

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Creche e Jardim-de-Infância: Construção de práticas pedagógicas

Ana Bárbara Jesus Soares

Coimbra, 2016

Ana Bárbara Jesus Soares

Relatório Final

Creche e Jardim-de-Infância: Construção de práticas pedagógicas

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutora Alda Matos

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Data de realização da Prova Pública: 26 de julho de 2016

Classificação: 14 valores

Agradecimentos

Ao longo da vida temos que passar por várias etapas, esta que chega agora ao fim foi uma etapa dura mas do qual muito me orgulho de a conseguir terminar. Por isso, não podia deixar de agradecer a quem, comigo, contribuiu para o sucesso.

Às Professoras Doutoradas Vera do Vale, Ana Coelho e Joana Chélinho e restantes docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra pelos sábios ensinamentos que me transmitiram.

Às Educadoras Cooperantes e às Auxiliares dos locais de estágio, por todo o carinho e por toda a partilha de conhecimentos.

Às minhas colegas Soraia, Patrícia e Margarida, que me acompanharam nesta caminhada, por toda a paciência nos momentos mais frágeis. Por todo o incentivo e palavras de motivação.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

Ao Tiago por estar sempre presente neste longo percurso, por todo o apoio.

Aos meus pais que são sem dúvida o meu alicerce e os meus maiores apoiantes. Obrigada por toda a paciência e por todo o esforço que fizeram para que este sonho se pudesse tornar realidade, sem vocês não seria possível.

E por fim, à minha família que sempre acreditou em mim.

Obrigada a todos (as).

Creche e Jardim-de-Infância: Construção de práticas pedagógicas

Resumo:

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, tendo como finalidade a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

Este documento pretende descrever o meu percurso enquanto estagiária em duas instituições de educação pré-escolar. O primeiro estágio realizado com crianças de berçário e o segundo estágio com crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Ambos foram realizados em instituições de contexto urbano.

Este relatório contém uma componente reflexiva bem como, uma componente descritiva. Assim, primeiramente contextualiza-se e caracteriza-se as instituições e o grupo de crianças, bem como as práticas das educadoras cooperantes. E a segunda parte é referente à análise crítico-reflexiva de cinco experiências-chave, sendo uma sobre o estudo realizado com as crianças e que nos leva a compreender a perspetiva das mesmas sobre o Jardim-de-Infância.

Palavras-chave: Creche, Educação Pré-escolar, Prática Educativa, Estágio, Reflexão, Abordagem Mosaico.

Nursey and Kindergarten: Construction of teaching practice

Abstract:

This Final Report was prepared as a part of the Educational Practice Degree, with the purpose of obtaining a Master's in Preschool Education. This document is descriptive and reflective, taking into consideration the learning achievement during the two years training in two different institutions of pre-school education. The first internship was performed with nursery children and the second one with children with ages between three and six years old. Both of them were carried in institutions inserted in urban context.

This document is intended to describe my career as a trainee in two institutions of pre-school education.. So first of all, we can find the character and contextualization of the institutions, the group of children's, and then the cooperating teachers .The second part of this same report is related to a critical-reflexive analysis of five key experiences, being one of them is the study of the children which leads us to understand the way that they understand Kindergarten.

Keywords: Day care, Education Preschool, Educational Practice, Stage, reflection, Mosaic Approach.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E INTINERÁRIO FORMATIVO	5
CAPÍTULO I - CRECHE	7
1. Enquadramento do Estágio.....	9
2. Caracterização da Instituição	10
3. Organização do Ambiente Educativo.....	11
3.1 Caracterização do Grupo	11
3.2 Organização do Espaço	12
3.3 Organização do Tempo.....	13
3.4 Interações.....	14
3.5 Princípios sustentadores da prática pedagógica da Educadora.....	15
4. Descrição e análise reflexiva da experiência do estágio.....	16
CAPÍTULO II - JARDIM-DE-INFÂNCIA	19
1. Enquadramento do Estágio.....	21
2. Caraterização da Instituição	22
3. Organização do Ambiente Educativo.....	23
3.1 Caracterização do Grupo	23
3.2 Organização do Espaço	24
3.3 Organização do Tempo.....	25
3.4 Interações.....	26
3.5 Princípios sustentadores da prática pedagógica da Educadora.....	27
4. Processo de Estágio: Descrição e análise reflexiva.....	29
PARTE II – EXPERIÊNCIA-CHAVE	33
1. Implementação de um projeto pedagógico: “O que há no espaço?”	35
1.1 Reflexão do Projeto Pedagógico.....	42
2. Um estudo investigativo: Abordagem de Mosaico	44
3. Creche e Jardim-de-Infância: A importância do exterior.....	49
4. Interações em creche.....	52
5. Pedagogia de transmissão vs. Pedagogia de participação	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
APÊNDICES	71
Apêndice 1 – Jardim-de-Infância – Práticas pontuais realizadas	73
Apêndice 2 - Jardim-de-Infância – Exemplo de Planificação – 29/04/2015	75
Apêndice 3 - Jardim-de-Infância - Implementação do projeto “O que há no espaço?” ...	76
Apêndice 4 - Jardim-de-Infância – Divulgação do projeto	82
Apêndice 5 - Jardim-de-Infância – Abordagem de Mosaico	84
Apêndice 6 - Jardim-de-Infância - Abordagem de Mosaico – Guiões	85

Índice de Figuras

Figura 1 - Leitura do livro "Quando crescer quero ser..."	73
Figura 2 - Pintura dos chapéus de polícia	73
Figura 3 - Produto Final.....	73
Figura 4 - Crianças com o produto final	73
Figura 5 - Mostragem da massa para o bolo depois de batida	73
Figura 6 - Correspondência do nome a cada ajudante comunitário	73
Figura 7 – Colagens a pares	74
Figura 8 - Escuta das opiniões das crianças.....	76
Figura 9 - Início da chuva de ideias.....	76
Figura 10 - Elaboração dos desenhos para a teia	76
Figura 11 – Teia com os desenhos.....	76
Figura 12 - Leitura do livro "À procura das estrelas"	76
Figura 13 - Explicação de como é constituído o Sistema Solar.....	76
Figura 14 - Colagem dos planetas por ordem	77
Figura 15 - Réplica do planeta Saturno.....	77
Figura 16 - Criança a experimentar a sensação de toque sobre a réplica do planeta	77
Figura 17 - Produto final: "Os foguetões com o nosso nome"	77
Figura 18 - Colagem de motivos decorativos no capacete.....	77
Figura 19 - Crianças com o produto final dos capacetes	77
Figura 20 - Pintura, em grupo, das botijas de astronauta.....	78
Figura 21 - Pintura do foguetão	78
Figura 22 - Decoração do foguetão.....	78
Figura 23 - Exploração do foguetão com as botijas e os capacetes	78
Figura 24 - Explicação das fases da lua	78
Figura 25 - Registo das fases da lua.....	78
Figura 26 - Produto final.....	79
Figura 27 - Conversa em grande grupo, sobre como preservar o planeta Terra	79
Figura 28 - Pintura em grupo do nosso planeta	79
Figura 29 - Produto final.....	79
Figura 30 - Como os astronautas se movimentam no espaço - Expressão Físico Motora	79

Figura 31 - Ilustração da história criada pelo grupo.....	79
Figura 32 - A história	80
Figura 33 - Pintura em grupo dos foguetões da matemática	80
Figura 34 - Pequenas adições	80
Figura 35 - Descoberta em grande grupo o porquê da sucessão dos dias	80
Figura 36 - Registo das atividades que se praticam durante o dia e durante a noite	80
Figura 37 - Produto final	80
Figura 38 - Construção individual do seu planeta.....	81
Figura 39 - Planetas expostos na sala.....	81
Figura 40 - O foguetão e o astronauta	82
Figura 41 - Os planetas que cada criança fez	82
Figura 42 - As fases da lua.....	82
Figura 43 - Crianças com as botijas	82
Figura 44 - A sucessão dos dias	82
Figura 45 - A nossa história	82
Figura 46 - Registo do eclipse.....	83
Figura 47 - Os livros abordados	83
Figura 48 - Criança com o capacete e botija de astronauta	83
Figura 49 - O grupo a observar tudo que foi elaborado no decorrer do projeto.....	83
Figura 50 - As crianças a explorarem o que tinham feito.....	83
Figura 51 - Manta Mágica.....	84
Figura 52 - Momento de partilha em grande grupo.....	84
Figura 53 - Criança a explicar o seu mapa	84
Figura 54 - Criança a explicar o seu mapa	84
Figura 55 - Momento de partilha.....	84

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EPE- Educação Pré-Escolar

EC- Educadora Cooperante

JI- Jardim-de-Infância

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar

PC- Projeto Curricular

PE- Projeto Educativo

PCG- Projeto Curricular de Grupo

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente relatório surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), para a obtenção de grau de Mestre. Este relatório tem como principal objetivo sintetizar o meu percurso formativo, principalmente no que se refere às aprendizagens feitas ao longo da realização da prática de ensino supervisionada. A prática foi realizada em contexto de creche e em Jardim-de-Infância (JI).

Os estágios foram efetuados com um par pedagógico, embora a colega que esteve comigo na valência de creche não ter sido a mesma que esteve comigo em Jardim-de-Infância. Esta prática foi realizada três vezes por semana (de quarta-feira a sexta-feira).

Este documento está dividido em duas partes. A Parte I refere-se à contextualização e itinerário formativo da prática de ensino supervisionada, evidenciando os ambiente educativos como as caracterizações das instituições, os grupos de criança, a organização do espaço e do tempo, os intervenientes e as práticas das educadoras cooperantes. Assim, como a prática foi realizada em dois contextos, esta primeira parte está subdividida, o capítulo I refere-se à prática em Creche e o capítulo II refere-se à prática em Jardim-de-Infância. A Parte I contém também a descrição e análise reflexiva da experiência de estágio.

Na Parte II pretendo dar a conhecer as cinco experiência-chaves que considerei relevantes no decorrer das práticas e do percurso formativo. A primeira experiência-chave refere-se ao projeto pedagógico “O que há no espaço?” realizado em contexto de JI, apresentado a descrição e análise do mesmo ao longo das várias fases desta metodologia de trabalho por projeto. A segunda experiência-chave é sobre a experiência investigativa centrada na implementação da metodologia de Abordagem Mosaico (Clark & Moss, 2005), onde são debatidas as perspetivas das crianças sobre o JI, enquanto intervenientes da ação educativa. A terceira experiência-chave é sobre a importância do exterior em creche e jardim-de-infância, a quarta fala sobre as

interações em creche e a última é relativamente à pedagogia de transmissão e pedagogia de participação.

Por fim, são apresentadas as considerações finais onde reflito sobre o percurso formativo e as aprendizagens que realizei e experienciei, as referências bibliográficas referentes às obras consultadas, e os apêndices que complementam as descrições e análises realizadas ao longo deste documento.

Atribui a este Relatório o título “Creche e Jardim-de-Infância: Construção de práticas pedagógicas”, uma vez que considero cruciais estes dois estágios para a construção da minha formação enquanto futura educadora. Enquanto estagiária devo pensar globalmente, agarrar as interações, o movimento da sala, a transformação de cada criança em determinado momento, tendo sempre a noção que a ação é algo que deve ser refletido (Pires, 2007).

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E INTINERÁRIO FORMATIVO

CAPÍTULO I - CRECHE

1. Enquadramento do Estágio

A sociedade de hoje em dia caracteriza-se pela sua competitividade e exigência. As famílias deixaram de conseguir realizar sozinhas a tarefa de educar as crianças, como tradicionalmente acontecia. Em especial, as mulheres deixaram de trabalhar em casa e dedicar-se inteiramente aos filhos e passaram a ter empregos a tempo inteiro, e cargos com mais exigência. Assim, e de acordo com o Decreto-Lei (DL 158/84, de 17 de Maio) foi necessário criar-se serviços que respondessem às necessidades das crianças enquanto os pais trabalham.

A creche é uma resposta social, que se destina a acolher crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade, durante o período de trabalho dos pais, e é tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social. Tem como objetivos principais: proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças e colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996).

O educador em creche não é apenas um mero cuidador, nem a creche deve ser vista apenas como um lugar seguro, limpo, com boa alimentação e ar fresco. O bebé devem aprender a expressar, a compreender emoções, comunicar, aprender coisas acerca dos outros, objetos e situações (Rouse, 1991).

Neste sentido, este estágio em creche associado à unidade curricular de Prática Educativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi importante para conhecer de perto a realidade de uma creche. Esta prática teve a duração de 7 semanas e dividiu-se em três fases: observação do contexto educativo (2 semanas), entrada progressiva na atuação prática (6 semanas) e avaliação reflexiva do processo educativo (1 semana).

2. Caracterização da Instituição

O estágio em contexto de Creche foi realizado numa instituição situada numa zona urbana da cidade de Coimbra. Este estabelecimento é privado e está inserido na tipologia de IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) que dá prioridade a crianças filhas de funcionários a que esta pertence. Este estabelecimento tem duas vertentes, Creche e JI, aceitando crianças a partir dos 4 meses até aos 6 anos ou idade de entrar no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição divide-se em três pisos: a cave destina-se a arrecadações, instalações sanitárias de serviço, sala polivalente e sala da caldeira; o piso 1 tem a entrada principal que serve também de apoio às festas desta instituição, insere-se também a área administrativa, o refeitório e os dormitórios de JI; no piso 2 são as salas, as de creche na ala esquerda e as de JI na ala direita assim como, os gabinetes das educadoras e a sala de isolamento. Assim sendo, a instituição tem no total sete salas. O período de funcionamento é das 7h30 às 18h30 para todos os grupos etários.

