



ipb

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação

**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ
ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

PAULA CRISTINA TEIXEIRA VEIGA

**Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo
do Ensino Básico**

Orientado por

Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança
2012

Dedicatória

A todos aqueles que acreditaram em mim e fizeram com que este sonho se concretizasse.

AGRADECIMENTOS

Após a conclusão deste relatório não poderia proceder à sua apresentação sem antes assinalar os meus sinceros agradecimentos e considerações a todos aqueles que me ajudaram, direta e indiretamente, na concretização do mesmo.

Agradeço ao Agrupamento Vertical de Escola de Sabrosa, pela boa vontade em deixar-me realizar aí o estágio profissional;

Às educadoras, Maria João Monteiro e Susana Carvalho, por partilharem comigo a sua sabedoria e por todo o apoio prestado ao longo da prática;

Às crianças das duas turmas de prática com quem trabalhei, pelo carinho, pelos sorrisos dados e por confiarem no meu trabalho;

Ao professor Mestre Luís Castanheira, pela paciência e confiança no meu trabalho e por todos os bons conselhos e ensinamentos sem os quais não teria conseguido chegar aqui;

À instituição, à qual presto serviços, Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Deficiente Mental (APPACDM) de Sabrosa, pela boa vontade em ceder-me o tempo necessário para a realização da prática profissional;

Aos meus pais, por acreditarem em mim e pelo apoio incondicional;

Aos meus amigos e restante família, pelo bom ombro, nos momentos mais complicados de todo o processo da realização do relatório;

E finalmente ao homem que me acompanhou e acompanha todos os dias, pela sua paciência e incentivo durante todo este tempo.

RESUMO

O presente relatório inscreve-se no âmbito da prática de ensino supervisionada do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvida em contexto de jardim-de-infância e escola do 1º ciclo do ensino básico. Centra-se na organização do ambiente educativo, recorrendo à pedagogia de participação e tendo como referencial pedagógico os modelos High – Scope e Movimento da Escola Moderna. Valoriza-se a ação das crianças na organização do ambiente educativo, aprendendo a ouvir a sua voz.

A participação das crianças na organização do ambiente educativo ajuda a que se sintam mais à vontade, naquele espaço onde passam tanto tempo e que sintam a sala como uma segunda casa. Devem conhecer todos os espaços e recursos disponíveis para a realização das atividades diárias.

Deve ser função do educador/professor criar um melhor bem-estar e promover uma aprendizagem pela ação, uma aprendizagem de qualidade proporcionando às crianças um papel ativo nas tomadas de decisão.

A prática educativa centrou-se em ouvir as opiniões/ideias das crianças em relação à (re)organização do ambiente educativo e trabalhar de acordo com essas mesmas opiniões/ideias. Foram proporcionadas diversas atividades para, assim, enriquecer o espaço educativo e fazer com que as crianças se sentissem bem e usufrissem de oportunidades diversificadas de aprendizagens participativas e não apenas recetivas

Palavras-chave: Organização do ambiente educativo, pedagogia da participação, aprendizagem pela ação, aprendizagem de qualidade.

Abstract

This report focuses on the organization of educational environment, by using the pedagogy of participation and with pedagogical reference models High-Scope and Movement of Modern School thus valuing the action of the child, learning to listen to it and give you a voice.

Children's participation in the organization of the educational environment helps them feel more comfortable in that space where you spend so much time and so the room feel like a second home. They know all the spaces and have knowledge of all existing and available resources for their daily activities, and prevents children feel lost in a space that does not know.

It should be educator / teacher to create a better well being and promote learning by doing, a quality learning giving the child an active role in all decision-making made in the activity room/ classroom.

A practice focused on listening to the views / ideas of the children to (re) organization of the educational environment and work well under these same opinions / ideas. Were offered group activities so as to enrich the educational environment and make children feel good in a space where they spend much of your time and feel particularly participatory and not only receptive.

Keyword: Organization of the educational environment, pedagogy of participation, learning by doing, quality learning

Índice Geral

Agradecimentos-----	II
Resumo-----	III
Abstract-----	IV
1.Introdução-----	8-10
Capítulo I	
Contextualização da prática profissional-----	11
2.Caracterização do contexto-----	12
2.1.Prática profissional em contexto pré escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico-----	12-13
2.2.Caracterização do contexto local-----	13
2.2.1.Caracterização histórico/geográfica-----	13
2.3.Caracterização espaço físico da escola-----	13-15
2.4.Caracterização dos recursos humanos-----	16-17
2.5.Caracterização dos grupos/turmas-----	17-18
2.6.Caracterização da sala de atividades-----	19-26
3.Rotina diária-----	27-29
Capítulo II	
Enquadramento Teórico-----	30
4.História do Ensino em Portugal-----	31-32
4.1.Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico-----	32-33
4.2.A Educação de Infância-----	34-37
5.O ambiente educativo no Jardim de Infância-----	37-39
6.Pedagogias de aprendizagem-----	39-40
6.1.Pedagogia da participação-----	40-42
7.Modelo curricular High - Scope-----	43-44
8.Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna-----	45-48
Capítulo III	
Metodologia de Investigação-----	49
9.Metodologia-----	50
9.1.Fundamentação, objetivos e questões de investigação-----	50-51
9.2.A investigação ação como opção-----	51-54
9.3.Instrumentos de recolha de dados-----	54-55
9.4.Processo de triangulação dos dados-----	55
Capítulo IV	
A ação educativa-----	56
10.Descrição da ação educativa-----	57
10.1.Intencionalidade educativa-----	57-58
10.2.Experiência de aprendizagem 1: Organização livre da sala de atividades-----	58-64
10.3.Experiência de aprendizagem 2: (Re)organização da área da leitura-----	64-69
10.4.Experiência de aprendizagem 3: (Re)organização da área da escrita-----	69-75
10.5.Experiência de aprendizagem 4: (Re)organização da área dos jogos-----	75-78
10.6.Experiência de aprendizagem 5: (Re)organização da área do faz de conta: Quarto-----	78-81

10.7.Experiência de aprendizagem no 1º ciclo-----	81-83
11.Conclusão-----	84-86
12.Bibliografia-----	87-90
ANEXOS-PIP-----	91

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Pedagogia da participação-----	41
Imagem 2: Planta da sala de atividades-----	22
Imagem 3: Planta da sala de atividades-----	25
Imagem 4: Planta da sala de atividades antes da intervenção das crianças----	60
Imagem 5: Planta da sala de atividades depois da intervenção das crianças--	61
Imagem 6: Planta da sala de atividades antes da intervenção das crianças----	62
Imagem 7: Planta da sala de atividades depois da intervenção das crianças--	63

ÍNDICE DE TABELAS28-

Tabela 1: Rotina diária-----	28-29
------------------------------	-------

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Edifício do Jardim de Infância-----	14
Figura 2: Centro Escolar-----	15
Figura 3: Mesa das reuniões do grande grupo-----	20
Figura 4: Painel de identificação-----	20
Figura 5: Painel de afixação de trabalhos-----	21
Figura 6: Área do Faz de Conta-----	21
Figura 7: Área da pintura-----	21
Figura 8: Área dos jogos-----	21
Figura 9: Painel do diário de grupo-----	21
Figura 10: Área das construções-----	21
Figura 11: Área da escrita-----	24
Figura 12: Área da leitura-----	24
Figura 13: Área do faz de conta: Quarto-----	24
Figura 14: Área dos jogos de chão-----	24
Figura 15: Área dos jogos de mesa-----	25
Figura 16: A história-----	65
Figura 17: Criança a ilustrar o desenho-----	66
Figura 18: O grupo de trabalho-----	66
Figura 19: As crianças durante a exploração da área da leitura-----	66
Figura 20: Cartaz da marcação da área-----	68
Figura 21: Cartaz das regras de utilização da área-----	68
Figura 22: Área da leitura antes da intervenção-----	69
Figura 23: Área da leitura depois da intervenção-----	69
Figura 24: Trabalho da Vogal A-----	71
Figura 25: Uma das etapas de concretização do trabalho-----	72

Figura 26: Processo de colagem-----	72
Figura 27: Resultado final-----	73
Figura 28: Recorte de revista-----	73
Figura 29: Colagem-----	74
Figura 30: Colagem-----	74
Figura 31: Resultado final-----	74
Figura 32: Antes da (re)decoreação-----	74
Figura 33: Depois da (re)decoreação-----	74
Figura 34: Exploração da área dos jogos de chão-----	75
Figura 35: Colocação da identificação nas gavetas-----	77
Figura 36: Colocação dos cartazes-----	77
Figura 37: Antes da (re) decoreação-----	77
Figura 38: Depois da (re) decoreação-----	77
Figura 39: Colocação dos cartazes nas áreas-----	80
Figura 40: Antes da decoreação -----	80
Figura 41: Antes da decoreação-----	80
Figura 42: Depois da decoreação-----	81
Figura 43: Depois da decoreação-----	81

1.INTRODUÇÃO

O presente relatório desenvolvido no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pretende evidenciar a prática de ensino supervisionada. O principal objetivo foi contribuir para uma prática pedagógica participativa, no que se refere, mais especificamente à organização do espaço educativo com a participação ativa das crianças dentro do espaço de sala de atividades/aula. Partimos do pressuposto que as crianças deveriam ter oportunidade de dar a sua opinião no que diga respeito ao seu bem estar dentro da escola/jardim de infância.

Desde o primeiro momento que a escolha deste tema se tornou um enorme desafio. Tal, se deveu a uma mudança de escola a meio do estágio. Soubemos que iria ser inaugurado um centro escolar e conseqüentemente teríamos de mudar de instalações. Daí alterou-se a escola, algumas crianças não continuaram e mudou-se de educadora de infância. Nestas circunstâncias decidimos aproveitar esta mudança de ambiente educativo para então pôr o projeto em prática. Só assim este faria sentido, porque as crianças iriam ter a oportunidade de desde o início participar ativamente na organização do ambiente educativo onde iriam estar durante um ano letivo. Os principais intervenientes foram então crianças de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico e respetivas professoras e educadoras de infância cooperantes.

Todo o projeto foi centrado no interesse das crianças, em tentar dar o melhor a cada uma delas, zelando pelo seu bem estar dentro das respetivas salas de atividade. Para isso, é importante que elas se sintam um elemento ativo e importante em todas as decisões tomadas no espaço educativo pois, como refere Silva (1997:31) “...o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”.

A organização do ambiente educativo é o principal suporte de trabalho do educador/professor. Por isso mesmo deve ser o primeiro passo a ser tomado em qualquer entrada numa nova sala de atividades/aula.

Como durante a prática pedagógica se deu uma mudança de escola e conseqüente mudança de ambiente educativo, a prática teve de ser feita em dois espaços, apanhando a interrupção de um ano letivo e o início de um novo, que já se iniciou noutra espaço. Por este motivo decidiu-se assim, num segundo momento de

prática iniciar aquela que seria a organização do espaço de sala de atividades/aula, com interação e participação direta das crianças que nelas passam tanto tempo do seu dia. A partir desse momento iniciaram-se as planificações das atividades, através de uma metodologia de investigação-ação que posteriormente foram implementadas com os grupos de trabalho nas suas respetivas salas, atividades essas pensadas para que fossem ao encontro das necessidades indicadas pelas crianças para melhorar o ambiente educativo.

Este projeto ajudou a que nós, professores/educadores, nos colocássemos mais no papel das crianças e que valorizássemos ainda mais a sua intervenção direta nas práticas diárias nas salas de aula/atividade. As crianças não devem ser meros recetores de informação e aprendizagem mas sim transmissores de ideias e sugestões que nos ajudem a ver o mundo da maneira que eles o vêem, só assim poderemos ter um ensino na perfeição. Silva (1997: 19) refere que, “... admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo.”

Ao longo deste processo foram feitos muitos registos de observação, as crianças foram ouvidas ao longo de toda a prática sobre como desejariam participar mais ativamente na organização da sala.

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos:

O primeiro capítulo refere-se à caracterização do contexto educacional, nomeadamente a caracterização histórico-geográfica, a caracterização sócio/económica/cultural, caracterização do espaço físico da escola, caracterização dos recursos humanos, caracterização do grupo e caracterização da sala de atividades/aula. Todas estas caracterizações referem-se a dois momentos pois, como já se referiu, durante o processo da prática pedagógica houve várias mudanças, já anteriormente explicadas, e assim sendo o primeiro refere-se ao período de Março a Julho e o segundo refere-se ao período de Setembro a Janeiro.

O segundo capítulo refere-se ao quadro teórico evidenciando algumas conceções pedagógicas e modelos curriculares que serviram de orientação para a prática que se descreve e reflete neste relatório e uma breve caracterização da História da Educação em Portugal. Aborda também o tema *Organização do ambiente educativo*, tema principal deste estudo.

O terceiro capítulo refere-se à apresentação da metodologia usada para concepção deste trabalho e onde estão definidos os passos para a realização da investigação, a identificação do problema, os objetivos do projeto, os instrumentos de recolha e de triangulação dos dados recolhidos.

O quarto capítulo refere-se à apresentação e reflexão de algumas das experiências de aprendizagem, mostrando algumas das medidas tomadas para implementação do projeto e seguindo as orientações curriculares para a educação pré escolar.

Por fim, apresentam-se as considerações finais tomadas em conta no final de todo o processo investigativo e as referências bibliográficas utilizadas ao longo do trabalho.

CAPITULO I
Contextualização da Prática Profissional

2.CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

Neste capítulo apresenta-se a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a prática de ensino supervisionada, primeiro do contexto Pré-Escolar e de seguida do contexto 1º Ciclo do Ensino Básico.

2.1.Prática profissional em contextos Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

A prática de ensino supervisionada no Jardim-de-Infância e na escola do 1º ciclo de ensino básico, decorreu numa escola na localidade onde habito. A escolha do Jardim de Infância e da escola do 1º ciclo em questão, para a prática educativa, deu-se devido à proximidade habitacional e profissional, tornando-se assim mais fácil a realização do mesmo.

A passagem pela escola do 1º ciclo, foi realizada apenas através de algumas ações práticas com vista à comparação do funcionamento entre esta e o jardim de infância e assim dar resposta ao projeto de investigação - ação em prática.

A prática profissional teve a duração de 180 horas, distribuídas por um dia semanal. A prática iniciou-se a 23-03-2010 e teve término a 31 de Janeiro de 2011 envolvendo períodos de 2 anos letivos.

Os dias semanais escolhidos para a realização do estágio foram, inicialmente a terça-feira e numa segunda fase foi alterado para segunda-feira, por motivos profissionais.

Num primeiro momento, o estágio decorreu no Jardim de Infância (de Março a Julho) com um grupo de 18 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e foram desenvolvidas algumas ações na escola do 1º ciclo do Ensino Básico, numa turma do 1º ano com 19 alunos. Num segundo momento (a partir de Setembro até Janeiro) foi alterado o Jardim de Infância e a escola do 1º ciclo do Ensino Básico pois passaram a funcionar no recém-inaugurado Centro Escolar da mesma localidade que abriu em Setembro. A turma do Jardim de Infância passou a ter 24 crianças e uma nova educadora e a turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico passou a ter 22 alunos.

Por este motivo serão descritas duas escolas, duas turmas, dois meios

diferentes - embora não muito distantes um do outro -, ficando assim divididas por dois momentos: 1º momento (correspondente à época de Março a Julho) e 2º momento (correspondente à época de Setembro a Janeiro).

2.2.Caracterização do Contexto

2.2.1.Caracterização histórico/geográfica

1º momento

O jardim de Infância n.º 2 e escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, situam-se numa vila do interior norte de Portugal como uma área de 180 km² e é um município pertencente a uma zona recém elevada pela UNESCO a Património da Humanidade.

2º momento:

O Jardim de Infância e escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, passaram a funcionar no Centro Escolar, mais a norte do centro da vila.

É um edifício novo, construído de raiz e inaugurado em Outubro de 2010. Foi construído devido à reorganização da rede escolar e também para dar resposta às necessidades do concelho, pois as escolas já eram extremamente antigas e as mais de 200 crianças que necessitavam de melhores condições, pois as escolas espalhadas pelas várias freguesias vinham a deteriorar-se de ano para ano, perdendo assim a capacidade de albergar as crianças que as frequentavam.

Com a construção do novo edifício, as dificuldades foram superadas, ficando assim as crianças com melhores condições.

2.3.Caracterização do Espaço Físico da Escola

1º momento:

O Jardim de Infância n.º 2 era uma escola aberta à comunidade. Partilhava da mesma área da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Possuía 3 salas, a sala n.º 1 e a sala n.º 2 e uma outra sala que estava a ser

ocupada pela turma do 4º ano. Tinha 3 casas de banho, duas destinadas às crianças e uma destinada a educadores e funcionários. Tinha um pequeno pátio coberto, na parte traseira da escola e um campo de futebol, também nas traseiras da escola. Na parte da frente possuía um espaço amplo, onde as crianças podiam brincar nas horas do intervalo, mas não tinha qualquer parque infantil.

Ambos os espaços não eram adequados às necessidades das crianças pois, sendo um espaço amplo, sem qualquer distração, faz com que estas ocupem o seu tempo com jogos no chão, ou corridas que, mal concebidas, poderiam provocar ferimentos. Verificavam-se alguns ferimentos ligeiros, derivados de quedas, mas nada de grave.

Ao lado do edifício existia um anexo, destinado à caldeira do aquecimento que fornecia todas as salas da escola. Havia 4 radiadores de aquecimento em cada sala. A estrutura não era nova, pois já tinha bastantes anos e, é de salientar que não era uma escola adequada a crianças com deficiências motoras pois não possuía rampas nem condições para transporte de cadeiras de rodas.

Ao lado do edifício, onde funcionava o Jardim de Infância, existia um edifício idêntico onde funcionava a escola do 1º ciclo. Neste edifício estavam ativas 3 salas, onde funcionavam as restantes turmas do 1º ciclo, uma sala de professores, 3 casas de banho e uma cabine para a auxiliar de ação educativa.

O horário de funcionamento da escola ia desde as 8:30h até às 17:30h.

A seguir apresentar-se-á a fotografia do edifício onde funcionava o Jardim de Infância. O edifício da escola do 1º ciclo, que funcionava ao lado, era exatamente igual ao mostrado na fotografia, não achando por isso necessário colocar a fotografia do mesmo.



Fig. 1: Edifício do jardim de infância

2º momento:

O centro escolar, sendo uma escola maior e mais moderna, tem capacidade para receber mais de 200 crianças, mais especificamente 268 alunos, sendo deste total, 48 alunos da Educação pré – escolar, repartido por 2 salas (sala 1 e a sala 2). Igualmente aberta a toda a comunidade, partilha o mesmo espaço com as várias turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tem dois pisos e possui 14 salas de aula, 2 destinadas ao Jardim de Infância, como já referido, e as restantes a turmas do 1º Ciclo. Possui 3 casas de banho de apoio a crianças, mais 3 destinadas a pessoas com mobilidade reduzida e ainda uma casa de banho para adultos. Tem uma biblioteca, uma sala de informática e um refeitório que funciona também como polivalente. Na área de apoio administrativo tem uma sala de professores, uma sala de auxiliares, um gabinete de coordenação, uma sala de arrumos, uma sala de apoio ao docente, um arquivo e um centro de recursos.

