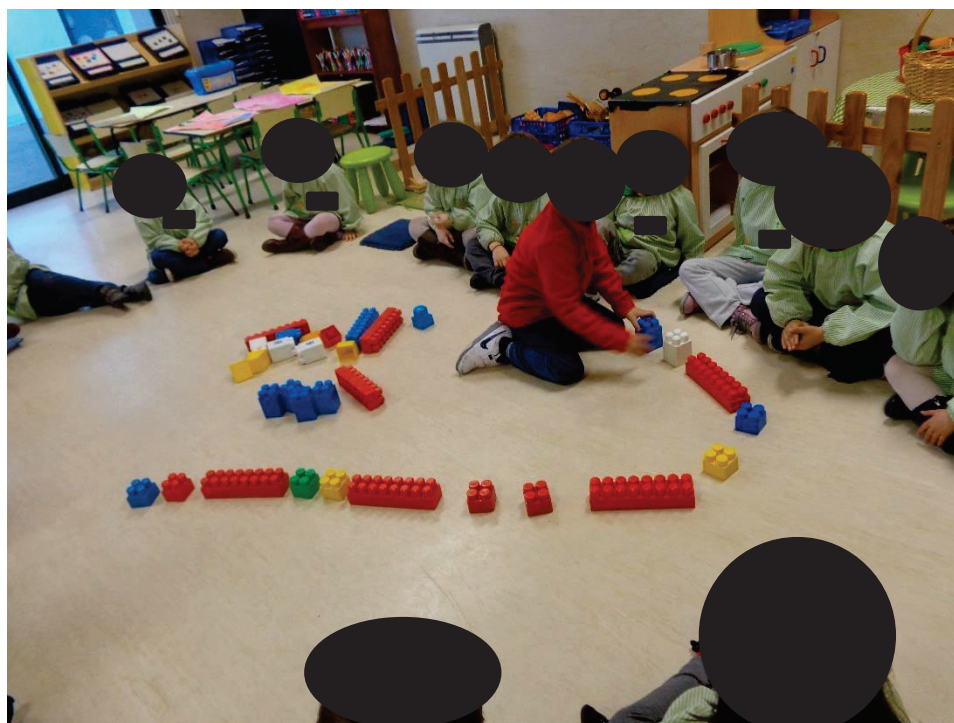
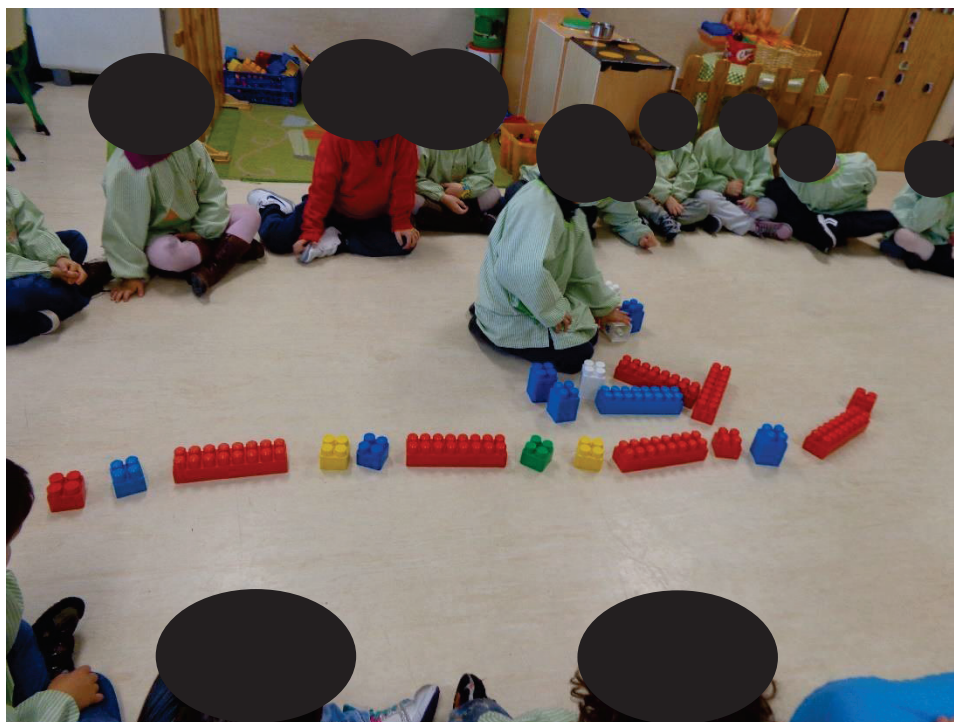
ANEXO 45: REGISTO FOTOGRÁFICO DA PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE MOVIMENTO DE 14/11/13

