

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

As Aprendizagens de uma Estagiária

Carla Patrícia Ladeiro Rafael

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Carla Patrícia Ladeiro Rafael

Relatório Final

As Aprendizagens de uma Estagiária

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

Constituição do júri:

Presidente: Prof. Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof. Doutora Cristina Faria

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 25 de Novembro de 2015

Classificação: 16 valores

Agradecimentos

Não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam ao longo de todo este caminho e me ajudaram neste trabalho. Agradeço assim:

Aos meus pais, por toda a força, carinho, apoio, compreensão e por não me terem deixado desistir de concretizar este sonho.

À Cátia, ao Pedro e à Carina pela amizade, paciência e disponibilidade que manifestaram.

À minha família e amigos que me apoiaram e por todas as palavras de entusiasmo e conforto ao longo de todo este percurso.

Às educadoras cooperantes, pela colaboração e conselhos dados durante os estágios.

À professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho e aos demais professores da ESEC, pelas aprendizagens realizadas durante este ano de formação.

A todos o meu sincero

Obrigada.

As Aprendizagens de uma Estagiária

Resumo: O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e retrata o percurso formativo e as experiências vivenciadas ao longo das práticas de ensino supervisionadas.

Neste relatório é efetuada uma caracterização das instituições onde os estágios foram desenvolvidos e também do modo como o ambiente educativo estava organizado. São expostas ainda todas as etapas do estágio em Creche e Jardim de Infância e referidas as experiências-chave que mais se destacaram ao longo do percurso formativo: a importância do domínio da música na creche; as potencialidades do espaço exterior; a documentação pedagógica; o envolvimento parental no Jardim de Infância e a voz das crianças – abordagem de mosaico.

Uma vez que a reflexão é um processo essencial para a formação do/a educador/a, neste trabalho as experiências educativas são evidenciadas e analisadas de forma crítico-reflexiva.

Palavras-chave: música na creche; espaço exterior; documentação pedagógica; envolvimento parental e abordagem de mosaico.

The Learning of an Intern

Abstract: The current report was accomplished within the scope of the Master in Preschool Education and presents the training journey and the live experiences along the supervised teaching internship.

In this report it is shown an institutions' description where the internship took place and, as well, the way that the educational environment was organized. It is exhibited also all the internship stages at the nursery and kindergarten and the main experiments that were mainly focused through this training journey: the importance of music control in the nursery; the outdoors capabilities; the pedagogical documentation; the parental involvement in the preschool and the children's voice – the mosaic approach.

Since the reflection is a fundamental process of the pedagogue's learning, in this work the educational experiences are highlighted and analysed in a critical reflexive way.

Keywords: music in the nursery; the outdoors; pedagogical documentation; parental involvement and mosaic approach.

Índice geral

Introdução.....	1
PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO EM CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA	3
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO EM CRECHE	5
1. A evolução da educação pré-escolar em Portugal	5
1.1. O perfil de competências do educador em creche.....	8
2. Caracterização do contexto educativo	11
2.1. Caracterização da instituição.....	11
2.2. Organização do grupo de crianças	11
2.3. Organização dos espaços e dos materiais.....	12
2.4. Organização do tempo.....	12
2.5. Práticas pedagógicas da educadora cooperante.....	13
2.6. Dinâmicas relacionais	15
3. Descrição e análise da experiência educativa.....	16
3.1. As primeiras semanas: observação do contexto educativo	16
3.2. Algumas semanas depois: entrada progressiva na atuação prática	17
3.3. A última semana: avaliação do processo formativo.....	19
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO EM JARDIM DE INFÂNCIA	20
4. O Modelo de Reggio Emilia.....	21
5. Caracterização do contexto de intervenção	27
5.1. Caracterização da instituição.....	27
5.2. O grupo de crianças.....	28
5.3. Organização dos espaços e dos materiais.....	28
5.4. Organização do tempo.....	29
5.5. Práticas pedagógicas da educadora cooperante.....	30
5.6. Dinâmicas relacionais	31
6. Descrição e análise da experiência educativa.....	32
6.1. As primeiras semanas: observação do contexto educativo	32
6.2. Algumas semanas depois: entrada progressiva na atuação prática	32

6.3. A minha intervenção: desenvolvimento de práticas pedagógicas e implementação do projeto “os bichos-da-seda”	34
7. O sistema de acompanhamento das crianças.....	43
7.1. Avaliação geral do grupo	43
7.2. Análise e reflexão em torno do grupo e contexto educativo.....	44
7.3. Definição de objetivos e iniciativas	45
PARTE II - REFLEXÃO ACERCA DAS APRENDIZAGENS: EXPERIÊNCIAS-CHAVE	47
CAPÍTULO III- O DOMÍNIO DA MÚSICA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA	49
1. A importância do domínio da música na rotina diária em creche	49
CAPÍTULO IV-A ÁREA EXTERIOR DA INSTITUIÇÃO.....	53
2. Potencialidades do espaço exterior.....	53
CAPÍTULO V-A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE DOCUMENTAR.....	57
3. A documentação pedagógica.....	57
CAPÍTULO VI - A RELAÇÃO DOS PAIS COM OS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO	61
4. A importância do envolvimento parental em creche e JI	61
CAPÍTULO VII – A VALORIZAÇÃO DA ESCUTA.....	67
5. A voz das crianças – Abordagem de mosaico	67
5.1. Enquadramento conceptual e metodológico	67
5.2. Objetivos do estudo.....	71
5.3. Participantes	71
5.4. Metodologia	71
5.5. Procedimentos de recolha e tratamento dos dados.....	73
5.6. Apresentação e discussão dos dados	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
Referências Bibliográficas	90
Legislação.....	99
Web grafia	99
ANEXOS	100
APÊNDICES.....	104