No exterior do Centro Escolar tem um mini parque infantil, 2 campos de jogos, um parque de merendas e ainda espaço para uma futura quinta biológica.

O centro escolar é um edifício auto-suficiente, fazendo aproveitamento das águas residuais e possuindo painéis solares e células fotovoltaicas, fazendo assim aproveitamento das energias renováveis.

O horário de funcionamento da escola era igual ao da escola descrita anteriormente, desde as 8:30h até às 17:30h.

A seguir é apresentada a fotografia do edifício do novo centro escolar.



Fig. 2: Centro escolar

2.4. Caracterização dos recursos humanos

1º momento:

O Jardim de Infância era constituído por duas salas (sala n.º 1 e a sala n.º 2) com cerca de 40 alunos no total, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Faziam parte do corpo docente, duas educadoras, duas auxiliares, duas assistentes operacionais e duas tarefeiras. Pode ainda considerar-se como recursos humanos os pais e encarregados de educação, bem como as autarquias e a comunidade, visto que estiveram de alguma forma envolvidas no processo educativo.

Na mesma área funcionava a escola do 1º ciclo, com 4 salas ativas e cerca de 60 alunos. Cada sala tinha uma professora titular e tinha também uma auxiliar e duas tarefeiras.

2º momento:

Dentro do Centro Escolar existem 268 alunos, sendo 48 alunos da Educação pré – escolar e os restantes alunos do 1º ciclo do ensino básico. Existem 11 turmas, sendo 2 turmas do 1º ano, 3 turmas do 2º ano, 3 turmas do 3º ano e 3 turmas do 4º ano.

O corpo docente é constituído por 16 professores, sendo 11 deles titulares de turma, 3 professores de apoio educativo (estando uma delas de apoio a uma sala do Jardim de infância e as restantes de apoio a turmas do 1º ciclo) e 3 professores sem turma. Existe ainda um coordenador do 1º ciclo, um professor formador residente, um professor de Necessidades Educativas Especiais e ainda a coordenadora do Centro Escolar. No total existem 13 assistentes operacionais, dividindo-se entre, assistência, portaria, telefone, reprografia, almoços e prolongamentos. Considero que este número de assistentes operacionais não são suficientes para dar resposta às necessidades de todas as crianças pois, tendo estas várias funções não podem estar atentas inteiramente às crianças, principalmente em horário de intervalos. Por isso, a Câmara Municipal devia ter em atenção o reforço de recursos humanos para responder às necessidades do centro escolar, evitando futuros incómodos ou problemas de maior, como por exemplos acidentes com as crianças.

Para complementar a equipa salientam-se ainda os 10 professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, sendo 3 deles professores de Educação Física,

3 professores de Inglês e 4 professores de Música.

2.5.Caracterização dos grupos/turmas

1º momento:

A primeira intervenção, no Jardim de Infância, desenvolveu-se com um grupo heterogéneo constituído por 18 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, assistidos no espaço da sala de atividade, por uma educadora e uma auxiliar. Das 18 crianças, doze eram do género feminino e seis do género masculino. Deste grupo, doze das crianças frequentaram o Jardim de Infância pela 1ª vez, uma delas pela 2ª vez e as restantes cinco pela 3ª vez, tendo sido estas as crianças que transitaram para o 1º ano do Ensino Básico.

Era um grupo, no geral calmo, com uma noção muito bem trabalhada do que eram as regras da sala de atividade e como respeitá-las. Como refere Silva (1997:36) “...a atitude do educador, a forma como se relaciona com as crianças, desempenha um papel fundamental neste processo. Alguns instrumentos frequentes em jardins de infância (quadro de presenças, quadro de tarefas, entre outros) podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro”.

A turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, era constituída por um grupo de 19 crianças, sendo 10 delas do género masculino e as restantes 9 do género feminino. Os alunos desta turma eram maioritariamente habitantes da vila, havendo apenas 2 das aldeias do concelho. Todas elas tinham 6 anos de idade. Foi um grupo em geral bastante calmo e bem comportado.

Em geral, as crianças do Jardim de Infância e da escola do 1º Ciclo do Ensino Básico são oriundas de famílias com nível socioeconómico médio. A maior parte dos pais são trabalhadores por conta de outrem, outros empresários, alguns desempregados e apenas uma mãe doméstica (Segundo a Classificação Nacional de Profissões).

A escolaridade dos pais vai desde o 1º ciclo do ensino básico, até ao ensino superior, não se registando casos de analfabetismo. Para além do horário escolar, a maioria das crianças continua no prolongamentos das atividades letivas até às 17:30h.

Todos estes dados foram cedidos pela educadora e professora cooperante das turmas em questão.

2º momento:

A segunda turma do jardim de infância, também uma turma heterogénea, era constituída por um grupo de 24 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos. As crianças de 2 anos completaram os 3 anos de idade até Dezembro de 2010. Do grupo, quinze crianças eram do género feminino e nove eram do género masculino. De todas, apenas seis crianças entraram na escola pela primeira vez e como no grupo anterior, só cinco transitaram para o 1º ano do Ensino Básico, as restantes continuaram a frequentar o Jardim pelo 2º ano consecutivo.

Era um grupo mais complicado pois devido à diferença de idades tornava-se difícil coordenar todo o grupo. As crianças mais pequenas eram ainda muito infantis, e tinham muita dificuldade na partilha de espaço, o que destabilizava um pouco as restantes pois, a falta de noção de regras são elementares e fundamentais para o funcionamento de um grupo. Mas, com o tempo a situação foi-se controlando assim como o grupo, começando assim a obter-se melhoras significativas. Tudo isto foi-se verificando através das observações feitas durante as intervenções.

Segundo Silva (1997:35) “...a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”.

A 2ª turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, já era maior, era constituída por 22 crianças oriundas das várias freguesias. Destas crianças, 10 eram do género masculino e as restantes 12 eram do género feminino. Tinham idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade.

Nas segundas turmas, as famílias são igualmente famílias oriundas de um nível socioeconómico médio.

A escolaridade varia entre o ensino primário e o ensino superior e não existem também casos de analfabetismo. Aumentam apenas o número de mães domésticas, mas a maioria mantém-se empregadas. As crianças, neste caso, continuam a frequentar os prolongamentos das atividades letivas até as 17:30h.

2.6. Caracterização da sala de atividades

1º momento:

O espaço de sala de atividade era constituído por: 4 mesas grandes, que se encontravam juntas para as reuniões do grande grupo, mais duas mesas pequenas, uma na área da Matemática e outra na área da escrita. Ao todo na sala encontravam-se 25 cadeiras. (Ver figura nº 3)

Havia 7 áreas de atividades distribuídas pela sala: a área da escrita, a área da leitura, a área das construções, a área da Matemática, a área do faz de conta, a área da pintura e a área dos jogos. Na área da escrita havia um quadro magnético, uma mini estante com algumas letras, uma mesa e uma cadeira. Tinha também alguns jogos relacionados com o trabalho de escrita, como por exemplo, associação de letras a objetos, entre outros. A área da leitura era constituída por um mini sofá, por uma estante com livros e por um baú de arrumações onde tinha alguns fantoches. Na área das construções tinham uma estante com algumas gavetas com jogos e, havia um tapete no chão em forma de pista de automóveis para que as crianças pudessem brincar (Ver figura 10). A área da Matemática era constituída por uma mesa e uma estante com alguns jogos de matemática. A área do faz de conta era caracterizada como sendo uma cozinha juntamente com quarto. Tinha uma mesinha redonda com dois bancos, o lava-loiça mais um fogão, um guarda-roupa, um berço e uma cadeira de bebé. Havia ainda um cabide de roupa com alguns acessórios e alguns bonecos (Ver figura nº 6). Na área da pintura havia um quadro grande adaptado com tintas e pincéis e folhas brancas para que as crianças pudessem pintar. Tinha depois o placard onde eram afixados os trabalhos (Ver figur n.º 7). Na área dos jogos havia um armário onde estes eram arrumados. As crianças usavam a mesa do centro da sala sempre que queriam usar algum dos jogos (Ver figura nº 8).

A sala tinha também 3 armários, sendo dois deles de arrumação de arquivos e material e outro onde se encontrava a televisão e o vídeo. Tinha também duas estantes de arrumações e uma secretária com um computador e uma impressora e um quadro magnético. Existiam também dentro da sala radiadores para o aquecimento. Nas paredes e nos placards estavam dispostos os quadros de tempo, os quadros de registos de atividades, trabalhos dos alunos e toda a informação que a educadora acha-se relevante

colocar (Ver figura n.º 5 e figura n.º 9).

Sendo a escola mais antiga, a sala já se ressentia no que se refere ao mobiliário pois este já era antigo e um pouco degradado assim como a maioria dos materiais de trabalho das diversas áreas. Todas as áreas estavam devidamente identificadas havendo etiquetas em todas elas. Eram também identificadas com um número que correspondia ao número de crianças que podia estar ao mesmo tempo em cada área, servindo de apoio e de controle às crianças e à educadora. Cada criança tinha um cartão de identificação que servia como documento de identificação de cada um e que eram colocados nas áreas onde estavam a trabalhar para funcionar como um marcador de espaço (Ver figura 4).

Segundo Silva (1997:38), “...a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evoluções do grupo”. E foi o que se pode observar nesta sala de atividades, onde o espaço e materiais eram pensados ao pormenor para dar uma melhor qualidade de ensino/aprendizagem às crianças que deste espaço beneficiavam.

A seguir serão apresentadas algumas fotografias do espaço da sala de atividades que acabaram de ser descritas.



Fig. 3: Mesa das reuniões de grande grupo



Fig. 4: Painel de identificação



Fig. 5: Painel de afixação de trabalhos



Fig. 6: Área do faz de conta



Fig. 7: Área da pintura



Fig. 8: Área dos jogos



Fig. 9: Painel do Diário de Grupo



Fig. 10: Área das construções

Verifiquemos a planta da sala de atividades do Jardim de Infância, do início do estágio, antes de iniciar a prática do projeto:

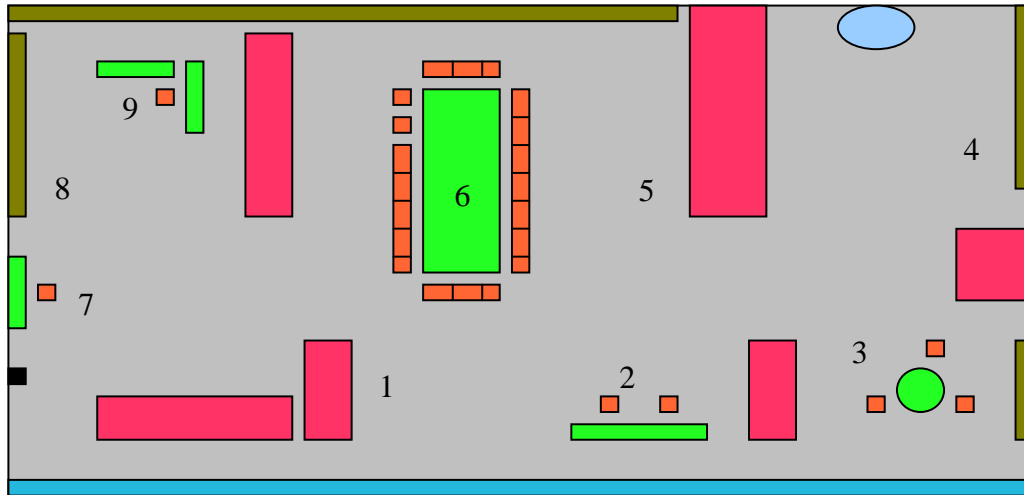









Imagem 2: Planta da sala de atividades

Legenda:

	Armários		Placards
	Janelas		Porta
	Mesas		Lavatório
	Cadeiras		

- 1- Área das construções*
- 2- Área da Matemática*
- 3- Área do faz de conta*
- 4- Área da Pintura*
- 5- Área dos jogos de mesa*
- 6- Mesa do grande grupo*
- 7- Área da escrita*
- 8- Área da leitura*
- 9- Computador*

A sala da turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico era constituída por 11 mesas com lugares duplos, 20 cadeiras, uma secretária da professora cooperante, um quadro negro e dois armários de arrumações. Tinha também um computador e uma impressora para uso da educadora. Tinha 3 janelas grandes e radiadores de aquecimento.

2º momento:

A nova sala era constituída por uma mesa grande e uma mais pequena. A mesa maior funcionava para as reuniões do grande grupo e para o trabalho coletivo. A mais pequena funcionava na área dos jogos de mesa. No total a sala possuía 35 cadeiras.

Havia a funcionar 7 áreas de trabalho: área da leitura, área da escrita, área dos jogos de chão, área dos jogos de mesa, área do faz de conta, dividido em 2 (quarto e cozinha) e a área da informática. Estava ainda uma por funcionar, a área da pintura, devido à falta de instalação do material devido.

A área da leitura possuía uma estante com livros e vários sofás (figura 12). A área da escrita possuía apenas uma estante com uma caixa de letras e alguns trabalhos realizados pelas crianças (figura 11).

A área dos jogos de chão possuía uma estante com 8 gavetas, onde estavam distribuídos vários tipos de jogos entre objetos de enfiamento, legos, peças em madeira, entre outros (figura 14). A área da informática possuía uma mesa, uma cadeira, um computador com colunas e uma impressora.

A área dos jogos de mesa possuía uma estante com várias prateleiras e cada uma tinha vários jogos. Havia também uma mesa com 6 cadeiras (figura 15). A área do faz de conta estava dividida em duas partes: o quarto e a cozinha, ambas devidamente decoradas. No quarto existia um guarda-roupa, uma cómoda, um berço, uma tábua de passar com um ferro, um telefone, um carrinho e uma cadeira de bebé. Tinha também um cabide de roupa com alguns acessórios. Na cozinha havia uma mesinha redonda com dois bancos, um lava-loiça, um fogão, uma máquina de lavar roupa e um armário que servia como arrumação do material (Ver figura 13).

A sala possuía ainda dois grandes armários, um inferior e outro superior para arrumação de material e ainda um parque infantil no exterior. Sendo uma sala nova, ainda não tinha placards o que veio a complicar o trabalho da educadora pois, segundo

ética da escola, não se devia colocar nada nas paredes para não as danificar.

Serão igualmente apresentadas de seguida algumas fotografias do espaço da sala de atividade em questão:



Fig. 11: Área da escrita



Fig. 12: Área da leitura

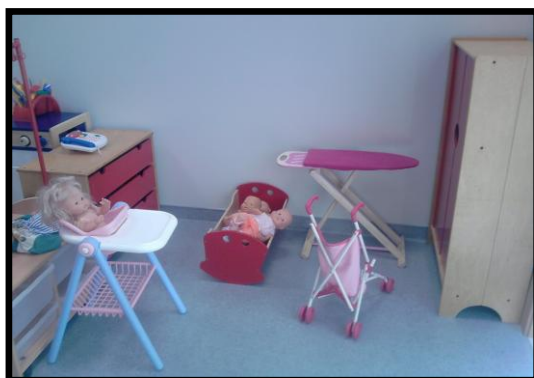


Fig. 13: Área do faz de conta: Quarto



Fig. 14: Área dos jogos de chão



Fig. 15: Área dos jogos de mesa

Verifiquemos a planta da sala de atividade no início do ano letivo, antes de iniciar a prática do projeto:

Planta da sala de aula

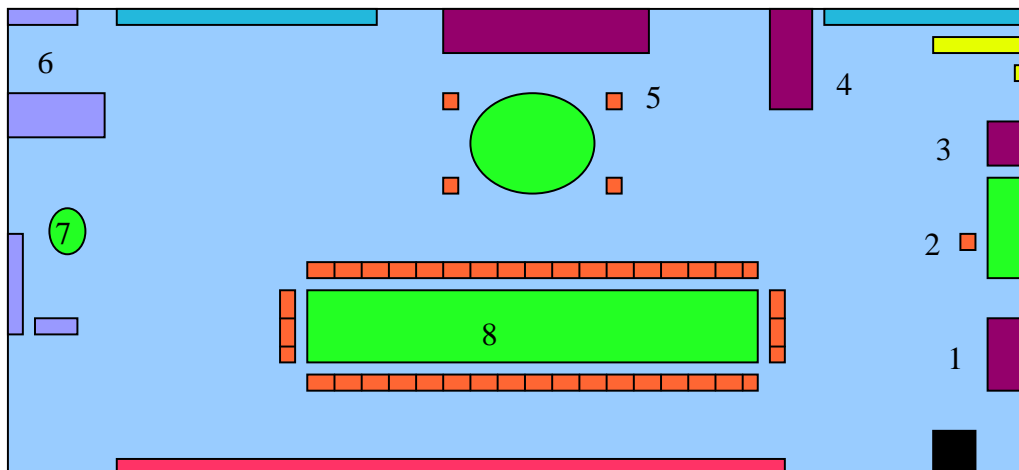



Imagem 3: Planta da sala de atividades

Legenda:

	Porta		Estantes
	Janelas		Sofás
	Mesas		Armários
	Cadeiras		Armários Área do Faz de conta

1- Área da Escrita

2- Área da Informática

3- Área dos jogos de chão

4- Área da Leitura

5- Área dos jogos de mesa

6- Área do faz de conta : quarto

7- Área do faz de conta: cozinha

8- Mesa do grande grupo

A sala da 2ª turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, era bem maior do que a 1ª. Era constituída por 15 mesas com lugares duplos, 32 cadeiras, uma secretária para a professora, 3 armários de arrumações sendo um deles destinado a arrumações da professora cooperante e os outros dois eram destinados às arrumações dos trabalhos dos alunos.

A sala tinha também um quadro interativo e um quadro branco de marcadores, que era a grande novidade daquela sala, pois na antiga sala não o tinham. As crianças gostavam pois era diferente do que estavam habituados. Era usado pelas crianças apenas para a realização de jogos interativos de resto usavam apenas o quadro branco para trabalharem diariamente.

3.ROTINA DIÁRIA

A rotina diária apresentava-se geralmente flexível tanto no jardim de infância como na escola do 1º ciclo, havendo apenas alguns momentos que se repetem diariamente. Nos jardins de infância esses momentos são normalmente a reunião de grande grupo ou acolhimento, logo pela manhã, antes de começarem qualquer atividade/tarefa. Neste acolhimento aproveita-se para se preencher o quadro de presenças e o quadro do tempo. No 1º ciclo não existem as reuniões de grande grupo, mas existe como rotina a chamada de presenças, logo para começar a manhã. Como rotinas diárias também podemos considerar os intervalos diários, que têm hora marcada, assim como as idas para o almoço. Concordamos com Silva (1997:40) quando refere que uma rotina é “...educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”.

Segundo Oliveira Formosinho (2007:69) “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas”. As rotinas ajudam que as crianças encontrem uma estabilidade temporal e espacial, ajudando-as a organizar-se dentro do ambiente educativo. “As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo” (Silva, 1997:40).