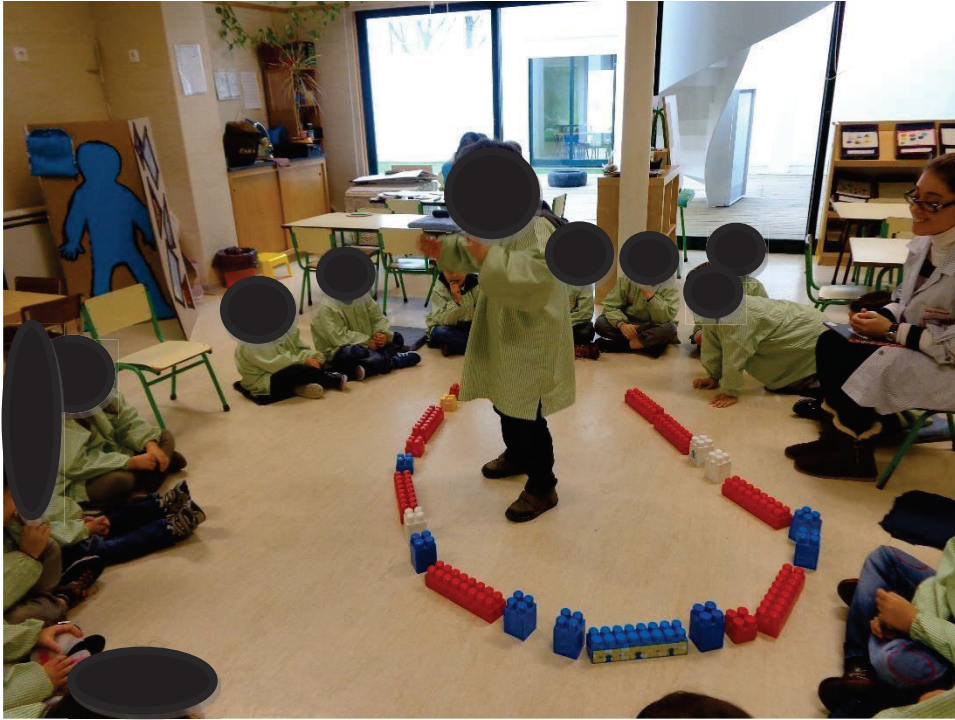


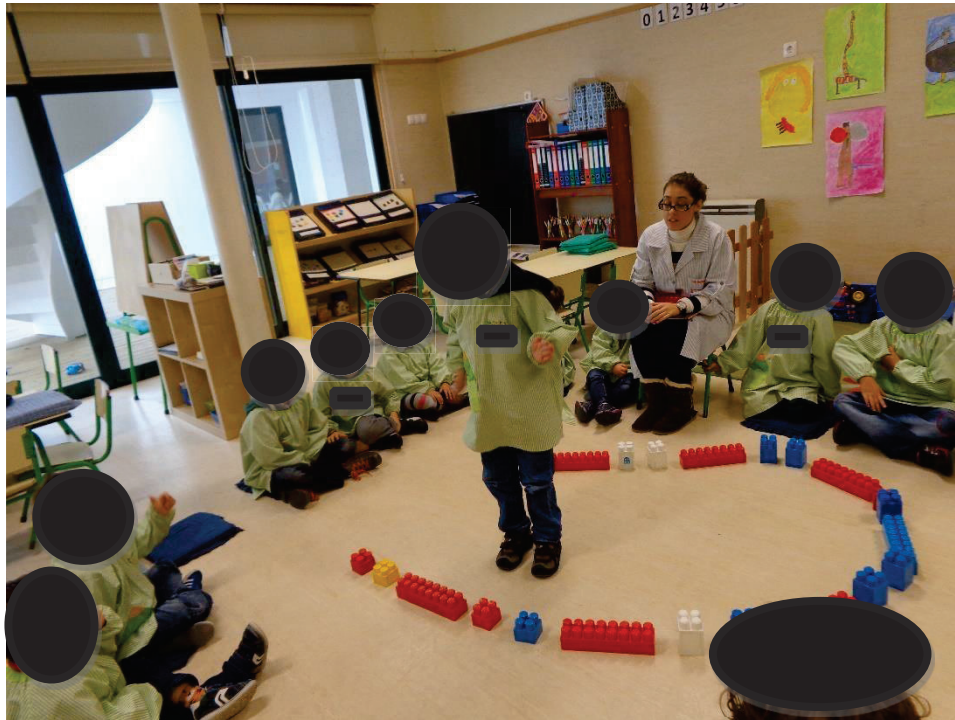


Legenda das imagens: Estas imagens dizem respeito à planificação gráfica da sessão de movimento. Esta foi realizada de forma cooperada pelas crianças, e o fator entreajuda esteve sempre subjacente a este trabalho.

ANEXO 46: REGISTO FOTOGRÁFICO DA ATIVIDADE DE RITMOS COM LEGOS







Legenda das imagens: Estas imagens dizem respeito a uma atividade do domínio da expressão musical, o trabalho com os ritmos. Esta teve duas fases, na primeira fase, uma das crianças fazia o circuito com os legos, para que outro colega fosse fazer a leitura do ritmo, e assim sucessivamente. Os legos grandes correspondiam ao ritmo longo, enquanto que os legos pequenos correspondiam ao ritmo curto.

ANEXO 47: FASE I DO PROJETO “PRESÉPIO”

Fase i – Definição do problema

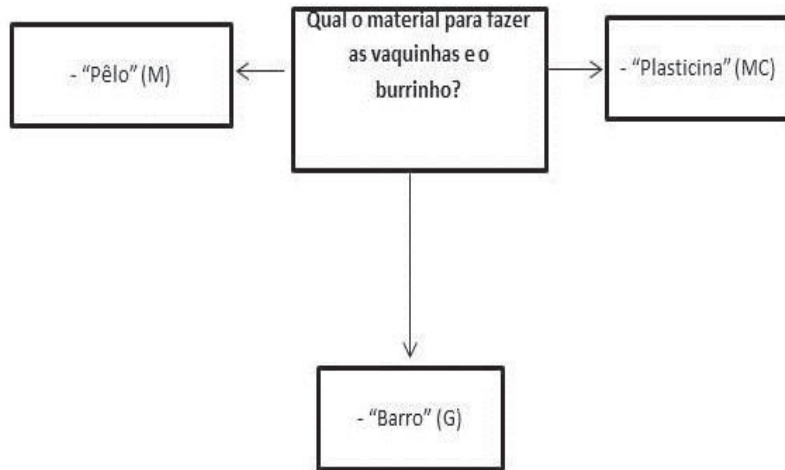
Questões de base que sustentam o Projeto

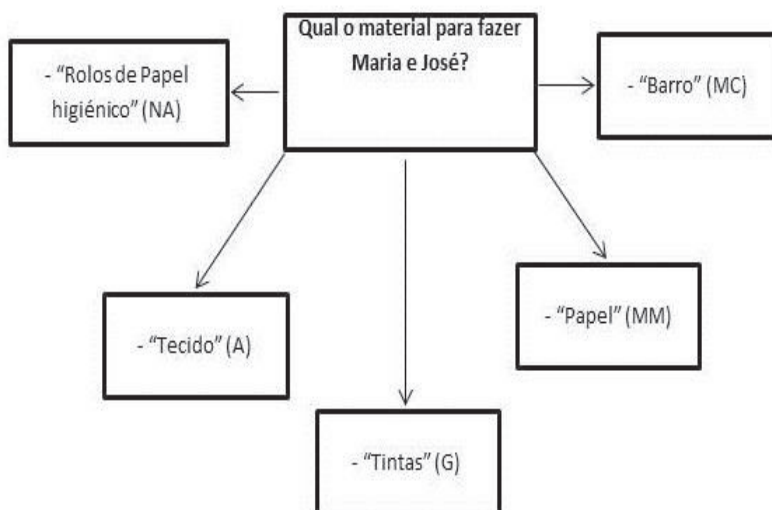
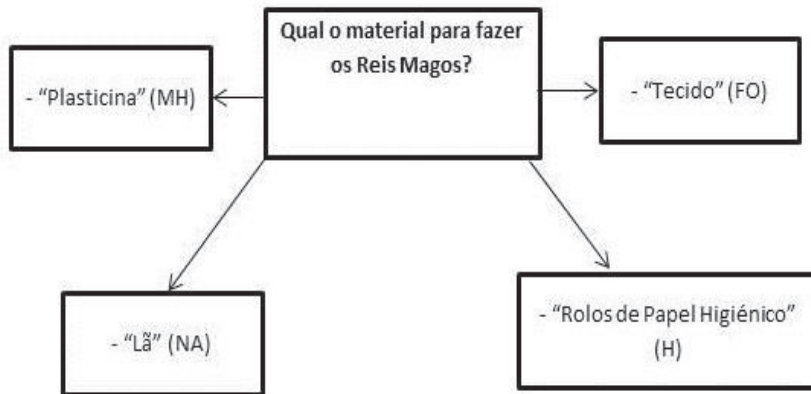
Definido o trabalho a desenvolver, conversamos em grande grupo com as crianças de forma a perceber o que sabem e o que querem saber sobre o presépio.

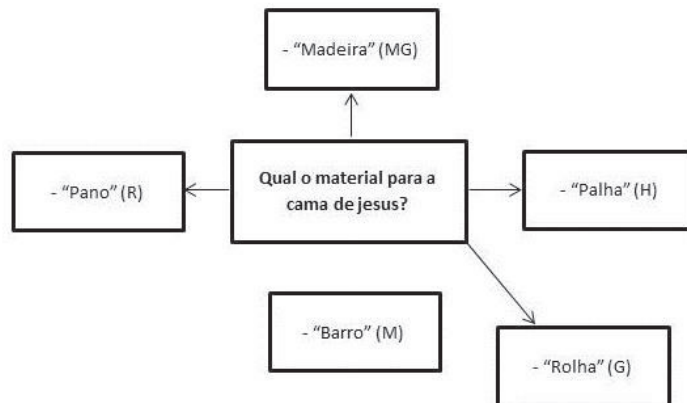
Relativamente à pergunta lançada “O que sabem sobre o presépio?” obtivemos as seguintes respostas:

- “Os reis magos deram prendas e a estrela a Jesus” (MV)
- “A vaca e o burro” (MC) – resposta à pergunta “Quem aqueceu Jesus?”
- “Estrela” (FO) – resposta à pergunta “O que precisamos para o presépio?”
- “Iluminava o caminho até à casa de Jesus” (BZ) – resposta à pergunta “E que estrela é essa?”
- “Os reis magos” (M) – resposta à pergunta “Quem precisa de luz para chegar a Jesus?”
- “Maria, Jesus, José, o burro e a vaquinha.” (todo o grupo respondeu) – resposta à pergunta “Quem está na cabaninha?”

Antes da pesquisa lançamos outra questão, esta relativa aos materiais que as crianças pensam ser necessários para fazer um presépio. Com esta pergunta pretendemos ver se o grupo tinha ainda presente os materiais que utilizaram o ano passado, bem como ser possível fazer uma comparação entre o antes e o após a pesquisa.