Abreviaturas e Siglas

CAF - Componente de Apoio à Família

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE - Projeto Educativo

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

n.d. – no date

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice de quadros

Quadro nº 24 – As relações sociais	75
Quadro nº 25 – Os espaços que as crianças mais gostam	76
Quadro nº 26 - O que agrada às crianças nas salas de atividades	77
Quadro nº 27 – Os espaços que as crianças menos gostam	77
Quadro nº 28 – O que as crianças mudavam	78

Índice de figura

Figura nº46 – Mapas da instituição	72
Figura nº47 – Circuitos dos tours	72
Figura nº48 – Seleção de fotografias para a manta mágica	73
Figura nº49 – Manta mágica	73

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa que decorreu ao longo de dois semestres, no mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, frequentado no ano letivo de 2014/15.

Este trabalho tem uma componente descritiva, reflexiva e investigativa e assume como principal objetivo aprofundar as experiências mais significativas vivenciadas em dois contextos distintos: a Creche e o Jardim de Infância (JI).

O estágio no contexto de creche foi realizado com um grupo de crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos e teve a duração de cento e cinco horas, repartidas ao longo de sete semanas, três vezes por semana. O estágio em JI realizou-se em par pedagógico com uma colega, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos e teve a duração de cento e noventa e cinco horas, distribuídas por treze semanas, três vezes por semana.

A escolha do título deste relatório: “As Aprendizagens de uma Estagiária” surgiu pelo facto dos estágios realizados me terem proporcionado, através das experiências vivenciadas, diversas aprendizagens e uma perceção mais alargada das práticas pedagógicas a desenvolver com as crianças. As aprendizagens foram, também, sendo traçadas com base nas reflexões realizadas antes, durante e depois da ação.

Relativamente à organização deste trabalho, o relatório está dividido em duas partes, sendo a primeira constituída por dois capítulos referentes ao percurso formativo em creche e JI, e a segunda parte composta por cinco capítulos refletindo cada um deles as descobertas e aprendizagens mais significativas para a mestranda.

No primeiro capítulo, referente à creche, é mencionada a evolução da educação pré-escolar e o perfil de competências de um educador em contexto de creche, com o intuito de compreender um pouco acerca destas temáticas. É apresentada, também, a caracterização da instituição onde realizei o estágio, a organização do grupo, dos espaços, dos materiais e da rotina diária, assim como referidas as práticas pedagógicas usadas pela educadora e as interações sociais vivenciadas. É ainda

descrita e analisada a prática educativa por mim realizada no decorrer do estágio, no âmbito de creche.

No segundo capítulo, alusivo ao II, é exposta a abordagem de Reggio Emilia para contextualizar a prática desenvolvida na instituição de estágio, sendo esta uma abordagem inovadora que aposta na aprendizagem das crianças a partir dos seus próprios interesses e criações. Este capítulo, tal como no capítulo anterior, é constituído pela caracterização da instituição de estágio e da organização do ambiente educativo. Posteriormente é feita uma descrição e análise da minha experiência educativa e do projeto desenvolvido com as crianças, como também são expostos os resultados da avaliação sobre os níveis de bem-estar e implicação do grupo de crianças através do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal e Laevers, 2010).

Cada um dos cinco capítulos seguintes é formado por uma experiências-chave acerca dos momentos de aprendizagem que mais se destacaram ao longo dos dois estágios.

Para finalizar, são apresentadas as considerações finais acerca deste processo formativo através de uma breve reflexão sobre o impacto das duas experiências de estágio para a minha prática pedagógica futura.

Ao longo do trabalho são referidas apenas as iniciais dos nomes das crianças para que a sua identificação seja mantida no anonimato.

**PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO
FORMATIVO EM CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO EM CRECHE

Neste capítulo será apresentada uma breve contextualização da evolução histórica da educação pré-escolar em Portugal e posteriormente exposto o perfil de competências do profissional de educação em creche. Em seguida é referida a caracterização do local de estágio e a descrição da experiência educativa em creche.

1. A evolução da educação pré-escolar em Portugal

Em Portugal, a EPE tem vindo a sofrer transformações ao longo dos anos, passando por diversas fases de evolução tanto a nível político como económico.

Segundo Vasconcelos (2009) existiram cinco períodos que marcaram de forma significativa a evolução histórica da EPE em Portugal: o período final da Monarquia (1834-1909); a 1ª República (1910-1926); o período da Ditadura de Salazar (1926-1974); a refundação da Democracia (1975-1995); por fim, o alargamento e expansão (1996-2000).

Até ao período final da Monarquia é de salientar que as crianças não tinham autonomia para pensar por si próprias e eram vistas como adultos em miniatura. Foi com o começo da revolução industrial que a mão-de-obra feminina aumentou e a população entendeu que a guarda das crianças era uma necessidade social. Como seguimento desta situação foi inaugurado, em 1882, o primeiro JI em Lisboa. Esta instituição tinha a função de garantir a guarda das crianças das famílias mais desfavorecidas de modo a responder às suas necessidades. Em 1891, as fábricas são obrigadas a dispor de creches para os filhos das operárias (Vasconcelos, 2009). A expressão *jardim-de-infância* foi alterada para escola infantil com o intuito de reforçar a escolarização (Vasconcelos, 2009).