Nos jardins de infância descritos atrás, o dia começava às 09:00h com pausa para o lanche da manhã das 10:30h às 11:00h. O almoço era às 12:00h, com regresso às 13:30h e à tarde acabava às 15:30h mas tinha prolongamento de horário até às 17:30h. No 1º ciclo o horário era igual e às 15:30 iniciavam o tempo de Atividades Extra Curriculares até às 17:30h.

Como justifica Silva (1997:40), “a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pela educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão...”. As crianças conheciam já muito bem os seus horários e as suas rotinas, não havendo nunca problemas em cumpri-las. Por exemplo, no jardim de infância todas as crianças à chegada à sala dirigiam-se de imediato para a mesa do grande grupo à espera que todos

chegassem, inclusive a educadora para assim, iniciarem a sua reunião de grande grupo, um tempo de espera nunca superior a 15 minutos. As vezes intercalavam o tempo de espera em frente à televisão onde a auxiliar colocava desenhos animados para as crianças verem.

Hohmann *et al* dizem-nos que “uma rotina coerente é uma estrutura. Liberta igualmente crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos.” A rotina diária tem três grandes objetivos entre eles a de proporcionar uma sequência, planeamento-trabalho-síntese de memória; dar azo a muitos tipos de interação e a tempos em que as atividades são de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto; e por fim proporcionar tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes.

	Tempo	Explicitação
M A N H Ã	8:30h/9:00h- Recepção das crianças	As crianças são recebidas na sala de atividades pela assistente operacional esperando que a educadora e restantes colegas cheguem.
	9:00h/9:30h- Acolhimento na sala de aula/ Reunião de grande grupo	Durante este período são cantados os bons-dias, entre outras músicas sugeridas pelas crianças. Este tempo é também aproveitado para as crianças falarem sobre o dia anterior, sobre coisas de casa.
	9:30h/10:30h-Atividades variadas(em grupo/individual)	Durante este tempo as crianças iniciavam a atividade introduzida pela educadora. Eram desenvolvidas algumas atividades como a leitura de histórias, a realização de atividades em grande grupo. Era ainda neste momento que se procedia à exploração das diferentes áreas de trabalho.
	10:30h/11:00h- Lanche	As crianças fazem um pequeno lanche com o que trazem de casa, tendo à disposição o leite oferecido pela instituição.
	11:00h/12:00h- Atividades variadas(em grupo/individual) Continuação	Continuação das atividades iniciadas antes da pausa para o lanche.
	12:00h- Almoço	
T A R	13:30h/15:30h- Realização de jogos e outras atividades/Arrumo da sala e	Neste tempo eram acabadas, se necessário as atividades iniciadas na parte da manhã. Iniciavam-se atividades livres, por exemplo, visualização de filmes, exploração livre das

D E	reflexão.	áreas, jogos, entre outras achadas pertinentes. No fim procedia-se ao arrumo da sala, e à reflexão sobre o dia passado.
----------------------	-----------	---

Tabela 1- Rotina Diária

CAPITULO II
Enquadramento teórico

4.HISTÓRIA DO ENSINO EM PORTUGAL

Conhecer a história do ensino em Portugal ajuda a que qualquer profissional da área tenha uma maior percepção da sua importância, atendendo a todas as dificuldades pelo qual o ensino passou para chegar aos dias de hoje. Só assim se poderá dar o devido valor àquela que escolhemos como nossa profissão. Assim sendo será apresentada uma breve caracterização do que foi a história da educação em Portugal sobre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. “Desde que há homens, eles ocuparam-se e preocuparam-se com a educação dos seus filhos. Desde os tempos mais recuados, filósofos e pedagogos – como Plutão e Comênio - chamaram a atenção para a a importância da educação das crianças até aos seis anos de idade” (Gomes, 1977: 13).

O ensino, começou com a instrução primária, estando esta na base da hierarquia escolar. Mas, para entendermos como tudo começou temos de recuar alguns séculos na História da Península Ibérica. Nos primeiros séculos do Cristianismo apenas os componentes da igreja se interessavam pela prática da instrução e seu desenvolvimento. Procuravam que o conhecimento das Sagradas Escrituras e tudo o que estivesse interligado a estas práticas, fossem comunicados de geração em geração e por isso, tornava-se necessário que alguém soubesse ler e escrever e conseqüentemente que houvesse lugares onde essa atividade fosse praticada (Carvalho, 1985).

Desde aí foram então criadas as escolas monásticas, escolas episcopais, escolas paroquiais e mais tarde, nos fins do século XII aparece a primeira Universidade europeia em Bolonha, Itália (Carvalho, 1985).

Mas, ainda antes desta reforma, o nosso país passou pela reforma de D. João III onde se separa nitidamente o ensino de base, preparatório e o ensino superior. Segundo Rómulo de Carvalho (1985: 552), Rodrigo da Fonseca Magalhães vem, em 1835 assinar dois importantes decretos relativos ao ensino primário. Um, mandou abrir de imediato duas escolas para preparação de professores, o outro decreto, intitulado “Regulamento Geral da Instrução Primária”, informa que a instrução primária passa a ser administrada gratuitamente a todos os cidadãos em escolas públicas.

Passos Manuel seguiu impulsionando o ensino em Portugal fez publicar as reformas dos estudos primários, secundário e superior. A reforma por ele proferida é datada a 15 de Novembro de 1836 seguindo a orientação da reforma de Rodrigo da

Fonseca mas, com a crise económica que se fazia sentir, teve aspetos menos positivos em relação à anterior reforma, entre as quais a diminuição do salário dos professores e a não referência das escolas públicas gratuitas.

E, após todas as evoluções destaco a reforma do ensino primário que foi publicada a 29 de Março de 1911 colocando-nos assim, ao mesmo nível dos países mais desenvolvidos neste domínio em matérias de legislação. Este documento não legislou apenas sobre o ensino primário, mas também sobre os ensinos infantil, primário e normal. O ensino das letras já há muito que vinha a ser desenvolvido no nosso país, embora não generalizado.

A educação de infância também teve o seu percurso, embora com muitos anos de atraso em relação ao 1º Ciclo e em relação aos outros países europeus. Sobre este assunto Gomes (1977:130) refere “ O nosso desenvolvimento escolar andou sempre pelo menos 50 anos atrasado relativamente à maioria dos países da Europa”. A Educação de Infância apareceu em Portugal muito depois da escola primária, mais precisamente em 1882 em Lisboa mas, foi “entre o final da Idade Média e os séculos XVI-XVII, a criança...passa a ser um elemento indispensável da vida quotidiana, os pais preocupam-se com a sua educação, a sua carreira, o seu futuro” (Ariés *Cit in* Cardona 1997: 312).

4.1. Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A escolaridade básica constitui um tipo de escolaridade que é entendida como o suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir da qual se desenvolvem (Pires *et al.* 1989:11).

Escolaridade, tem a ver com a forma como ela se desenvolve, que tipo de atividade educativa nela se pratica (Pires *et al.* 1989: 14). Básica, qualifica a escolaridade e supõe ficar esclarecida de que escolaridade se trata, ou seja, “(...) quererá dizer aquilo que constitui a base de outros estudos ou de preparação essencial para a vida ativa, o fundamento necessário sobre o qual outras aquisições poderão fazer” (Pires *et al.* 1989: 15).

Apesar das várias e bem organizadas escolas formada até à data só após a reforma de 1911, o ensino primário foi dividido em três escalões: o ensino primário elementar, sendo obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos com idades compreendidas entre os sete e os catorze anos e facultativo para os restantes escalões e com a duração de três anos.

As crianças em idade escolar tinham de se recensear obrigatoriamente, incorrendo em multas se não o fizessem e seguidamente os seus pais teriam de as matricular. Tudo isto tinha como objetivo combater o analfabetismo. Para professores seriam “quaisquer estudantes de diferentes estabelecimentos de ensino do Estado (decreto de 25 de Outubro de 1913). Nesse mesmo ano, em 1913, foram criadas 172 escolas móveis destinadas só a adultos, extinguindo-se em 1930 mas, com uma adesão bastante significativa, chegando a atingir os 200.000 indivíduos de ambos os sexos.

Terminada a escolaridade obrigatória de 3 anos de ensino primário elementar e aprovado no respetivo exame (art.º 80º), os estudantes poderiam enveredar pelo ensino primário complementar que tinha a duração de 2 anos, dos 10 aos 12 anos e seria facultativo e igualmente gratuito.

...as escolas do ensino primário superior destinam-se não somente a aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos nas escolas elementares e complementares, mas também (...) estimular, desenvolver e educar, por uma aprendizagem conveniente, nos alunos que as frequentam, as aptidões naturais que possuam e que desejem valorizar para a vida.

Ao ensino primário complementar, também terminado com um exame, seguia-se o ensino primário superior, igualmente facultativo e gratuito e tinha a duração de 3 anos, dos 12 aos 14 anos de idade em regime de coeducação.

4.2.A Educação de Infância

Entre o final da Idade Média e os Séculos XVI-XVII, a criança conquistou um lugar junto dos pais passando a ser um elemento indispensável da vida quotidiana. Começam as preocupações com a educação, carreira e futuro das crianças. Esta evolução notou-se nas famílias mais ricas que iam ficando com os seus filhos, enquanto as mais desfavorecidas tinham de os confiar a estranhos. A partir daqui começou-se a ter necessidade de encontrar uma solução e assim foram criadas as primeiras instituições com finalidade predominantemente sociais e de assistência (Gomes.1977:20).

O desenvolvimento na criação de instituições observou-se nos países mais industrializados. As primeiras instituições surgiram em Inglaterra (1816) e depois em França (1826). Em Portugal foi criada em 1934 a sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa, com o objetivo de “... dar proteção e educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando dos meninos até à idade de sete anos e das meninas até às de nove” (Gomes, 19977:20). Entre 1834 e 1897 foram criadas doze “casas de asilo”. A partir da década de 70 sentiu-se a necessidade de criar mais instituições e a partir de 1879 a designação passou de “asilos de educação” para “jardins-de-infância.

O primeiro jardim de infância criado em Portugal foi o Jardim de Infância de Froebel, criado em Lisboa em 1882 e simbolizou o interesse que uma burguesia ascendente e classe intelectual começou a ter pela educação de infância (Gomes, 1977). Durante 1890, a grave crise económica condicionou todas as possibilidades de concretização de iniciativas a nível educativo, mas continuava a preocupação de se criarem mais instituições. Assim, em 1891 determinou-se a obrigatoriedade de as fábricas criarem creches para os filhos das trabalhadoras.

No entender de Gomes (1977), com a reforma de 1894 define-se que as escolas infantis (nova designação atribuída entretanto) passassem a receber crianças entre os 3 e os 6 anos, onde seria ministrado o ensino compatível para a sua idade. Com o decreto de 1896 define-se que nas escolas infantis passam a trabalhar somente pessoas do sexo feminino, devidamente habilitadas com o curso de professoras da escola primária.

Devido às necessidades surgidas a partir da evolução social e perante a

inatividade do Ministério da Educação, a educação de infância foi-se desenvolvendo sob os serviços da segurança social e através de iniciativas privadas, não obedecendo a uma política educativa.

Irene Lisboa (1931: 140) *cit in* Cardona (1997:34) “... a criança entre os 3 e os 7 anos mostra interesses que se não podem, propriamente, classificar de escolares, ou de úteis, sob o ponto de vista do rendimento escolar. Não é isto razão bastante para perderem o direito de existir, de se manifestar, ou para que sejam deformadas”.

Terminada a Monarquia e Instaurada a 1ª República em 1910, ventos novos sopraram a favor da Educação de Infância. Se os princípios dos republicanos era criarem uma nova sociedade, um homem novo, decidiram começar logo pelas crianças do “ensino infantil”. Para isso fizeram a Reforma da Instrução Primária em 1911 que abrangia a educação infantil. Segundo este decreto de 29 de Março de 1911, o objetivo do ensino infantil era “...a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade (...) que seria realizada na escola pela professora, e na família pela mãe, devendo ambas harmonizar-se na orientação a dar (art.º 5º). O ensino infantil seria assim, facultativo e gratuito e teria por missão tomar o filho à mãe, apresentando-o mais tarde ao professor primário, forte, robusto, alegre, equilibrado em suas faculdades, apto para receber a semente da verdadeira instrução” (programas respeitantes ao ensino infantil mais tarde com data de 23-VIII-1911) (p.667). Segundo o mesmo decreto, as escolas infantis seriam instaladas em edifícios próprios, construídos em terrenos vedados, que fossem isolados de outras construções e da via pública. Haveriam balneários para as crianças receberem os seus banhos higiénicos, dormitórios com caminhas, entre outras coisas. O corpo docente seria sempre do sexo feminino sendo “professoras diplomadas na especialidade pelas escola normais” (decreto de 23-VIII-1911).

O período da 1ª República foi muito importante para a Educação de Infância, através da muita legislação publicada que contribui para a sua organização. António Nóvoa, 2005 refere que se procurou dar-se especificidade e coerência ao ensino infantil bem como preocupação com a formação de educadoras de Infância. Segundo Nóvoa (2005:109) “O ensino infantil oficial é uma criação da república, que transforma em projeto legal a preocupação social com a pequena infância e com o seu enquadramento educativo”.

Magalhães *cit in* CNE (Conselho Nacional de Educação) (1997, p.121), a primeira grande ação junto à infância foi de proteção. Houve uma preocupação com o sucesso educativo que conduziu à finalidade de oferecer planos educativos estruturados dando origem a uma meta-escolarização da educação de infância. Um novo rumo surgiu com a entrada do Estado Novo, que vai conduzir na prática, à extinção do ensino infantil oficial em 1936. Entre 1933 e 1959 a educação de infância passa a ser considerada como uma tarefa das mães de família, as escolas infantis oficiais foram fechadas e as professoras passaram a pertencer ao quadro do ensino primário. Desenvolveu-se assim a iniciativa privada, através de uma rede de estabelecimentos de ensino infantil particular que se dirige, essencialmente aos grupos sociais favorecidos.

Na década de 1960 o panorama da educação de infância começou a mudar para melhor. Já entre os anos de 1960 e 1973, iniciou-se um processo de mudança, as mulheres começaram cada vez mais a ter a necessidade de sair de casa e a vida profissional começa a aumentar em grande número.

"As correntes socioeducativas e psicopedagógicas que emergem na década de 1960 tendem a valorizar um alógica educativa (estabelecimentos de ensino infantil particular) em detrimento de uma lógica assistencial (instituições públicas ou privadas com funções de proteção à infância) Os trabalhos preparatórios do Estatuto da Educação Nacional situam o problema numa dupla perspectiva, pedagógica e social, referindo-se em particular a uma nova situação da mulher no mercado de trabalho. Definem-se, então, propostas claras no sentido de "generalizar e oficializar" tão precoce quanto possível" (Nóvoa: 2005: 109).

Nos últimos anos do Estado Novo marcam uma viragem na institucionalização da Educação pré-escolar, "É esta política que vai ser prosseguida, e legislada, pelo ministro Veiga Simão, em 1973, procurando pôr em prática o princípio de que a expansão do sistema educativo traduz-se e suporta-se, basicamente, na institucionalização da educação pré-escolar facultativa" (Nóvoa, 2005:109). Fruto desta evolução social foi necessária a criação de mais instituições de educação de infância. A partir da revolução do 25 de Abril de 1974 a escola passa a ter um grande peso ideológico, a educação passa a ser considerada a principal via para se alcançar o socialismo.

Em 1977, foi criado, pelo Ministério da Educação, o ano preliminar ao ensino primário, que colocou professoras do 1º ciclo, que tinham passado por processos de

formação em serviço, em classes com crianças de 5 anos e inseridas em escolas do 1º ciclo. Nessa altura, a cobertura de da rede de educação de infância atingia apenas os 10% da população infantil no nosso país, segundo os dados estatísticos.

A partir de 1987 a educação pré-escolar, começou a ser valorizada como um meio eficaz a utilizar na luta contra o insucesso escolar, sendo defendida a necessidade de aumentar o número de instituições. É fundamental, por isso, proceder a um enquadramento normativo e organizacional global que implique de facto uma mudança qualitativa em relação ao funcionamento deste nível de ensino (Cardona, 1997). Em 1997, a rede institucional pública continuava a ser insuficiente sendo quase inexistente para crianças com menos de 3 anos. Desde aí e até aos dias de hoje tudo mudou e muito foi desenvolvido, hoje quase todas as necessidades estão resolvidas.

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar “...a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (CNE, 2003:Pág.19).

5.O AMBIENTE EDUCATIVO NO JARDIM DE INFÂNCIA

A organização do ambiente educativo é a grande base para o trabalho do educador/professor, o qual, facilita o desenvolvimento global da criança. O espaço físico é uma das partes fundamentais para a realização de todo o trabalho desenvolvido na sala de aula. A criança interage facilmente com materiais diversos expostos e partilha aprendizagens com o restante grupo, assim como com os adultos presentes na sua rotina. Um bom ambiente torna-se mais enriquecedor, tornando as crianças mais autónomas e ativas ou seja, o espaço é fundamental para a aprendizagem da criança.

Silva (1997:37) alerta que “...os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”. As crianças devem perceber como o espaço está organizado e como este pode ser

utilizado e devem participar na organização e nas decisões sobre as mudanças que devem ser realizadas.

Segundo o Despacho Conjunto nº 268/97 de 25 de Agosto – Normas e instalações anexos 1 e 2, as salas de atividades devem ser espaçosas para que as crianças se possam movimentar, trabalhar com os amigos, sozinhas, em pequenos ou em grandes grupos. Uma sala de Jardim de Infância deve ter no mínimo 50 m², e 2 m² por criança. O arranjo da sala pode afetar o grau de atividade, as escolhas que pode fazer e as relações com outras pessoas. As crianças aprendem melhor num ambiente estimulante e organizado no qual podem fazer escolhas e agir sobre as mesmas. Neste sentido, “Quando as equipas pedagógicas já arranjaram as suas salas (...), a tarefa que se segue é a de ajudar a criança a ambientar-se e a sentir-se bem na sala, de forma a saber que opções se lhe oferecem e onde podem encontrar os materiais que utilizar” (Hohmann *et al*, 1979:52). Segundo os mesmos autores, “As crianças são capazes de ajudar a decidir onde integrar os novos materiais e o novo equipamento, podendo também fazer e colar as etiquetas”. A “etiquetagem” ajuda a separar os brinquedos em grupos distintos e ajuda as crianças a vê-los e tê-los ao seu alcance.

Assim como os espaços e as suas dimensões, também o mobiliário e os objetos da ação desempenham um papel essencial. Os fabricantes de móveis não devem substituir os psicólogos pois, deviam experimentar tudo aquilo que propõem.