Relativamente aos recursos humanos, esta instituição é composta por uma equipa que se subdivide: o pessoal docente, é composto por 7 educadoras e 1 educadora que presta apoio às Necessidades Educativas Especiais; pessoal não docente é composto por 20 auxiliares de apoio às salas, 2 auxiliares de apoio à copa e cozinha e 2 funcionárias de limpeza. A instituição conta também com 6 técnicos de apoio a atividades extracurriculares na área da natação, 1 de música, 1 de judo, 1 de ballet, 1 de inglês e 1 de ginástica. Por fim, existem ainda 2 elementos que pertencem ao pessoal administrativo.

3. Organização do Ambiente Educativo

3.1 Caracterização do Grupo

Observar cada criança e o grupo permite-nos conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades para conseguirmos compreender as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997). Foi através da observação que conheci o grupo, assim como em conversas com a equipa educativa fui posta a par das características individuais de cada criança.

A sala de berçário era constituída por um grupo de 15 crianças inscritas. Durante a minha intervenção encontravam-se 9 crianças a frequentar a sala (as restantes estavam com as mães que ainda usufruíam da licença de maternidade) – 3 raparigas e 6 rapazes. Este grupo tinha uma faixa etária compreendida entre dos 4 aos 12 meses, o que o caracteriza como um grupo heterogéneo. Posso também caracterizar este grupo como heterogéneo a nível de interações e capacidades adquiridas, já que, enquanto os mais novos ainda não se sentavam de forma autónoma, os mais velhos já começavam a dar os primeiros passos.

As crianças mostravam-se alegres e bem-dispostas, participativas e curiosas. Revelavam um ótimo relacionamento com as auxiliares, existindo vários momentos de trocas de carinho, e até mesmo circunstâncias que as crianças pedem colo ou gatinham para o colo. É necessário ter em consideração o ratio adulto-criança, existindo dias em que este era de 5:5, permitindo assim, criar laços individuais, bem como relações interpessoais mais favoráveis, o que perfaz que estas crianças se sintam mais seguras e daí serem crianças tranquilas.

O foco de interesse destas era essencialmente canções, imagens e materiais didáticos com sons. Ao nível motor, o grupo demonstrava pouca autonomia, como é espectável nesta faixa etária, embora existisse já crianças que gatinhavam e dessem os primeiros passos.

3.2 Organização do Espaço

A organização da sala de berçário gira em torno de três grandes linhas da abordagem High- Scope – criar ordem e flexibilidade no ambiente físico; proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos; apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem (Post & Hohmann, 20013).

A sala de berçário é um espaço relativamente grande e bem iluminado com luz natural. Encontra-se bem estruturada e dividida em cinco áreas distintas, estas áreas são divididas por vidros e portas. A área de receção, onde se processa a chegada e partida das crianças e onde se situa os cabides; a área destinada à alimentação; a área de higiene; a área de exploração e brincadeiras; dois dormitórios (um numa ponta da sala e outro na outra ponta) e ainda o acesso a uma varanda. A sala parque ou área de brincadeiras está dividida na área da “manta”, e espaço amplo e livre para a locomoção e exploração de materiais disponíveis (peluches, bolas, bonecos, carros, etc.). Assim, com esta disposição o centro da sala fica livre para gatinhar, baloiçar e andar (aberto a mudanças), enquanto os cantos ficam ocupados com os brinquedos e “manta” (Post & Hohmann, 2003).

As crianças até aos 3 anos passam muito tempo no chão e por isso é importante que este seja limpo, quente e confortável. Os tetos e as paredes pintadas com cores suaves geram uma atmosfera mais calma para as crianças e para os adultos (Post & Hohmann, 2003).

A zona de entrada é uma área definida onde os pais e familiares mimam a criança quando esta entra ou sai, é importante por isso que esta seja agradável.

A sala de berçário é o primeiro local de separação dos pais, assim é importante existir algo que seja familiar à criança e ajude na transição para a creche. Na sala onde estagiei existe uma parede com fotografias das crianças, das famílias e até de animais de estimação plastificadas e colocadas ao alcance das crianças.

Os bebés e crianças precisam de vivenciar o exterior desde sempre, “com coisas diferentes para ver e mudanças de temperatura e de movimentação do ar para experimentar”, assim esta sala tem acesso direto a uma varanda. Esta varanda é

também utilizada pelas crianças da sala de aquisição de marcha (dos 12 aos 24 meses), sendo a educadora de ambas as salas a mesma, faz sentido que haja momentos em que a partilha e as interações sejam feitas em grande grupo.

3.3 Organização do Tempo

Segundo Judith Evans e Ellen Ilfield (1982) uma rotina é muito mais do que saber a que horas é que o bebé come e dorme, é saber que as experiências do dia-a-dia das crianças são a base do seu crescimento.

Neste estabelecimento as crianças são acolhidas a partir das 7h30. No caso dos bebés esse acolhimento faz-se na sala de aquisição de marcha (12 aos 24 meses) por assistentes operacionais. Às 9h00, com a chegada da educadora, as crianças são divididas. As crianças que sentem necessidade de dormir, vão fazer a sesta da manhã no dormitório do berçário, as restantes vão para o corredor da ala da creche. Este corredor é caracterizado como o local onde podem interagir com as crianças de outras salas e onde podem movimentar-se, correr e brincar com bolas.

Posto isto, as crianças que não fizeram a sesta da manhã, e as que com o decorrer do tempo iam acordando, faziam atividades planeadas como, leitura de imagens, explorações de materiais etc. ou brincavam de forma livre. Posteriormente as crianças do berçário passavam todas para a sala de berçário, onde ocorria o momento de higiene e alimentação.

O momento de higiene e de alimentação, é o momento de um para um do dia, é nestes momentos que os cuidadores dão de forma individualizada atenção a cada criança. Tanto na higiene como na alimentação o ambiente é sereno, assim, as crianças estão calmas para depois irem fazer a sesta da tarde (12h30-14h30). Antes da sesta as crianças iam para a sala onde ouviam uma música relaxante e brincavam.

O período da tarde começava com a higiene e de seguida o lanche. Às 15h30 os bebés regressavam à sala de acolhimento, onde brincavam de forma livre.

Os horários e as rotinas diárias, bem organizadas são fundamentais para os bebés e crianças. Nesta faixa etária, estando os bebés em fase de adaptação à creche, é

importante que estes se sintam seguros e confiantes e para isso nada melhor que uma rotina diária sem grandes alterações (Post & Hohmann, 2003).

Os cuidadores tentam ao máximo responder ao horário diário individual de cada bebé. Tanto os adultos como as crianças precisam que a rotina seja previsível e flexível, para a construção de um dia calmo sem grandes agitações e essencialmente centrado na criança.

3.4 Interações

Sendo a creche a primeira experiência fora do seio familiar, é importante que as interações sejam cuidadas e que respeitem o temperamento da criança. Assim sendo, existem quatro tipos de interações no contexto de creche, 1) criança- criança; 2) criança-equipa educativa; 3) equipa educativa – equipa educativa e 4) equipa educativa – família.

É na creche que os bebés se defrontam com meios diferentes do seu meio familiar, um deles é o dia-a-dia com várias crianças da mesma idade. Do que pude observar a interação entre crianças é positiva. Os olhares, sorrisos, procura de contato físico e oferta/troca de objetos é muito comum nestas crianças, embora cada criança tenha o seu ritmo e forma de interagir. A disputa de brinquedos é uma interação em que o adulto aguarda para ver se conseguem resolver o conflito, se não estiver a resultar então, intervém.

As interações das crianças com a equipa educativa é também positiva. Como o grupo de crianças é pequeno e os adultos fixos na sala são três auxiliares, as relações são estreitas e com o vínculo significativo. Os adultos mostram-se carinhosos e afáveis, valorizam o reforço positivo (elogio e encorajamento), preocupam-se e respeitam as particularidades e necessidades de cada criança, proporcionam momentos de diversão e estimulação individual. Os adultos são calmos o que perfaz que as crianças também o sejam e se mantenham sempre serenas.

Ao nível das interações dentro da equipa educativa estas apresentam uma enorme cooperação entre si. A educadora responsável pelo berçário está na maioria do tempo na sala de aquisição de marcha, assim sendo, as três auxiliares do berçário

seguem as diretrizes da educadora e tendo todas um intuito em comum, o bem-estar das crianças. A educadora todos os dias vai ao berçário saber como está a correr o dia, troca ideias, conhecimentos, esclarece dúvidas às auxiliares.

Por último e não menos importante a relação da equipa educativa e a família, assenta essencialmente em troca diária de informações e reuniões de pais. A equipa educativa e os pais criam uma parceria onde há confiança e respeito mútuo e incluem troca de informações sobre o crescimento e desenvolvimento da criança em que todos os envolvidos têm o interesse em comum, o bem-estar da criança (Post & Hohmann, 2003). Esta ligação positiva e de confiança dos pais, é transmitida também ao bebé, sentindo-se este mais seguro.

3.5 Princípios sustentadores da prática pedagógica da Educadora

A instituição onde realizei a minha prática de ensino supervisionada, tem em vigor o Projeto Educativo (PE) cujo tema é a “*Biodiversidade*” e o subtema do presente ano letivo é “*Um raiozinho de sol...*” onde se pretende despertar o conhecimento das várias formas de vida que podemos encontrar na Terra (plantas, aves, mamíferos, insetos, etc.).

A EC era responsável pela sala de berçário, mas estava vinculada à sala de 1 ano, por este motivo o contacto que mantínhamos era diário, mas era sobretudo no fim do dia, para uma breve conversa informal. Relativamente às suas práticas posso referir que é uma educadora que privilegia relações harmoniosas com as crianças, responde às necessidades individuais de cada criança e aos seus interesses. Privilegia os comportamentos positivos, utiliza o elogio e o encorajamento de forma sistemática. A EC elogia as crianças com muito entusiasmo o que lhes capta a atenção de uma forma muito rápida, e esse entusiasmo transparece que o que está a ser dito é de facto positivo. Valoriza a autonomia, embora em berçário as oportunidades das crianças serem autónomas sejam reduzidas, a EC começa logo a incentivar a independência.

As auxiliares nesta sala, são peça fundamental sendo elas que transmitem todas as informações relevantes à EC.

4. Descrição e análise reflexiva da experiência do estágio

O estágio teve início a 22 de outubro de 2014 e terminou a 5 de dezembro de 2015, que se dividiu em três fases.

A primeira fase iniciou-se a 22 e terminou a 31 de outubro, perfazendo duas semanas com o objetivo de observação do contexto educativo. A fase de observação caracteriza-se pela observação de todo o ambiente educativo, incluindo o grupo, as crianças de forma individual, o espaço, o tempo, as relações entre os intervenientes e as práticas da educadora cooperante.

A observação tem que ser cuidadosamente estruturada e planeada, permitindo-me recolher evidências que garantam a qualidade da análise e interpretação. Por isso, torna-se importante observar para aprender, pois através da observação refleti sobre o que vi. Neste estágio só me baseei no que observei e refleti uma vez que, eu e o meu par pedagógico não tivemos acesso a documentos (Projeto Educativo e Projeto Curricular de Grupo). Esta observação originou uma descrição reflexiva que é possível encontrar nas alíneas anteriores da Parte I do presente relatório.

Nesta primeira fase, preocupei-me em conhecer as crianças de forma individual, conhecer as suas necessidades e particularidades assim como, conhecer as rotinas da sala do berçário.

A segunda fase intitula-se de fase de integração, e teve início a 5 de novembro e terminou a 28 desse mesmo mês. Nesta fase era espectável uma entrada progressiva na atuação prática, pretendia-se que se iniciasse a atuação pedagógica com auxílio da educadora cooperante. A educadora cooperante regia-se pelo Currículo Oculto para a sala de berçário, assim sendo, não houve tarefas previamente planeadas.

A primeira tarefa desenvolvida com a educadora cooperante, foi alusiva ao Outono. Nesta tarefa fez-se uma “Chuva de folhas”, pretendia-se que as crianças de forma livre explorassem as diferentes cores, formas e texturas das folhas.

As crianças até aos 3 anos constroem conhecimento através da coordenação do paladar, tato, olfato, visão, audição, sentimentos e ações. Assim, é importante a

exploração de diversos materiais para as crianças, segundo Jean Piaget (1952-1966) caracterizou esta abordagem direta e física de aprendizagem com o termo sensório-motora (Post & Honhmann, 2003).

A tarefa seguinte foi a exploração de bolas de sabão, mais uma vez apelando aos sentidos das crianças. Esta atividade tinha como objetivo apelar ao tato e à visão, e também explorar o movimento, pôr-se de pé, gatinhar e andar atrás das bolas de sabão. A mobilidade crescente traz novas experiências de aprendizagem. As crianças gostam do equilíbrio, da posição direita, do ritmo e da liberdade da marcha (Post & Honhamann, 2003).