Foi lançada outra questão ao grupo “O que precisamos saber para fazer o presépio?” Com esta questão os adultos pretendiam perceber o que as crianças consideram pertinente pesquisar para depois pôr em prática.

- “O que têm os presépios?” (MC)
- “São todos iguais?” (T)
- “O que tinha a história de Jesus?” (MV)
- “Em que posição estão as pessoas?” (M)
- “Saber como vamos fazer as coisas.” (NA)

ANEXO 48: QUADROS DE PRESENÇA DA SALA



IMG. Quadro de presenças dos cinco anos: dupla entrada.



IMG. Quadro de presenças três e quatro anos: uma entrada.

ANEXO 49: SITUAÇÃO DESENCANDEADORA DO PROJETO “PRESÉPIO”

Situação desencadeadora:

Motivação intrínseca:

Em grande grupo, antes do almoço, e durante uma conversa alusiva ao natal, o MV referiu querer fazer um presépio como no ano anterior. O interesse desta criança cativou o restante grupo, uma vez que todos, em seguida referiram também o querer fazer.

Após algumas perguntas, como por exemplo “Quem aqueceu Jesus?” – “A vaca e o burro” (MC); educadora e estagiária perceberam que as crianças conhecem bem as figuras constituintes de um presépio, e por isso consideramos pertinente ir ao encontro deste interesse, explorando mais a simbologia do presépio ao mesmo tempo que o vamos construindo.

ANEXO 50: SITUAÇÃO DESENCANDEADORA DO PROJETO “O ZOO DO JOAQUIM”

Situação desencandadora:

Motivação intrínseca:

Em conversa informal com a educadora, esta confidenciou-me que o grupo gostava muito de uma história chamada: “O Zoo do Joaquim” e que o ano passado demonstraram interesse em trabalhar nela, mas que por uma questão de tempo não foi possível. Assim no dia seguinte foi lida a história ao grupo, e este demonstrou interesse por construir os animais retratados na história.

ANEXO 51: SITUAÇÃO DESENCANDEADORA DO PROJETO “COMO ERA E COMO É...”

Situação desencadeadora:

Motivação intrínseca:

Em grande grupo, quando as crianças partilhavam o que tinham feito durante as férias de verão, o M, partilhou com o grupo o roteiro que tinha feito no Rio Douro, explicando aos amigos que viu “uma ponte velha onde passava um comboio e agora já não passa, porque o comboio era muito pesado e ao passar lá a ponte começava a tremer e as pessoas tinham medo de cair ao rio.” (M). Gerou-se uma conversa em que as crianças falaram da estação de metro da Trindade, dizendo que passam agora muitos metros “passam uns em cima, outros em baixo e antes a minha mãe disse-me que era uma estação de comboios” (MC).

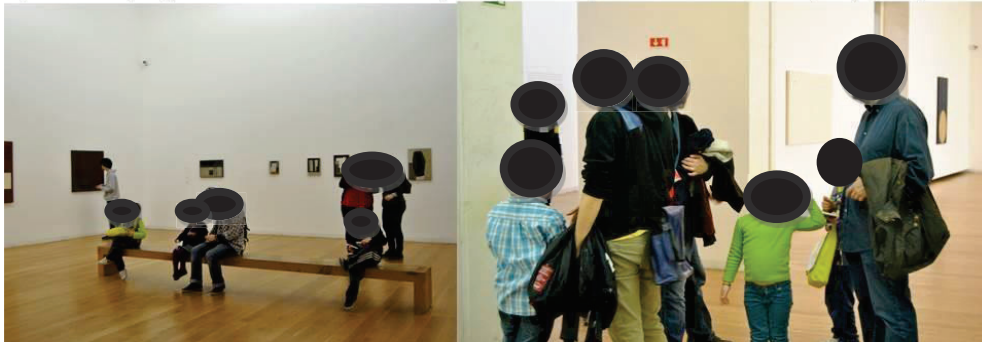
Aproveitando estas intervenções, a equipe pedagógica perguntou às crianças se gostavam de descobrir a mudança desse local (Trindade) e se haveria mais algum local da cidade do Porto que quisessem trabalhar a sua evolução. Surgiram então, Serralves (Fundação com a qual a instituição vem a desenvolver projetos), a Casa da Música (por ser também um sítio que as crianças visitam pelo menos uma vez por ano), o Estádio do Dragão (interesse mais voltado para o grupo de rapazes da sala, pelo gosto que têm por esta modalidade) e a Trindade (por ser um sítio onde passam vários metros, com vários sentidos).

ANEXO 52: REGISTO FOTOGRÁFICO DA VISITA À FUNDAÇÃO SERRALVES

“Aprendemos que agora existem muitas espécies de animais em Serralves”



“Aprendemos que agora há um museu em Serralves e podem ir lá muitas pessoas ver esculturas e exposições de quadros”



“Aprendemos que o arquiteto Siza Vieira desenhou o museu de Serralves”

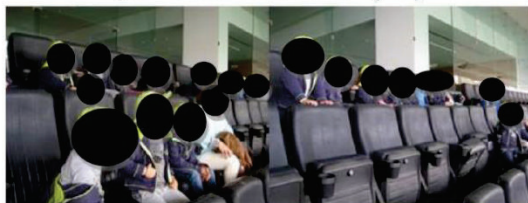


“Aprendemos que em Serralves há uma gruta”



ANEXO 53: REGISTO FOTOGRÁFICO DA VISITA AO ESTÁDIO DO DRAGÃO E RESPECTIVO MUSEU

“Aprendi que a cadeira do presidente Pinto da Costa é o número 22. As cadeiras onde se senta o Pinto da Costa e os amigos são pretas e são cadeirões” (MV)



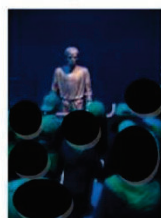
“Aprendi que os senhores cortam a relva duas vezes por semana quando não há jogos e que os senhores cortam a relva quatro vezes por semana quando há jogos” (LÇ)

“Aprendi que não se pode entrar no balneário do porto, porque tem segredos dos jogadores e que há o balneário do Porto e o da equipa visitante” (H)



“Aprendi que haviam lá estátuas de jogadores e presidentes que já passaram por lá” (NA)

“Aprendi que haviam estátuas de jogadores de outros desportos” (MH)



“Aprendi que na entrada do museu estão 300 taças numa escultura” (LÇ)

“Foi a Joana Vasconcelos que fez a escultura” (G)



ANEXO 54: REGISTO FOTOGRÁFICO DA VISITA À ESTAÇÃO DE METRO DA TRINDADE



“Aprendi que é preciso ter muito cuidado a entrar no metro porque as portas fecham muito rápido” (B)

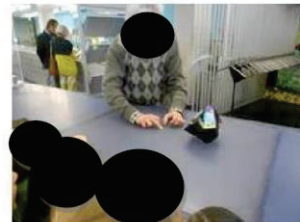


“Aprendi que quando se quer ir para o metro tem que se ter sempre um cartão que se chama andante ou passe” (FO)

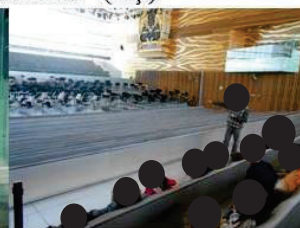
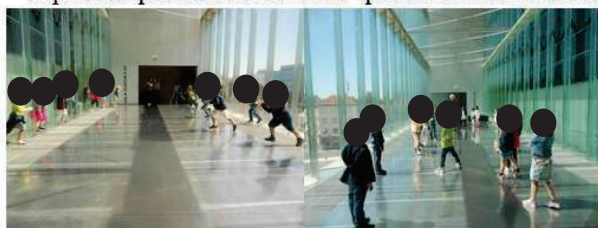
ANEXO 55: REGISTO FOTOGRÁFICO DA VISITA À CASA DA MÚSICA



“Aprendi que a Casa da Música não é igual às outras casas, porque tinha uma forma diferente” (MC)