Após a implementação da 1ª República, a educação começou a ser encarada como um contributo para o progresso social e cultural do país (Cardona, 1997). É criada uma rede privada de jardins-escolas, sendo inaugurado o primeiro Jardim-Escola João de Deus em Coimbra, no ano de 1911, onde se evidência um modelo português com a doutrina da Cartilha Maternal. Este método de ensino/aprendizagem

de leitura tinha como objetivo a alfabetização de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 8 anos (Vasconcelos, 2009).

Em 1926, com a Ditadura, a educação de infância sofreu um retrocesso e houve uma desvalorização da cultura do país (Cardona, 1997). O desinteresse pela educação era evidente, uma vez que em 1937 as instituições de EPE foram encerradas e a responsabilidade do ensino infantil ficou a cargo das instituições privadas (Vasconcelos, 2009).

Foi em 1970 que a EPE começou a ser valorizada com a preparação profissional de educadores e o aumento de JI na rede pública. Apenas em 1973, com a reforma do Ministro Veiga Simão, a educação de infância é integrada no sistema educativo (Cardona, 1997) sob a tutela do Ministério da Educação (ME), que estabelece a EPE como facultativa e destinada a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Após a revolução de 25 de abril de 1974, devido ao crescimento de instituições para a educação de infância, o estado sente necessidade de criar um enquadramento legal.

É publicado a 30 de dezembro o Decreto-Lei nº 786/78 que oficializou a criação das primeiras instituições da rede pública do ME. Em 1986, com a definição da Lei de Bases do Sistema Educativo, é divulgada a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que determina que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” (cap.1, art.º 2º).

Em 1996 a EPE começou a expandir-se, contudo foi no ano de 1997 que a educação de infância sofreu grandes alterações com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e a declaração pelo ME das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). A educação de infância foi então encarada como um processo que evolui “em interface com as políticas sociais, ligadas às famílias e à criação de redes de suporte com elas e entre elas, à educação de adultos, ao combate à exclusão social, à qualificação da população ativa, e ao desenvolvimento local” (Vasconcelos, 2009, p.18).

Em 1998, apesar de ser notória a evolução de Portugal relativamente à educação, este era ainda um dos países que apresentava o número de inscrições em instituições pré-escolares mais baixo da Europa. Com o intuito de melhorar estes resultados, o governo tem vindo a interessar-se pela melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas instituições pré-escolares, ao referenciar como documento orientador as Orientações Curriculares (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico – OCDE, ME, n.d). As OCEPE diferenciaram-se de algumas conceções de currículo, por abarcarem a capacidade de fundamentar várias opções educativas, que proporcionam assim, vários currículos (ME, 1997). Compete assim ao/à educador/a de infância construir o currículo mais apropriado ao grupo com quem trabalha, de forma a desenvolver as capacidades propostas nas orientações. Conforme Bertram e Pascal (2009, p.42) referem, o/a educador/a na EPE “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”. Atualmente, em Portugal, a EPE é destinada a crianças dos três aos seis anos de idade e desta forma distingue-se da maioria dos países europeus, cujas instituições de educação se destinam a crianças desde o nascimento até à idade de escolaridade obrigatória (OCDE, ME, n.d). Segundo o mesmo estudo, em Portugal a educação destinada a crianças com idades entre os três e os seis anos tem-se desenvolvido mais rapidamente do que a educação para as crianças com menos de três anos de idade. Presentemente não existe nenhum enquadramento curricular para a primeira infância, visto que a creche se encontra legalmente tutelada pelo Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

A EPE é constituída por diferentes modalidades e formas (públicas e privada, sem fins lucrativos e com fins lucrativos, a nível regional e a nível nacional, entre outros) no entanto o governo tem incentivado as diversas instituições a prestar cuidados mas também a adotar atividades educativas. Cada instituição pode também praticar diferentes modelos pedagógicos (OCDE, ME, n.d.). No atual sistema educativo o principal desafio é a construção de instituições multiculturais, onde os diferentes grupos de crianças possam ser escutados e respeitados tendo em conta a sua identidade. É assim importante que a educação multicultural se torne essencial na formação do/a educador/a, enquanto cidadão reflexivo. Tendo em conta a Lei nº4/97,

de 10 de fevereiro, a EPE deve impulsionar o desenvolvimento da criança quer a nível pessoal como social, desenvolver através de linguagens múltiplas a comunicação e expressão considerando as suas características individuais, estimular a curiosidade e o desejo de aprender e proporcionar a participação das famílias no processo educativo dos seus filhos. Deste modo, o/a educador/a estimula aptidões e saberes precisos para o desenvolvimento do currículo integrado, no contexto do conhecimento do mundo e da comunicação e expressão (Bertram e Pascal, 2009). O currículo integrado é aquele que engloba as interações, o brincar, as diversas linguagens, o espaço e o tempo. Neste sentido o currículo não é meramente um conjunto de conteúdos isolados, mas inteira a curiosidade da criança com a intencionalidade educativa do/a educador/a. O profissional de educação deve ter ainda em conta que a criança tem um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (ME, 1997).

1.1. O perfil de competências do educador em creche

A Creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde esta é integrada e no qual se deseja que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades (ISS, I.P., 2010). Neste sentido o profissional de educação que diariamente trabalha em creche necessita de características específicas e de uma formação adaptada para oferecer práticas de aprendizagem e desenvolvimento na criança.