A última tarefa foi referente à época Natalícia, a educadora propôs-nos a elaboração dos postais de Natal para oferecer aos familiares dos bebés do berçário. Para isso recorremos a cartolinas, tintas e purpurinas. No momento de mudar a fralda, aproveitando a criança estar despida, pintámos o pé de forma a fazer o pinheiro de Natal. Esta tarefa foi realizada com o par pedagógico sem intervenção da educadora, o que nos impôs uma certa responsabilidade. Era uma tarefa que ia para casa, e para todas as famílias era a primeira tarefa dos filhos, que iam ter acesso.

A última fase decorreu de 3 a 5 de dezembro de 2014, e é caracterizada como fase retrospectiva. Nesta fase faz-se uma avaliação do processo de estágio, centrando-se nas condições, nos desempenhos, e nas aprendizagens e competências adquiridas.

A minha preocupação foi essencialmente que as crianças tivessem implicadas nas tarefas e também nos momentos um para um. Ao longo da prática criei momentos de interação com cada criança de forma individual, aproveitando momentos que estas estavam implicadas no que estavam a fazer. Momentos como o interesse da criança pela sua imagem no espelho, a reação de verem as fotografias da família fixadas na parede, introdução de um novo alimento, etc.

CAPÍTULO II - JARDIM-DE-INFÂNCIA

1. Enquadramento do Estágio

A Lei-Quadro (5/97, de 10 de fevereiro), determina como princípio geral que a Educação Pré-Escolar (EPE) é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Ministério da Educação, 1997).

Há aspetos a ter em consideração no que se refere à EPE, - como por exemplo: que se destina a crianças dos 3 anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória (1º ciclo do ensino básico) e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar; é facultativa, reconhecendo à família o primeiro papel na educação dos filhos, sendo esta de carácter universal e que, por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas e atividades de apoio à família.

É ainda importante salientar que a educação pré-escolar é uma etapa fundamental na vida das crianças, já que são criadas condições para que as crianças aprendam a aprender (Ministério da Educação, 1997).

Para garantir que as oportunidades da EPE fossem iguais para todas as crianças, em 1997 foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas são as referências que os educadores devem seguir e que apoiam as suas práticas pedagógicas. As OCEPE implicam uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997).

O Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto define um perfil específico de desempenho profissional ao educador de infância. Este diz que o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Não descurando

nunca a observação, que é um elemento fundamental para conhecer as crianças e os seus interesses e opiniões.

Deste modo é importante a existência de estágios (prática de ensino supervisionada) em contexto de JI, no mestrado pois este é uma oportunidade de contactar com a prática educativa. O estágio que desenvolvi teve a duração de 12 semanas, dividindo-se em três fases: 1ª observação do contexto educativo, 2ª entrada progressiva na atuação prática, 3ª desenvolvimento das práticas pedagógicas e implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico.

Este estágio pretende desenvolver em nós um educador reflexivo, sendo essa reflexão, segundo o filósofo educacional John Dewey, baseada na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade.

2. Caracterização da Instituição

O estágio foi realizado num jardim-de-infância (JI) situado numa zona urbana de Coimbra. Este estabelecimento pertence à rede pública do Ministério da Educação e está inserido num Agrupamento de Escolas. O seu horário de funcionamento é das 7h45 às 18h30, sendo a componente letiva das 9h00 às 15h30. Os horários de prolongamento pertencem a Componente de Apoio À Família (CAF).

A instituição tem um edifício com 4 pisos: a cave onde se localiza a cozinha, refeitório, lavandaria, despensa e casa de banho para adultos. O rés-do-chão tem o hall de entrada (onde estão localizados os cabides), escritório, as três salas de atividades (sala amarela; sala azul e sala vermelha) e duas casas de banho. O 1º piso engloba três salas de atividades utilizadas em momentos de intervalo e onde se situa as salas de CAF, o 2º piso é somente arrecadações.

O espaço exterior também é de salientar, pois é amplo, rodeado por elementos da natureza, embora não esteja todo ao dispor das crianças. Há espaços onde as crianças não podem ir (terra e caixa de areia) deixando assim por explorar elementos que lhes estão tão próximos.

Relativamente à equipa educativa, esta assume um papel fundamental na organização da instituição. Conta com três educadoras de infância, duas assistentes técnicas e quatro assistentes operacionais. Cada sala de atividades conta com uma auxiliar, não sendo esta auxiliar fixa ao grupo, as auxiliares vão rodando entre as três salas. As auxiliares asseguram a CAF nas suas três valências: antecipação de horário, almoço e prolongamento de horário.

3. Organização do Ambiente Educativo

3.1 Caracterização do Grupo

O grupo da “sala vermelha” é composto por 21 crianças, sendo que oito são do sexo feminino e treze do masculino. O grupo é constituído por 4 crianças de 3 anos de idade, 13 crianças com 4 anos de idade e 4 crianças com 5 anos de idade. O grupo caracteriza-se por ser heterogéneo em idade e também ao nível de experiências e desenvolvimento. É um grupo cujos interesses, experiências e capacidades adquiridas são distintos. As crianças mais velhas destacam-se pela linguagem e o grupo em geral destaca-se pela sua autonomia. A EC preocupa-se com o desenvolvimento da linguagem e por isso, desenrolava conversas constantes em grande grupo ou de forma individual, principalmente com as crianças mais tímidas e mais novas.

Duas das crianças do sexo masculino encontram-se referenciadas, estando a ser acompanhadas por um terapeuta da fala.

Relativamente às características emocionais e comportamentais e com base na observação, posso dizer que era um grupo afetuoso, alegre, expressivo, participativo e curioso. As crianças mostram interesse em questões do dia-a-dia e em descobrir coisas novas. Mostram muita interajuda e união, e muita autonomia. São crianças que gostam de ouvir música e cantar; que lhes contem histórias; jogos de construção; partilhar momentos de família; livros; do jogo simbólico (casinha) e do espaço exterior. No espaço exterior gostam sobretudo de correr, saltar e fazer jogos.

As crianças cumprem as regras estabelecidas, embora ao longo do dia a EC tenha que relembrar com alguma frequência as regras principalmente no que diz respeito ao momento de escolha livre. A EC elaborou as regras da sala com o grupo,

assim, a participação das crianças neste momento permite que estas se lembrem das regras quando a educadora fala sobre o seu incumprimento. Estas regras foram pintadas pelo grupo e estão afixadas numa parede da sala de atividades.

Relativamente às crianças é notória a existência de pequenos grupos, as crianças procuram o amigo com que mais se identificam. Este aspeto foi mais relevante nas crianças do sexo feminino.

3.2 Organização do Espaço

A organização da sala tem um papel fundamental na qualidade da EPE, na medida em que o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam as oportunidades educativas (Ministério da Educação, 1997).

A “sala vermelha” é um espaço amplo com acesso ao exterior e com uma boa iluminação de luz natural. Os cantinhos são áreas com materiais que estimulam a aprendizagem das crianças. As atividades oferecidas devem refletir os níveis de desenvolvimento das crianças e das suas experiências anteriores, de forma a permitir que cada criança aprenda ao seu próprio ritmo, manipulando objetos, construindo, dialogando e assumindo diferentes papéis (Spodek & Saracho, 1998).

A sala encontra-se dividida por áreas sendo estas: a manta (comunicação, avaliação e discussão), jogo simbólico (casinha), a pista, biblioteca, o computador, jogos de mesa e expressão plástica. Estas áreas estão bem definidas e as crianças sabem o que se pode fazer em cada uma delas.

A escolha da área para onde a criança vai brincar nem sempre é feita pela própria, muitas vezes é feita pela educadora. A liberdade das crianças só acontece quando estão dentro da área, aí já lhes é dada a liberdade de fazerem a atividade que quiserem.

O espaço da sala e os placards à entrada da sala são utilizados para exposição dos trabalhos realizados pelas crianças. O grupo demonstra orgulho quando vê os seus trabalhos expostos e, no momento de chegada ou saída, as crianças mostram aos pais quais são os seus trabalhos.

3.3 Organização do Tempo

A distribuição do tempo educativo faz-se de modo flexível, mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, dando origem à rotina. Uma rotina diária determina os horários para os vários momentos do dia, dando à criança a oportunidade de antecipar eventos futuros (Spodek & Saracho, 1998).

Nesta instituição, as crianças são recebidas a partir das 7h45 na sala da CAF, por assistentes operacionais. Nesta sala, as crianças têm oportunidade de ver televisão (desenhos animados), conviver e interagir entre si e com os adultos, fazer desenhos e brincar com materiais diversificados.

A CE tem início às 9h00, a educadora organiza o grupo e leva-o para a respetiva sala. Já na sala as crianças sentam-se na manta onde é realizada a marcação de presenças, partilham-se ideias e debate-se as tarefas a desenvolver ao longo do dia. Posto isto, as crianças realizam atividades de escolha livre, individualmente ou em pequeno grupo.

Por volta das 10h30 as crianças lancham, fazem a higiene e vão para o exterior ou para a sala CAF (dependendo das condições climatéricas) até às 11h00. A esta hora regressam à sala de atividades e desenvolvem atividades individuais, em pequeno ou em grande grupo. Este grupo dizia que era o momento de trabalho, e mostrava grande vontade em aprender. Segue-se a higiene (11h50), o período de almoço (12h00) e de seguida vão para o exterior ou para a sala CAF.

O período da tarde começa às 13h30. As crianças regressam à sala de atividades, sentam-se na manta para acalmarem um pouco e conversarem e depois terminam as tarefas iniciadas na parte da manhã. Conforme vão terminando vão realizar atividades de escolha livre. Perto das 15h00 o grupo arruma a sala e volta a reunir-se na área da manta. Aí conversam sobre o dia, ouvem música, cantam ou fazem um jogo. Por fim, às 15h30 vão fazer a higiene e lanchar, e até às 18h30 ficam no exterior, CAF ou nas atividades extracurriculares (Inglês, Música, Natação e Psicomotricidade).

Esta organização temporal procura ainda integrar as atividades preconizadas no projeto curricular e as inerentes à natural sequência do ano (sazonais e/ou festas), assim como as provenientes dos interesses espontâneos e/ou manifestos pelas crianças.

3.4 Interações

As interações assumem um papel importante na Educação Pré-Escolar. É necessário valorizar as interações entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto de modo a facilitar o desenvolvimento de cada criança.

Sendo um grupo heterogéneo, as interações entre crianças revelam uma interajuda e cooperação das crianças mais velhas com crianças mais novas. Regra geral as interações são positivas mas há também conflitos. Quando estes acontecem a maioria das crianças é capaz de os resolver. As crianças mais pequenas têm tendência a procurar a educadora para resolver o conflito em benefício delas próprias. A educadora encoraja a que estas resolvam. Caso isso não aconteça, as crianças ficam ambas beneficiadas ou prejudicadas.

A interação do grupo com a equipa educativa é bastante significativa para o desenvolvimento das crianças. A atitude e forma de se relacionar do/a educador/a e da restante equipa educativa com as crianças desempenha um papel fundamental na aprendizagem da vida democrática (Ministério da Educação, 1997).

Relativamente às auxiliares, e ao sistema de rotatividade, este pareceu-me desvantajoso na medida em que iniciam uma atividade com o grupo mas muitas vezes não a terminam. A cada semana a auxiliar traz ideias diferentes da anterior, deixando o grupo confuso. A nível de relações interpessoais, as crianças reagem de maneira diferente com cada uma das três auxiliares, interferindo mesmo no comportamento geral do grupo.

Por fim relativamente às interações adulto-adulto estas encontram-se subdivididas: interações entre equipa educativa entre si e entre equipa educativa com os pais.

A relação entre a equipa educativa é positiva regra geral. Havendo um sistema de rotatividade entre as auxiliares, era notória a diferença de relações dependendo da semana. Com umas auxiliares havia partilha de conhecimentos e troca de ideias; com outra auxiliar não existia qualquer tipo de troca de informações. Os momentos de higiene, alimentação e CAF eram de total responsabilidade da auxiliar.

A relação da equipa educativa com a família é muito positiva. Existe troca de informações no momento de chegada e de saída das crianças. Essas conversas informais são muito importantes já que muitas vezes a educadora manda as informações pelas crianças. Existem também reuniões e telefonemas para facilitar a aproximação com as famílias.

A relação escola-família é fundamental para o desenvolvimento da criança, estes dois contextos são os que contribuem mais significativamente para a educação da criança (Ministério da Educação, 1997).

3.5 Princípios sustentadores da prática pedagógica da Educadora

A Educadora Cooperante (EC) rege-se por vários documentos na sua prática, como o Projeto Educativo (PE) do Agrupamento onde está inserida esta instituição. Para os anos letivos de 2013 a 2016, definiu como tema central a “Luz”, em virtude de ser o Ano Internacional da Luz. No ano letivo 2014/2015 o subtema para JI foi: Crescer com Luz. Os objetivos com este PE é que as crianças conheçam a importância da luz para a vida; descobrir o sistema solar; experimentar e entender os efeitos da luz e reconhecer a importância do aproveitamento da luz/energia solar.