“Aprendi que havia um vidro que se chamava batata frita!” (LÇ)



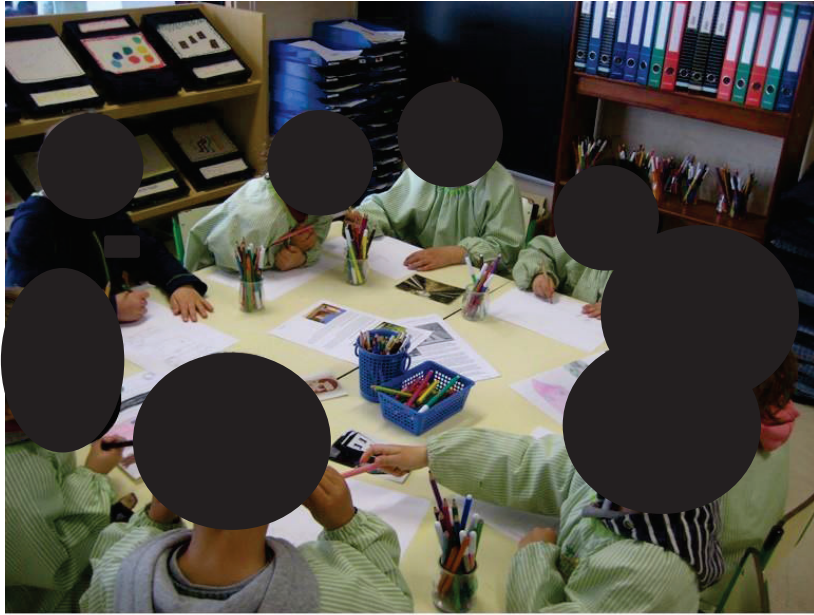
ANEXO 56: REGISTO FOTOGRÁFICO DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO COM OBJETIVO A UMA APRENDIZAGEM COOPERATIVA



IMG. Grupo de seis crianças, quatro de cinco anos e duas de três, durante a experiência "O papel absorve água."



IMG. Grupo de crianças durante o registo individual da visita à Casa da Música.



IMG. Grupo de crianças durante o registo individual da visita à Fundação Serralves.



IMG. Grupo de crianças durante o registo individual da ida ao laboratório.



IMG. Grupo de crianças durante o período de atividades livres na sala.



IMG. Grupo de crianças durante o período de atividades livres na sala.

ANEXO 57: CARTA RECEBIDA NO ÂMBITO DO INTERCÂMBIO DE ESTÁGIO



Nos anoamos a trabalhar os países e agora estamos a trabalhar o nosso país, Portugal, sobre a cidade do Porto já sabemos muitas coisas:

- **Gastronomia** (a francesinha, tripas á moda do Porto, pão de ló e papos de anjo);
- **Pessoas importantes** (Cantores e músicos - Rui Reininho, Sérgio Godinho, Rui Veloso e Pedro Abrunhosa; Atleta - Rosa Mota);
- **Monumentos** (a Torre dos Clérigos, a estação de S. Bento com os seus azulejos, o pavilhão Rosa Mota que antes se chamava Palácio Cristal e que foi demolido, só ficando os jardins. Agora, chama-se Rosa Mota, porque foi uma grande atleta que ganhou a medalha de ouro nos jogos olímpicos. Ao lado do jardim, construíram a biblioteca Almeida Garrett).
- **Pontes** (Pontes sobre o rio Douro - ponte da Arrábida, ponte D. Maria Pia, ponte do freixo, ponte D. Luís, ponte S. João e ponte do Infante). Antigamente, os barcos Rabelos típicos do Rio Douro, traziam pipas de vinho da Régua até Vila Nova de Gaia/Porto, onde o vinho ficava guardado e depois era vendido para outros países. Hoje, podemos visitar as caves do Vinho de Porto nos cais.

Como já descobrimos algumas coisas sobre o Porto, estamos a marcar uma visita para vermos de perto todas estas coisas.

Ainda não conhecemos **Serralves**, por isso, gostaríamos que partilhassem connosco o que aprenderam.

Junto com a carta, enviamos as nossas fotografias/ nomes e tudo aquilo que aprendemos.

Ficamos ansiosos à espera de vos conhecer melhor e das vossas fotografias.

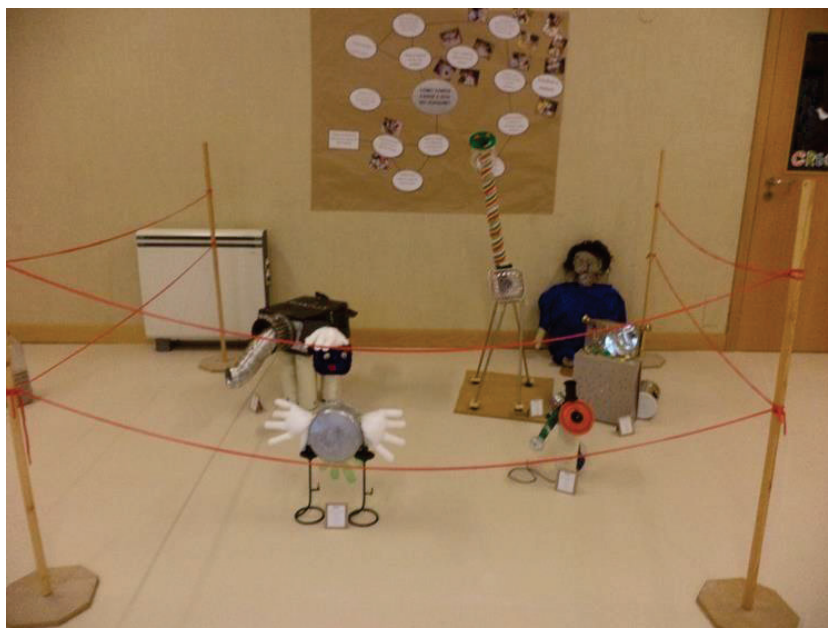
Beijinhos e obrigada,

Sala dos 5 anos

ANEXO 58: DIVULGAÇÃO DOS PROJETOS



IMG. Divulgação do projeto "Presépio" à sala dos três anos.



IMG. Divulgação do projeto "O Zoo do Joaquim" no hall da instituição.



IMG. Divulgação do projeto "O Zoo do Joaquim" às salas dos três, quatro e cinco anos.



IMG. Divulgação do projeto "Como era e como é...", no corredor da instituição.



IMG. Divulgação do projeto "Como era e como é...", às outras salas da instituição.

ANEXO 59: ESPAÇOS USADOS PARA AS EXPERIÊNCIAS



IMG. Experiência realizada no espaço sala.



IMG. Experiência realizada no espaço laboratório.

ANEXO 60: MANHÃ RECREATIVA DE HALLOWEEN

Crianças: Todo o Pré-Escolar

Idade: 3,4,5 anos

Adultos: Estagiária Andreia, Cátia, Maria e Susana; Educadora A, T, R e S; Técnicas F, L, L e T

Local: Recreio coberto

Recursos materiais: Colunas, computador, caixas de cartão, materiais recicláveis com diferentes texturas

Data: 31 – 10 – 2013

Intenções Pedagógicas:

- Colaborar em atividades de grande grupo
- Compreender a informação transmitida oralmente
- Expressar ações corporal/vocalmente
- Reproduzir motivos melódicos sem texto
- Interpretar canções de carácter diferente
- Sincronizar o movimento do corpo com a intensidade de uma canção
- Explorar diferentes materiais desconhecidos

Descrição:

Durante a manhã, as estagiárias dramatizaram uma canção alusiva ao dia das bruxas – “As caveiras”. Para esta atividade, as estagiárias reuniram

duas salas em simultâneo (primeiro a sala mista e dos 5 anos e depois a sala dos 3 e dos 4 anos) no recreio coberto. Posteriormente dançaram dramatizando a canção para que todo o grupo inicialmente observasse e logo de seguida pudesse interagir representando também.