Segundo uma experiência realizada por P. Vayer e A. Duval no laboratório de Psicologia da Educação (2003), sobre a influência da qualidade e da funcionalidade dos elementos mobiliários, salienta-se que:

- Os assentos devem ser baixos, para que as coxas estejam na horizontal e os pés se encontrem totalmente em contacto com o chão;
- A criança deve poder apoiar-se com os cotovelos, aliviando as costas;
- O assento deve poder ser deslocado com facilidade;
- A criança deve poder levantar-se sem se apoiar na mesa e sem desviar o assento;

No que diz respeito à mesa, usada para as reuniões e trabalhos de grande grupo:

- Deve ser estável, sólida e possuir qualidades mais afetivas devido à construção em madeira, desenvolvendo o prazer do contacto e da cor;

- Deve estar orientada, implicando uma forma retangular;
- A superfície deve totalizar o conjunto dos espaços pessoais do grupo;

Segundo Vayer (2003:151), “...a inadequação do ambiente educativo provoca estados de agitação e de instabilidade que os adultos presentes não conseguem controlar.” Por isso, deve-se tentar sempre adequar o espaço a todo o grupo de forma a que se sintam o mais confortavelmente possível e assim, proporcionar melhor resultados no processo de ensino-aprendizagem dentro daquele que é o espaço onde passam tanto tempo dos seus dias.

Segundo Hohmann *et al* (1979:51), “...o arranjo de uma sala de atividades de orientação cognitivista reflete a crença de que as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante mas organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas”. Este arranjo afeta tudo o que a criança faz, afeta o grau de atividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si própria. Afeta também as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. São também afetadas as relações com as outras pessoas e o modo como os materiais são utilizados.

Quando a sala de atividades está devidamente dividida em áreas de trabalho distintas, o espaço funciona melhor, pois são as crianças que fazem as suas próprias escolhas.

6.PEDAGOGIAS DA APRENDIZAGEM

A pedagogia é um vocábulo fundamental na formação de professores. Vem da palavra grega *paidagogia*, em que *paidós* significa criança e *agogus*, a ação de conduzir.

A ciência de educar e ensinar a criança, “*como uma arte*” (Dewey, 1971) é possuidora de uma dimensão de “*sabedoria prática*” (Freinet, 1973).

Segundo Marguerite Altet (1997:29-30), “...as pedagogias da aprendizagem baseiam-se em conceções cognitivas, construtivistas e ou integracionistas da aprendizagem (...) A aprendizagem é assim definida como um processo de apropriação pessoal do sujeito, um processo significativo que constrói um sentido e um processo de mudança”.

As pedagogias são situadas numa lógica da aprendizagem, centradas na relação

aluno-saber, nas atividades de construção do saber e do papel do professor como mediador nas mesmas aprendizagens. O professor deixa de ser apenas um distribuidor de conteúdos e passa a ser um mediador, um pedagogo dos processos de aprendizagem e um organizador da gestão das aprendizagens. As pedagogias da aprendizagem são meios de aprender e de atingir os objetivos propostos, centrando-se no funcionamento dos meios de aprender do aluno e nas ferramentas usadas para o efeito.

Como nos refere Altet (1997:32), “...estas pedagogias procuram desenvolver as estratégias cognitivas e metacognitivas do aluno, tentam ajudar o aluno a desenvolver a sua capacidade de aprender, de refletir e a exercê-los sozinho”. O pedagogo após ter preparado o aluno, esforça-se para que este, seja levado a refletir e construir assim, a sua própria autonomia.

Roger Cousinet (1959) *cit in* Altet (1997) diz-nos que, “...se o mestre quer que o aluno aprenda, deve ele próprio abster-se de ensinar” (p. 78), “...não é sendo ensinado, e porque se é ensinado é que se aprende. E poderíamos dizer pelo menos que quanto menos se for ensinado mais se aprende, porque ser ensinado é receber informações enquanto aprender é procurá-las” (p.125). Segundo Altet (1997), Roger Cousinet vê no professor não apenas alguém que distribui conhecimentos e saberes, mas alguém que oferece a quem aprende meios de aprender e métodos de aprendizagem.

6.1. Pedagogia da participação

A pedagogia é, de acordo com Oliveira Formosinho (2007:14) “...um espaço ambíguo já não de um-entre-dois, a teoria e a prática mas de um-entre-três, as ações, as teorias e as crenças. A imagem que se segue (imagem n.º 1) ilustra esta ideia.

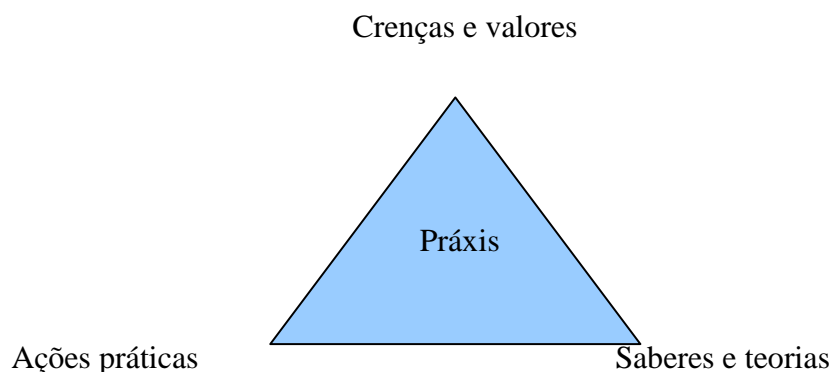


Imagem 1 – pedagogia da participação (Oliveira Formosinho, 2007:14)

A pedagogia da participação “...procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e das suas famílias, com um processo interativo de diálogo” (Oliveira -Formosinho, 2007:15)

Há um claro confronto de crenças, saberes e práticas, numa interação entre os demais contextos envolventes. A criança aprende através da descoberta e da sua própria investigação. Esta aprendizagem implica a escuta, o diálogo, a cooperação e a negociação entre os principais atores do processo de aprendizagem. Há lugar para o diálogo entre a intencionalidade e a sua progressão no contexto e entre todos os participantes.

Ao professor/educador é atribuído um papel de mediador e facilitador da aprendizagem e ele deve:

- Estruturar o ambiente tornando-o interativo e significativo para as crianças;
- Escutar e observar tudo o que a rodeia estando atento à sua voz;
- Ajudar a criança na procura de respostas para possíveis questões e inquietações insistindo na sua colaboração em projetos e investigações singulares.

As crianças passam de um estado latente para um estado ativo e responsável, onde a participação é valorizada como fundamental para a aprendizagem. A aprendizagem e pedagogia podem confluir, uma vez que toda e qualquer pedagogia tem como grande objetivo facilitar e permitir a aprendizagem (Atlet, 1999).

A pedagogia da participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão mais nobre, residindo da integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores. É feita em combinações múltiplas fugindo da “realidade atual e

criando mundos possíveis” (Bruner, 1986). Tudo resulta da integração de saberes, práticas e crenças quer no espaço da ação e reflexão, quer no espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer. É centrada nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. Esta pedagogia realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação.

A interdependência entre os atores e os ambientes faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar. A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, representando um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico.

Os objetivos da pedagogia da participação são: promover o desenvolvimento, estruturar a experiência, envolver-se no processo de aprendizagem, construir as aprendizagens, dar significado à experiência e atuar com confiança. O professor deve estruturar o ambiente, saber escutar e observar, avaliar, planejar, formular perguntas. Deve estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura e deve investigar. E para que tudo funcione, o professor deve usar materiais variados e com um uso flexível que sejam abertos à experimentação, deve usar jogos livres e promover as atividades espontâneas.

7. Modelo curricular High-Scope:

Este modelo, como nos refere Oliveira Formosinho, *et al.* (1996:56), “...situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância”. E, segundo a mesma autora, representa “uma construção progressiva de conhecimentos sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa”.

O modelo High-Scope pode dividir-se em quatro fases:

– Primeira fase – Educação compensatória: *Perry Project* nasceu no contexto do Movimento de Educação Compensatória, no âmbito das preocupações com a igualdade de oportunidades educacionais, que chama a atenção para a necessidade de criar situações que promovam essa igualdade e, através desta, a igualdade de oportunidades económicas e sociais. Os pressupostos centrais do *Perry Project* são: a aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição e memorização e, o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura.

– Segunda fase – Tarefas piagetianas/tarefas de aceleração: A inspiração de Piaget é tomada de forma rígida e o programa organiza-se à volta da preparação de tarefas que permitam acelerar o desenvolvimento da criança. A abertura à prática e os contributos de Sara Smilansky na estruturação da rotina diária permitiram aos autores do programa tanto ouvir as críticas como autocriticar. O professor pode apresentar tarefas e fazer perguntas para trabalhar o estágio de desenvolvimento em que a criança está o que significava muitas vezes que as crianças já sabiam as respostas.

– Terceira fase – As experiências-chave: da aceleração à construção: As características nesta terceira fase são: a organização da atividade educacional em torno de “experiências-chave” e, a reconceptualização do papel do adulto. Nesta etapa, o papel do adulto é o de gerar oportunidades de forma a permitir à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem. Passa-se assim a pôr a criança em contacto com uma realidade educacional estimulante onde se acredita que ela constrói o conhecimento tendo, o adulto, um papel menos diretivo e mais de apoio e suporte.

– Quarta-fase – A criança motor da aprendizagem no diálogo: Redução do papel diretivo do adulto e conceção de formas que permitam à criança maior ação, maior iniciativa e maior decisão. O educador é ativo, inicia e toma decisões, sendo que a sua atividade não pode ser intrusiva em relação à atividade da criança. O professor prepara o espaço, materiais, experiências para que a criança possa ter uma atividade auto iniciada e a partir daqui, o papel do professor é de observar, apoiar e analisar a observação tomando decisões sobre novas propostas educacionais.

No que se refere à organização o espaço e materiais, segundo o modelo High Scope, as áreas diferenciadas na sala de atividades são áreas que contêm mensagens pedagógicas quotidianas que permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização.

A organização do espaço em áreas com os respetivos materiais, é uma forma de passar mensagens implícitas à criança. A sala assim organizada permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção dessa pluralidade. É muito importante um amplo espaço educacional e áreas com amplo espaço. Fala-se menos de ordem e proporciona-se um quotidiano ordenado. Sempre que necessário com uma conversa sobre as regras da sala, faz-se num ambiente ordenado, propício ao seu entendimento. A sala de atividades não tem uma organização totalmente fixada no início do ano letivo até ao seu término. As áreas podem ser alteradas e introduzidas novas. Este tipo de organização facilita a proposta de atividade por parte do educador e promove a escolha da criança. A organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas, são a primeira forma de intervenção dos educadores. “Permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula) e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e não-verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas” (Oliveira Formosinho, *et al*, 1996:69).

8. Modelo curricular Movimento da Escola Moderna

Este movimento educativo, segundo Niza, (1996), assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes que transfere essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas. Decorre da fusão de três práticas: a conceção de um município escolar, a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais e a organização dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores. As aprendizagens apoiam-se nos métodos desenvolvidos por cada área científica ou cultural ao longo das suas respetivas histórias. Os educadores deslocaram a ação pedagógica para a comunicação assente em circuitos de informação e de trocas sistemáticas entre alunos.

A escola define-se como um espaço de iniciação à prática de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. As crianças devem criar com os seus educadores as condições mais favoráveis para que possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a integrar-se e a apropriar-se no seu percurso histórico-cultural. Neste sistema, todos ensinam e todos aprendem e decorrem assim três finalidades formativas:

- iniciação às práticas democráticas;
- reinstituição dos valores e das significações sociais;
- reconstrução cooperada da Cultura;

Como nos descreve Niza (1996:142), “...é através de um sistema de organização cooperada que as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e direta e que o treino democrático se processa de maneira explícita no Conselho Instituinte”.

Através de projetos de trabalho e com as colaborações dos educadores, os alunos reconstituem os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais. Niza retomando a ideia de Vigotsky (1988) refere que essa tomada de decisão, dá dimensão crítica e clara aos saberes e acelera e consolida a internalização dos conhecimentos e das práticas sociais da sua construção.

São sete os princípios de estruturação da ação educativa:

1- Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação – Destina-se a clarificar e a dar coerência ética à escolha dos materiais, dos processos e das formas de organização que melhor se adequem às regras e objetivos democraticamente instituídos pelos educandos e educadores.

2- A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo - Trata-se de uma negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal para o conhecimento dos métodos e dos conteúdos científicos, tecnológicos e artísticos.

3- A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação- Planeamento das atividades e dos projetos à sua realização e avaliação cooperada.

4- Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos- O ato didático cumpre-se com os alunos, num esforço de apropriação dos métodos e processos inerentes a cada área do saber, como a estratégia mais adequada para o aluno assimilar os respetivos conteúdos.

5- A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação – Dos saberes e das produções culturais dos alunos.

6- As práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos - Partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade.

7- Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos – Cria-se um sistema regular de informação e interajuda onde a escola se revitaliza, enriquece e ganha valor social de pertença.

Destacam-se deste modelo curricular três movimentos estratégicos:

– *Processo de produção para a compreensão*, pressupõe uma tomada de consciência dos caminhos certos, ordenação ou criação das relações entre os elementos ou passos constituintes de um processo com objetivo de obter um resultado ou um produto.

– *Intervenção para a comunicação*, que se refere a um percurso feito desde a experiência ou ação realizadas , incluindo a conceção do projeto, a vivência da execução e o balanço regulador, para revelação a um parceiro (s), a um destinatário mais afastado ou mais alargado.

– *Experiência pessoal para a didática “a posteriori”*, que nos relata a necessidade de uma construção e reconstrução pessoal dos conhecimentos e habilidades técnicas enquanto práticas individuais ou grupais, pontuadas por apoios reflexivos ou teóricos proporcionados pelos pares e pelos educadores/professores.

Um das condições fundamentais à dinâmica social da atividade é constituição de grupos de crianças de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe os projetos de enriquecimento cognitivo e sociocultural. Uma outra condição é à necessidade de se manter um clima de livre expressão, reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias.

Quanto ao espaço educativo, desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas de atividade: biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução, laboratório de ciências e experiências, espaço de carpintaria e construções, atividades plásticas e expressões artísticas, espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”.

O ambiente da sala deve ser tão agradável como estimulante, utilizando sempre as paredes como expositores das produções das crianças. Existe sempre uma lista semanal de projetos que se caracterizam por uma cadeia de atividades que se desenvolvem mentalmente. Muitas atividades inspiram projetos e a maioria deles desencadeiam-se através da conversa de acolhimento da manhã, onde muitas notícias que são trazidas de casa se podem transformar em projetos de estudo.

Esta organização é dinamizada por processos de cooperação progressivamente reforçados, de forma a garantir o exercício direto e continuado dos valores de evidente respeito, de autonomização e de solidariedade que a organização, participada de forma democrática. Os educadores assumem-se como “promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação, animadores cívicos e morais do treino democrático, auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 1996:155).

O modelo de trabalho requer uma forte articulação com a família, vizinhos e organizações da comunidade. Estes são convidados a participar em sessões de animação e são interpelados semanalmente nos espaços comunitários. O jardim-de-infância promove sistemáticos encontros entre educadores e pais com objetivo de garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma dialogante e participativa. Este

envolvimento ajuda a resolver problemas cotidianos de organização e ajuda o jardim-de-infância a cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações às quais presta serviços.

Capitulo III

Metodologia

9.METODOLOGIA

Apresentada a fundamentação teórica, base da ação e investigação desenvolvidas, apresentar-se-á em seguida as opções metodológicas, os instrumentos utilizados e dados das experiências de aprendizagem promovidas com as crianças.

9.1.Fundamentação, objetivos e questões de pesquisa

Ao iniciar a prática de ensino supervisionada a meio do ano letivo no Jardim de Infância deparei-me com uma sala de atividades antiga, bastante cheia, com materiais e mobiliário muito antigos. No início houve uma previsão de mudança de espaço no ano letivo seguinte, isto é, de que a escola iria fechar e iria passar a funcionar no novo Centro Escolar que estava em fase de conclusão de obras. Ao deparar-me com esta mudança de salas e verificando que uma delas iria ser inaugurada, poder-se-ia então fazer uma comparação de espaço e fazer algumas alterações, que na minha opinião eram extremamente importantes, após a observação da primeira sala. A sala da turma do 1º ciclo do ensino básico também era uma sala antiga e iria ser alterada para uma recente, com materiais novos, tudo a estrear.

Uma das salas do Jardim de Infância, que já estava em funcionamento, estava já totalmente organizada e a outra, estava em fase de organização, pois era nova, a estrear, assim como as salas do 1º ciclo do ensino básico. Ao observar tal situação surgiram as primeiras questões:

- As crianças participam de alguma forma na organização do espaço de sala de atividade/sala de aula?
- Conhecem todos os materiais existentes na sala? Ajudam a decidir onde os colocar e de que forma?
- Serão as crianças “obrigadas” a estar num espaço, que lhes é imposto, sem poderem dar a sua opinião ou simplesmente dizer se gostam ou se não gostam?

Por todas estas questões surgiu então a questão-problema que desencadeou todo o processo investigativo: **Como promover a participação ativa das crianças na organização do ambiente educativo de modo a favorecer aprendizagens**

significativas?

Para tal, foram considerados os seguintes objetivos:

- Organizar atividades de forma a promover a participação direta das crianças na (re)organização do ambiente educativo;
- Promover momentos de diálogo, em grande grupo, de forma a ouvir as opiniões das crianças;
- Dar resposta aos pedidos das crianças de forma a melhor o espaço da sala de atividade/sala de aula;

9.2.A investigação ação como opção

“Se queres compreender uma certa realidade, procura mudá-la”

W.F. Dearborn

Este estudo teve como base de trabalho o processo de investigação-ação, com objetivo de dar resposta as questões formuladas durante o processo educativo.

Segundo John Dewey (1938:101) “...a investigação é a transformação controlada ou direta de uma situação indeterminada numa outra que seja totalmente determinada”.

A investigação-ação pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa, o modo de pensar e de agir das comunidades educativas.

Arends (1995: 526) *cit in* Stenhouse, afirma que:

...a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas.

A investigação-ação usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e à sua própria emancipação (Moreira, 2001).

Os professores/educadores quando recorrerem ao processo de investigação-ação, como metodologia de investigação, pretendem resolver uma situação/problema do contexto educativo mas, necessitam de sistematizar o processo de investigação. Como nos referencia Máximo-Esteves (2008:79) a realização de um trabalho de investigação-ação implica o recurso a “um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar os processos de investigação”.

Segundo Oliveira -Formosinho e Formosinho (2008:10) “...o professor passa de objeto da investigação (...) a sujeito da sua própria investigação”.

Deste trabalho resultou uma análise e respetiva reflexão sobre as possíveis vantagens e/ou desvantagens de uma participação direta e ativa das crianças dentro do espaço de sala de atividades.

Todo o processo não foi iniciado sem antes ter sido recebida uma ordem do diretor do agrupamento, da diretora da escola, das professoras titulares e das próprias famílias.

As fases para a organização de todo este processo designam-se da seguinte maneira, em baixo enunciadas:

1ª fase – Planear:

Numa primeira fase e através da fase de observação (observação-direta), fez-se um levantamento de questões que iam surgindo consoante as dúvidas que iam aparecendo. Todas estas questões eram postas à educadora titular e assim, se foram construindo as primeiras ideias para a criação e planeamento de um projeto.

Foi feito um levantamento e caracterização do espaço, da turma, do ambiente educativo com ajuda do Projeto de Implementação do Programa (PIP).