Na creche, as necessidades essenciais centram-se não só na construção de relações afetivas gratificantes como também nas necessidades básicas da criança. De acordo com Portugal (1998, p.201) “os educadores têm um papel vital (...) na prossecução dos objetivos educacionais da primeira infância”. Sendo assim, o profissional de educação deve não só facilitar a adaptação da criança na instituição e apoiar os pais no momento de separação como também promover o desenvolvimento de relações de confiança, segurança e de prazer.

O educador assume assim, o papel de mediador do desenvolvimento da criança e deve ter capacidade para compreender e reconhecer as suas necessidades, de modo a respeitar o seu ritmo de desenvolvimento e contribuir para a promoção da

autonomia e autoestima da criança. O educador deve ser uma pessoa com grande capacidade de responsividade e empatia de forma a impulsionar a comunicação a partir de interações mútuas.

Desta forma, segundo os autores do documento ISS, I.P., (2010, p.2), o educador deve facultar às crianças

relações afetivas calorosas e recíprocas entre a criança e o adulto responsável por ela, (...) promover um ambiente que facilite a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças (...) e estabelecer relações que encorajem a criança a participar de forma ativa.

É fundamental que o/a educador/a tenha em mente que para desempenhar o seu papel, deve ter conhecimentos acerca dos estádios de desenvolvimento da criança, escutar a criança e ficar desperto/a para os seus progressos.

O/a educador/a deve valorizar os interesses e brincadeiras das crianças, reconhecer quando estas estão ou não satisfeitas, falar com elas demonstrando carinho, interagir com as crianças nos momentos de brincadeira livre mantendo uma relação de cooperação e respeitando as suas necessidades, ritmos e interesses. É importante que o adulto tenha uma grande capacidade de observação e de escuta para conhecer e perceber comportamentos e intenções das crianças. Desta forma, na instituição de estágio que frequentei, a educadora manifestava atitudes básicas de uma boa profissional, que promovem uma relação de confiança essencial para o bom desenvolvimento das crianças que demonstram sentirem-se mais seguras e confortáveis ao enfrentar e explorar novos desafios.

No que diz respeito às rotinas diárias, o/a educador/a deve proporcionar uma rotina previsível, de modo a criar uma estrutura de segurança para as crianças e flexível de modo a respeitar o ritmo de cada criança. É a partir da planificação, estruturação e avaliação do ambiente educativo, que o profissional de educação desenvolve um currículo que orienta a ação educativa e promove o desenvolvimento íntegro da criança (perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, 2001). De acordo com as OCEPE (ME,1997), o/a educador/a deve ter em conta alguns objetivos pedagógicos na realização das suas práticas, tais como: o

desenvolvimento global e social da criança, promover aprendizagens significativas e diferenciadas, desenvolver a expressão e a comunicação, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, educar para a cidadania, inserir a criança na sociedade, proporcionar o bem-estar e a segurança, envolver a família no processo educativo, despistar e detetar qualquer incapacidade de desenvolvimento.

Cabe também ao educador a estruturação do espaço, dos materiais e do tempo de forma a proporcionar às crianças uma variedade de novas experiências. Assim sendo, é importante que o/a educador/a faça uma observação constante do contexto para que possa conhecer os interesses e necessidades das crianças e possa planificar atividades que respondam às exigências do contexto em questão. É também essencial definir uma forma de avaliação das atividades pedagógicas assim como do desenvolvimento de competências das crianças (perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, 2001).

Em conclusão, o/a educador/a deve centrar-se no desenvolvimento integral das crianças como seres únicos e autónomos, dando a todas as crianças a mesma igualdade de oportunidades. Deve investigar, refletir sobre a melhor forma educativa do grupo de crianças, ser flexível e criativo/a nas tarefas que prepara para o grupo e trabalhar em equipa.

2. Caracterização do contexto educativo

2.1. Caracterização da instituição

A instituição onde desenvolvi a prática educativa situa-se no concelho de Coimbra e dispõe das valências de creche e JI. Dá prioridade aos filhos dos funcionários da associação a que pertence e funciona das 7h30min às 18h30min.

Esta instituição é composta por três pisos (Apêndice nº1, quadro nº1) com compartimentos espaçosos e bem organizados, dispondo de materiais e equipamentos de qualidade e adequados às necessidades das crianças. No exterior do edifício as crianças podem usufruir de um parque, equipado com um escorrega e baloiços, que lhes permite experimentar novos movimentos corporais e explorar a natureza. O edifício é constituído por oito salas, com capacidade para acolher 184 crianças, desde os 4 meses aos 5 anos¹.

Relativamente aos recursos humanos (Apêndice nº1, quadro nº2), a equipa da instituição é formada por pessoal docente e não docente, pessoal administrativo e da direção, técnicos de apoio a atividades extracurriculares e técnicos de apoio a atividades curriculares, que promovem o desenvolvimento global e harmonioso da criança como um ser competente.

O Projeto Educativo (PE) da instituição tem como objetivo o crescimento da criança de forma autónoma, num ambiente onde esta se desenvolva a nível cognitivo, afetivo, moral e físico através de experiências que despertem a sua curiosidade e exploração. Valoriza também a formação contínua da equipa educativa e um bom relacionamento entre instituição/família.²

2.2. Organização do grupo de crianças

A sala de creche onde decorreu a minha prática supervisionada (sala violeta) era constituída por um total de onze crianças, em que seis são do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre 1 e 2 anos. Do grupo fazia parte uma criança de nacionalidade africana. A maioria destas crianças residia na cidade ou nos arredores.