No final da dramatização cada estagiária assumiu um posto onde estava uma caixa com materiais diversificados que as crianças desconheciam. Para tentar perceber de que materiais se tratavam, as crianças fecharam os olhos e colocaram as mãos, apalpando os objectos. Esta atividade foi facultativa, uma vez que só colocou a mão nas caixas quem mostrou curiosidade.

Importa referir que este procedimento foi o mesmo para os dois grandes grupos.





ANEXO 61: REGISTO FOTOGRÁFICO DA TARDE RECREATIVA DE CARNAVAL



IMG. 1



IMG. 2



IMG. 3

Legenda das imagens: A imagem 1 e 2, dizem respeito ao momento de desenvolvimento da atividade. Esta consistiu na narração e encenação de uma história (criada pelas estagiárias). A encenação passou pela pintura de um panda (fazendo a ponte com a máscara utilizada por toda a equipa da instituição), visível na imagem 3.

ANEXO 62: REGISTO FOTOGRÁFICO DO DIA RECREATIVO DA INAUGURAÇÃO DO LABORATÓRIO





ANEXO 63: AVALIAÇÃO DA SEMANA DE 12/05/2014 A 16/05/2014

AVALIAÇÃO

Esta semana demos continuidade ao projeto, “Como era e como é...”

Com a chegada da estagiária de 3º ano, fizemos, através de um diálogo com as crianças do ponto de situação do projeto, contextualizando a nova colega do trabalho já desenvolvido.

Este diálogo desenvolveu nas crianças a capacidade de selecionar as aprendizagens referentes a cada lugar que visitaram e exploraram, bem como de as agrupar segundo a ordem de trabalho (Serralves, Estádio do Dragão e Trindade), fazendo assim o reconto das vivências por ordem cronológica de acontecimentos.

Desta forma, o domínio da matemática esteve presente. Também a Linguagem Oral teve bastante consistência, uma vez que as crianças se expressaram corretamente, fazendo com que a estagiária de 3º ano, e a equipa pedagógica percebessem o que estas pretendiam explicar. Com esta atividade, a equipa pedagógica percebeu também que todas as crianças, tinham bem presente o que de mais importante tinham aprendido com o projeto, fazendo transparecer que o espírito crítico destas faz perfeitamente a ponte com a capacidade de selecionar o mais importante.

A estagiária de 3º ano mostrou grande interesse em colaborar connosco nos registos da visita à Trindade e por isso atuou junto do grupo, conversando com as crianças sobre a forma de como queriam fazer o registo coletivo. Esta atividade realizada pela estagiária de 3º ano, foi bastante rica, na medida em que deu às crianças a oportunidade de se expressarem recorrendo às suas vivências e gostos para chegarem, em conjunto àquilo que seria a forma de registar a visita àquela estação de metro.

Foi também importante na medida em que se trabalharam competências ao nível da Formação Pessoal e Social. Na hora de dividir o grupo, em pequenos grupos de dois. Cada criança mais velha, escolheu uma das mais novas, com a finalidade de a orientar na realização do registo conjunto.

Esta capacidade de entreatajuda e cooperação, é de facto uma característica deste grupo. Algo que já nem carece da mediação dos adultos para que aconteça. As crianças mais velhas autonomamente orientam as mais novas, fazendo com que a aprendizagem entre pares aconteça naturalmente, como foi observado nesta atividade (registo coletivo da visita à Trindade). Estas aprendizagens vêm ao encontro do que nos dizem as OCEPE, de facto a interação entre as crianças “[...] com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (DEB, 1997:35), onde a existência de um grupo misto em termos etários é sem dúvida favorecido neste processo.

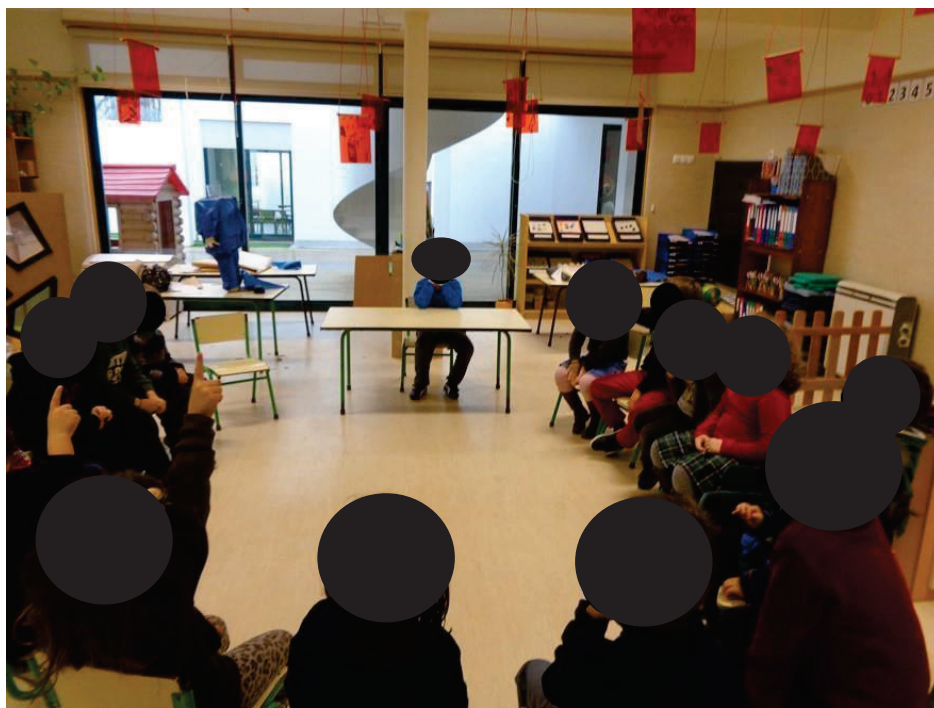
Uma vez que a visita à Casa da Música, se realizou no sábado, as crianças deste grupo elaboraram um guião de perguntas para colocar ao guia. “O que havia aqui antigamente?” (BZ); “Quem estava na Casa da Música antigamente?” (R); “É linda?” (D); “Havia portas?” (B); “Como era antes esse sítio?” (A); “Como conseguiram construir?” (TG).

Com a elaboração do guião as crianças deste grupo selecionaram aquilo que pretendiam saber sobre a Casa da Música antigamente. No dia da visita, cada criança foi capaz de se lembrar da questão previamente elaborada, colocando-a ao guia.

A equipa pedagógica percebeu que essas crianças já têm a capacidade de recorrer à memória expressando oralmente aquilo que previamente tinham referido querer saber.

A estagiária finalista considera que tem que melhorar a capacidade de orientar o grupo nos ensaios para o teatro que irá ser apresentado na reunião de pais. Como estratégia para ultrapassar esta dificuldade, a estagiária finalista tentará decorar a história, para não hesitar em certas partes, e dessa forma auxiliar melhor o grupo das crianças mais novas.

ANEXO 64: ASSEMBLEIA DO DIA 12/02/2014



IMG. Durante o momento da assembleia.

Assembleia:

Presidente: MC: MR fala!

MR: Eu gostei de fazer legos com a B, a CL e o MH.

Presidente: MC: M fala...

M: Eu gostei de conhecer o Senhor Experiências.

Presidente: MC: TG fala...

TG: Eu gostei de fazer a experiência de qual papel limpa mais.

Presidente: MC: NA...

NA: Gostei muito de fazer o desenho do Senhor Joaquim.

G (Presidente): FO...

FO: Eu gostei de fazer aquele trabalho do abecedário que a A nos leu do livro de lengas-lengas.

Presidente: M...

Presidente: M: Não o M não levantou o braço. MH fala.

MH: Eu gostei...

MC (Presidente): Fala mais alto MH!

MH: Eu gostei de fazer o registo da Olívia.

MC (Presidente): MV...

MV: Eu tive uma ideia, nós podíamos fazer um espaço para o Senhor Experiências.

MC (Presidente): A, fala A!