Através dos conselhos do professor orientador também foi possível clarificar o tema deste projeto e posteriormente através de pesquisa em livros, em bibliotecas, na internet, foi possível fazer a introdução à planificação e conseqüente implementação do mesmo durante as intervenções.

A partir das ideias organizadas começou assim a fase de organização e planeamento de atividades (planificações) de forma a começar a implementar o projeto

dentro da sala de atividades.

2ª fase – Ação:

Numa segunda fase e posteriormente à fase do planeamento passou-se à fase da ação, isto é, implementar o projeto na prática durante as sessões de intervenção.

Esta fase teve a duração de seis meses, durante um dia por semana, excluindo as interrupções letivas. Este tempo foi interrompido pelas férias de Verão e o recomeço do estágio foi já realizado nas novas instalações, com as novas turmas.

Durante este processo foram elaboradas várias atividades, pensadas para conseguir resolver as questões base do projeto.

Houve a preocupação de criar momentos lúdicos, divertidos e diversificados de forma a proporcionar aprendizagens significativas e bons momentos ao público alvo, que neste caso foi a turma onde se implementou o projeto.

Ao longo das práticas foram sempre realizadas reflexões individuais de cada atividade com o objetivo de sempre tentar melhorar e satisfazer as necessidades das crianças.

Foi feita a (re)organização do espaço da sala de aula, durante os seis meses e os resultados foram bastante satisfatórios. Nada foi feito sem antes haver um diálogo com todos os intervenientes ativos e sem os seus consentimentos e aprovações do que estava a ser feito, só assim o resultado poderia ser positivo. Todas as decisões tomadas em conjunto com todos os intervenientes diretos, ficavam devidamente registadas, por escrito, em dossier.

3ª- Reflexão:

Num primeiro momento eram feitas reuniões semanais com a educadora cooperante de forma a chegar ao esclarecimento de todas as dúvidas que iam aparecendo e assim também ir aprendendo através da sua experiência profissional.

Eram também feitas reuniões de reflexão com o professor orientador de forma a encaminhar sempre num melhor sentido e obter melhores resultados durante o processo de intervenção.

Numa segunda e última fase eram feitas reflexões individuais de cada intervenção com objetivo a melhorar sempre as práticas.

4ª – Avaliação:

Na fase de avaliação era dada importância a todos os comportamentos e reações das crianças evidenciadas em todas as atividades, através de observação direta. Deu-se importância a todas as opiniões por elas dadas de forma a torná-las sempre agentes ativos deste processo.

No final, todas as fases de orientação foram discutidas com o professor orientador de forma a concluir o relatório.

9.3. Instrumentos de recolha de dados

Todo o trabalho prático teve o apoio de vários instrumentos de recolha de dados que foram um auxílio fundamental para a realização do mesmo.

Um dos instrumentos de recolha de dados fundamentais foi a utilização do *Plano de Implementação do Programa (PIP)*. Este plano é desenvolvido pela Fundamentação de Investigação Educacional High-Scope com objetivo de avaliar a qualidade dos programas na educação pré escolar e aplicar o modelo High-Scope.

Este plano serve de avaliação de todas as condições educativas, desde o espaço de sala de aula até as condições de trabalho dentro da mesma. É constituído por 30 itens que estão organizados por 4 secções: Ambiente físico, Rotina diária, Interação adulto/criança e Interação adulto/adulto. A escala de avaliação vai até 5 pontos, sendo o nível 1 suficiente e o 5, o nível elevado.

As *planificações das ações* foram outro instrumento utilizado. Este trabalho exige aos profissionais de educação refletirem e procurar respostas adequadas aos problemas que lhes surgem no dia-a-dia das suas atividades letivas. Muitas vezes encontrar as melhores estratégias de intervenção não é fácil, é uma tarefa muito complexa. Cada um de nós vai procurando basear-se nos diferentes modelos curriculares, com o que se identifica mais e procurar assim encontrar um caminho

condutor ao sucesso das atividades.

Os *registos fotográficos* (com a devida autorização do agrupamento de escolas e dos respetivos encarregados de educação, apenas das turmas do jardim de infância) servem como reforço das atividades desenvolvidas, servindo como registo de tudo o que se fez e do envolvimento das crianças em tudo o que faziam. Através destes registos pretende-se também uma análise descritiva servindo como suporte à prática educativa.

Os *registos contínuos* foram feitos ao longo de toda a prática pedagógica. Estes registos integram-se todos os apontamentos achados relevantes, de acontecimentos e/ou comportamentos das crianças importantes para o estudo em causa. Este tipo de registo também englobam os diálogos, conversas, palavras soltas, que se achem mais interessantes e pertinentes guardar. Os desenhos e/ou registos gráficos são considerados também registos pois são arquivados diariamente, valorizando assim também todo o trabalho feito pelos alunos.

9.4. Processo de triangulação dos dados

A recolha de dados decorreu em quatro grupos de crianças, divididos por dois momentos, sendo dois grupos da educação pré-escolar e duas turmas do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. No total o trabalho foi realizado com 83 crianças e com 4 educadoras/professoras.

Usou-se como já foi referido registos fotográficos, registos escritos e observação. Estes apoios de registos serviram para dar credibilidade e validade aos dados recolhidos e apresentados.

A triangulação de dados permite assim a leitura dos resultados obtidos e permite também conceptualizar aspetos relevantes que salientam as mudanças realizadas na ação educativa.

É um processo que confere qualidade investigativa e “permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados”. (Máximo-Esteves, 2008:103)

CAPITULO IV
A ação educativa

10.DESCRICÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

Neste ponto serão apresentadas as experiências educativas e consequente discussão e reflexão das mesmas que foram desenvolvidas no decurso da prática de ensino supervisionado. Na impossibilidade de expor a todas as experiências de aprendizagens desenvolvidas, optámos por apresentar apenas aquelas que estariam mais direcionadas ao projeto de organização do espaço como as mais significativas e importantes.

Posto isso serão descritas as seguintes experiências de aprendizagem: *A organização livre da sala; A (re)organização da área da leitura; A (re)organização da área da escrita; A (re)organização da área dos jogos de chão; A (re)organização da área do faz de conta: quarto.*

Todas estas atividades serão devidamente analisadas, começando pela descrição das ações desenvolvidas.

Os nomes das crianças relatadas ao longo das descrições são fictícios.

10.1.Intencionalidade educativa

Ao longo da primeira fase de estágio surgiram as primeiras dúvidas do porquê das crianças não terem uma participação ativa na organização do espaço da sala de atividades pois, foi a informação que ficou retida depois de uma conversa com a educadora titular, que explicou que quando as crianças entram para uma sala de atividades, tudo está preparado para os receber e estes, apenas têm de se ambientar ao espaço em que estão.

Assim, foi proposto colocar em prática um projeto que permitisse às crianças a participar ativamente na (re)organização do espaço de sala de atividades, ouvindo as suas opiniões e respondendo, sempre que possível, a todos os pedidos achados pertinentes para melhorar o ambiente educativo “...para conhecer os objetos, o sujeito tem de atuar sobre eles e, portanto, transformá-los: tem de deslocá-los, ligá-los, combiná-los, separá-los e reuni-los”, Piaget (1979:174) *cit in* Hohmann *et al.* 2009:76).

Posto isto, foram então planificadas atividades variadas e diversificadas,

centradas nas diferentes áreas da sala.

Conhecer todos os espaços da sala servirá como forma de maior liberdade e à vontade dentro dos mesmos, e foi com essa intenção fazer com que o grupo de crianças conhecesse todas as áreas da sala e intervir ativamente sobre os mesmos, refletindo sobre o que acham estar bem e menos bem e assim, atenuar as necessidades arranjando estratégias que combatam as mesmas.

As atividades foram pensadas de forma coletiva, tentando colocar o grande grupo sempre em funcionamento e assim aprender também a trabalhar em conjunto e a respeitarem-se uns aos outros.

10.2.Experiência de aprendizagem 1: Organização livre da sala de atividades

Após ter-se sabido da alteração de escola e conseqüentemente de sala, ficou decidido que a 1ª grande atividade de introdução ao tema e estudo seria a de deixar as crianças durante um dia, organizarem a sala de atividades ao seu gosto. Seria uma atividade livre com objetivo de ver a sala aos olhos das crianças, deixando-as expressar os seus gostos e preferências na organização da sala. “...a relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e a respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si” (Silva, 1997:52-53).

Ao início da manhã, na reunião do grande grupo, foi explicado às crianças que naquele dia, seriam livres para “transformar” a sala conforme quisessem. Dividiu-se o grupo em dois, onde um deles ficaria a organizar as áreas da leitura, escrita, jogos de chão e da área da matemática. O outro grupo organizaria as restantes. Na parte da tarde, os grupos invertiam os sentidos e observariam as alterações feitas pelos colegas e caso não concordassem com alguma das modificações, seriam livres de as reformularem de forma a que no final todos chegassem a um consenso e ficasse ao gosto de todos. Puderam arrastar e empurrar móveis e demais objetos pela sala de modo a fazerem as mais diversas experiências onde ficariam melhor.

As crianças ficaram muito contentes com o facto de poderem “mexer” na sala

e começaram logo a ter imensas ideias para fazer, desde o trazerem material de casa para enriquecer algumas das áreas, como a área da leitura.

Sugestões dadas pelas crianças:
<i>Os livros da área da leitura estão velhos e rasgados. (Criança A)</i> <i>Vamos trazer livros de casa. (Criança B)</i> <i>Vamos arrumar os brinquedos velhos. (Criança C)</i> <i>Vamos limpar os armários. (Criança D)</i> <i>As tintas velhas (da área da pintura) têm de ir para o lixo. (Criança A)</i>

Iniciando a atividade, as crianças entusiasmadas iam fazendo como que uma limpeza às áreas, havia bonecos estragados, havia brinquedos sem peças, havia jogos incompletos. No final verificaram-se duas grandes alterações, a de duas áreas, a área da matemática (que estava junto da área dos jogos de chão) passou para junto da área da escrita, ficando as 2 áreas juntas. Os jogos foram colocados no mesmo armário dos jogos de escrita, divididos apenas por temas (os de escrita ficaram do lado direito e os de matemática ficaram do lado esquerdo) e partilhavam da mesma mesa de trabalho.

A área da pintura foi outra área que foi alterada para o lugar da área da matemática, para mais perto da janela. As crianças diziam que estavam com pouca luz e que assim iam ver melhor os desenhos que pintavam.

Foram surpreendentes as sugestões dadas pelas crianças, maioritariamente pelas crianças mais velhas, mas as crianças mais novas interagiam positivamente em todas as sugestões dadas pelos seus colegas.

Em conjunto com a educadora cooperante decidiu-se que a mesma atividade seria implementada já na nova escola, aproveitando o facto de a sala ser nova, deixando assim as crianças darem opiniões e sugerirem qual a melhor disposição para as áreas. Assim no 2º dia de aulas (pois o 1º foi destinado às apresentações) sugeriu-se então às crianças que olhassem à sua volta e dessem opinião sobre o novo espaço. Como algumas delas já vinham do Jardim de Infância antigo e já tinham feito uma atividade semelhante, tomaram logo a iniciativa. Desta vez tornou-se a atividade mais simples pois como era uma sala nova, ainda com pouquíssimo material, foi mais fácil alterar o que achassem pertinente.

As áreas estavam ainda colocadas de forma provisória, e então em conjunto

com as crianças decidiu-se colocar a área da biblioteca junto à janela, para ter mais claridade, pois estava perto da área o faz de conta e a luminosidade não era a melhor. Outra área que foi alterada foi a área da escrita que estava perto da porta de saída e colou-se junto à área da biblioteca, junto da mesa de grande grupo. Onde estava ficava muito apertado e sem grande acessibilidade.

O resultado foi muito satisfatório, as crianças demonstraram alegria com o facto de se sentirem ativas na participação da organização do espaço. E daqui partiram as restantes atividades de (re)organização das áreas de forma individual. A seguir serão apresentados os esquemas das áreas do antes e do depois da intervenção das crianças nas duas salas de jardim de Infância da Prática de Ensino Supervisionado.

Sala 1: Antes

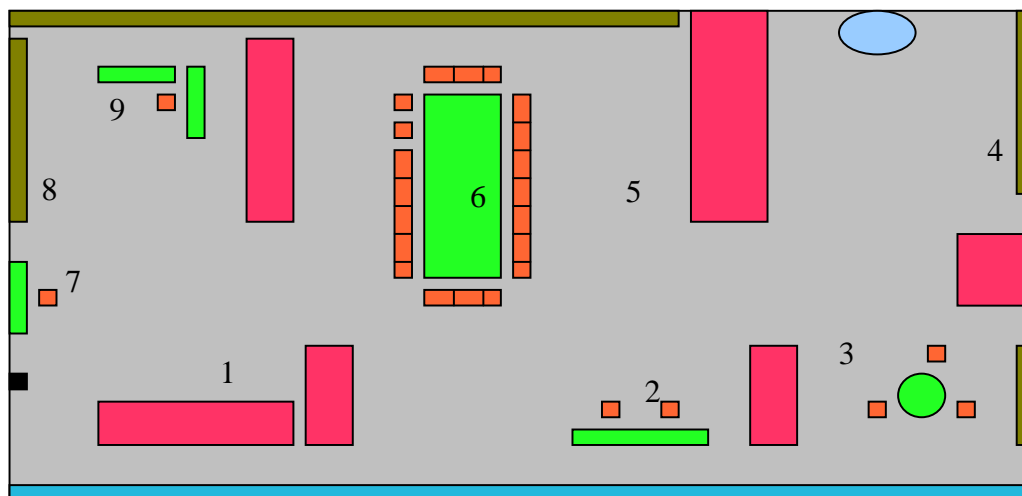







Imagem 4: Planta da sala de atividades antes da intervenção das crianças

Legenda:

- | | |
|--|---|
|  Armários |  Placards |
|  Janelas |  Porta |
|  Mesas |  Lavatório |
|  Cadeiras | |

- 1- Área das construções
- 2- Área da Matemática
- 3- Área do faz de conta
- 4- Área da Pintura
- 5- Área dos jogos de mesa
- 6- Mesa do grande grupo
- 7- Área da escrita
- 8- Área da leitura
- 9- Computador

Sala 1: Depois

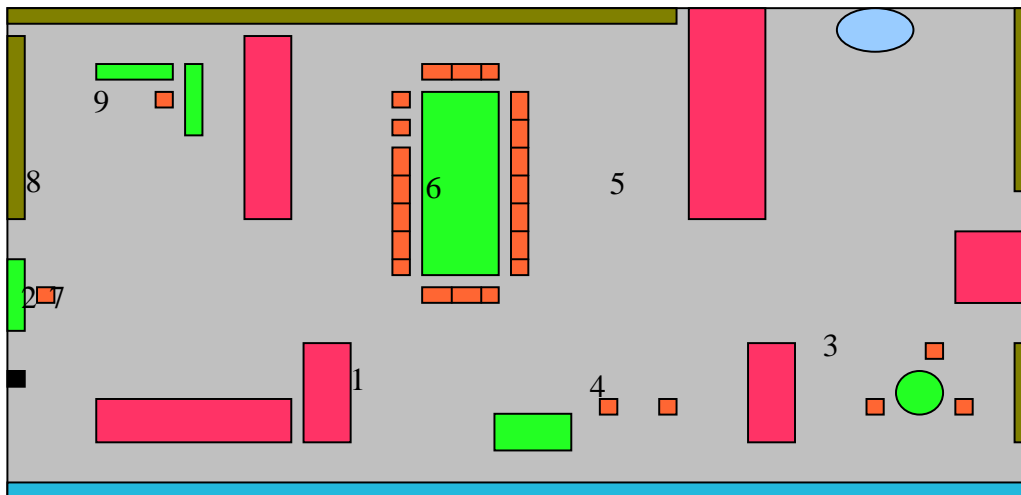









Imagem 5: Planta da sala de atividades depois da intervenção das crianças

Legenda:

- | | |
|--|---|
|  Armários |  Placards |
|  Janelas |  Porta |
|  Mesas |  Lavatório |
|  Cadeiras | |

- 1- Área das construções
- 2- Área da Matemática
- 3- Área do faz de conta
- 4- Área da Pintura
- 5- Área dos jogos de mesa
- 6- Mesa do grande grupo
- 7- Área da escrita
- 8- Área da leitura
- 9- Computador

Sala 2: Antes

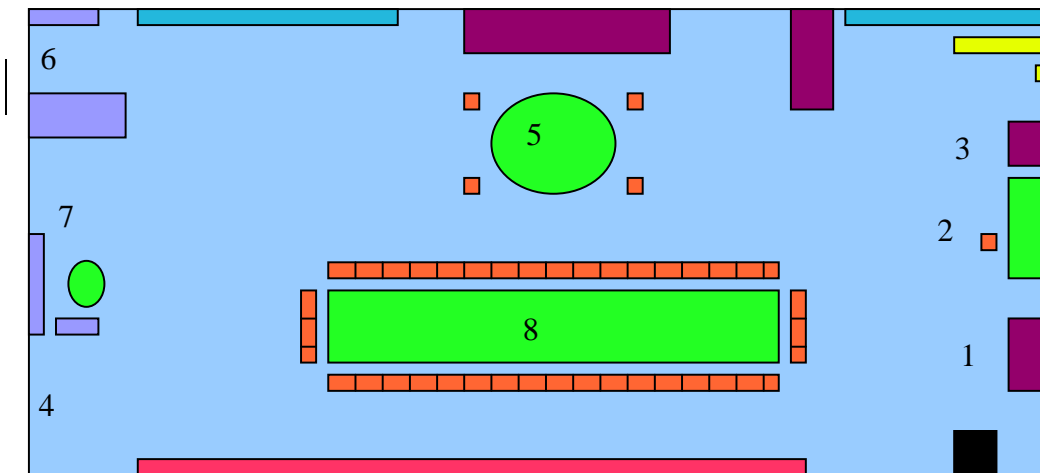


Imagem 6: Planta da sala de atividades antes da intervenção das crianças

Legenda:

- | | |
|--|---|
|  Porta |  Estantes |
|  Janelas |  Sofás |
|  Mesas |  Armários |
|  Cadeiras |  Armários Área do Faz de conta |

- 1- Área da Escrita
- 2- Área da Informática
- 3- Área dos jogos de chão
- 4- Área da Leitura
- 5- Área dos jogos de mesa
- 6- Área do faz de conta : quarto
- 7- Área do faz de conta: cozinha
- 9- Mesa do grande grupo

Sala 2: Depois

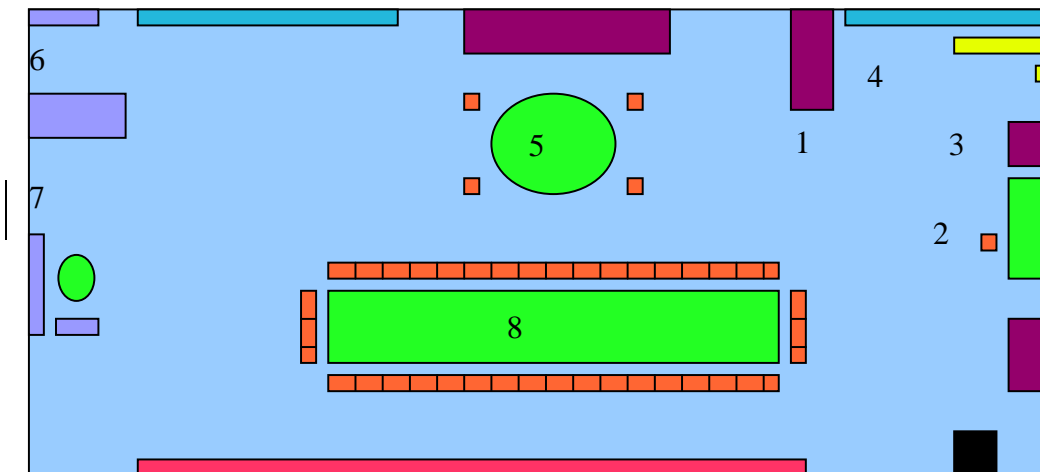


Imagem 7: Planta da sala de atividades depois da intervenção das crianças

Legenda:

- | | |
|--|---|
|  Porta |  Estantes |
|  Janelas |  Sofás |
|  Mesas |  Armários |
|  Cadeiras |  Armários Área do Faz de conta |

- 1- Área da Escrita*
- 2- Área da Informática*
- 3- Área dos jogos de chão*
- 4- Área da Leitura*
- 5- Área dos jogos de mesa*
- 6- Área do faz de conta : quarto*
- 7- Área do faz de conta: cozinha*
- 8- Mesa do grande grupo*

As áreas abordadas nesta atividade foi a área do Conhecimento do mundo e a área de Formação Pessoal e Social pois, “o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima” (Silva, 1997:52). Tudo isto o que se pretendeu fazer nesta atividade, escutar a criança e dar-lhe a oportunidade de se expressar livremente.