¹ Retirado do Projeto Educativo da Instituição

² Retirado do Projeto Educativo da Instituição

Relativamente ao desenvolvimento motor, o grupo era composto por algumas crianças que já tinham a marcha adquirida. A nível comportamental e emocional, as crianças deste grupo eram dinâmicas, exploradoras, curiosas, alegres e bem-dispostas. Quanto ao desenvolvimento da linguagem, algumas crianças começavam a descobrir outro modo de comunicar e pronunciavam já algumas palavras.

2.3. Organização dos espaços e dos materiais

A sala violeta subdivide-se em várias áreas (Apêndice nº2), sendo elas: o fraldário; a sala de atividades que é também a sala de repouso; a sala das refeições e a copa. Tanto a sala de atividades como a sala para refeições tem acesso a uma varanda coberta. O espaço da sala de atividades é amplo e possibilita que as crianças se desloquem com facilidade. O espaço está organizado de forma segura, num ambiente motivador, que oferece às crianças um ambiente acolhedor e de bem-estar. Segundo Portugal (1998, p.202) “é importante que o ambiente não seja demasiado superprotector, afetando o movimento e a exploração e a capacidade de a criança confiar nela própria e no mundo físico.”

O equipamento que constitui o fraldário e a sala de refeições está adequado às necessidades das crianças. O material didático existente na sala e na varanda é diversificado (legos; bolas; brinquedos sonoros; peluches; livros; um escorrega; triciclos; andadores; uma casinha; um túnel; entre outros) e encontra-se ao alcance das crianças. O material é resistente, estimulante e agradável à vista e ao tato, favorecendo a criatividade, a fantasia e o desenvolvimento motor, cognitivo e social. A sala tem bastantes janelas e proporciona o contacto visual com o ambiente exterior.

2.4. Organização do tempo

O tempo educativo é como um alicerce para o/a educador/a pois possibilita-lhe uma melhor gestão do tempo disponível, que deve ser flexível (ME, 1997). Segundo Kruse (2005) e Post e Hohmann (2003), citados por Araújo (2013), as rotinas diárias devem ser previsíveis ainda que flexíveis e proporcionar uma aprendizagem ativa. É

de salientar que as crianças da sala do berçário se juntavam com as crianças da sala onde me encontrei a estagiar, uma vez que a educadora era a mesma para as duas salas. Estes momentos de interação só não ocorriam nas horas da refeição e de repouso.

A organização do tempo (Apêndice nº3, quadro nº3) é composta por momentos distintos. O acolhimento, em que as crianças brincam livremente até à chegada da educadora cooperante. Este momento é definido como sendo “um tempo de abrigar, de apoio à transição, de reencontro, de comunicação e de bem-estar.” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, citado por Araújo, 2013, p.43). As atividades orientadas e as atividades livres que ocorrem no exterior da instituição, na sala, na varanda e/ou no corredor, onde as crianças têm contacto com crianças de outras salas. Existe também na organização temporal uma rotina de cuidados, da qual fazem parte “a hora das refeições, o tempo dos cuidados corporais e o tempo da sesta, igualmente reconhecidos no seu potencial para fomentarem aprendizagens diversas.” (Kruse, 2005; Post e Hohmann, 2003, citados por Araújo, 2013, p.42).

Durante as refeições constroem-se relações afetuosas e diálogos que permitem que estes momentos sejam de satisfação e de brincadeira para as crianças, que por vezes eram presenteadas com a introdução de novos alimentos. O momento de repouso ocorre no período da tarde para todas as crianças, no entanto pode incidir no período da manhã caso se justifique. Durante estes momentos os profissionais de educação respeitaram as necessidades e ritmo de cada criança.

Na sala existe um quadro com um mapa de registo diário sobre a higiene, alimentação, repouso e saúde de cada criança, que apoia a educadora e assistentes operacionais na rotina diária.

2.5. Práticas pedagógicas da educadora cooperante

De acordo com a observação realizada notou-se que a prática da educadora não se restringia apenas a um modelo curricular, adotando assim princípios de dois modelos de aprendizagem ativa. O Modelo High Scope visível através da pedagogia da descoberta, em que as crianças constroem aprendizagens a partir da resolução de problemas e da exploração direta com o meio envolvente, contribuindo para o

desenvolvimento intelectual, social e físico da criança (Hohmann e Weikart, 2003). A realização de ações baseadas na autonomia das crianças como a alimentação, o arrumar, o calçar e descalçar eram também bastante incentivadas pela educadora cooperante. Este modelo estava também patente na organização do espaço que é entendido como um ambiente agradável e equipado pelo adulto, de forma a promover conforto e bem-estar às crianças (Post e Hohmann, 2007).

O Modelo Reggio Emilia, notório ao longo deste estágio a partir de alguns princípios e procedimentos curriculares foi evidente através da pedagogia da escuta, na qual as necessidades, brincadeiras e interesses das crianças eram valorizados. Fernandes e Trois (n.d.) referem que a escuta deve ser realizada não só através da linguagem verbal mas também de todo um conjunto de expressões faciais, corporais e gestuais.