A: Eu gostava de saber senhores presidentes o porquê dessa ideia.

G (Presidente): Qual é o motivo T?

T: O motivo foi para fazer a música.

G (Presidente): MV qual foi o motivo?

MV: O Senhor Experiências não quer estar sempre ali, devia estar num sítio para quando quiséssemos brincar com ele.

MC (Presidente): CL...

CL: Eu gostei de fazer o registo da Olívia.

MC (Presidente): Porquê?

CL: Porque era muito giro.

MV: Nós devíamos construir um espaço só para experiências.

G (Presidente): Porquê?

MV: Já que nós fazemos experiências e temos um livro que tem o mesmo nome que isso, acho que devia ser um espaço só para isso.

G (Presidente): MV...

MV: O Senhor Experiências há bocado estava um bocado mal sentado.

MC (Presidente): TG...

TG: Eu gostei quando o MV tinha, não trouxe de casa com outro número de cartas, porque tinha cartas repetidas e dei aos meninos e não me deram por troca.

G (Presidente): Eu quero falar. Eu quero fazer uma pergunta à MC. Eu quando estão os meninos a falar, eu pergunto para eles e tu perguntas para elas, pode ser?

G (Presidente): M...

M: Eu concordo!

MC (Presidente): CL...

CL: Eu gostei de fazer o registo da música.

MC (Presidente): Porquê?

CL: Porque era muito giro.

MC (Presidente): MV...

MV: O Senhor Experiências deve estar muito triste por estar ali parado.

MC (Presidente): A fala!

A: Eu gostei de todo o projeto do Zoo do Joaquim, porque conseguiram explorar materiais diferentes.

M: Eu concordo com a A!

G (Presidente): Porquê M?

M: Porque é verdade o que a Alzira disse, e também porque explorei materiais novos.

MC (Presidente): CL...

CL: Eu assisti ali...

MC (Presidente): Ali onde?

CL: Ali...

MC (Presidente): Ali onde? Não sabes o nome?

CL: Ali...eu escrevi era muito giro.

MC (Presidente): Porque era giro?

CL: Porque era engraçado.

MC (Presidente): Porque era engraçado?

CL: Porque era amoroso.

MC (Presidente): E porquê que era amoroso?

CL: Porque era um amor.

MC (Presidente): A fala!

A: Senhores presidentes, eu como membro desta assembleia, gostava de ouvir falar quem não fala.

G (Presidente): LÇ fala, ele não fala nas assembleias.

A: tem razão senhor presidente, mas há mais meninos que não falaram.

G (Presidente): Eu quero dar uma sugestão, o LÇ nunca fala, fala LÇ...

A: Quando concordam têm que perguntar o porquê.

G (Presidente): A...

A: Peço desculpa por estar sempre a falar!

G (Presidente): Quem fala?

MC (Presidente): MM...

MM: Eu gostei muito do Covelo.

G (Presidente): TG...

TG: Eu gostei quando o T me tivesse defendido quando me iam começar a bater.

MC (Presidente): E quando?

TG: Porque ele defende muito bem, e defende os amigos quando batem nos outros.

FO: Mas ele também bate e não deve bater aos amigos, deve dizer para pararem de bater.

MC (Presidente): MV...

MV: Eu não gostei que no recreio à algum tempo, um amigo da sala dos cinco anos me tinha batido.

MC (Presidente): Porquê?

MV: Porque era ser mal educado.

MC (Presidente): CL...

CL: Gostei de fazer o registo das letras.

MC (Presidente): Mas porquê?

CL: Era muito giro...

MC (Presidente): Ai... MR...

MR: Eu gostei de fazer o registo do Senhor Joaquim.

MC (Presidente): Mas porquê?

MR: Porque foi giro.

MC (Presidente): E porque foi giro?

MR: Porque eu pus pulseiras de materiais.

MC (Presidente): Muito bem!

MC (Presidente): M...

M: Eu não gostei que hoje chovesse tanto.

MC (Presidente): Porquê?

M: Eu molhei-me até aqui quando estávamos a sair de Serralves. O T no recreio dá pontapés a mim.

MC (Presidente): E porquê T?

T: Já não me lembro.

G (Presidente): TG...

TG: Eu não gostei quando um menino da sala...

G (Presidente): De quem?

TG: De quem já não me lembro...dos cinco anos, que algumas vezes com as professoras, não tivesse emprestado cartas.

MC (Presidente): NA...

NA: Gostei muito de fazer o registo da canção do Senhor Joaquim.

G (Presidente): Porquê?

NA: Porque foi muito importante.

MC (Presidente): Muito bem!

G (Presidente): FO...

FO: Eu hoje, aqui na assembleia não gostei que o MH falasse e não a MR.

G (Presidente): M...

M: Eu não gostei de hoje eu trocar cartas com o G.

MC (Presidente): Porquê?

M: Porque é fixe ter cartas novas.

MC (Presidente): MR estavas com o dedo no ar. MR fala, porque estavas com o dedo no ar?

MR: Não

G (Presidente): MV...

MV: Eu não gostei que tivesse levado as cartas do T para casa, porque sem querer ele pode ficar triste.

MC (Presidente): TG...

TG: Eu achava que alguns meninos não me tivessem dado e eu tivesse trocado com eles.

G (Presidente): FO...

FO: Eu não gostei que o LÇ não dissesse nada e não falasse e isso quer dizer e depois não deve responder a nenhum presidente.

G (Presidente): LÇ...

LÇ: Não gostei que o Martinho quando viéssemos para a sala não emprestasse o carro dele.

M: Eu tenho uma ideia para dar!

A: Antes do M dar a ideia, o MH deve explicar o porquê de não ter emprestado o carro.

T: Eu não sei porquê que o MH ao início não queria emprestar.

A: Todos estamos à espera que o MH diga o porquê.

MH: Porque era muito precioso.

A: Eu acho que o que trazemos para a escola é para partilhar com os amigos.

MR: Eu não gostei quando estava na mesa que a NA me chamasse palerma.

FO: Eu não acredito!

MC (Presidente): Nem eu! MH...

MH: Eu não gostei que o T e o G magoasse a B e o LÇ e o TG.

MC (Presidente): Eu não percebi muito bem o que disse. MH fala mais alto.

MH: Eu não gostei que o G, o T e o TG magoassem a B.

MC (Presidente): M...

M: Eu gostava de dar uma ideia!

A: Eu ainda não percebi, porquê que magoaram a B.

G (Presidente): TG...

TG: A B está sempre a fazer mal.

MC (Presidente): Então MV?

MV: Eu não gostei que a colega NA não falasse.

MC (Presidente): TG...

TG: Eu gostava de saber o quê que o G queria dizer quando tinha o dedo no ar?

MC (Presidente): A (estagiária)

A (estagiária): Eu gostei muito do projeto do Zoo do Joaquim, porque vocês quando querem muito uma coisa conseguem!

ANEXO 65: REGISTO FOTOGRÁFICO DA ALTERAÇÃO DO ESPAÇO SALA



IMG. Espaço sala em dezembro.



IMG. Espaço sala em setembro.



IMG. Espaço sala de janeiro a maio.

ANEXO 66: GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO PROJETO “COMO ERA E COMO É...”

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

Conhecimento do Mundo

O Conhecimento do Mundo foi uma área transversal ao longo de todo o projeto, uma vez que as crianças descobriram aspetos de Serralves, Estádio do Dragão, Trindade e Casa da Música em duas vertentes, antigamente e agora. Para verem estes espaços na actualidade, as crianças tiveram oportunidade de visitar os lugares já referidos. As pesquisas e entrevistas deu-lhes o conhecimento de como eram antigamente.