Outro documento orientador é o Projeto Curricular (PC). Este demonstra pouca flexibilidade e acaba por centrar-se em trabalhar temas específicos como as estações do ano e datas comemorativas. As crianças são meros recetores de informação, não tendo um papel ativo. Isso nota-se por exemplo no primeiro momento da manhã. Após a canção do bom dia, a educadora transmite ao grupo o que vai ser feito ao longo do dia. Regra geral, dá duas opções e as crianças escolhem por maioria.

As OCEPE referem que planificar é uma tarefa essencial, estas promovem aprendizagens significativas e diversificadas. A EC não elabora planificações diárias, planifica mensalmente o que pretende fazer com o grupo e, no dia anterior ou no próprio dia decide que tarefas quer realizar.

A educadora tem uma atitude positiva com o grupo, elogia e encoraja. Segundo Webster-Stratton (2011) o elogio e o incentivo podem ser usados para orientar a criança na aquisição de novas competências, para a ajudar a construir uma autoimagem positiva e motivar para a não desistência em tarefas difíceis. Em contrapartida, quando as crianças testam os limites e põem à prova as regras, a educadora nem sempre é justa.

O tempo de pausa é usado em toda e qualquer circunstância não permitindo que a criança perceba quais são os limites. Isto é, a equipa educativa não explica às crianças de uma forma clara quais os comportamentos que levam ao tempo de pausa. O tempo de pausa devia ser reservado para desobediências persistentes ou agressões sérias e intencionais, não para todo e qualquer comportamento reprovado pela equipa educativa (Webster-Stratton, 2011). O tempo de pausa é posto em prática de uma forma menos correta. As crianças sentavam-se numa cadeira no meio da sala onde era impossível acalmarem-se. As outras crianças iam para junto da criança que estava no tempo de pausa, não tendo o efeito espectável. O tempo de pausa não deve ser prolongado e deve ocorrer, preferencialmente, numa cadeira situada num canto longe das atividades que estão a decorrer (Webster-Stratton, 2011).

Relativamente à importância dada ao brincar, a educadora dá especial atenção ao brincar, sendo este tempo no dia-a-dia superior ao tempo de tarefas planeadas. Contudo, a EC não dava a oportunidade de escolha do local onde a criança queria brincar na sala. Isto é, a EC não permitia à criança escolher de forma livre onde queria brincar. A EC é que, de forma aleatória, escolhia o cantinho para onde as crianças iam brincar. Muitas vezes, a EC escolhia um local onde a criança não queria estar, desencadeando assim birras e não permitindo que as crianças estivessem a brincar de forma a permitir a ocorrência de aprendizagens, já que estas estavam contrariadas. O brincar, principalmente o imaginativo, é fundamental para o desenvolvimento de capacidades como solução de problemas, criatividade e flexibilidade (Myles, 2006).

O espaço exterior, sendo amplo e com uma diversidade de natureza e materiais, poderia ser mais aproveitado. Apenas as auxiliares estão com as crianças no espaço exterior. Este é rico em natureza mas não são usadas estratégias para a correta exploração por parte das crianças. As crianças associam o espaço exterior a liberdade, a poder correr, saltar, pular e brincar com bolas e brinquedos trazidos de casa.

Por fim, a avaliação é um processo colaborativo que envolve as crianças, educadores, pais e comunidade e é feita de forma contínua. A EC faz avaliações diárias com as crianças, principalmente no final do dia, as crianças avaliam o dia e o que fizeram. Este processo é favorável, uma vez que as crianças recordam o que fizeram e mostram quão implicadas estiveram, da mesma maneira que desenvolve a linguagem e a comunicação em grande grupo.

4. Processo de Estágio: Descrição e análise reflexiva

O estágio em Jardim-de-Infância teve início a 21 de janeiro de 2015 e terminou a 15 de maio do mesmo ano.

Na fase inicial pretendia-se observar o contexto educativo: o grupo, as crianças, a instituição, as relações entre os intervenientes educativos e a prática da EC. Esta fase teve a duração de duas semanas. Numa primeira abordagem, tive acesso ao PE e PCG para de uma melhor forma compreender os aspetos curriculares inerentes ao grupo com o qual ia fazer o estágio. Além dos documentos conheci a instituição (interior e exterior), aproximei-me das crianças de forma a conhecê-las individualmente, elas próprias mostraram-me as áreas e o que costumavam fazer em cada uma delas.

É através da observação da criança e do grupo, dos seus interesses e dificuldades, da recolha de informações acerca do contexto familiar e do meio que as crianças habitam, que se compreende e se adequa o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997). E esta fase foi fundamental, a equipa educativa e as próprias crianças elucidaram – me de como neste grupo existiam crianças que necessitavam de uma atenção redobrada, de forma a adaptar o processo educativo a cada uma delas.

A fase de integração decorreu de 18 a 27 de fevereiro de 2015, fazendo o total de duas semanas. Nesta fase pretendia-se que fosse iniciada uma atuação pedagógica em parceria com a EC, ou seja, que eu e o meu par pedagógico desenvolvêssemos com o grupo tarefas pontuais. A nossa principal preocupação nesta fase, foi começar a seguir uma pedagogia de participação e dar voz ativa às crianças proporcionando a oportunidade de escolher e de serem ativas no processo.

A EC estava a trabalhar o tópico “Os ajudantes comunitários” (profissões) e propôs-nos que, dentro desse tema criássemos tarefas pontuais. Assim sendo e não fugindo muito às práticas da EC planificamos tarefas que revelassem aprendizagens significativas para o grupo. Começamos por escolher o livro: “Quando crescer quero ser...” de Maria Lúcia Carvalhas (Apêndice n.º 1 - figura 1), livro este sobre adivinhas de profissões (pessoas que ajudam outras pessoas). De realçar que este livro nos chamou a atenção por ser um livro que não faz distinção entre géneros, por exemplo: o cozinheiro e a mulher-polícia. Tentando começar a dar a voz ativa às crianças, recorremos a uma votação de uma profissão (por maioria ganhou a/o polícia), perguntámos o que queriam fazer relacionado com essa profissão. As crianças responderam que queriam fazer um chapéu e brincar ao faz de conta (Apêndice n.º 1 - figura 2, 3 e 4).

Seguindo a mesma ordem de ideias da tarefa anterior, o grupo voltou a escolher uma profissão, desta vez a eleita foi o/a cozinheiro/a. Desta vez a escolha recaiu sobre fazer os chapéus de cozinheiro e um bolo. A tarefa dividiu-se por dois dias. No primeiro dia fizeram os chapéus e, no dia seguinte, participaram na confeção do bolo (Apêndice n.º 1 - figura 5). Enquanto o bolo estava no forno, o grupo fez o registo, desenhou os ingredientes que tinham sido usados.

Na última tarefa as crianças escolheram um ajudante comunitário (profissão) que gostariam de ser. As crianças escolheram de forma individual a imagem e pintaram, de forma livre sem julgamento se era desta ou daquela cor, utilizando todos os lápis à disposição. Posto isto, em grande grupo agrupamos os ajudantes comunitários. Ainda em grande grupo, na manta, foi indicada a palavra que definia

cada profissão e as crianças e tinham que procurar as letras e colar (Apêndice n.º 1 - figura 6 e 7). Para concluir expusemos os trabalhos na entrada da sala.

A fase seguinte foi o desenvolvimento de práticas pedagógicas e implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico. Esta fase teve início a 4 de março e terminou a 15 de maio de 2015 (8 semanas), tendo a interrupção letiva da páscoa pelo meio.

Nesta fase pretende-se uma planificação de atividades de acordo com o plano de trabalho da EC assim como a gestão integral de um projeto pedagógico.

Paralelamente à implementação do projeto pedagógico, foi realizado um estudo tendo por base a Abordagem Mosaico, com intuito de compreender a perspetiva das crianças acerca do JI. Tanto o Trabalho por Projeto como a Abordagem de Mosaico serão descritas e refletidas na II Parte deste relatório em ponto próprio.

PARTE II – EXPERIÊNCIA-CHAVE

1. Implementação de um projeto pedagógico: “O que há no espaço?”

O Plano de Estudos subjacente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar pretende que seja implementado e desenvolvido um projeto pedagógico tendo em conta a evolução, gestão, planificação e avaliação reflexiva.

A palavra projeto significa atirar longe, arremessar, planejar, isto é, pensar e fazer uma ação para o futuro. Um projeto é um estudo aprofundado de um determinado tema em que uma ou mais crianças podem ter interesse (Katz & Chard, 1997).

Trabalhar por projeto é um modo de organizar práticas educativas. Tanto pode ser um projeto organizado pela escola para ser realizado com as famílias, as crianças e a educadora, assim como pode ser um projeto pedagógico da escola, projeto organizado pela educadora para ser trabalhado com o grupo e as famílias e, finalmente, o projeto proposto pelas próprias crianças.

Este último tópico leva-nos ao facto de que a segunda infância (período dos 3 aos 6 anos) caracteriza-se por um dos momentos mais importantes na formação da criança. Nesta fase, a criança questiona o adulto e quer saber sempre mais, seja assuntos conhecidos ou desconhecidos. A criança ao estar envolvida numa questão ou tema do seu interesse está mais predisposta a resolver problemas, pesquisar e aprender. As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico (Barbosa & Horn, 2008).

Para se implementar um projeto pedagógico, por metodologia de projeto é essencial ter em conta as seguintes fases: I – Definição do Problema; II – Planificação e Lançamento do Trabalho; III – Execução e IV – Avaliação/Divulgação (Vasconcelos, et al., 2012).

A fase I partiu de um especial interesse das crianças pela música: “O Sistema Solar” contemplado no CD “As Canções da Maria” de Maria Vasconcelos. Após a leitura do livro: “Como apanhar uma estrela” de Oliver Jeffers e em conversa com o grupo na manta as crianças revelaram que gostariam de saber mais sobre o espaço (cosmos). Aproveitando todo esse entusiasmo (Apêndice n.º 3 - figura 8) (e visto que as crianças estavam todas a querer partilhar os seus saberes), começamos em conjunto

a criar a chuva de ideias (Apêndice n.º3 - figura 9), que mais tarde iria dar origem à teia do projeto. Esta teia contemplava “o que pensamos que sabemos...”, “o que queremos saber...” e “como vamos descobrir...”. Esta teia foi sendo construída ao longo do projeto, conforme iam surgindo novas dúvidas e novas descobertas.

Nesta primeira fase, em pequeno e grande grupo, partilha-se os saberes, conversa-se. As crianças desenham e realizam esquemas. (Vasconcelos, et al., 2012). Assim com a teia já com um vasto conteúdo, cada criança escolheu um tópico do seu interesse (presente na chuva de ideias) e desenhou-o para posteriormente cortar e colar na teia ao lado do tópico correspondente (Apêndice n.º 3 - figura 10). Para terminar, tivemos um momento de partilha em grande grupo na manta, onde observámos a teia para a qual todos tínhamos contribuído (Apêndice n.º 3 - figura 11).

Todo o processo educativo tem uma intencionalidade, e esta pode ser expressa através de objetivos que se pretendem alcançar. Eu e o meu par pedagógico, em conjunto com o grupo, definimos para este projeto os seguintes objetivos: Conhecer e identificar os planetas do Sistema Solar, bem como a sua ordem e algumas características; Saber o que é necessário para ir ao espaço; Saber o que é o eclipse e porque é que acontece; Saber porque existem anéis em saturno; Saber a sucessão do dia e da noite.

A fase seguinte é a de planificar. Para isso houve uma reunião na manta em grande grupo onde foi decidido o que queriam fazer e como conseguir chegar às respostas das dúvidas e/ou curiosidades que tinham demonstrado. O grupo decidiu que, para saberem mais, deveriam ir pesquisar na internet e livros e pedir ajuda aos pais e/ou familiares.

Nesta fase foi feita também uma listagem. Por votação direta, as crianças decidiram a ordem de trabalho, o que iria ser feito e a sua sequência lógica. Optámos por não fazer logo planificações, uma vez que cada tarefa levava o seu tempo e, assim, não teríamos uma obrigatoriedade, íamos realizando as tarefas consoante o ritmo do grupo.

A fase III - Execução – centra-se na procura de respostas para a questão principal. Essas respostas vieram sobretudo da pesquisa efetuada pelas crianças com os pais e das atividades que eles propuseram e lhes fomos proporcionando ao longo do projeto.

No dia 18 de março de 2015, começamos por clarificar a constituição do sistema solar. A maioria das crianças já tinha conhecimento prévio sobre o nome dos principais planetas. A tarefa do tempo da manhã começou pela leitura de um livro intitulado: “À procura das estrelas- uma viagem pelo espaço” de Theresa Heine (Apêndice n.º 3 - figura 12), cujo tema central era as características dos planetas. A partir desse ponto começamos a descobrir os planetas e a sua ordem no sistema solar (Apêndice n.º 3 - figura 13 e 14). No período da tarde, procurámos responder a uma das questões colocadas quando construímos a teia – porque é que os anéis de saturno são feitos de gelo? Para isso, iniciamos a tarefa com a visualização de um vídeo “Os anéis de saturno” que mostrava de uma forma simples e clara o porque dos anéis serem feitos de gelo. De seguida, eu e o meu par pedagógico criámos em gelo, uma réplica do planeta para que as crianças pudessem experienciar. O grupo reuniu-se em volta de uma mesa, onde mostrámos a réplica de Saturno e os anéis em gelo e areia. As crianças quiseram, de forma geral, manusear e sentir que eram mesmo gelados (Apêndice n.º 3 - figura 15 e 16). A ciência é fundamental na vida das crianças embora seja necessário que essa experimentação seja sistemática e estruturada (Moyles, 1994). Na EPE a ciência procura expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem acerca do mundo físico e biológico, oferecendo oportunidades ricas e variadas para satisfazer a curiosidade sobre o mundo em redor delas (Glauert, 2000).