A educadora considera as crianças como protagonistas ativas e competentes e estimulava-as a comunicar através de diferentes representações. As interações com pares, com os adultos e com o ambiente eram também privilegiadas pela educadora, assim como o espaço exterior que era visto como uma extensão do espaço da sala que proporcionava múltiplas aprendizagens. Outro aspeto com que a educadora se preocupava era a participação dos pais na educação dos filhos, que segundo as OCEPE “os pais ou os encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores.” (ME, 1997, p.22). Neste sentido, as famílias eram incentivadas a colaborar nas atividades da sala através de conversas informais ou telefónicas tidas com a educadora e a partir de reuniões de pais. As produções desenvolvidas pelas crianças eram também afixadas no placard do corredor em frente à sala, visível a todos os familiares.

No decorrer do estágio, realizaram-se ainda atividades que se focavam em algumas datas comemorativas, como o Dia da colheita da Azeitona, o Dia de S. Martinho, o Dia Nacional do Pijama e o Natal. As atividades ocorriam tanto em grande grupo como em pequeno grupo e era dada às crianças a opção de escolha em participar ou não nas experiências propostas.

Quanto à planificação, a educadora referia delinear mentalmente as atividades que pretendia, não planificando através de um suporte escrito. Em educação de infância é especialmente relevante que o ato de planificar seja flexível e funcional, de

modo a permitir repensar e refletir acerca das atividades propostas. O modo como cada educador/a planifica depende sobretudo da sua forma de organização. Neste caso específico, penso que independentemente da educadora não planificar através de um suporte escrito, esta adotava uma boa estratégia, pois desenvolvia atividades baseadas nas necessidades e interesses das crianças a partir das suas observações e avaliações semanais. O importante não é a forma como o/a educador/a planifica mas sim, os elementos a ter em conta para a sua elaboração. A planificação, seja ela em suporte escrito ou não, deve apresentar atividades que proporcionem aprendizagens diversificadas e significativas, uma articulação entre as áreas de conteúdo e uma reflexão do profissional de educação sobre as suas intenções educativas.

Relativamente à avaliação, apesar de não ter presenciado nenhum momento avaliativo, a educadora referiu que se baseava em algumas grelhas contidas no *Manual de Processos-chave Creche*, adaptando-as conforme as necessidades das crianças.

2.6. Dinâmicas relacionais

As relações interpessoais, segundo Portugal (1998), podem afetar o desenvolvimento da criança de três formas: primeiro, porque as relações são essenciais para o desenvolvimento das capacidades de comunicação e sem elas não existe socialização; em segundo, são as relações que proporcionam à criança a segurança necessária para a exploração do ambiente e para que esta se torne independente; por último, as relações tanto aquelas em que a criança participa ativamente como aquelas em que é uma simples observadora são modelos relevantes a usar na construção de futuras relações.

Na instituição era visível um ambiente educativo bastante positivo entre todos os intervenientes educativos, existindo uma relação que se baseava na entreajuda. Entre educadora e crianças, foi desenvolvida uma interação muito rica que proporcionou uma relação de confiança, respeito e afeto, estimulando o desenvolvimento da autonomia e socialização entre crianças e adultos dentro e fora do contexto da sala. Segundo Portugal, (1998) o educador deve desenvolver relações de segurança e bem-estar partindo de atitudes, gestos e verbalização de palavras.

Deve também criar “limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível” (p.198).

No que diz respeito à relação da educadora com as assistentes operacionais, esta era sólida e assente no respeito, apoio e confiança. As crianças interagiam, brincavam, colaboravam entre si e as mais velhas partilhavam brinquedos. A relação estabelecida entre a família e a educadora era positiva, pois existiam trocas formais e informais a partir de uma plataforma *online*, de telefonemas, ou pessoalmente, acerca do desenvolvimento da criança.

3. Descrição e análise da experiência educativa

3.1. As primeiras semanas: observação do contexto educativo

Esta primeira fase realizou-se de 22 a 31 de outubro, durante duas semanas e foi fundamental para conhecer o funcionamento da instituição. Nesta fase foi possível observar alguns aspetos do ambiente educativo sobretudo a organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e a prática pedagógica da educadora.

Tendo em conta as OCEPE (ME, 1997), Brito e Santos (n.d.) e Agostinho (2010), o ato de observar é uma prática contínua e essencial pois permite identificar as capacidades, interesses e dificuldades das crianças, assim como obter informações sobre o seu contexto familiar, de modo a que o/a educador/a possa adaptar o processo educativo às necessidades das crianças. Observar é, sem dúvida, uma fase de bastante importância para qualquer educador/a.

No decorrer do estágio tive a oportunidade de assistir às atividades de Música, proporcionadas por um especialista na área.

Durante a fase de observação fiquei ainda a conhecer que uma criança tinha dificuldade em iniciar movimentos locomotores, como rastejar e gatinhar, passando grande parte do tempo sentada. Neste sentido, procurei que a criança experimentasse alguns movimentos/posições de forma a superar a dificuldade sentida.

Nestas 2 semanas, assumi o papel de observadora participante, visto que participei de forma ativa nas tarefas propostas pela educadora cooperante.

3.2. Algumas semanas depois: entrada progressiva na atuação prática

Esta fase realizou-se de 5 a 28 de novembro e teve a duração de quatro semanas.

Durante esta fase auxiliei a educadora na realização de atividades e desenvolvi alguns momentos lúdicos tendo em conta as necessidades das crianças. Desta forma, as experiências proporcionadas foram maioritariamente a nível sensorial devido à notória necessidade de exploração. Tendo em conta as OCEPE (ME, 1997), a utilização de materiais com texturas distintas é uma forma “de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão.” (p.63).