10.3.Experiência de aprendizagem 2: (re)Organização da área da leitura

Esta primeira planificação surgiu no âmbito do tema trabalhado nas sessões de prática pedagógica, a organização do espaço educativo.

Através da leitura de uma história, escolhida entre várias apresentadas através do maior número de votos das crianças, procedeu-se à abordagem da área da leitura.

O grupo encontrava-se reunido, em círculo, na área da leitura e foi feita a eleição da história. O livro com maior número de votos foi: *Caracolinhos de ouro e os três ursinhos*. Decorreu a leitura e exploração da história escolhida. Surgiram as primeiras questões, relacionadas com a história: *Do que nos falava a história? Quais as personagens da história? Entrariam na casa de estranhos? O que fariam se encontrassem estranhos em vossa casa? Para que serve um livro e de que forma deve ser usado e tratado?*



Fig. 16: A história

Esta reflexão teve um balanço positivo, mostrando a atenção das crianças na audição da mesma. Recolheram-se algumas das respostas das crianças:

- *As personagens eram os três ursinhos e a menina (criança A)*
- *Se visse um estranho em caso chamava a guarda (criança B)*
- *Eu chamava o meu pai que é polícia (criança C)*
- *Os livros têm de ser bem tratados (criança D)*
- *Não devemos rasgar os livros (criança E)*
- *Com os livros podemos aprender muitas coisas (criança F)*

Posteriormente surgiu a ideia por parte de uma das crianças de ilustrar a mesma história, mas com os seus desenhos. Cada criança desenhou uma parte diferente da história e no fim, juntaram-se todos os desenhos, escreveu-se a parte da história que cada desenho representava e arquivou-se. “... recriar momentos de uma atividade, aspetos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projetos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido” (Silva, 1997: 62).



Fig. 17: Criança a ilustrar o desenho



Fig. 18: O grupo em trabalho

Ficou por fazer apenas a capa, que juntos decidiram fazer no próximo dia de intervenção.

Em consequência da leitura da história, uma das crianças perguntou:

Criança A: E já agora, não podemos ir ler mais histórias?

Educadora: Claro que sim, vamos explorar a área da leitura.

Após esta interrogação, as crianças foram convidadas, à medida que iam acabando as tarefas, a explorar a área da leitura, visualizando os livros que quisessem. Todas as crianças aderiram positivamente e cada um agarrava o seu livro, de forma cuidadosa. “...o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita inicia-se na educação pré escolar. O contacto e frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e cultura” (Silva, 1997:72).



Fig. 19: As crianças durante a exploração da área da leitura

Seguidamente à hora do almoço, da parte da tarde, decorreu a conversa em grande grupo, que iria dar início ao verdadeiro trabalho, a (re)organização da área da leitura. Neste momento as crianças iriam ser os principais intervenientes na organização do espaço, planificando as melhores estratégias para o efeito.

“O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Silva, 1997:26)

Procedeu-se a uma conversa em grande grupo, de forma a haver uma reflexão sobre a área em questão. “...a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (Silva, 1997:53). Houve uma visualização do material existente e uma reflexão do possível material que poderia haver de forma a enriquecer a área. A educadora ia questionando e registando as respostas dadas pelas crianças. Em primeiro descreveu-se o que se ia vendo:

Questões da educadora:	Respostas das crianças:
<ul style="list-style-type: none"> - <i>O que podemos observar?</i> - <i>Tem muitos ou poucos livros?</i> - <i>O espaço é bonito?</i> - <i>Vocês gostam deste espaço?</i> - <i>O que falta aqui?</i> - <i>O que podemos colocar mais?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tem muitos livros (Criança A)</i> - <i>Alguns já estão velhos (Criança B)</i> - <i>Eu gosto muito de histórias (Criança C)</i> - <i>Podíamos pôr mantas no chão, para nos sentarmos (Criança D)</i> - <i>Podíamos pôr desenhos nas paredes para ficar mais bonito (Criança E)</i>

Após os registos das respostas dadas pelas crianças, decidiu-se também arranjar estratégias para o uso, de forma correta e organizada, da área da leitura. Eis as sugestões dadas pelas crianças:

- *Estar em silêncio (Criança A)*
- *Estar sentados (Criança B)*
- *Tratar bem os livros (Criança C)*
- *Não rasgar os livros (Criança D)*
- *Só podem estar 5 meninos, ao mesmo tempo, na área da leitura (Criança E)*

Como castigo para o incumprimento das regras as crianças sugeriram:

- *Vão-se sentar e ficam sem brincar (Todos)*

Todas as sugestões foram posteriormente afixadas, num cartaz, devidamente decorado com os desenhos das crianças, na área.



Fig. 20 – Cartaz da marcação da área



Fig.21 – Cartaz das regras de utilização da área

Das sugestões dadas pelas crianças, as únicas que foram realizáveis foi mesmo a colocação da identificação da área e o cartaz das regras. Segundo normas da escola, não era possível colar desenhos nas paredes, pois como justificação disseram que como a escola era nova, a cola danificaria a tinta das paredes e as mantas no chão também não foi possível colocar devido ao sistema de aquecimento da sala, pois o calor vinha do chão e não seria conveniente este ficar abafado com as mantas.

Foi visível o entusiasmo das crianças no envolvimento desta atividade. A partir do trabalho realizado nesta área o mesmo foi feito em todas as outras áreas existentes na sala. Verifiquemos os resultados do antes e do depois da área da leitura após a intervenção:



Fig. 22- Área da leitura antes da intervenção



Fig. 23- Área da leitura depois da intervenção

Após a realização desta atividade pode então observar-se as alterações introduzidas na área da leitura. Os cartazes de identificação da área foram devidamente colocados, os livros foram devidamente organizados e arrumados e pode-se dizer e observar através das imagens apresentadas que o espaço ficou mais alegre, com mais cor, graças ao trabalho desenvolvido pelas crianças. As áreas trabalhadas nesta atividade foram a área de Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação com os domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e expressão plástica.

10.4.Experiência de aprendizagem 3:(Re)organização da área da escrita

Numa das intervenções seguintes, a área trabalhada foi a área da escrita. Para abordagem inicial à área da escrita, foi sugerido às crianças, a elaboração de um dossier ilustrado das vogais. Iniciar-se-ia com a vogal A e, conseqüentemente, elaborar-se-iam as restantes. “...ao fazer, ..., referência à abordagem à escrita pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito” (Silva, 1997:65)

Após o habitual acolhimento da manhã, as crianças sentaram-se em círculo junto à área da escrita, que ficava colocada junto à mesa do computador, encostada à parede. A área era constituída apenas por uma estante, com alguns trabalhos realizados

pelas crianças. Era uma área bastante pobre, com pouco material de apoio.

Numa conversa com as crianças, de reflexão sobre a área em questão, chegou-se à conclusão que tínhamos muito a mudar. Havia poucos recursos materiais, inclusive jogos com letras, como referiram as crianças. Daí surgiu a ideia de elaborar um dossier ilustrado e, com apoio de algumas questões feitas pela educadora, recebera-se mais algumas propostas, que foram registadas. “..registar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, ..., são meios de abordar a escrita” (Silva, 1997:71).

Seguem-se os registos efetuados:

Questões da educadora:	Respostas das crianças:
<ul style="list-style-type: none">- <i>O que podemos observar?</i>- <i>Que tipo de material temos nesta área?</i>- <i>O que podemos melhorar?</i>- <i>O que nos falta?</i>- <i>Devemos mudar esta área de sítio?</i>	<ul style="list-style-type: none">- <i>Esta é a área da escrita (Criança A)</i>- <i>Aqui podemos escrever (Criança B)</i>- <i>Mas não temos folhas (Criança C)</i>- <i>Nem lápis (Criança D)</i>- <i>Temos de por aqui (E)</i>- <i>Devíamos por ali ao pé dos livros (Criança F)</i>

Após a análise e discussão das respostas dadas pelas crianças decidiu-se então (re)decorar a área da escrita, seguindo as sugestões dadas. Começar-se-ia por alterar o local da área, para um espaço achado mais pertinente, ou seja, colocar junto à área da leitura, pois uma complementaria a outra e assim esta área poderia estar mais ao alcance das crianças, não ficando num canto esquecida. Como as crianças disseram que não havia nem folhas nem lápis para escrever, decidiu-se colocar então estes objetos em falta também. Como sugestão da educadora, mas com o consentimento geral das crianças, decidiu-se ir buscar os jogos relacionados com a escrita, à área dos jogos de mesa e colocá-los na área que estava a ser trabalhada de forma a enriquecê-la de materiais de apoio. Como a área ficou ao lado da área da leitura e perto da área dos

jogos de mesa decidiu-se em conjunto, então, que quem quisesse usar a área da escrita para trabalhar usaria também a mesa destinada à área dos jogos de mesa, para trabalharem mais à vontade.

Nenhuma decisão foi tomada sem o consentimento geral das crianças, até porque o objetivo principal foi sempre colocá-las a participar ativamente em tudo o que se fazia dentro da sala de atividade.

Todas as decisões foram devidamente registadas. Fizeram-se desenhos para elaborar o cartaz de identificação das regras e posteriormente definiram-se as regras de utilização da área, que foram iguais às da área da leitura. Procedeu-se igualmente à elaboração do cartaz e consecutivamente à colocação na área.

Da parte da tarde procedeu-se à elaboração do dossier ilustrado das vogais, iniciando com a vogal A. Para esta atividade juntaram-se apenas as crianças mais velhas enquanto as mais pequenas trabalhavam nas diferentes áreas com apoio da auxiliar. A educadora pediu às crianças que nomeassem palavras com a letra A. Foram identificadas as seguintes palavras: *avião, árvore, água, autocarro e abelha*. As palavras foram digitadas no computador por parte da educadora e imprimidas enquanto as crianças iam ilustrando as palavras identificadas. A seguir colaram-se as palavras junto dos desenhos das crianças e o resultado foi bastante satisfatório.



Fig. 24: Trabalho da vogal A

Nas sessões seguintes e por escassez de tempo desta intervenção, realizou-se a ilustração das restantes vogais. Seguiu-se a vogal I e com apoio do suporte informático, no computador, as crianças sugeriram uma imagem que iniciasse com a letra I (a palavra sugerida foi: igreja). “...a utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré

escolar, pode ser desencadeadora de várias situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um ou outro código, o código informático, cada vez mais necessário” (Silva, 1997:72). Posteriormente e sempre com o apoio da educadora, foram digitalizando as letras da palavra. Foram chamadas 3 crianças para esta atividade enquanto as outras trabalhavam a motricidade fina, fazendo recortes de revista e colagem. “...a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (Silva, 1997:61). As crianças que estavam a fazer a atividade da vogal, sentaram-se em volta do computador. A educadora ia mostrando as letras que deviam ser digitalizadas para escrever a palavra e as crianças iam escrevendo. Elas deram mostras de gostarem muito e de ficarem muito contentes com o resultado.

A vogal E foi trabalhada usando imagens previamente preparadas e recortes de revistas para decoração. As crianças mais pequenas foram as escolhidas para realizar esta atividade. Iam recortando e colando os recortes da revistas até cobrirem a imagem na totalidade.



Fig. 25: Uma das etapas da concretização do trabalho



Fig.26: Processo de colagem

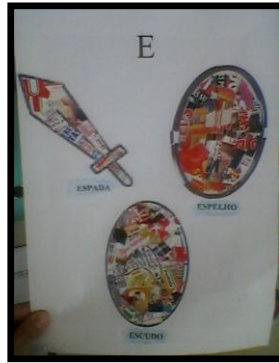


Fig. 27: Resultado final

Para realizar a ilustração da vogal O, as crianças sugeriram objetos que iniciassem com a letra O. As palavras sugeridas foram: óculos, orelhas e ouvidos. Para ilustrar as imagens sugeridas, as crianças com ajuda de revistas, recortaram imagens de óculos, de olhos e de orelhas. Fizeram-se então conjuntos destes três objetos e depois a educadora escreveu o nome dos objetos. “...é através desta experiência que a criança começa a encontrar princípios lógicos que lhe permitem classificar objetos, coisas e acontecimentos de acordo com uma ou várias propriedades, de forma a poder estabelecer relações entre elas” (Silva, 1997:73-74).

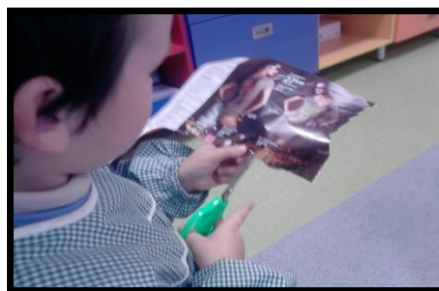


Fig. 28- Recorte de revista

Para a última vogal, a vogal U, juntaram-se todas as crianças na mesa para decorarem uma uva, desenho que já estava previamente preparado. Para isso todas as crianças fizeram bolas em papel crepe para colar no desenho. O resultado foi muito positivo pois todos os objetivos foram cumpridos e foi visível o entusiasmo das crianças na participação nas atividades. “...tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de

realizar um trabalho que considera acabado” (Silva, 1997:61).



Fig. 29: Colagem



Fig. 30: Colagem



Fig. 31: Resultado final

Após a concretização do dossier ilustrado, este ficou arquivado na área da escrita, servindo de material de apoio à área e enriquecendo assim a mesma.

Verifiquemos o antes e o depois da (re)decoração do espaço.



Fig. 32: Antes da introdução dos materiais



Fig. 33: Depois da introdução dos materiais

Pode então observar-se após as fotografias apresentadas, as alterações sofridas também nesta área. Ficou muito mais rica a nível de material, e muito mais preenchida. Era uma área com muita escassez de material, e dentro do possível conseguiu-se minimizar a falta de material de trabalho na área. As áreas abordadas nesta atividade foram a área da Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área da Expressão e Comunicação com os domínios de linguagem oral e abordagem à escrita, expressão plástica, matemática e novas tecnologias.

10.5.Experiência de aprendizagem 4:(Re)organização da área dos jogos.

A (re)organização da área dos jogos, foi mais uma das intervenções deste projeto. Era uma das áreas que mais necessitava de uma intervenção pois estava bastante pobre em termos estéticos e em organização. Tinha bastantes materiais mas a disposição deles não era a melhor. Era composta por uma estante com gavetas, mas devido ao facto de as gavetas não estarem identificadas, era confuso para as crianças pois tinham de abri-las todas para procurar o brinquedo que queriam. E mesmo para as arrumar era muito confuso pois muitas vezes já não sabiam onde se encontravam os brinquedos, principalmente as crianças mais pequenas.

Para iniciar a abordagem a esta área, as crianças foram convidadas a explorar livremente a área com objetivo de observar bem todo o material existente.



Fig. 34: Exploração da área dos jogos de chão

Depois, reuniram-se em volta da mesa, para dar início à conversa para abordar a área, definir as regras e estipular as estratégias para (re)decorar o espaço. “Favorecer a auto - estima da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (Silva, 1997:53).

Regras indicadas pelas crianças:
- <i>Só podem estar quatro meninos de cada vez na área (todos)</i> - <i>Arrumar os jogos no sítio certo (Criança A)</i> - <i>Brincar com uma gaveta de cada vez (Criança B)</i> - <i>Quem não respeitar as regras fica sem brincar (Criança C)</i>

As regras já vinham a ser um hábito repetirem-se. E, para definição de estratégias as crianças iam sugerindo e as mesmas iam sendo registadas.

Estratégias sugeridas pelas crianças:
- <i>Devíamos pôr nomes nas gavetas (criança A)</i> - <i>E pôr desenhos para ficar mais bonito (Criança B)</i> - <i>Podíamos por uma tapete no chão (Criança C)</i>

A única sugestão que não foi possível realizar foi a de pôr a tapete no chão pelo mesmo motivo da situação da área da leitura, devido ao aquecimento da sala.

Para realizar as outras sugestões, as crianças foram convidadas a fazer desenhos para colocar nas gavetas da estante, desenhos que identificassem o material que estivesse em cada gaveta. Os desenhos foram imprimidos e escreveu-se o nome de cada gaveta no desenho. “O desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plásticas comuns na educação pré-escolar” (Silva, 1997:61).

Depois, com ajuda da educadora, colou-se os desenhos nas respetivas gavetas. Colou-se também o cartaz com a identificação da área e o cartaz das regras, igualmente decorados com desenhos feitos pelas crianças.



Fig. 35: Colocação da identificação nas gavetas



Fig. 36: Colocação dos cartazes

A partir do momento da colocação dos cartazes de identificação, o comportamento das crianças dentro daquele espaço e a organização daquela área modificou-se totalmente. As crianças começaram a usar o material de uma só gaveta de cada vez, a arrumar o material nos respectivos locais e começaram a respeitar as regras de utilização.

As crianças demonstraram ficar muito satisfeitas com o resultado final. A área ficou muito colorida e o objetivo foi atingido. O importante é ... “a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (Silva, 1997:85).

Verifiquemos o antes e o depois da área após a (re)decoração da área dos jogos.



Fig. 37 - Antes da identificação



Fig. 38 - Depois da identificação

Esta foi das áreas que ficou mais rica com a intervenção das crianças. Pode verificar-se através das fotografias apresentadas em cima o preenchimento que se

conseguiu dar a este espaço. Ficou muito mais colorida e devidamente etiquetada, facilitando assim a organização da mesma e a orientação das crianças. As áreas trabalhadas foram a área da Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área da Expressão e Comunicação com os domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e expressão plástica.