No final do dia, durante o momento de partilha na manta, falámos com as crianças sobre o fenómeno que ia acontecer no dia 20/03/2015. Perguntámos se sabiam o que era e, após algumas ideias, com a nossa ajuda, referiram que ia ocorrer um eclipse. Pedimos então que as crianças, com ajuda dos pais, pesquisassem sobre o eclipse e trouxessem a pesquisa para partilhar e trocar ideias.

O dia seguinte começou, como é habitual, com a reunião na manta. Perguntámos às crianças se tinham feito a pesquisa em casa e as que fizeram foram ao

centro partilhar com os colegas o que tinham aprendido. Houve crianças que fizeram pesquisas muito superficiais. Por outro lado, outras conseguiram explicar de forma aprofundada em que consistia o eclipse e o porquê deste fenómeno acontecer. No período da tarde, eu e a minha colega realizámos um teatro de sombras sobre a história: “O Segredo do Sol e da Lua” de Graça Breia e Manuela Micaelo. Este livro aborda o conceito do eclipse e achámos vantajoso fazer no dia anterior ao fenómeno acontecer, para que as crianças ficassem a compreender melhor. No fim, as crianças puderam manusear os fantoches ficando assim com a ideia de como se faz um teatro de sombras.

No dia seguinte foi o dia do eclipse. As nossas tentativas de encontrar os óculos certificados para ver o fenómeno foram em vão. Tentámos ainda através de um espelho e cartão com um orifício, projetar o eclipse numa mesa mas tal não foi possível. Optámos por usar um vídeo que estava disponível no site do Exploratório Ciência Viva de Coimbra para que o grupo pudesse visualizar como é o fenómeno, de forma segura. Da parte da tarde, pretendemos desenvolver o trabalho em pares. As crianças realizaram uma pintura com aguarela, de forma a registar o fenómeno que tinham observado.

Quando chegámos depois da interrupção letiva da páscoa, reparámos na necessidade e curiosidade que as crianças demonstravam em aprender a escrever o nome e a reconhecer as letras. Na reunião de grupo, elas disseram que gostariam de fazer um foguetão com o seu próprio nome. A tarefa consistiu em recortar ou picotar triângulos e quadrados e construir o seu próprio foguetão. Em cada quadrado escreviam uma letra e os triângulos serviam para fazer os pormenores do foguetão. No fim, o trabalho foi pendurado no teto da sala de atividades (Apêndice n.º 3 - figura 17). O grupo sendo heterogéneo, as crianças de três anos estavam no nível 2 de escrita (Movimento Horizontal) enquanto as mais velhas estavam no nível 5 (Ortografia Correta do Primeiro Nome), estes níveis de escrita foram assim subdivididos por Saracho (1990).

No dia seguinte, em conversa matinal as crianças acharam que devíamos ir ao espaço e começamos por partilhar o que era necessário para isso acontecer. As ideias foram várias ao longo dos dias e, através de votação decidiram que queriam fazer o

capacete, as botijas e o foguetão. Estas tarefas prolongaram-se durante duas semanas. Começaram por pintar o molde do capacete de astronauta e decorar com vários acessórios e no dia seguinte com duas garrafas de sumo fizeram as botijas (Apêndice n.º 3 - figura 18, 19 e 20). Nesta tarefa pretendemos promover a atividade em grupo. As crianças começaram por colar as garrafas com fita-cola papel e pintaram. O trabalho em grupo levou a terem que debater e chegar a um acordo sobre a cor com que iam pintar as garrafas. No fim, as botijas levaram elásticos para poderem ser colocadas como mochilas, essa tarefa foi realizada por mim e pela minha colega, já que era necessário usar o x-ato para cortar as garrafas. Na semana seguinte, as crianças chegaram à conclusão que faltava o foguetão para poderem ir ao espaço. Mostrámos o caixote que tínhamos trazido e perguntámos como queriam fazer o foguetão, as respostas foram que tinha que se fechar o caixote, pintar e fazer uma porta e uma janela, e assim fizeram (Apêndice n.º 3 - figura 21,22 e 23).

Pareceu-nos (a mim e ao meu par pedagógico) vantajoso falar das fases da lua. O grupo já tinha falado sobre como a lua está sempre a mudar e achámos pertinente esclarecer essas dúvidas. Para iniciar esta tarefa visualizámos um pequeno vídeo intitulado: “Tricolicos - porque a lua muda de fase”. Posteriormente mostrámos as fases da lua (previamente criadas por nós estagiárias) com bolachas num prato (Apêndice n.º 3 - figura 24). Começamos a descobrir que fase correspondia cada bolacha. Posto isto, as crianças realizaram o registo em cartolina, picotaram e colaram as respetivas fases e escreveram o título, praticando assim a escrita (Apêndice n.º 3 - figura 25 e 26).

A semana começou com o Dia Mundial do Planeta Terra - 22 de abril. Decidimos começar o dia por mostrar ao grupo um globo, conversámos, partilhámos ideias em grande grupo o que sabiam sobre o nosso planeta e formas de o preservar (Apêndice n.º 3 - figura 27). A EC sugeriu que pintassem uma réplica do planeta terra (desenhada por nós), que de seguida pintassem a mão com tinta decalcassem numa folha e depois recortassem e assim fizeram (Apêndice n.º 3 - figura 28). A conclusão desta atividade foi com a colagem individual da mão em volta do planeta como simbologia que preservar o planeta depende de todos (Apêndice n.º 3 - figura 29).

No decorrer do projeto perguntámos às crianças se gostariam de criar uma história relacionada com o tema. O entusiasmo foi imenso e começaram a surgir ideias que se iam complementando. A ideia final foi criar uma história sobre um grupo de astronautas que foi ao espaço em busca de um tesouro. Contudo, os extraterrestres pregaram-lhes algumas partidas. Esta história foi sendo construída ao longo do projeto e cada frase era ilustrada por uma criança (Apêndice n.º 3 - figuras 31 e 32).

As ilustrações levaram-nos a perceber a curiosidade que as crianças tinham em compreender como é que os astronautas se movimentavam no espaço. Foi assim que surgiu a ideia de realizarmos uma atividade de expressão físico-motora. Esta contemplava os movimentos e formas de se mover no espaço (Apêndice n.º 3 - figura 30). O movimento ajuda as crianças a compreenderem a estrutura do movimento e estas melhoram as suas habilidades e a sua coordenação corporal (Spodek & Saracho, 1994). Os movimentos usados foram divertidos, criativos, apropriados à idade e a variedade de padrões de movimento também foi tida em consideração.

A semana seguinte começou por uma atividade matemática, por indicação da EC. Começamos por dividir as crianças em quatro grupos. Esses grupos teriam de existir crianças entre os 3 e os 5 anos, de forma a promover a interajuda. Criámos um molde de um foguetão, para que estes pudessem pintar de forma livre mas em consenso com todos os elementos do grupo (Apêndice n.º 3 - figura 33). Posto isto, as crianças começaram a colocar as janelas no foguetão (com velcro) e iam efetuando contagens e adições, sendo que a soma máxima era 10 (Apêndice n.º 3 - figura 34). A exploração da matemática é mais positiva quando estão a brincar do que propriamente em situações de aprendizagem. Permitir que as crianças assumam o controlo e a posse da tarefa é muito importante no ensino da matemática, os jogos matemáticos de final aberto permitem a aprendizagem de habilidades e incentivam a interação entre iguais (Moyles, 1994).

A sucessão do dia e noite também tinha sido uma questão levantada pelas crianças então, para iniciar a atividade, mostrámos (par pedagógico) um PowerPoint com imagens apelativas, claras e de linguagem simples preparando-as para a tarefa seguinte. Posteriormente, na manta e com auxílio de um globo (Apêndice n.º 3 - figura

35), conversámos com as crianças e fomos descobrir onde estava Portugal e marcámos com post-it. De seguida, com o candeeiro iluminamos o globo e conforme este ia girando, fomos explicando a sucessão do dia e da noite. Numa segunda parte da atividade, as crianças nomearam as atividades e tarefas que faziam durante o dia e durante a noite e desenharam-nas (Apêndice n.º 3 - figura 36). Foram então expostas no placard da sala, divididas por atividades efetuadas de dia e de noite (Apêndice n.º 3 - figura 37).

Como tarefa final, para terminar o projeto (e porque era nossa intenção permitir às crianças das asas à sua imaginação), propusemos-lhes a criação do próprio planeta. Para começar as crianças fizeram, em desenho, o projeto do planeta que iam criar (Apêndice n.º 3 - figura 38). Com o projeto feito, pegaram na bola de esferovite pintaram e decoraram com matérias que tinham à disposição. No fim, no momento de partilha, cada criança mostrou o seu planeta ao grupo e atribuiu um nome (Apêndice n.º 3 - figura 39).

A fase IV – divulgação e avaliação do projeto – foi decidido em grupo como iria ser feita. Esta fase é a da socialização do saber, tornando-o útil aos outros. Esta divulgação passou por expor o projeto numa sala para que os pais, amigos e comunidade educativa pudessem visitar (Apêndice n.º 4). Assim, nós estagiárias organizámos e montámos uma exposição com os trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto numa sala do JI. Para esta divulgação fosse bem-sucedida, convidámos a equipa educativa e enviámos também um convite aos pais, familiares e encarregados de educação.

Como as OCEPE referem o momento da avaliação é um momento fundamental, tanto para o educador como para as crianças, dando-lhes voz. Ao longo do projeto fomos observando e avaliando os comportamentos e opiniões das crianças, mas houve ainda um momento final em que essa avaliação aconteceu de uma forma mais explícita Revelaram o que tinham gostado mais e menos e o que voltariam a repetir.

1.1 Reflexão do Projeto Pedagógico

Fazendo uma retrospectiva do projeto desenvolvido há vários aspetos que valem a pena refletir. Ao longo de todo o projeto o foco da minha atenção foram as crianças e os seus conhecimentos, valorizámos sempre, enquanto par pedagógico, as suas opiniões e a sua espontaneidade.

Desde o início da prática em atividades pontuais, tentei logo dar voz às crianças e fazer com que estas percebessem que elas tinham poder de decisão. No início foi difícil, já que o grupo não estava habituado, a EC não trabalhava com essa pedagogia. Houve uma tarefa pontual em que estava a apoiar uma criança e esta me questionou se podia usar um lápis de cor preta, afirmei que sim e ela sorriu. Questionando-a, a criança referiu que a EC não deixava usar a cor preta. Posto isto (e refletindo com o meu par pedagógico), o receio que não conseguíssemos implementar um projeto, tomou conta de nós.

As nossas práticas incidiram sempre em tarefas abertas, permitindo à criança explorar, testar e experimentar de forma a chegar à sua própria aprendizagem. Não esquecendo nunca de apoiar as crianças, de forma a transmitir segurança e confiança. O grupo demonstrou interesse no projeto. Sentiram-se mais autónomos e responsáveis pelo que estavam a fazer e pelas aprendizagens. Ter permitido a este grupo ser agente das suas próprias aprendizagens foi muito gratificante para nós.

De referir que tentámos que as tarefas tivessem sempre inseridas em áreas curriculares. A formação pessoal e social esteve presente ao longo do projeto, bem como as expressões (musical, dramática e plástica). No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o grupo teve contacto com estas áreas quando se lia histórias, os foguetões com nomes e a história criada por todos. O domínio da matemática esteve presente nos foguetões da matemática quando as crianças podiam fazer pequenas adições. E a área do conhecimento do mundo esteve também presente durante todo o projeto, já que o tema em si pertencia a essa área de conhecimento.

Em suma, este projeto foi uma experiência pessoal riquíssima, por todo o envolvimento por todas as experiências que tive oportunidade de vivenciar. Como

estagiária senti-me parte fundamental deste projeto, já que as crianças procuravam-me para esclarecer dúvidas. Senti o grupo empenhado e entusiasmado com todo o projeto. Isso foi muito gratificante, uma vez que este grupo não estava habituado a trabalhar por projeto e tinha receio que não resultasse.

2. Um estudo investigativo: Abordagem de Mosaico

O plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar prevê a implementação de uma componente investigativa com o intuito de como futura educadora investigar e refletir sobre as minhas práticas. O objeto de estudo foi compreender as perspetivas das crianças sobre o JI.

Atualmente existe um considerável interesse no tema da participação das crianças, e em ouvir as suas opiniões. Fazer com que estas sejam “especialistas nas suas próprias vidas” é a forma de resumir o ponto de vista teórico em que se baseia a Abordagem de Mosaico.