A primeira atividade desenvolvida surgiu por iniciativa da educadora cooperante que se baseou no interesse que algumas crianças demonstravam sobre o som dos animais. Esta atividade realizou-se apenas com as crianças mais velhas e em conjunto com duas colegas que se encontravam a estagiar no berçário. Começámos por apresentar, através de um flanelógrafo, seis animais distintos (alguns deles pertencem ao meio familiar das crianças) e o seu respetivo som. Posteriormente, as crianças foram questionadas sobre alguns dos animais referidos com o objetivo de imitarem o seu som ou o assinalarem. No entanto, não correu como o esperado pois as crianças estavam bastante inquietas e mostravam interesse em continuar a atividade que desenvolviam anteriormente. Assim, quando questionadas sobre um determinado animal, algumas crianças apontavam corretamente, no entanto, quando interrogadas novamente, o animal assinalado já era outro. Sendo nesta fase que a criança começa a construir a sua realidade, foi possível verificar que as crianças apresentam um poder de concentração mais elevado e demonstram mais curiosidade quando são elas próprias a explorar e a descobrir. Assim, a atividade poderia ter sido realizada num outro momento da rotina diária em que fossem elas próprias a manifestar interesse pelos sons dos animais. Esta experiência poderia também ter sido mais interessante e estimulante se as crianças ouvissem os sons reais dos animais ou estivessem em presença física com eles.

Indo ao encontro das necessidades do grupo, a próxima experiência desenvolvida teve como finalidade a modelação de massa de pão (apêndice nº4, figura nº5), feita com farinha, água e azeite. A atividade iniciou-se com as crianças mais velhas, que demonstraram algum incómodo após tocarem na massa de pão. Perante esta situação, decidi utilizar alguns objetos da sala, como animais e utensílios de cozinha, e carimbá-los na massa. Posteriormente foram construídas também bolinhas. Quando me apercebi já grande parte do grupo estava à volta da mesa a explorar a massa de pão com os brinquedos da sala e com o próprio corpo. As OCEPE (ME, 1997) referem que “a expressão tridimensional tem uma importância fundamental para as crianças pequenas” visto que permite “o contato com diferentes formas de manifestação artística.” (p. 63).

Outra atividade, que se realizou em conjunto com as colegas da sala do berçário, consistia na construção de um quadro sensorial (apêndice nº4, figura nº6). Nesta atividade tivemos a preocupação de usar materiais com diversas texturas (esferovite, cortiça, balões, vários tecidos, lã, entre outros) e apelativos ao olhar. Quando terminado, o quadro sensorial foi exposto na sala, de aquisição de marcha, à disposição das crianças.

A atividade que desenvolvi em seguida consistia na carimbagem de mãos (apêndice nº4, figura nº7). De início, algumas crianças mostraram-se um pouco inseguras a pintar com as mãos. Desta forma, molhei os meus dedos na tinta e comecei a pintar na folha com o intuito de transmitir alguma confiança e segurança às crianças, sendo que “as relações interpessoais são mais do que um contexto, são sobretudo canais potencializadores de um largo leque de novas experiências” (Portugal, 1998, p. 22). Apesar de algumas crianças manterem a sua postura inicial, outras acabaram por participar na experiência e carimbar as mãos numa folha.

A construção de um pai natal na porta da sala do berçário (apêndice nº4, figura nº8) foi outra atividade realizada em conjunto com as minhas colegas. As crianças não participaram de forma ativa na sua construção, contudo quando visualizaram a porta decorada tiveram curiosidade em tocar alguns materiais, como o algodão e a lã.

Em geral, as crianças desfrutaram e apreciaram as atividades desenvolvidas, deixando transparecer através de expressões faciais e comportamentos o seu agrado.

Nas atividades desenvolvidas as crianças tiveram oportunidade de explorar os materiais e procurei proporcionar experiências sensoriais, linguísticas e motoras através da exploração de diferentes texturas e materiais.

Esta fase revelou-se bastante importante pois permitiu-me observar o desenvolvimento das crianças tanto a nível cognitivo como de coordenação de movimentos e constatar que as interações estabelecidas com as crianças são um aspeto fulcral que influenciam o seu bem-estar. Dado que as crianças desenvolvem maneiras diversas de estabelecer interações (o olhar, o toque, o gesto, a brincadeira e os sons), cabe ao/a educador/a compreendê-las e reconhecê-las para que possa proporcionar conforto e segurança nas crianças.

Enquanto gestor do currículo, o profissional de educação deve ser flexível devendo desenvolver com as crianças práticas pedagógicas estimulantes e inovadoras. É através da experimentação que as crianças conseguem contornar obstáculos e adquirir novos conhecimentos com as suas próprias descobertas e curiosidades. Ao resolver problemas, as crianças sentem-se satisfeitas e ganham mais confiança em si mesmas. Quanto mais a criança é estimulada a falar, a movimentar-se, a descobrir e a imitar, maior será o seu desenvolvimento. O/a educador/a deve ainda valorizar o brincar das crianças, uma vez que nele é expresso ansiedades, desejos e dificuldades.

Foi também fundamental estabelecer um trabalho de parceria com as famílias, pois os pais são os seus principais educadores e porque o objetivo é o desenvolvimento integral da criança.