10.6.Experiência de aprendizagem 5:(Re)organização da área do faz de conta: Quarto

Uma outra área (re)organizada foi a área do faz de conta, que estava dividida em duas partes, o quarto e a cozinha. A área que vai ser descrita vai ser a área do quarto, que era uma área pobre, com escassez de material. Era um espaço que continha uma cómoda, um guarda-roupa, um cabide de acessórios mas sem nenhum acessório, um telefone, um berço, uma tábua de passar a ferro, uma cadeira de bebé, um carrinho de bebé e alguns bonecos. As meninas eram as que usavam mais aquela área e queixavam-se muito pois não tinham nenhum acessório que pudessem usar para se disfarçar e entrar no tão desejado mundo do faz de conta.

O primeiro passo para a (re)organização do espaço foi reunir as crianças e, juntos estipular as regras para a utilização da área. “Se o educador tem um papel fundamental na escolha dos assuntos a desenvolver importa que esta decisão, quer a ideia inicial parta dos interesses das crianças, quer de uma proposta do educador, seja negociada com o grupo, mais ou menos alargado, que está interessado em participar” (Silva, 1997:84). As regras iam já sendo repetitivas, entre elas a de arrumar sempre o material que fosse utilizado, o de não fazer muito barulho e o de só poderem estar 4 crianças em cada área, de cada vez.

Quanto às sugestões de melhoramento da área foram as seguintes:

Sugestões das crianças:
<ul style="list-style-type: none">- “Vamos trazer mais coisas de casa” (Criança A)- “Eu vou pedir à minha mãe” (Criança B)- “Trazemos roupa e brincos e colares” (Criança C)- “E trazemos também roupa para os meninos se vestirem” (Criança D)

Depois de registadas as sugestões das crianças, decidiu-se então enviar uma carta aos encarregados de educação, com a devida autorização da diretora do centro escolar e da educadora titular, explicando todo o processo do projeto que estava a ser implementado na turma dos seus educandos e pedir assim, colaboração para a (re)decoração do espaço, através do envio de acessórios para o enriquecimento do espaço do quarto.

Após a definição das regras e dadas as sugestões para a (re)decoração do espaço, as crianças fizeram desenhos para utilizar nos cartazes que seriam colocados posteriormente no espaço. O resto da manhã foi de atividade livre naquela área.

A parte da tarde estava reservada para uma parte mais teórica. Foi (re)lida a história que anteriormente já tinha sido trabalhada: *Caracolinhos de ouro e os três ursinhos*. Pediu-se então ao grupo de crianças mais velhas que encenasse a história, com acessórios e improvisados (roupas existentes na área), para os colegas mais pequenos. O cenário utilizado foi a área da leitura, usando os sofás para improvisar e imitar as camas que relatava na história. A educadora ajudou as crianças a ensaiar a história, enquanto as restantes crianças trabalhavam livremente nas diferentes áreas. Depois de ensaiada, o grupo de crianças mais velhas representou a história enquanto esta estava novamente a ser lida. Toda a turma demonstrou gostar imenso do momento, e ficaram assim a perceber o que é entrar num mundo do faz de conta. Como nos refere Silva (1997:59) “...na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade criando situações de comunicação verbal e não-verbal”.

Numa sessão seguinte recebemos algumas respostas dos encarregados de educação, às cartas enviadas. A afluência não foi a 100%, mas o material enviado foi o suficiente para preencher o espaço. Receberam-se principalmente carteiras, acessórios de moda e alguma roupa.

As crianças ficaram muito entusiasmadas com todo aquele material e depressa

se aprontaram a ajudar a equipar a nossa área. O material foi disposto de forma ordeira e sempre com ajuda das crianças e a partir dali foi só desfrutar e usar o material.

Os cartazes de identificação da área e das regras de utilização foram também aplicados, alegrando também mais o espaço com os desenhos das crianças.



Fig. 39: Colocação dos cartazes na área

A área do faz de conta ficou bem mais rica, para satisfação das crianças que dela desfrutam e satisfazendo assim a necessidade que elas próprias acharam importante resolver.

Verifiquemos o antes e o depois da área depois da (re)organização.

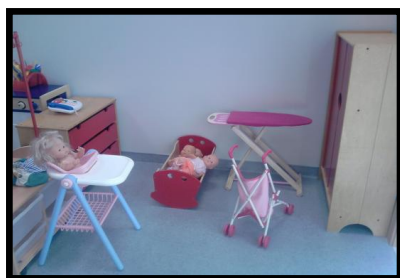


Fig. 40: Antes da introdução dos materiais



Fig. 41: Antes da introdução dos materiais



Fig. 42: Depois da introdução dos materiais



Fig. 43: Depois da introdução dos materiais

A área do faz de conta sofreu alterações notórias, como se pode observar pelas fotografias apresentadas, com ajuda de alguns dos pais das crianças conseguimos assim preencher a área com acessórios variados e dar assim mais vida aquele espaço. As áreas trabalhadas foram a área da Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área da Expressão e Comunicação com os domínios da Linguagem Oral e abordagem à escrita, expressão plástica e expressão dramática.

10.7.Experiência de aprendizagem no 1º Ciclo

As experiências realizadas nas salas do 1º ciclo do Ensino Básico foram muito mais de observação e conversa com as crianças e professores sobre a organização do espaço sala de aula. Não se tornaram tão práticas devido ao estágio se centrar principalmente no jardim-de-infância. As visitas às salas do 1º ciclo, não passavam mesmo de visitas, onde o principal objetivo era observar, registar e reter o máximo de informação possível bem como estabelecer comparações com a organização do espaço do Jardim de Infância.

Tornava-se mais complicado a interrupção das atividades das crianças para a exploração do tema mas, em conjunto com a professora titular, chegou-se à conclusão que estas seriam feitas logo pela manhã, antes do início do trabalho diário, para evitar essas mesmas interrupções.

Assim, as presenças achadas pertinentes para o estudo, feitas nas salas do 1º ciclo eram feitas logo pelas 9h da manhã. As crianças entravam e sentavam-se nos

respetivos lugares e iniciávamos uma pequena conversa de forma a chegar a uma conclusão das opiniões sobre o tema em trabalho.

Numa primeira etapa, ainda na escola antiga, as crianças desabafavam muito, transparecendo a vontade de ter uma nova sala. Aquela onde estavam diziam que era muito velha as mesas e cadeiras eram antigas, o chão era de madeira feia. Gostavam de ter uma sala maior, nova numa escola nova e com melhor equipamento e mobiliário e participarem na sua organização. Estes relatos eram registados à medida que as crianças iam falando.

Quando se soube que iriam mudar de escola as expectativas foram muitas por parte das crianças. E daí se levantou uma grande questão: *Como gostariam que fosse a vossa nova sala?* Os palpites foram muitos. Uns diziam que queriam uma sala muito grande, com muitas janelas, outros sugeriam que as paredes tivessem muita cor, outros simplesmente diziam que gostavam que fosse melhor do que a que já tinham.

Pensámos então em estratégias para colocar a sala ao gosto das crianças, para que se sentissem bem nela. Iam aparecendo sugestões, entre as quais as de colocar as mesas em U, caso não estivessem. Colocar placards para que os trabalhos dos alunos fossem afixados. Mas todas as sugestões ficaram guardadas até que a mudança fosse feita e fosse então possível observar o novo espaço e colocar as sugestões em prática.

Numa segunda etapa, e já na nova escola deparamo-nos com uma grande sala, com mais amplitude e mais luminosidade. O material era novo, haviam mesas e cadeiras a estrear, armários novos e até um novo quadro, um quadro interativo que veio substituir o antigo quadro negro de giz.

As crianças, após uma reflexão sobre o novo espaço, só apontaram um único problema à nova sala. Esta era muito branca, as paredes não tinham cor e, segundo elas, a cor ia tornar a sala mais alegre. Mas, tal como na sala nova do jardim-de-infância não havia permissão para mexer nas paredes. Então procedeu-se ao devido pedido de autorização à diretora do centro escolar (pedido este feito pela professora titular da turma) para afixação de um painel para poderem colocar os trabalhos dos alunos e assim, com o passar do tempo e tal como as crianças pediram, os seus trabalhos e desenhos começaram a ser afixados no painel e as paredes foram ficando mais personalizadas e mais coloridas elevando, na minha opinião, a autoestima das crianças ao verem, primeiro os seus trabalhos afixados e segundo a sala com mais cor. No fim as

crianças puderam observar uma grande evolução entre a sala antiga e a sala atual, iam surgindo comentários entre as crianças, entre os quais um que ficou registrado até na nova sala, “isto sim é uma sala!”.

Foi assim uma boa solução, de nada dispendiosa e que veio dar resposta às necessidades apresentadas por aquelas crianças, que transformaram a sua sala, dentro do possível, mais harmoniosa e principalmente ao seu gosto. Tudo isto serviu também para sensibilizar as professoras para a necessidade de envolver as suas crianças na organização do espaço educativo de modo a que se sintam mais integradas e ligadas às suas salas. Mais importante do que as crianças se fazerem ouvir é saberem que as crianças consideram e ouvem as suas opiniões e gostos. A sala não deve assim ser ao gosto da professora mas sim, deve estar ao gosto também das crianças que tanto tempo passam naquele espaço.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após vários meses de trabalho no jardim-de-infância e escola do 1º ciclo do ensino básico, e busca de respostas para o projeto de investigação-ação que estava a ser desenvolvido, deparei-me com alguns problemas e dificuldades. Uma mudança de escola não esperada, mudança de educadora, uma turma muito heterogénea com crianças muito pequenas. Tudo um desafio que após o termino da prática pedagógica penso ter sido superado pois, os resultados obtidos ao longo das sessões foram bastante satisfatórios, as crianças começaram a interagir mais ativamente e diretamente no espaço de sala de aula/atividade.

Durante a implementação do projeto foram definidas estratégias diretamente com as educadoras e professora cooperantes de forma a chegarmos a um consenso do que seria o melhor para as crianças. Houve um acordo na participação direta das crianças no envolvimento no projeto com apenas um cuidado, obedecer sempre às regras definidas pelo centro escolar em causa, pois sendo um edifício recém inaugurado possuía regras de utilização das salas (isto já na segunda etapa do processo, na nova escola). Sendo uma das questões chave deste projeto, se as crianças interferiam de alguma forma na organização do espaço da sala de aula/atividade, posso afirmar que, aquelas crianças com quem trabalhei começaram desde então, a participar ativamente na organização do ambiente educativo. Antes lidavam com o espaço que lhes era imposto e ao qual se tinham apenas de habituar, aprender a conhecer os materiais que tinham e a melhor maneira de os usar “ ... a organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2007: 66).

A questão dos materiais foi outra que foi levantada inicialmente, e de facto elas não conheciam todo o material existente nas salas, conheciam apenas os que utilizavam mais frequentemente, entre os quais o material de trabalho (folhas brancas, lápis,...) e os seus brinquedos favoritos. Solução que ficou resolvida após toda a (re)organização da sala, onde todo o material foi arrumado com ajuda e consentimento das crianças e todas as regras de utilização foram criadas com consenso. As educadoras/professoras iam explicando que não tinham muita margem para trabalhar esta área, pois quando lhes era atribuída as salas de trabalho, tudo se encontrava já organizado e achavam não haver

necessidade de alterar, apenas havia a necessidade de se ambientarem ao espaço. E daqui obtivemos a resposta para outra das questões, do porquê de as crianças serem “obrigadas” a estar num espaço que lhes é imposta sem poderem dar a sua opinião sobre o mesmo.

Foi visível durante todo o processo o entusiasmo e a animação das crianças na participação da (re)organização dos espaços educativos. Os resultados foram sempre muito satisfatórios e os objetivos foram sempre cumpridos. Foi notável a mudança de comportamento das crianças nas salas de atividades, pois após a (re)decoreação começaram a ter mais cuidado com o espaço e objetos, colocando-os sempre nos respetivos locais. A organização foi um dos aspetos mais positivos de todo o processo, as crianças começaram a conhecer todas as áreas da sala, todos os locais dos objetos, começaram a cumprir as regras pois por elas tinham sido definidas. Como refere Silva (1997) é “essencial que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (p. 38).

As educadoras/professora manifestaram a sua satisfação por todo o processo, visto a mudança de comportamento nas crianças e nas rotinas diárias e assim entendemos poder confirmar que a participação direta das crianças como intervenientes no processo educativo trás resultados mais positivos, colocando-as no centro de tudo o que se passa dentro da sala de atividade/aula. Como referem Edwards, Gandini e Forman (1999), “...o espaço precisa garantir o bem-estar de cada um e do grupo como um todo. Ao mesmo tempo, o espaço é estabelecido para favorecer relacionamentos e interações dos professores, da equipe e dos pais entre eles próprios e com as crianças (p.151)”.

Após uma licenciatura em professores do 1º ciclo confesso que o receio no contacto com a realidade do jardim-de-infância era notória. Seria tudo muito diferente, desde as idades das crianças, as rotinas diárias, o vocabulário usado durante as práticas. Os primeiros dias foram de verdadeira adaptação, mas tudo foi evoluindo de forma favorável e depressa entrei no ritmo. Aprendi a dar ainda mais valor àquela que eu considero como uma das mais importantes etapas da criança, o contacto com crianças diferentes, o hábito às regras da sala. Foi portanto, como já havia referido, uma aprendizagem mútua. Agora sim sinto uma grande realização pessoal, sinto-me capaz de

entender a mentalidade das crianças antes e depois de entrarem na escola. Penso que será mais fácil a minha futura atividade diária.

Pessoalmente, e depois de tudo o que vivi, o sentimento de alegria é notório ao descrever todo o processo desta prática pedagógica. O contacto com todas as crianças, o sentimento de ter podido alterar de uma forma positiva as rotinas das mesmas, o poder ter contribuído para dar apoio à importância da participação ativa das crianças em todo o processo educativo, fez com que desenvolvesse novos conceitos a nível profissional, ficasse a dar mais importância não só ao facto de transmitir saber mas sim ao de partilhar o saber. Espero agora que todas elas possam ter oportunidade de dar voz às suas opiniões e sugestões e que tenham a possibilidade de ser ouvidos e de se transformarem cada vez mais, em agentes ativos dentro das salas de aula/atividade. Gostava que todo este trabalho pudesse alterar muitas mentalidades de muitos professores/educadores que trabalham com um método totalmente transmissivo dentro das suas salas.

12.BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Adams, M. J. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Azevedo, F. J., Araújo, L., Balça, A., & Fernandes, P. (2007). *Formar Leitores- das Teorias às páticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F., & Pereira, L. A. (2005). *Como Abordar- A Escrita No 1º Ciclo Do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Brocado, J., Delgado, C., & Mendes, F. (2010). *Números e Operações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, J. A. (2003). *Escrita- Percursos de Investigação*. Barcelos: Fabigrafica.
- Carvalho, Rómulo (1985). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: livros Horizonte.
- Celis, G. I. (1998). *Aprender a Formar Crianças Leitoras e Escritoras*. Porto Alegre: Artemed.
- Council, N. R. (2008). *Começar com o pé direito-um guia para promover o sucesso na leitura*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. São Paulo: Artmed.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Dom Quixote.
- Faure, G., & Lascar, S. (1982). *O Jogo Dramático na Escola Primaria*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico- Aspectos Inovadores*. Porto: Porto Editora.

- Gil, J., & Cristovam-Bellmann, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.
- Gloton, R., & Clero, C. (1978). *A Actividade Criadora na Criança*. Editorial Estampa.
- Gomes, J.F. (1977). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina:
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre A Criança*. Amadora: Fnac Gráfica.
- Hérmendez, F., & Ventura, M. (1998). *A Organização Do Currículo Por Projetos De Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., Banet, B, & Weikart, D. (1979). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kleiman, A., & Moraes, S. (2001). *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projectos da escola*. Campinas: Mercado das Letras.
- Leão, G., Amaral, R., Santos, M., & Vilaverde, J. (2002). *Gavetas de Leitura-estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J., Miguéis, G., Dias, J., Russo, A., Barata, A. F., Lopes, T., et al. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-infância*. Lisboa: ASA Editores.
- Lowenfeld, V. (1954). *A Criança e Sua Arte*. São Paulo: Mestre Jou.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009). *Despertar para as Ciências-Activiades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, (2004). *Organização Curricular e Programas - 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler - Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Nemirovsky, M. (2002). *O Ensino da Linguagem Escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Nery, J. (1993). *Na Casa Da Língua- moram as palavras*. Porto: Edições Asa.
- Norton, C. (2001). *Os Mecanismos da Escrita Criativa*. Lisboa: Actividades Editoriais.
- Nóvoa, António (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Lisboa: Edições Asa;)

- Oliveira Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1999). *Educação Pré-Escolar; A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scop no Âmbito do Projecto Infância. Dans J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, S. Niza, B. Spodek, & P. C. Brown, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, j. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. L. (2002). *Das Palavras aos Actos: Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pires, E. G. et al (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da Arte, a Arte da infância*. Lisboa: Edições ASA.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias De Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. d. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. d. (1995). *O estudo do Meio no 1º Ciclo*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, A. M., & Balancho, M. J. (1999). *A Criatividade no Ensino do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Serrazina, L. (2002). *A Formação Para o Ensino da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sequeira, L., Freitas, P. J. & Nápoles, S. (2009). *Números e Operações: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I. R. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Stória Editores.
- Stern, A. (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vale, I., & Pimentel, T. (2004). Números e operações. Dans P. Palhares, *Elementos de Matemática- para professores do Ensino Básico* (pp. 159-214). Lisboa: Lidel.
- Vale, I., & Pimentel, T. (2004). Resolução de Problemas. Dans P. Palhares, *Elementos de Matemática- para professores do Ensino Básico* (pp. 7-52). Lisboa: Lidel.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler- Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Lisboa: Edições Asa.
- Viana, F. L., Martins, M., & Coquet, E. (2002). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Bezerra Editora.
- Zabala, A. (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a Escrever- A Apropriação do Sistema Ortográfico*. Porto Alegre: Artes Medicas.

ANEXOS
-PIP-

PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

(No caso de "pessoas em formação" apenas são considerados os itens assinalados com asterisco (*). No caso da "implementação completa" são considerados todos os itens.)

I - AMBIENTE FÍSICO

*1. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há áreas de trabalho definidas.		Divisão rudimentar do espaço (por ex., 2 ou 3 áreas) com fronteiras definidas por mobiliário grande ou biombos.		Divisão clara do espaço com áreas demarcadas por mobiliário baixo, estantes baixas, fitas, etiquetas.

Notas:

*2. Há espaço de trabalho adequado em cada área de sala.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Um espaço de trabalho apertado que limita grandemente a movimentação e o número de crianças que pode trabalhar em cada área.		Um espaço de trabalho inadequado em algumas áreas limita o número de crianças que pode trabalhar em conjunto.		Um espaço adequado em todas as áreas permitindo que grupos de crianças trabalhem em conjunto.