“Gostei da janela à beira das lâmpadas da biblioteca, porque eram transparentes e eu acho engraçado coisas transparentes. Eu assim consegui ver as plantas que estavam lá fora. Gostei da clarabóia que estava na entrada e gostei de seguir a linha até à sala onde fomos fazer o livro. Para fazer o livro usei fios de pano e cartão e também usei marcador. Eu aprendi muitas coisas em Serralves” (H). “Eu gostei de ir à biblioteca ver o livro que estava a tomar conta dos outros livros. Também gostei daquelas luzes às cores, algumas eram azuis e outras eram amarelas. Gostei de fazer o trabalho que era colar coisas de Serralves no livro. Em Serralves aprendi que na biblioteca tinha que se fazer silêncio” (TG). “Descobri que Serralves tem um restaurante e gostei muito de ver a biblioteca, porque tinha livros importantes” (LÇ). “Aprendi que no estádio do dragão há um museu. Vi estátuas de jogadores e também de outros desportos e dos árbitros e de treinadores. Também vi o primeiro presidente que não me lembro o nome. O estádio tem muitas cadeiras e algumas são dos super dragões que estão a torcer pela sua equipa. As cadeiras são umas azul claro e umas azul escuro, porque às vezes começam a atirar as cadeiras para o ar. Algumas das cadeiras foram substituídas por outras” (R). “Gostei muito de fazer a visita, porque gostei muito de ver as exposições. Aprendi que quando

era dia de chuva, quando faziam jogos, os jogadores tinham que chutar a bola com mais força, porque os equipamentos eram diferentes, uns eram às riscas, as chuteiras não tinham os piquinhos e eram mais pesadas. Também aprendi que só cortavam a relva quando não haviam jogos 2 vezes, e quando haviam 4 vezes. Também que tinha uma loja para escolher roupa de futebol. Também vi que tinha taças no teto” (NA). “As estrelas são a constelação do dragão e a do dragão era azul” (MC). “Aprendi que quando as pessoas estavam a falar e o metro estava a chegar e a porta estava quase a fechar, as pessoas iam para entrar e podiam-se magoar. Antigamente iam para a Trofa os comboios” (NA). “Aprendi que havia um mapa para se saber bem, bem qual a linha que tinham que seguir” (R). “Eu aprendi que quando não sabemos para onde ir, podemos ver no mapa”(A). “Aprendi que as portas do metro fecham num minuto, é muito rápido e por isso temos que ter muito cuidado” (B). “Aprendi que a Trindade antes de ser uma estação de metro era uma estação de comboios. Antes da estação de comboios passava lá eléctricos” (LÇ). “A casa da música é diferente das outras casas, tem uma forma diferente” (MC). “A sala laranja tem um escorrega” (MH). “Aprendi que antigamente era uma garagem de eléctricos” (BZ).

Formação Pessoal e Social

Relativamente à Formação Pessoal e Social, esta foi também transversal a todo o trabalho realizado, na medida em que cada criança foi autónoma na realização dos seus trabalhos, cooperando com os amigos quer nos registos colectivos, quer nos registos individuais.

Domínio da Matemática

O domínio da matemática esteve também presente, na capacidade de ordenar mentalmente a evolução dos espaços, desde como eram, até agora, bem como na selecção dos aspetos que mais gostaram a quando de cada visita. Este domínio esteve também presente na realização de conjuntos, onde introduzimos a intercepção de conjuntos, que foi bem entendida pelo grupo, uma vez que perceberam que a Casa Cor-de-Rosa pertence a Serralves antigamente e agora. “Aprendi que a Casa Cor-de-rosa pertence aos dois conjuntos!” (T).

Domínio da Expressão Plástica

Ao longo de todo o projeto, as crianças contactaram com uma diversidade de materiais, alguns pela primeira, como foi o caso do desenho em folhas de papel vegetal e o utilizar de lápis de cor de aguarela. “São mágicos estes lápis” (G). “O papel vegetal é transparente e dá para pintar” (MV). As crianças pintaram e desenharam em vários materiais, como folhas A4, papel cenário, papel manteigueiro, acetato e relva artificial. As crianças recortaram vários materiais, como cartolinas, tecido, folhas, bem como utilizaram vários tipos de cola, como a de batom e cola branca. “Aprendi que num papel grande podemos fazer desenhos maiores e podemos desenhar muitas coisas!” (MC)

Domínio da Expressão Musical

A expressão musical foi trabalhada em todos os polos deste projeto, uma vez que as crianças contribuíram com ideias, para a realização de músicas relativas à história de cada local visitado. Após a letra da música, era escolhido um ritmo, para que depois se pudesse cantar, através do cantar. “Aprendi a fazer ritmos com legos” (CL).

Domínio da Expressão Dramática

A expressão dramática, acompanhou o cantar das músicas através do gestos qu as crianças faziam.

Domínio da Expressão Motora

Às crianças mais novas foi dada a oportunidade de fazer rasgagem de revistas, e às crianças mais velhas de fazer bastante recorte. Também com os registos individuais e coletivos as crianças tiveram que representar o que viram e o que descobriram nas pesquisas, aprimorando a percepção óculo-manual através das representações gráficas. Também foi feita bastante pintura o que aprimorou bastante as crianças no pegar de pinceis.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Com a elaboração da música, as crianças desenvolveram-se ao nível da oralidade, e na procura de palavra que rimassem. A partilha do que viam nas visitas, bem como as reuniões para planificar o trabalho, contribuíram significativamente para o desenvolvimento da oralidade.

Ao nível da escrita, as crianças de cinco anos, copiaram todos os

títulos dos registos.

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

“Se a escola quer preparar para a vida real individual e colectiva (...) deve integrar-se no próprio meio, sair do seu isolamento artificial, ir para o exterior ou fazer penetrar o mundo exterior dentro dos seus muros” (Planchard, 1979:124).

Esta foi mais uma preocupação da equipa pedagógica, ampliar as vivências das crianças, saindo da escola. Por este motivo fomos visitar Serralves, o Estádio do Dragão, a estação de metro da Trindade, e a Casa da Música. Estas visitas serviram para as crianças contactar com outras pessoas, na medida que foram fazendo entrevistas nos diversos locais.

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

O trabalho em equipas reflete “[...] a preocupação de adaptar a escola à vida” (Planchard, 1979:99). Ao mesmo tempo que se baseia “[...] na tendência para a colaboração entre seres humanos e introduz na escola um modo de actividade cada vez mais frequente hoje na vida real em que o trabalho isolado se torna sempre mais raro” (Planchard, 1979:99).

No âmbito do projetos lúdico de sala “Como era e como é...”, a equipa pedagógica atuou sempre segundo este princípio, uma vez que organizou sempre o trabalho de modo a que as crianças trabalhassem em pequenos grupos, para o sucesso de um trabalho que era coletivo. Assim dávamos oportunidade a que “[...] no grupo, cada um se encarrega daquilo que melhor corresponde às suas aptidões e ao seu carácter” (Planchard, 1979:99). Deste modo, o sucesso de um, foi sempre o sucesso de todos e o fracasso de um, o fracasso de todos (aprendizagem cooperativa). “Aprendi que a trabalhar em equipa conseguimos construir melhor e ter mais ideias!” (TG) “Aprendi que a trabalhar em equipa, as coisas ficam mais fáceis porque temos ajuda!” (NA)

Aprendi que dividir o grupo em pequenos grupos é importante porque assim não fazemos todos a mesma coisa e partilhamos com os amigos” (MG)

“É importante que os pais colaborem nos nossos projetos porque eles ficam mais completos” (FO). “ E os meninos ficam mais felizes” (TG). “É muito bom trabalhar em equipa, porque fica melhor e todos os meninos participam no trabalho” (MR). “Aprendi que dividir o grupo em pequenos grupos é importante porque assim não fazemos todos a mesma coisa e partilhamos com os amigos” (T).

Uma vez que as crianças de três anos não foram às visitas ao Estádio do Dragão e Trindade, as crianças que foram partilharam o que tinham descoberto.

Para descobrirem mais sobre a estação de metro da Trindade, as crianças foram à biblioteca da sala dos cinco anos a fim de requisitar um livro. “Aprendi que para ir buscar um livro à biblioteca temos que levar sempre o cartão de leitor” (A).