A Abordagem Mosaico tem influências da Pedagogia da Participação de Reggio Emilia. É uma abordagem que reconhece as crianças e adultos como co-construtores de significado e experts da sua vida (Edward et al., 1998). Gunilla Dahlberg e Peter Moss (1999) consideram a criança como co-construtora de conhecimento, da identidade e de cultura. Assim como, co-investigadoras de poder, conhecimento e participação. A criança tem oportunidade de intervir, participar e fazer escolhas.

Nesta abordagem, o adulto é o criador de condições e contextos que forneçam a participação da criança e autonomia. Isto é, encoraja e fornece desafios, assim como é um mero facilitador e organizador de dados.

Esta abordagem reúne ferramentas para a construção de um “mosaico” da vida e opinião das crianças. Esses métodos passam por entrevistas, registos fotográficos, mapas cognitivos e circuitos, observação e por fim, a manta mágica. Esta abordagem divide-se em três fases: 1ª fase – são usadas conversas, entrevistas, fotografias, circuitos e mapas, pelas crianças e adultos a fim de poderem recolher as perspetivas das mesmas; 2ª fase – recolhe-se as evidências e informações para se dialogar e refletir sobre elas; 3ª fase – tomam-se decisões sobre as mudanças que as crianças pretenderam fazer.

O nosso objetivo era ouvir as vozes das crianças no sentido de perceber as suas perspetivas relativamente ao JI. Pretendíamos compreender, como é que as crianças se sentem no JI, ao nível do espaço físico, interações e experiências vivenciadas.

Assim, a primeira fase começou com entrevistas às crianças, sendo esse o instrumento de recolha de dados que escolhemos. As entrevistas foram estruturadas, sendo as questões: Gostas de vir ao Jardim-de-Infância? Porquê?; Qual/Quais o/os espaço/s que mais gostas no Jardim-de-Infância? Porquê?; Qual/Quais o/os espaço/s que menos gostas no Jardim-de-Infância? Porquê? ;O que mais gostas de fazer no Jardim-de-Infância? Porquê?; O que menos gostas de fazer no Jardim-de-Infância? Porquê?; O que gostarias de modificar no Jardim-de-Infância? Porquê?; Como modificavas?; Gostas da tua educadora? Porquê?; Gostas das auxiliares? Porquê?.

As entrevistas foram realizadas a treze das vinte e uma crianças do grupo da “sala vermelha”. As treze crianças entrevistadas, foram as que quiseram participar e também as que tinham autorizações dos encarregados de educação. As entrevistas feitas aos pais e à equipa educativa, tinham questões semelhantes às que foram feitas às crianças. O grupo de crianças era diversificado, tanto a nível de idades como de personalidades. Aos pais e encarregados de educação foi entregue, com a devida antecedência, um pedido de autorização, onde lhes foi explicado o projeto de investigação.

Nesta primeira fase foram também feitos circuitos pelo espaço do Jardim-de-Infância, isso incluiu espaço interior e exterior. As crianças fizeram esses percursos aos pares, cada uma levava uma máquina fotográfica e ia registando os locais por onde ia passando. De salientar que nesta fase desistiram duas crianças. Chegados à sala de atividades, cada criança fez um mapa sobre os locais do Jardim-de-Infância e escolheu as fotografias que tirou, fazendo a representação do circuito efetuado. Nestes mapas as crianças colocavam “carinhas” contentes ou tristes, para mostrar o seu agrado ou desagrado perante os espaços escolhidos. Ainda durante esta fase foram realizadas conversas com a equipa educativa e aos pais/encarregados de educação entregue um questionário (a EC achou mais vantajoso).

Na segunda fase começou-se por analisar os dados recolhidos tendo em vista a sua categorização. Assim este processo envolveu análise dos dados recolhidos e,

seguidamente procedeu-se à sua triangulação para formar categorias. Estas categorias são formadas tendo em conta as respostas de todos os intervenientes. Através desse processo geraram-se três categorias: a liberdade, o aprender e a interação entre pares.

Relativamente à primeira categoria, esta foi referida por todas as crianças participantes na investigação e encontra-se intimamente ligada ao espaço exterior e à possibilidade de poder brincar sem restrições. Apesar de ser algo que as crianças fazem todos os dias, durante as conversas referem-no constantemente e é eleito o espaço predileto destas. Por sua vez esta perspetiva das crianças vai ao encontro do que a equipa educativa e os pais/encarregados de educação das mesmas referem. Passo a citar frases ditas pelas crianças, “Gosto da rua porque lá posso brincar.”, “Gosto da rua porque tem muito espaço para correr.” e “Gosto da rua porque na rua posso brincar a tudo.”. A equipa educativa refere “O que mais gostam é o exterior porque podem brincar à vontade sem regras” e “Gostam mais do espaço exterior porque brincam livremente e escolhem com quem brincam e a que brincam.”.

Relativamente à segunda categoria Aprender, três intervenientes referem-na, contudo por motivos distintos. As crianças afirmam que aprendem no jardim-de-infância mas no sentido negativo, ou seja, que não gostam de aprender, referindo que é cansativo e que os obriga a estar sossegadas. Referem também que a função da educadora é dar-lhes trabalhos para fazer. Das onze crianças participantes, apenas três referem que gostam de aprender. Citando uma criança “Não gosto muito de estar na manta nem nas mesas. Porque eu canso-me e faço coisas que não quero.” Por sua vez, tanto os pais/encarregados de educação como a equipa educativa dizem que as crianças gostam de aprender coisas novas. É de salientar que ambos os intervenientes referem que o espaço potenciador desta categoria é a sala de atividades, não atribuindo qualquer importância ao espaço exterior como potenciador de aprendizagens significativas. Um encarregado de educação refere que “É o local onde se aprende com a educadora e auxiliares e brinca com os amiguinhos” e um elemento da equipa educativa refere “Interessam-se pelos trabalhos da sala e fazem amigos com que possam brincar e partilhar os brinquedos.”.

Por fim, no que diz respeito à última categoria, a interação entre pares, existe consenso entre crianças e equipa educativa. As crianças e a equipa educativa referem esta categoria, associada ao brincar, referenciando que o espaço potenciador de aprendizagens é a sala de atividades e o espaço exterior e o redondo. Citando uma criança: “Gosto da rua porque lá brincam comigo.”. Por sua vez, os pais/encarregados de educação também referem as interações. Contudo, salientam que o espaço potenciador é o espaço exterior e o redondo, reforçando a ideia acima referida de que a sala de atividades serve para aprender.

Para além destes espaços, foi possível também observar que apesar de raramente o referirem, as crianças gostam muito do jogo simbólico, nomeadamente na área da casinha, na área da pista e no espaço exterior.

Esta investigação revelou ainda que as crianças dão importância às interações estabelecidas com os adultos. Todos os participantes referem que gostam muito da educadora e a maioria deles diz que gosta de todas ou algumas auxiliares de ação educativa. Podemos também concluir que as crianças gostam de ir ao JI para poderem brincar, a maioria tem a perfeita noção que vão ao jardim-de-infância para adquirirem aprendizagens.

Não foi possível concretizar a terceira fase, uma vez que, no que diz respeito a alterações ou mudanças, as crianças referem apenas que gostavam de ter mais sofás na sala de atividades. Esta mudança surge associada ao facto de os trabalhos serem cansativos e sentirem necessidade de descansar. Dizem ainda que gostavam de ter uma área de pista maior para que pudessem ir para lá brincar mais crianças que as estabelecidas atualmente.

A equipa educativa, por sua vez, refere alterações a nível estrutural e nas salas, nomeadamente salas maiores para poderem aumentar as áreas que consideram pequenas. E, por fim, os pais/encarregados de educação, à semelhança da equipa educativa, referem também as alterações estruturais da instituição em geral e igualmente nas salas, bem como a necessidade de se mudar urgentemente a climatização de toda a instituição.

Este projeto terminou com uma reunião no tapete com o grupo todo, onde as crianças que participaram no estudo, explicaram às restantes todo o processo (Apêndice n.º 5). As crianças apresentaram os seus mapas, explicaram o percurso que tinham sido feito.

Posto isto, houve um momento de partilha onde, eu e a minha colega, explicámos ao grupo e equipa educativa, as conclusões que tinham sido tiradas tendo em conta as respostas das crianças, pais, equipa educativa, mapas e registo fotográfico.

Esta metodologia permitiu que as crianças se sentissem motivadas e vissem as suas opiniões valorizadas. Durante todo este estudo as crianças foram sempre escutadas e foram respeitados os seus interesses.

O envolvimento dos pais e da equipa educativa foi importante na medida em que foi possível confrontar as perspetivas de todos os intervenientes em prol do bem-estar de todas as crianças, não só as que participaram no estudo mas também as restantes.

3. Creche e Jardim-de-Infância: A importância do exterior

O espaço exterior é o prolongamento do ambiente interior de exploração e brincadeiras. Segundo as OCEPE, “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo/a educador/a e pelas crianças” (ME, 1997, p. 39). Este possibilita uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades (ME, 1997).

Em contexto de creche, mais especificamente em berçário, o exterior das crianças era uma varanda, a educadora trazia para esse espaço os elementos da natureza que fosse importante explorar. Na varanda as crianças podem ouvir, cheirar, observar as árvores, nuvens, sentir as temperaturas e as alterações de luminosidade natural. Assim, o espaço exterior é rico em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades alargando desta forma as experiências sensório-motoras das crianças (Post & Hohmann, 2003).

As crianças irem ao espaço exterior traz ganhos também para a saúde, já que estar ao ar livre fortalece o sistema imunitário, o desenvolvimento da visão, do equilíbrio e da consciência do próprio corpo. Estes benefícios na primeira infância são fundamentais, alargando o desenvolvimento e a exploração de competências de uma forma única.

Na instituição onde estagiei, na valência de creche, as salas tinham acesso direto ao exterior (varanda/pátio) e a sala de berçário não era exceção. Este fácil acesso permitia que uma auxiliar estivesse no interior da sala e outra no exterior, dando às crianças a liberdade de circular pelos dois espaços livremente. Este espaço exterior era muito pobre no que diz respeito aos equipamentos potenciadores de exploração do espaço exterior. Os materiais que estavam no exterior eram aqueles brinquedos que já não estavam em condições para estar no interior.

A equipa educativa presta muita atenção à exploração e brincadeira no exterior, oferece apoio físico e emocional, usa estratégias como: utiliza materiais para o conforto das crianças; observa a natureza com as crianças, de forma individual ou em grupo e acaba o tempo de exterior de uma forma tranquila, muitas vezes levando um a

um para fazer a higiene (Post & Hohmann, 2003). O conforto das crianças nestas idades é importantíssimo, uma vez que muitas destas crianças ainda não se deslocam e passam muito tempo deitadas ou sentadas numa manta que existe no espaço exterior. Também as crianças que gatinhavam faziam-no essencialmente na manta, não passando para o chão.

Em contexto de JI, a instituição onde estagiei tem um espaço exterior amplo, com elementos da natureza. Tinha duas casinhas e três blocos para as crianças se pendurarem, treparem etc. Relativamente aos elementos da natureza, as crianças são proibidas de ir para o local de terra e árvores. Também lhes é vedado o acesso à caixa. O exterior é rico em elementos da paisagem (montes, zonas soalheiras, zonas sombrias, relva, pedras) e de vida vegetal (árvores, arbustos, flores) que podiam ser explorados e sobre os quais as crianças gostariam de saber mais (Brickman & Tylor, 1991). O exterior é usado essencialmente no intervalo da atividade educativa, ou seja, de manhã, à hora de almoço e ao fim do dia.

As questões de segurança e de higiene são as justificações dadas para as crianças não poderem explorar os elementos da natureza. O fator risco e segurança tem que ser equilibrado. Deve dar-se às crianças o benefício da dúvida e deixar que estas mostrem que são responsáveis, não devendo á priori proibir logo essa exploração. O proibir só vai fazer com que a criança não tome consciência do risco e não aprenda a lidar com esse mesmo risco.

Segundo as OCEPE, o recreio é um espaço privilegiado onde as crianças têm possibilidade de explorar (ME, 1997). A EC não valoriza o tempo exterior, embora as crianças fossem todos os dias à rua, exceto quando estava a chover, a educadora nunca ia com o grupo. O tempo exterior desta instituição é da responsabilidade das auxiliares, as educadoras não frequentam o espaço exterior com as crianças. A perspetiva que me parece ser adotada é a de que o espaço ao ar livre tem fins pouco ou nada pedagógicos, sendo apenas espaço para libertar energia e correr. Este não deve ser entendido desta forma, mas sim como um espaço complementar ao espaço interior, coexistindo de forma integrada, onde as crianças brincam e aprendem (ME, 1997). O adulto deve ser

participante ativo procurando acompanhar as crianças e garantir a sua segurança (Brickman & Tylor, 1991).

As crianças adoravam estar no espaço exterior, quando a EC dizia que era altura de ir para o exterior, as crianças ficavam entusiasmadas. Diziam que era o momento preferido do dia, pois, mesmo com poucos recursos, as crianças eram bastante imaginativas e criavam as suas próprias brincadeiras a partir do jogo simbólico e com alguns brinquedos que traziam de casa. Para as crianças, o exterior é a altura de correr e saltar, de fazer construções, de descobrir a natureza, de fazer jogos dramáticos mais aventureiros e também de brincar sossegadamente com os objetos que traziam de casa (Brickman & Tylor, 1991).