Notas:

*3. A sala é segura e bem conservada.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Há riscos evidentes para a segurança da criança (por ex., cantos aguçados, garrafas de vidro).		Não há riscos evidentes para a segurança, mas os materiais estão em más condições (por ex., lascados, partidos, incompletos).		Os brinquedos e materiais são seguros e conservados em boas condições. As áreas e os materiais potencialmente perigosos são supervisionados de forma adequada.

Notas:

***4. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há qualquer ordem ou critério para a colocação dos materiais; ausência de etiquetas ou poucos materiais etiquetados.	Itens semelhantes são colocados juntos; as etiquetas são usadas por quase toda a sala; as etiquetas são apenas de um ou dois tipos.			Os materiais são agrupados por função ou tipo; todos os materiais são etiquetados; é evidente a existência de uma variedade de estratégias de etiquetagem (desenhos, quadros, fotografias, objectos reais).

Notas:

***5. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Materiais limitados em cada área.		Materiais suficientes em algumas áreas mas não em todas.		Materiais suficientes em todas as áreas.

Notas:

***6. Há objectos reais, materiais para usar os sentidos e para "fazer de conta", há materiais para fazer representações a duas ou três dimensões disponíveis por toda a sala.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pouca variedade de materiais ou pouca oportunidade de actividade multisensorial em cada área. Poucos objectos reais.		Alguma variedade de materiais e alguma oportunidade de actividade multisensorial em cada área. Alguns objectos reais (roupa para as crianças se mascararem, utensílios de cozinha).		Larga variedade de materiais e amplas oportunidades para actividades multisensoriais; muitos objectos reais (livros, roupas, uniformes, materiais de construção, ferramentas, gravador, agrafadores, aparelhos); materiais não estruturados (cápsulas de garrafas, tiras de papel, embalagens de iogurte).

Notas:

***7. Os materiais estão ao alcance das crianças.**

(1)

Os materiais não estão facilmente ao alcance das crianças ou são entregues pelos adultos.

(2)

(3)

Alguns materiais estão ao alcance das crianças.

(4)

(5)

Todos os materiais estão ao alcance das crianças nos períodos previstos para tal na rotina diária.

Notas:

8. Existem materiais/equipamento no qual as crianças podem exercitar os grandes músculos.

(1)

Nenhum ou limitado equipamento para encorajar o exercício dos grandes músculos (levantar, trepar, empurrar/puxar).

(2)

(3)

Quantidade moderada de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.

(4)

(5)

Muitas peças de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.

Notas:

***9. A variedade de materiais desenvolve a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências.**

(1)

Nenhum ou poucos materiais que reflectam as diferenças de culturas, de ambientes, de vivências, de capacidades físicas.

(2)

(3)

Alguns materiais reflectem essas diferenças.

(4)

(5)

Muitos materiais reflectem essas diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, cadeira de rodas de criança, caixa de adereços, ferramentas para diferentes profissões, música).

Notas:

*7. Os materiais estão ao alcance das crianças.

(1) Os materiais não estão facilmente ao alcance das crianças ou são entregues pelos adultos.

(2) (3) Alguns materiais estão ao alcance das crianças.

(4) (5) Todos os materiais estão ao alcance das crianças nos períodos previstos para tal na rotina diária.

Notas:

8. Existem materiais/equipamento no qual as crianças podem exercitar os grandes músculos.

(1) Nenhum ou limitado equipamento para encorajar o exercício dos grandes músculos (levantar, trepar, empurrar/puxar).

(2) (3) Quantidade moderada de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.

(4) (5) Muitas peças de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.

Notas:

*9. A variedade de materiais desenvolve a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências.

(1) Nenhum ou poucos materiais que reflectam as diferenças de culturas, de ambientes, de vivências, de capacidades físicas.

(2) (3) Alguns materiais reflectem essas diferenças.

(4) (5) Muitos materiais reflectem essas diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, cadeira de rodas de criança, caixa de adereços, ferramentas para diferentes profissões, música).

Notas:

10. A variedade de materiais dá às crianças oportunidades de trabalho a nível da linguagem, da representação, da classificação e seriação, da numeração da movimentação, da noção de espaço, da noção de tempo, do desenvolvimento socio-emocional.

(1)

Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em apenas duas das áreas acima referidas.

(2)

Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em metade das áreas acima referidas.

(3)

(4)

Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em todas as áreas acima referidas.

(5)

Notas:

II - ROTINA DIÁRIA

11. Os adultos implementam uma rotina diária consistente.

(1)

Não é seguida nenhuma rotina consistente; os adultos não se referem a períodos de tempo e sequências de actividades; os adultos dizem às crianças o que fazer a seguir.

(2)

É seguida uma rotina durante alguns períodos de tempo (em partes do dia; alguns mas em não todos os dias da semana); os adultos referem-se só às vezes aos tempos da rotina e às sequências de actividades.

(3)

(4)

É sempre seguida uma rotina consistente; os adultos referem-se à rotina diária indicando pelos nomes os tempos da rotina e as sequências. Pede-se às crianças que verbalizem ou indiquem o que vai acontecer a seguir; os adultos ajudam as crianças a fazer a transição de um tempo da rotina para o seguinte.

(5)

Notas:

*12. A rotina diária inclui tempo adequado para planear, trabalhar e rever.

(1)

Nenhuma das actividades recebe atenção adequada.

(2)

É dado tempo suficiente para trabalhar e para planear ou para rever, mas não para todas as três actividades.

(3)

(4)

É dado tempo suficiente para as três actividades.

(5)

Notas:

13. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planeamento baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos.

(1) Não há uma planificação individualizada; estratégia de planificação muito repetitiva; não são dadas opções às crianças; as crianças vagueiam, indecisas sobre o que fazer.

(2) Os adultos usam uma ou duas estratégias para planificar com as crianças; é dado às crianças um número limitado de opções; por vezes, as crianças são ajudadas a iniciar os seus planos ou a desenvolver um segundo plano alternativo.

(4)

(5) Os adultos usam várias estratégias de planificação individual com cada criança; são dadas muitas opções às crianças; os adultos ajudam as crianças a iniciar planos e a fazer planos subsequentes.

Notas:

*14. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de revisão individualmente e com pequenos grupos de crianças.

(1) Os adultos não fazem perguntas às crianças sobre o que elas fizeram; fazem perguntas de rotina no momento de revisão, mas não encorajam as crianças a representar as suas actividades.

(2) Ocasionalmente, os adultos pedem às crianças para demonstrar de diversas formas o que fizeram durante o período de trabalho; encorajam as crianças a elaborar as suas descrições/representações iniciais.

(3)

(4)

(5) Os adultos pedem regularmente às crianças para re-fazerem, mostrar e falar acerca do que fizeram durante o período de trabalho e para partilharem isto com os outros membros do grupo.

Notas:

*15. A rotina diária proporciona um equilíbrio entre actividades de grande e de pequeno grupo.

(1) Não há variedade no tamanho dos grupos ou no tipo das actividades de grupo.

(2) Há alguma variedade no tamanho dos grupos e no tipo de actividades de grupo.

(3)

(4)

(5) Há variedade no tamanho dos grupos e no tipo de actividades de grupo ao longo do dia (por ex., agrupamentos variados durante o período de trabalho, actividades de pequeno grupo, actividades em círculo).

Notas:

*16. Durante os períodos de tempo de orientação pelo adulto (grupos, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias.

(1) Espera-se que as crianças estejam apenas a ouvir sem terem oportunidade de manipular os materiais.

(2) Todas as crianças são orientadas para utilizar os materiais da mesma forma; espera-se que as crianças obtenham os mesmos resultados.

(4) As crianças têm liberdade de usar os materiais à sua maneira e de partilhar as suas ideias com os adultos e com as outras crianças.

Notas:

III - INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

*17. Os adultos utilizam as estratégias de observar, de perguntar, de repetir e de expandir na sua comunicação com as crianças.

(1) Os adultos raramente pedem às crianças para falar sobre o que estão a fazer; os adultos fazem às crianças perguntas apenas para obter respostas feitas.

(2) Por vezes, os adultos repetem o que as crianças dizem ou fazem perguntas mecânicas ou rotineiras; as perguntas não são de resposta livre.

(4) Os adultos utilizam uma variedade de estratégias para comunicar com as crianças (observam, repetem, fazem perguntas de resposta livre, descrevem).

Notas:

*18. Os adultos participam activamente no jogo das crianças.

(1) Os adultos observam, mas não participam no jogo das crianças; os adultos lideram o jogo; os adultos mantêm-se ocupados com tarefas de manutenção enquanto as crianças brincam.

(2) Por vezes, os adultos falam do jogo das crianças e participam nele; os adultos são receptivos ao jogo das crianças, mas não são participantes recíprocos.

(4) Os adultos brincam e conversam regularmente com as crianças; os adultos são participantes activos e recíprocos.

Notas:

19. Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala do adulto e a fala da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças.

(1)

A conversa é principalmente dos adultos para as crianças ou as crianças falam sem nenhuma participação dos adultos; a conversa dos adultos é directiva; pretende-se que as crianças estejam caladas durante grande parte do dia; os adultos utilizam uma dicção exagerada ou uma entoação pouco natural quando falam com as crianças.

(2)

As crianças falam um pouco, (espontaneamente ou em resposta aos adultos); a conversa dos adultos ainda é a dominante; os adultos acenam com a cabeça ou respondem que sim às crianças sem ouvirem atentamente o que elas estão a dizer.

(3)

(4)

(5)

Os adultos empenham-se em manter uma conversa com as crianças; os adultos ouvem/respondem às crianças; os adultos falam com as crianças que ainda não falarem; os adultos falam ao mesmo nível de olhos das crianças.

Notas:

20. Os adultos encorajam as crianças a divertir-se com a linguagem falada e escrita.

(1)

Os adultos não registam as palavras das crianças; ensinam-se rimas ou canções mas não se incentiva a sua invenção pelas crianças.

(2)

Por vezes os adultos registam ou re-lêem as palavras das crianças; por vezes as crianças inventam rimas e canções, mas estas não são aproveitadas pelos adultos nem trabalhadas em grupo.

(3)

(4)

(5)

Os adultos registam e re-lêem regularmente as palavras das crianças; as ideias das crianças são espontaneamente transformadas em canções, rimas ou melodias e são recitadas e expandidas por outros; os adultos lêem diariamente para as crianças.

Notas:

*21. As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente.

- | | | | | |
|---|-----|---|-----|--|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| Os adultos fazem as coisas em vez das crianças (limpar, vestir); os adultos dizem às crianças como fazer as coisas. | | Por vezes, os adultos deixam as crianças resolver problemas ou ser responsáveis pelas suas necessidades, mas por vezes intervêm prematuramente. | | Os adultos encorajam as crianças a fazer/obter coisas por sua própria iniciativa mesmo que demore mais tempo ou não fique feito de forma "perfeita". |

Notas:

*22. Os adultos encorajam a interacção e cooperação entre as crianças.

- | | | | | |
|---|-----|---|-----|---|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| Os adultos lidam com as crianças apenas de forma individual em vez de em pequenos grupos; os materiais e actividades permitem que apenas participe uma criança de cada vez. | | Ocasionalmente, os adultos interagem com crianças num grupo pequeno; os materiais são suficientes para as crianças trabalharem em projectos em grupos pequenos. | | Os adultos encorajam as crianças a pensar na forma como podem colaborar com os projectos; os adultos passam os comentários de umas crianças para outras crianças. |

Notas:

23. Os adultos mantêm limites razoáveis ao transformar (redimensionar) comportamentos inadequados em situações de resolução de problemas.

- | | | | | |
|--|-----|---|-----|--|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| Os adultos não estabelecem regras/limites antecipadamente; as regras são inconsistentes; as crianças são disciplinadas sem explicações ou oportunidades para oferecerem as suas próprias alternativas; as expectativas dos adultos não são adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças. | | As expectativas são consistentes e apresentadas antecipadamente; os adultos ainda intervêm ou impõem soluções sem deixar as crianças ajudar a criar alternativas. | | As expectativas são consistentes e adequadas ao nível de desenvolvimento; os adultos encorajam as crianças a explorar soluções alternativas para comportamentos problemáticos; os adultos explicam o porquê da imposição de limites. |

Notas:

24. Os adultos mantêm uma percepção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com uma criança ou com pequenos grupos de crianças.

(1)

Os adultos parecem apenas ter a consciência daquela área ou daquelas crianças com quem estão a trabalhar; as crianças que precisam de assistência esperam longos períodos até que um adulto repare nelas.

(2)

Os adultos sabem o que se passa na sua área assim como o que se está a passar ao pé deles; as crianças e as áreas sem a presença de um adulto estão entregues a si mesmas sem oportunidades de desenvolver a aprendizagem ou de resolver problemas.

(3)

(4)

Os adultos observam o que se está a passar nas áreas da sala para além daquela onde estão a trabalhar; as actividades nas diferentes partes da sala estão relacionadas umas com as outras para desenvolver a aprendizagem.

(5)

Notas:

IV. INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO

*25. Quando existe mais do que um adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de acção educativa) é utilizado um modelo de trabalho em equipa, com os diferentes adultos a partilharem responsabilidades na implementação do currículo.

(1)

Os professores responsáveis planeiam e dirigem todas as actividades; os estagiários assistentes e auxiliares têm funções mínimas no programa.

(2)

Por vezes, os estagiários assistentes e auxiliares trabalham com as crianças, mas não participam na totalidade das componentes da planificação e implementação da rotina diária.

(3)

(4)

Todos os adultos participam de forma quase igual no desenvolvimento das actividades e interacção com as crianças ao longo da rotina diária.

(5)

Notas: (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de Não se aplica).

26. Quando existe mais do que um membro adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de acção educativa) é usado um processo de planificação e avaliação em equipa.

- | | | | | |
|---|-----|--|-----|--|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| O pessoal de acção educativa não tem sessões de planificação e avaliação regularmente calendarizadas; as práticas do programa e às necessidades das crianças são discutidas apenas informalmente. | | Por vezes, o pessoal de acção educativa reúne-se para fazer a planificação e avaliação baseadas na rotina diária e observações das crianças; os formulários de planificação não são usados de forma consistente. | | O pessoal de acção educativa estabelece períodos regulares de reunião para planificar e avaliar a rotina diária, as experiências chave e interacções do programa; as observações sobre as crianças são partilhadas durante a planificação e avaliação; é usado de forma consistente um formulário de planificação desenvolvido de forma cooperativa. |

Notas: (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de Não se aplica)

27. O pessoal docente faz regularmente registos no Registo de Avaliação da Criança (CAR - Child Assessment Record).

- | | | | | |
|--|-----|---|-----|---|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| O pessoal docente não usa o CAR para registar informações sobre as crianças. | | Ocasionalmente, o pessoal docente faz registos no CAR, mas a prática não é consistente. | | O pessoal docente tem um tempo marcado e procedimentos habituais para fazer os registos no CAR. |

Notas:

O pessoal docente completa o Registo de Observação da Criança (COR - Child Observation Record) a intervalos regulares para documentar o desenvolvimento das crianças e identificar necessidades e capacidades individuais.

- | | | | | |
|----------------------------------|-----|--|-----|---|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| O pessoal docente não usa o COR. | | O pessoal docente usa o COR uma vez por ano, sem contudo aproveitar os seus resultados no quotidiano escolar; os resultados do COR não são dispostos em quadros ou analisados. | | O pessoal docente usa o COR pelo menos duas vezes no ano; os resultados são usados para desenvolver o programa e são partilhados com outros (pais e administradores). |

Notas:

29. O pessoal de acção educativa comunica com os pais e envolve-os no programa.

- | | | | | |
|--|-----|---|-----|---|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| O staff raramente fala com os pais acerca do que os seus filhos estão a fazer; os pais não são encorajados a visitar ou a envolver-se nas actividades do programa. | | Por vezes, o staff fala com os pais acerca dos seus filhos; não há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são envolvidos em tarefas mínimas ou de rotina, mas não são encorajados a interagir com as crianças durante a rotina diária. | | O staff fala frequentemente com os pais acerca das actividades dos seus filhos; há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são encorajados a visitar, conhecer o programa e a participar activamente (quando adequado) o staff faz visitas domiciliárias regulares. |

Notas:

30. O pessoal docente está envolvido na formação contínua em serviço.

- | | | | | |
|--|-----|--|-----|---|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| Não se realizam regularmente workshops em serviço; o staff tem pouca participação nas workshops quando elas se realizam. | | Workshops em serviço são realizadas várias vezes ao ano; o staff sugere tópicos mas tem um papel reduzido na planificação/direcção nas workshops; há pouca continuidade após as workshops. | | Workshops em serviço são realizadas regularmente; as necessidades e interesses do staff são solicitados para a planificação da workshops; o staff participa activamente nas workshops; há uma continuidade regular para garantir que o material coberto está a ser implementado; o staff tem acesso a recursos para os assistir na implementação do programa. |

Notas:

FICHA DE RESULTADOS DO PIP: VERSÃO INTEGRAL

Nome do Programa: _____ Avaliador: _____ Data do PIP: _____
 T1: _____ T2: _____ T3: _____

	Pontuações (1-5)		
	T1	T2	T3
I. AMBIENTE FÍSICO			
* 1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	4	4	4
* 2. Espaço de trabalho adequado em cada área	4	4	4
* 3. Sala segura e bem conservada	5	5	5
* 4. Materiais ordenados e etiquetados	3	3	4
* 5. Materiais adequados para várias crianças	4	4	4
* 6. Variedade de materiais reais à disposição	4	4	4
* 7. Materiais acessíveis às crianças	4	4	4
8. Equipamento de grandes músculos à disposição	2	2	2
9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças	2	2	2
10. Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas	3	3	3
II. ROTINA DIÁRIA			
* 11. Adultos implementam rotina diária consistente	4	4	4
* 12. Adultos implementam rotina diária consistente	4	4	4
* 13. Variedade de estratégias de planificação usadas	4	4	4
* 14. Variedade de estratégias de lembrar usadas	4	4	4
* 15. Equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo	4	4	4
16. As crianças concretizam as suas ideias em actividades organizadas pelos adultos	4	4	3
III - INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA			
* 17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	4	4	3
* 18. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	4	4	3
* 19. Conversa adulto-criança equilibrada e natural	4	4	4
20. Os adultos encorajam jogos com linguagem falada/escrita	4	4	4
21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	4	4	3
22. Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças	4	4	4
23. Os adultos mantêm limites razoáveis	4	4	4
24. Os adultos mantêm-se atentos a toda a sala de aula	4	4	4
II - INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO			
* 25. O staff usa o modelo de ensino em equipa (Não se aplica)	3	3	3
26. O staff usa o modelo de planificação em equipa e avaliação em equipa (Não se aplica)	2	2	2
27. O staff usa o Registo de Avaliação da Criança (CAR)	1	1	1
28. O staff completa o Registo de Observação da Criança (COR)	1	1	1
29. O staff envolve os pais no programa	2	2	2
* 30. Staff envolvido na formação contínua em serviço	1	1	1
TOTAL DO RESULTADO DE VERSÃO INTEGRAL (30-150)			

(Os itens assinalados com asterisco estão cotados para avaliar a "implementação para formação". A totalidade dos itens está cotada para avaliar a "versão integral".)