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

Ao longo de todas as etapas avaliamos com as crianças, para que a eficácia do projeto fosse maior. “Aprendi que avaliar é conversar sobre o trabalho que já fizemos para ver se o trabalho correu bem ou não” (MV). Talvez por realmente esta avaliação ter sido sistemática, que todos os registos e visitas ocorreram de forma eficaz. No caso da elaboração com as famílias dos jogadores para a maquete do Estádio do Dragão, algumas crianças não trouxeram, e por isso condicionaram o acabamento da maquete.

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

As crianças estiveram implicadas em todo o processo, todas elas se sentiam pertencentes ao seu grupo, implicando-se verdadeiramente no decorrer de todo o trabalho. Desto desses grupos, as crianças mais velhas, ganhavam uma implicação maior, uma vez que ajudavam os colegas mais novas nas tarefas.

Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações

conflituais surgidas no decurso do projecto

Para negociar, as crianças fizeram-no sempre democraticamente, atendendo ao consenso maioritário. Esta estratégia ocorreu por exemplo, na escolha das duas equipas que formariam a maquete do Estádio do Dragão.

ANEXO 67: REGISTO FOTOGRÁFICO DOS MAIS VELHOS A PARTILHAR EXPERIÊNCIAS DAS VISITAS COM OS MAIS NOVOS



IMG. Partilha de experiências dos mais velhos para com as crianças de três anos, que por dormirem depois do almoço, não realizaram algumas das visitas no âmbito do projeto "Como era e como é...", uma vez que ocorreram no período da tarde.

ANEXO 68: EXCERTO DA REFLEXÃO DO DIA 3/10/2013

Por ter ficado na instituição que mais queria e com uma idade que nunca tinha trabalhado e ainda mais por ter ficado com um grupo misto de 4/5 anos, estou mais tranquila e otimista. A minha maior preocupação é mesmo a receção e empatia que vou receber por parte das crianças. Ter no grupo uma ou mais crianças com necessidades educativas especiais, também é para mim uma preocupação, pois não me sinto preparada para atuar neste tipo de situações. Contudo da mesma forma que é uma preocupação, é também um desafio que me fará crescer como profissional se tal se verificar.

Em relação à equipa pedagógica e nomeadamente à educadora que vai trabalhar diretamente comigo na sala, estou ansiosa por ter o primeiro contacto, estou certa de que em equipa vamos desenvolver um bom trabalho.

Tenho uma vontade muito grande de trabalhar e essencialmente de aprender.

ANEXO 69: EXCERTO DA REFLEXÃO DO DIA 5/05/2014

Foi durante este tempo que a ambiguidade da melhor fase da minha vida, se contrapôs à pior.

Quando crescia enquanto profissional, e a garra de quem queria aprender mais, fazer mais, ultrapassar mais estava no auge, eis que um problema de saúde me fez abrandar e a melhor fase da minha vida, passa a ser também a pior até à data vivida.

Foi com muito apoio de todos os que me rodeiam e que sempre acreditaram em mim, e aqui destaco a minha família, a minha educadora cooperante e orientadora, que consegui dar a volta por cima e recuperar a garra de querer mais de mim e conseqüentemente dar mais às 25 crianças que diariamente me enchem o coração e me fazem acreditar que vale a pena me superar diariamente, melhorando as minhas competências, aprendendo com elas e crescendo com elas. A relação existente com o meu grupo, foi sem dúvida conquistada pelos afetos, uma vez que considero que “o desenvolvimento da criança é potenciado pelo modo como a criança ama e se sente amada” (Oliveira & Cunha, 2007: 32).

Enquanto profissional preso muito o lado afetivo, porque considero que a Educação Pré-Escolar é uma extensão do meio familiar e por esse motivo os afetos estão na sua base.

O progressivo aumento da minha intervenção junto do grupo, fez com que o domínio deste fosse uma barreira ultrapassada.

Um dos aspetos que ainda considero ter que melhorar junto do grupo, é a capacidade de arranjar no momento estratégias, quando uma atividade não se encontra no rumo certo. Contudo uma dificuldade que já consegui ultrapassar, prende-se com a perceção do tempo em acolhimento. Atualmente já consigo perceber quando é a altura certa para “tirar da manga” uma atividade para transição e parar com o acolhimento ou momentos em grande grupo. Contudo é nas atividades de transição que encontro mais um desafio a

ultrapassar, uma vez que considero poder inovar e diversificar mais estes momentos.

Nos momentos de planificação com a equipa tentei sempre participar ativamente, intervindo com propostas. Propostas estas que tiveram sempre como prioridade a existência de um fio condutor, e uma interdisciplinaridade capaz de desenvolver competências nas crianças, ao mesmo tempo que ia aprimorando outras. Para que este trabalho fosse mais facilitado e perceptível, mantive a rede curricular da sala atualizada, o que foi sem dúvida uma mais-valia, na hora de perceber o que o meu grupo carecia mais. Atualmente, posso afirmar que trabalhei todas as áreas, até o domínio da música sendo este um domínio pouco trabalhado no final do primeiro semestre.

Neste momento já me sinto capaz de perceber as necessidades do grupo e planificar segundo elas, atendendo a “(...) que o planeamento deve ser flexível de modo a poder ser ajustado ao ritmo do grupo em cada momento. Sempre que possível é desejável que seja feito com a participação das crianças envolvendoas progressivamente na construção do que vão fazer” (Afonso, 2000: 69). No decorrer do estágio planifiquei com a equipa pedagógica e com as crianças. A planificação com as crianças permitiu “ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, um processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (DEB, 1997: 26).

Este semestre pude experimentar planificar visitas ao exterior, e desta forma atuar ao nível da comunidade. Através das visitas que foram necessárias realizar no âmbito do projeto lúdico “Como era e como é...” pude perceber que sou capaz de marcar e organizar uma visita ao exterior, bem como de dar início à mesma, tratando do seu pagamento na receção. Estas experiências foram sem dúvida uma mais-valia em termos profissionais, uma vez que ampliou a minha bagagem para um futuro que espero próximo.

Também relativamente à relação com as famílias sinto uma evolução. Através do contacto com os pais das duas crianças de quem fiz portfólios, pedindo-lhes que fizessem conferências com os filhos, senti que era capaz de estabelecer um diálogo com os pais sem a presença da educadora cooperante

e de lhes pedir algo que necessitava, o que não é a mesma coisa que qualquer conversa de corredor tida até à data.

Os dias do pai e da mãe, foram também momentos de crescimento pessoal, estar num ambiente mais informal com os pais, foi sem dúvida a prova de que já captei a confiança destes e que as conversas estabelecidas já assumem um carácter mais pessoal, saltando a barreira limitada ao trabalho da sala. Foi também no dia da mãe que autonomamente pedi a uma mãe que registasse o momento que ia proporcionar ao seu filho (carregamento do andante) para que esta criança partilhasse com os amigos na sala. A recetividade da mãe fez-me perceber que valeu a pena deitar para trás das costas a vergonha da Cátia enquanto estagiária e fazer aparecer a Cátia enquanto futura educadora.

Fazendo uma retrospectiva do início até agora, posso afirmar que tudo que me foi possível experimentar, eu experienciei. Sei que a poucas semanas do fim, a “missão” foi cumprida, e levo deste estágio uma bagagem muito grande para poder iniciar-me no mundo do trabalho.

Trabalhar com um grupo heterogéneo em termos etários foi um desafio constante, para que cada criança tivesse o seu tempo/espço de desenvolvimento, no entanto, sabe-se que “(...) a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (DEB, 1997: 35). Entrando na minha sala, facilmente se percebe que de facto essa interacção é uma mais-valia.

3. Bibliografia

Afonso, C. (2000). Formação do educador: perspectivas e exigências do mundo atual. *Lumen*, 8 (1), 68 – 77.

Oliveira, Maria; Cunha, Maria, *Infância e Desenvolvimento*, Cadernos de Estudo, Nº6, 2007, pp. 31-41

4. Legislação consultada

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