Em suma, um espaço exterior bem organizado com relações apropriadas entre crianças e adultos são fatores que aumentam tanto a aprendizagem como o divertimento e isso é muito importante para as crianças. Importa consciencializar as equipas educativas da importância do brincar no exterior e as potencialidades que este tem para a aprendizagem das crianças. Proporcionar experiências de qualidade em ambientes exteriores, permitindo enfrentar desafios, obstáculos e tomadas de decisão, são fundamentais e aprendizagens importantes para a vida futura das crianças.

4. Interações em creche

A qualidade de vida nos primeiros anos e as experiências que a criança tem nesse período são fundamentais no processo cognitivo e afetivo. O desenvolvimento social e afetivo estão interligados principalmente durante a primeira infância. Esse desenvolvimento acontece nas relações com outras pessoas, sejam adultos ou outras crianças.

No decorrer da minha prática pude observar a importância dada às interações, respeitando as crianças e as suas necessidades individuais. As interações entre a criança e a família, entre a criança e o educador, entre o educador e a família e entre a equipa educativa são fundamentais para um bom ambiente da creche.

Em berçário, a relação criança-adulto é extremamente importante, uma vez que as crianças ainda são muito dependentes dos adultos. Embora os adultos também possam ajudar a estabelecer relações entre crianças, ou seja, o adulto pode estar atento às preferências das crianças. Neste contexto começa a perceber-se as preferências das crianças ou as suas empatias. Se uma criança agir de uma forma mais atenta quando a outra chora ou palra, e vice-versa, então o adulto pode juntar essas duas crianças de forma a estas poderem interagir. Em berçário muitas das crianças não se deslocam e essa ajuda por parte do adulto é fundamental para estabelecer relações entre pares. (Post & Hohmann, 2003). Mesmo não verbalizando, é importante esta interação.

Segundo Spodek (2010) é na primeira infância que surgem as primeiras formas de socialização:

“Os bebés com 2 meses já se fixam nos pares (Vincze, 1971) e aos 3 ou 4 meses aparecem os primeiros gestos sociais (Hartup, 1970). Aos 6 meses de idade surgem os primeiros sorrisos e vocalizações dirigidos aos pares. Ao longo do primeiro ano de vida os bebés exibem uma variedade de comportamentos sociais e participam em ações sucessivas com os seus pares” (p.121).

O papel do adulto passa também por aprender os ritmos de sono e alimentares das crianças, perceber os seus comportamentos, as suas preferências, essencialmente

perceber aquilo que a criança comunica (Portugal, 1988). As crianças tem sempre um adulto referência e em creches onde o ratio adulto-criança é reduzido, essas relações são mais individualizadas e de maior confiança. Os bebés e as crianças pequenas são extremamente sensíveis e atentos ao tom de voz, gestos e expressões faciais. É fundamental para a construção de laços afetivos que o educador mantenha um tom de voz moderado, que transmita tranquilidade e segurança. O momento da alimentação e da higiene é um momento de um para um em que é importante manter um diálogo com o bebé. Os bebés têm necessidade de afetos. Um aconchego no momento certo demonstra que o adulto percebeu que a criança estava a precisar e cria laços afetivos muito importantes.

Há cinco elementos-base da socialização: a confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima. A confiança é a base de toda e qualquer relação que se estabeleça, por isso é que neste primeiro ano de vida é fundamental que a criança se sinta confiante. Esta confiança permite à criança praticar uma ação e saber que o adulto estará lá para lhe dar o apoio necessário. Esta confiança começa quando a criança percebe que o adulto corresponde às suas necessidades (alimentação, higiene, etc.), e essa confiança dá uma enorme segurança ao bebé. A aquisição de marcha é o ponto que reflete que a criança já desenvolveu a confiança para ser ela a explorar sozinha o espaço. A autonomia não se revela tanto em contexto de berçário, mas essa capacidade de independência e de exploração reflete-se essencialmente nas crianças perto de completarem um ano de idade. E essa autonomia é muito importante na medida em que, embora a criança ainda dependa do adulto, esta percebe que também pode fazer as suas escolhas e realizar ações por si mesma. Relativamente à iniciativa, nasce logo na primeira infância quando a criança atua em conformidade com as suas intenções. Quanto à empatia, este aspeto em berçário não é muito desenvolvido, os bebés ainda não demonstram a capacidade de compreender os sentimentos dos outros pela sua própria experiência. Por fim, a autoestima é o ultimo elemento a ser adquirido, este só se desenvolve quando a confiança, a autonomia, a iniciativa e a empatia estão adquiridas (Brickman & Taylor, 1996).

No berçário, as rotinas passam essencialmente pelos cuidados diários (muda de fraldas, vestir, comer, dormir) e esses momentos oferecem oportunidades únicas de interações favoráveis a relações de confiança.

A relação da equipa educativa com a família é imprescindível, na medida em que é importante que a família esteja envolvida no ambiente educativo. Os pais, na instituição onde fiz o estágio, tem voz ativa na elaboração dos horários das crianças, na introdução de novos alimentos etc. Houve momentos em que os pais chegavam e eram estes que davam o lanche ao filho, mães que davam de mamar e momentos de higiene também eram efetuados pelos pais que queriam participar nesses momentos de rotinas da sala. Este nível de interação demonstra que a família e a equipa educativa tem um nível de confiança significativo e que ambas têm em comum o bem-estar das crianças.

É através das relações que as crianças compreendem o mundo que as rodeia e compreendem as ações dos outros. Ao longo da nossa vida estamos sujeitos a interações com outros e é importante desde cedo estabelecer relações positivas de forma a demonstrar às crianças a sua importância. Para isso é fundamental que a criança não esteja muito dependente do adulto, no sentido de poder estabelecer relações com outras crianças. Para isso a criança tem que sentir confiante e esse processo depende de criança para criança.

5. **Pedagogia de transmissão vs. Pedagogia de participação**

As crianças quando entram para a educação pré-escolar já trazem conhecimentos e capacidades previamente adquiridas. Elas aprendem em casa, com os pais, irmãos e outros familiares mas também aprendem com a comunidade que as rodeia. Esta aprendizagem ocorre a brincar, a observar os adultos e/ou outras crianças e em experiências já vividas. A estas experiências pode chamar-se «currículo natural». (Vasconcelos, 2004). Contudo, as crianças precisam de efetuar outras aprendizagens aquando da sua entrada no Jardim-de-Infância, e é importante refletir como é que essas aprendizagens ocorrem.

Nos últimos dois séculos pode observar-se dois modos de fazer pedagogia: a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2007). A pedagogia de transmissão, a característica do ensino tradicional, persiste na educação pré-escolar e muitas educadoras resistem em não deixar este método porque é uma pedagogia simples, previsível e segura (Oliveira-Formosinho et al, 2007). Essa simplicidade e previsibilidade deve-se ao facto de o educador apenas transmitir o que quer que as crianças adquiram e estas são meros recetores de informação. As crianças são vistas como uma tábua rasa em que devem memorizar os conteúdos transmitidos e reproduzi-los. No centro desta pedagogia transmissiva estão os saberes considerados essenciais. O educador transmite ao grupo o que lhe foi transmitido a ele. Um dos objetivos desta pedagogia é escolarizar e acelerar as aprendizagens, não respeitando assim as crianças como seres individuais, mas sim parte integrante de um grupo em que estas vão adquirir todas os mesmo conhecimentos. Em suma, as crianças são formatadas para adquirir aprendizagem transmitida pelo educador, como uma produção em série (Oliveira-Formosinho, 2013).

A pedagogia de transmissão é centrada no educador, este utiliza materiais estruturados (fichas e/ou manuais) fazendo com que a aprendizagem aconteça de uma forma passiva. A atividade das crianças passa por evitar e corrigir os erros e ter uma função respondente perante a transmissão. Esta pedagogia é pobre a nível de interações adulto-criança, uma vez que não se estabelece relações entre os intervenientes da pedagogia, o educador transmite e a criança recebe (Oliveira-Formosinho et al, 2007).

Esta pedagogia de transmissão vai contra a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, onde os artigos defendem os direitos da criança:

Artigo 12.º

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhes respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

Vários teóricos e investigadores da infância têm vindo a reforçar a importância de escutar as vozes das crianças.

Em oposição à tradicional pedagogia de transmissão existe a pedagogia de participação. A democracia é a base das crenças, valores e princípios da pedagogia de participação. Segundo Dewey (1939) democracia é uma forma de viver em comunidade, devendo por isso ser dado à criança uma voz ativa naquilo que lhe está diretamente ligado.

Dahlberg, Moss e Pence (1999) consideram a criança como co-construtora de conhecimento e participantes ativos da sua própria vida, devendo dar-se ouvidos às vozes desta nas tomadas de decisões. James e Prout (1990) referem:

“As crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.16).

Esta pedagogia participativa tem como objetivos principais a promoção do desenvolvimento e envolvimento no processo de aprendizagem para construir essas mesmas aprendizagens. Isto aliado a uma aprendizagem pela descoberta. As crianças resolvem os problemas e investigam para gerar aprendizagens. Este método é muito mais eficaz, na medida em que as crianças se encontram envolvidas ativamente em

todo o processo de aprendizagem. Não existem materiais estruturados, os materiais são variados e flexíveis na medida em que permitem experimentação. O educador na pedagogia de participação já não é o ator principal em todo o processo, mas sim um organizador do ambiente onde escuta e observa para planificar, documentar e avaliar. O papel do educador também é formular perguntas e entender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo. Quanto à motivação, esta pedagogia preconiza o interesse intrínseco da tarefa e a motivação intrínseca da criança. O envolvimento das crianças passa pelo questionamento, planificação, experimentação e confirmação de hipóteses, investigação e cooperação e resolução de problemas (Oliveira-Formosinho et al, 2007).

A pedagogia de participação define quatro eixos pedagógicos de intencionalidade pedagógica. O primeiro eixo – ser/estar – pedagogia do desenvolvimento de identidade “onde emergem as aprendizagens, desde o nascimento, no âmbito das semelhanças e diferenças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 32). Este eixo assenta na promoção de identidades plurais e no respeito pela criança como ser individual, promovendo assim o bem-estar desta e da família.

O segundo eixo- da participação- mobiliza a pedagogia dos laços, na qual o adulto apoia a criança como um ser pertencente a uma família, comunidade local e a uma cultura.

O terceiro eixo - experimentar e comunicar - dá importância à aprendizagem experimental, às interações e comunicação que conduzem a aprendizagens significativas.

Por fim, o quarto eixo- narrativa das jornadas de aprendizagem- a sua base é que para aprender é preciso compreender e vivenciar. A documentação pedagógica é uma forma de narração de todo o processo e dá às crianças a noção da realidade do processo das aprendizagens significativas que efetuaram (Oliveira-Formosinho, 2013). Em suma, estes eixos da pedagogia possibilitam a construção de identidades e relações, o respeito pelo que é diferente, a aprendizagem experimental e o significado de todo o processo.

Em jeito de conclusão, importa refletir que as minhas experiências enquanto estagiária permitiram que observasse que as instituições não se centraram somente na pedagogia de participação. As educadoras cooperantes com quem efetuei as minhas práticas utilizam ainda o método mais tradicionalista. Tentam ao máximo distanciar-se dessa pedagogia mas, por vezes, esse método é o mais fácil e “obriga” as equipas educativas a utiliza-lo de forma a obterem resultados mais facilmente. Pude observar em contexto de jardim-de-infância, que a EC estava em formação para melhor implementar a metodologia por projeto. Quando eu e o meu par pedagógico começamos a utilizar essa metodologia com o grupo a educadora ficou bastante entusiasmada por todo o desenrolar do projeto.

Enquanto futura educadora espero ajudar a melhorar o ensino de qualidade em educação pré-escolar, poder permitir que as crianças tenham voz ativa em todo o processo e poder usar todos os conhecimentos que adquiri e espero adquirir e melhorar ao longo de toda a minha carreira profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo esta etapa do meu processo formativo chegado ao fim, considero relevante refletir sobre todo o meu percurso no desenvolvimento de competências adquiridas. Tanto durante a licenciatura em Educação Básica como no Mestrado em Educação Pré-escolar, foi-me possível contactar com diversos contextos e realizar práticas de ensino supervisionadas.

No presente documento refleti sobre as experiências formativas realizadas no contexto de creche e de jardim-de-infância, no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Estes estágios revelaram-se de extrema importância em toda a minha formação enquanto futura educadora.

O estágio em creche começou com a escolha da sala. Como nunca tinha contactado com a realidade de berçário propus-me a ser inserida nesse grupo. Esta escolha revelou-se bastante enriquecedora, na medida em que percebi que trabalhar com bebés não é uma tarefa tão fácil como se diz. E foi por isso mesmo que quis perceber a realidade e observar que a vida dos bebés não é apenas comer e dormir. Há imensas aprendizagens nestas idades, embora nem sempre se vejam. No decorrer do estágio foi gratificante ver a evolução das crianças e perceber as relações que estavam a ser criadas. Preocupei-me em criar interações positivas e relações de confiança para poder conhecer cada uma das crianças e perceber as suas necessidades.

Relativamente ao estágio em contexto de Jardim-de-Infância, este foi o mais longo no meu processo formativo. Este estágio foi talvez o mais exigente mas também o que me enriqueceu mais como futura educadora. Por ser o mais longo deu para acompanhar o grupo de uma forma mais envolvente, consegui acompanhar as suas mudanças e o seu desenvolvimento. No meu percurso nunca tinha acompanhado um grupo heterogéneo e esse facto foi, sem dúvida, relevante. Ter crianças dos três anos aos cinco anos no mesmo grupo permitiu-me observar como esse aspeto é importante, desenvolvendo a cooperação e entreajuda.

Neste estágio contactei com dois modelos pedagógicos distintos mas o fim era comum, “ouvir as crianças”. A Metodologia de Projeto ao início foi uma dificuldade. Era uma realidade diferente do que estava habituada em outros estágios, mas depressa

se revelou uma mais-valia. Comecei por em tarefas pontuais, ir dando voz às crianças e permitir que elas começassem a decidir as suas próprias ações.

A Abordagem Mosaico foi o meu grande problema, era uma novidade, nunca tinha feito nem nunca tinha visto ser feito. As leituras sobre este método foram essenciais para perceber em que consistia e porque é que seria uma mais-valia para as crianças. Esta abordagem valoriza efetivamente as perspetivas das crianças e interliga as suas perspetivas com as da equipa educativas e dos pais.

A ligação com as famílias foi também uma preocupação, tanto nas atividades, como nas pesquisas e na divulgação. As crianças sentem-se felizes e confiantes quando os pais estão envolvidos. A divulgação do projeto tal como a documentação das atividades expostas na entrada da sala foram úteis para que os pais tivessem a par do que os seus educandos andavam a fazer e das aprendizagens que estavam a ser efetuadas.

No que diz respeito à educadora cooperante, esta mostrou-se sempre disponível para ajudar e esclarecer dúvidas. O facto da metodologia da EC ser de pedagogia transmissiva dificultou no início o facto de eu querer dar voz às crianças. O grupo não estava habituado e sentia-se um pouco perdido.

O feedback de ambas as EC, (tanto a de contexto de creche como a de jardim-de-infância) foi muito positivo. Sinto que evolui no decorrer de ambos os estágios. Quanto a realizar as práticas com um par pedagógico, foi de extrema importância, uma vez que me senti apoiada. Partilhávamos ideias, medos e reflexões e isso foi fundamental para que tudo corresse bem tanto para nós como para as crianças.

Considero que estas experiencias na prática educativa foram uma mais-valia enquanto futura educadora. Comecei a valorizar a observação como objeto de recolha de informações tive a oportunidade de planear tendo em conta as perspetivas das crianças. Quando as crianças sabem o que estão a fazer e querem fazer estão muito mais implicadas. Isso nota-se nas aprendizagens que realizam, já que sentem que são ouvidas e que as suas opiniões são valorizadas. Este aspeto foi sem dúvida a lição que

levo para a minha vida, a importância de as crianças serem seres ativos das suas próprias ações. Esta é a minha base como futura profissional da área da educação.

Em forma de conclusão, considero que os objetivos a que me propus foram alcançados. Penso que, enquanto estagiária, fui dinâmica, responsável e que estabeleci relações positivas com as crianças e com a equipa educativa. Considero-me uma pessoa muito mais crítica relativamente à forma como as crianças aprendem. Sou também muito mais atenta e estes aspetos são fruto de uma construção de conhecimentos que estão sempre a crescer. A aprendizagem não termina aqui e haverá sempre vontade de continuar a investigar e a evoluir com qualidade na prática pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores- Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora

Barbosa, M. C., & Horn, M. d. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Brasil: Artmed Editora S.A.

Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa - Ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011 (2011). Ministério da Educação.

Clark, A. (2007). *Early childhood spaces - Involving young children and practitioners in the design process*. Bernard van Leer Foundation.

Clark, A. (2010). *Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives*.

Clark, A., & Statham, J. (2005). *Listening to young children - Experts in their own lives*.

Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República nº 201/2001 - I Série.

Decreto Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. (1997) Diário da República nº 34/97 - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Espada, J. P., & Quiles M.J. (2009). *Educar para a auto-estima – propostas para a escola e para o tempo livre*. Madrid: K Editora, Lda.

Galve, S. (2009). *30 Conselhos para educar melhor – Princípios educativos para pais, educadores e professores*. Madrid: K Editora.

Maia, L. (2012). *E tudo começa no berço – Um guia para a educação e respeito social*. Lisboa: Pactor.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação PréEscolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Moyles, J. R. (2006). *A Excelência do brincar*. Porto Alegre: Artemed Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D. M., Cruz, S. H., Andrade, F. F., & Azevedo, A. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. 3-ª Edição, Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. 4-ª Edição, Porto: Porto Editora.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Mc Graw Hill.

Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Maia: Profedições, Lda.

Portugal, G. (1988). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. São Paulo: Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, T. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

Vayer, P. & Maigre, A. & Coelho, M. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget

Webster-Stratton, C. (2011). *Os Anos Incríveis - Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Braga: Psiquilibrios Edições

APÊNDICES

Apêndice 1 – Jardim-de-Infância – Práticas pontuais realizadas



Figura 1 - Leitura do livro "Quando crescer quero ser..."

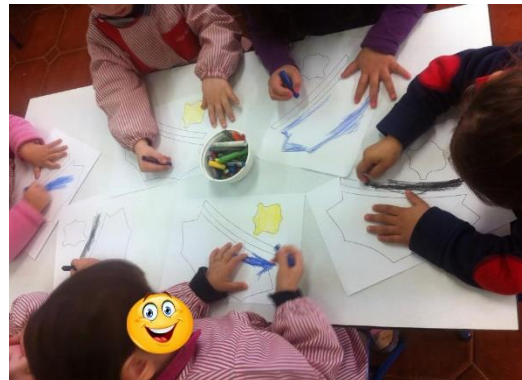


Figura 2 - Pintura dos chapéus de polícia



Figura 3 - Produto Final



Figura 4 - Crianças com o produto final



Figura 5 - Mostragem da massa para o bolo depois de batida



Figura 6 - Correspondência do nome a cada ajudante comunitário



Figura 7 – Colagens a pares

Apêndice 2 - Jardim-de-Infância – Exemplo de Planificação – 29/04/2015

Tópico: “O que há no espaço?” Subtópico: O Foguetão Matemático			
Recursos Materiais	Objetivos	Atividades previstas/Procedimentos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Cartolina; • Canetas; • Velcro; • Papel de plastificar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de usar diversos materiais combinando-os; • Ser capaz de ir construindo a noção de número; • Ser capaz de dialogar com os colegas, tomar decisões enquanto grupo e respeitar a opinião dos outros; • Ser capaz de trabalhar autonomamente; • Ser capaz de trabalhar em grupo. 	<p>A sessão teve início com a marcação de presenças e uma breve conversa com as crianças sobre o que seria feito ao longo do dia.</p> <p>De seguida dividimos as crianças em quatro grupos, tentando que ficasse uma criança de três anos e uma de cinco anos em cada mesa, de forma a puderem auxiliar-se.</p> <p>Distribuímos os foguetões previamente feitos por nós estagiárias, e deixamos que de forma livre e espontânea decorassem o foguetão em grupo, tendo assim que dialogarem, negociarem as ideias dos vários elementos.</p> <p>Posteriormente colaram as dez janelas do foguetão com velcro, de forma a poderem ser retiradas.</p> <p>O grupo começou então a fazer adições com as janelas de forma a o número máximo somado ser os dez.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação da participação direta e espontânea; • Registo fotográfico; • Materiais concebidos ao longo da atividade

Apêndice 3 - Jardim-de-Infância - Implementação do projeto “O que há no espaço?”



Figura 8 - Escuta das opiniões das crianças

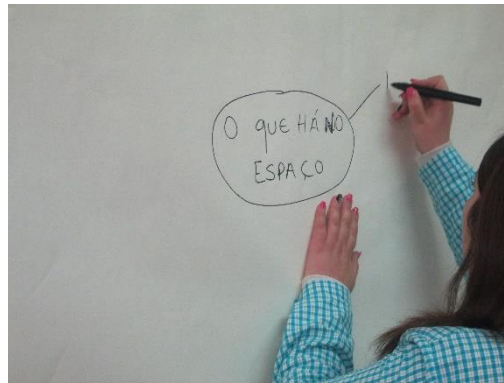


Figura 9 - Início da chuva de ideias



Figura 10 - Elaboração dos desenhos para a teia

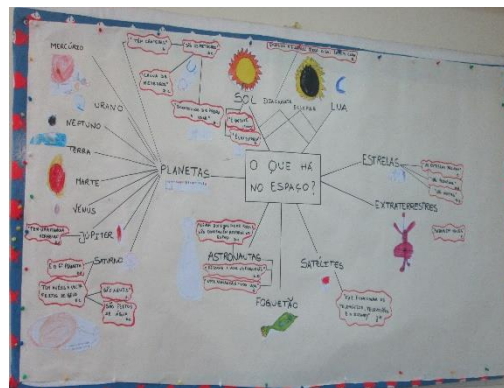


Figura 11 – Teia com os desenhos



Figura 12 - Leitura do livro “À procura das estrelas”



Figura 13 - Explicação de como é constituído o Sistema Solar



Figura 14 - Colagem dos planetas por ordem



Figura 15 - Réplica do planeta Saturno



Figura 16 - Criança a experimentar a sensação de toque sobre a réplica do planeta



Figura 17 - Produto final: "Os foguetões com o nosso nome"



Figura 18 - Colagem de motivos decorativos no capacete



Figura 19 - Crianças com o produto final dos capacetes



Figura 20 - Pintura, em grupo, das botijas de astronauta



Figura 21 - Pintura do foguetão



Figura 22 - Decoração do foguetão



Figura 23 - Exploração do foguetão com as botijas e os capacetes



Figura 24 - Explicação das fases da lua



Figura 25 - Registo das fases da lua



Figura 26 - Produto final



Figura 27 - Conversa em grande grupo, sobre como preservar o planeta Terra



Figura 28 - Pintura em grupo do nosso planeta



Figura 29 - Produto final



Figura 30 - Como os astronautas se movimentam no espaço - Expressão Físico Motora



Figura 31 - Ilustração da história criada pelo grupo



Figura 32 - A história



Figura 33 - Pintura em grupo dos foguetões da matemática



Figura 34 - Pequenas adições



Figura 35 - Descoberta em grande grupo o porquê da sucessão dos dias



Figura 36 - Registo das atividades que se praticam durante o dia e durante a noite



Figura 37 - Produto final



Figura 38 - Construção individual do seu planeta



Figura 39 - Planetas expostos na sala

Apêndice 4 - Jardim-de-Infância – Divulgação do projeto



Figura 40 - O foguetão e o astronauta



Figura 41 - Os planetas que cada criança fez



Figura 42 - As fases da lua



Figura 43 - Crianças com as botijas



Figura 44 - A sucessão dos dias



Figura 45 - A nossa história



Figura 46 - Registo do eclipse



Figura 47 - Os livros abordados



Figura 48 - Criança com o capacete e botija de astronauta



Figura 49 - O grupo a observar tudo que foi elaborado no decorrer do projeto



Figura 50 - As crianças a explorarem o que tinham feito

Apêndice 5 - Jardim-de-Infância – Abordagem de Mosaico



Figura 51 - Manta Mágica



Figura 52 - Momento de partilha em grande grupo



Figura 53 - Criança a explicar o seu mapa



Figura 54 - Criança a explicar o seu mapa



Figura 55 - Momento de partilha

Apêndice 6 - Jardim-de-Infância - Abordagem de Mosaico – Guiões**Guião de Entrevista**

Nome:

- Gostas de vir ao Jardim-de-Infância? Porquê?	
- Qual/Quais o/os espaço/os que mais gostas no Jardim-de-Infância? Porquê?	- Qual/Quais o/os espaço/os que menos gostas no Jardim-de-Infância? Porquê?
- O que mais gostas de fazer no Jardim-de-Infância? Porquê?	- O que menos gostas de fazer no Jardim-de-Infância? Porquê?
O que gostarias de modificar no Jardim de Infância? Porquê?	Como modificavas?
- Gostas da tua educadora? Porquê?	- Gostas das auxiliares? Porquê?

Questionário para o encarregado de educação

- O quê que o seu educando acha do Jardim-de-Infância?	- Qual/Quais o/os espaço/os que o seu educando mais fala?
- Qual/Quais o/os espaço/os que o seu educando menos fala?	- O quê que o seu educando mais gosta de fazer no Jardim-de-Infância? Porquê?
O quê que o seu educando menos gosta de fazer no Jardim-de-Infância? Porquê?	- De quem é que ele mais fala em casa?
-Se pudesse modificar alguma coisa no Jardim-de-Infância para o seu educando gostar mais dele, o que modifica?	

Guião de Entrevista- Equipa Educativa

1. Acha que as crianças gostam de vir ao Jardim-de-Infância? Porquê?

2. Qual é o espaço que acha que as crianças mais gostam? Porquê? E menos? Porquê?

3. Se pudesse modificar alguma coisa ou algum espaço em prol das crianças, o que seria? Porquê?

4. Acha que as crianças gostam das auxiliares? Porquê?

5. Acha que as crianças gostam de si? Porquê?