3.3. A última semana: avaliação do processo formativo

Esta última fase decorreu de 3 a 5 de dezembro e tinha como objetivo realizar uma avaliação reflexiva.

A avaliação é uma ação educativa que permite ao/a educador/a refletir acerca das suas práticas e ajustar o processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo (OCEPE, 1997). Neste sentido o/a educador/a deve assumir uma atitude reflexiva, questionar e criticar as suas práticas, pois a avaliação é “o motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico” do/a educador/a (Portugal, 2012, p. 235).

Assim, com a finalidade de favorecer a qualidade e o desenvolvimento curricular na EPE, a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) publicou em 2009, o manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP). “O DQP é um projeto desenhado para apoiar a autoavaliação e a melhoria dos contextos educativos para as crianças mais novas.” (DGIDC, 2009, p.35).

Tendo com base este manual, no decorrer do estágio, nas interações com as crianças valorizei aspetos como o afeto, o elogio e o estímulo à participação. Procurei também incentivar as crianças a participar na tarefa de arrumar o espaço, sendo que algumas já o faziam sem que lhes fosse pedido.

Defini como sendo o meu objetivo principal, conseguir reconhecer as necessidades sentidas pelas crianças para que através de práticas dinâmicas, pudesse ajudar a superá-las.

Um dos pontos positivos foi o facto de não ter realizado o estágio em par pedagógico, visto que contribuiu para a minha autoestima e confiança e para melhorar o meu desenvolvimento integral.

Outro ponto positivo foi, após a hora do almoço, enquanto algumas crianças aguardavam para que fosse feita a sua higiene pessoal, optei por distribuir alguns livros pelas crianças e/ou questioná-las sobre o esquema corporal. As crianças, mesmo as mais novas, mostraram-se satisfeitas e entusiasmadas ao explorar os livros e nas semanas seguintes tornou-se numa prática constante indo elas próprias procurá-los.

O trabalho de cooperação com as duas colegas da sala do berçário, quer na construção de materiais quer na sua exploração, foi também um aspeto positivo, sendo que este é indispensável para o crescimento profissional.

No que concerne às dificuldades sentidas ao longo do estágio, considero que durante a primeira semana foi complicado participar, sem o auxílio da educadora cooperante, em alguns momentos da rotina diária como a hora de almoço e a sesta. Relativamente às atividades desenvolvidas foi a da carimbagem com as mãos (idem).

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Neste capítulo será referida uma breve exposição da abordagem socio-construtivista inspirada em Reggio Emilia, subjacente na ação pedagógica da instituição onde estagiei. Em seguida, será caracterizado o local de estágio e também descritas e analisadas as experiências educativas assim como o projeto desenvolvido e implementado por mim e pela minha colega de estágio.

4. O Modelo de Reggio Emilia

Reggio Emilia é uma cidade situada no norte de Itália e foi reconstruída depois da 2.^a Guerra Mundial. Nessa época não existiam espaços educativos tendo sido construída uma escola com a ajuda dos pais e de Loris Malaguzzi, considerado como um líder pois dava bastante importância à educação na infância.

O sistema de Reggio Emilia pode ser caracterizado como sendo um conjunto de escolas destinado a crianças pequenas “nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado” (Gardner, n.d., citado por Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.10). Neste sentido, as crianças são envolvidas em pequenos projetos de longa duração, desenvolvidos num contexto harmonioso e saudável (Gardner, 1999, citado por Edwards, Gandini e Forman, 1999). A palavra projeto deriva do latim e tendo em conta o ME (1998), “corresponde ao esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir” (p.91). Na perspetiva educacional, o termo “projeto” relaciona-se com funções específicas, sendo elas: a globalização, onde o conjunto das ações desenvolvidas tem uma finalidade; a autonomia, uma vez que todos os intervenientes têm competência para decidir e atuar nas ações; e por último a participação, onde os intervenientes contribuem para a criação, decisão, realização e avaliação do projeto. (ME, 1998).

Este Modelo é praticado por vários países e é inspirado em Piaget e Vygotsky que alega que o/a educador/a deve auxiliar a criança a atingir as suas capacidades máximas, isto é, atingir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Lino, 2007).

Esta pedagogia tem um currículo emergente estabelecido, ou seja, o/a educador/a apresenta objetivos gerais para as atividades/projetos a serem desenvolvidos mas não elabora os objetivos específicos. Estes são substituídos por objetivos flexíveis e hipóteses que as crianças referem, adotando assim como meio

de descoberta e construção do saber, a metodologia da investigação (Mesquita-Pires, 2007).

A criança assume um papel fulcral, no qual desenvolve e vivencia diversas experiências de forma a propiciar-lhes uma aprendizagem significativa. A criança participa de forma ativa no seu processo de educação, nas planificações diárias, nos projetos desenvolvidos e reflete acerca do que foi realizado. Durante o período de estágio foi notório o envolvimento diário das crianças nas atividades realizadas, pois decidiam em conjunto com a educadora o que queriam fazer, como fazer e o que era necessário para o seu desenvolvimento. Quando a atividade/projeto eram concluídos as crianças reuniam em grande grupo para fazer uma reflexão acerca dos novos conhecimentos adquiridos e da construção de todo o processo realizado.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.71) “as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-se no diálogo e na tomada de decisões democráticas”. Desta forma, o/a educador/a mostra que se interessa pelas ideias, suposições e conclusões da criança. Esta ao sentir que é ouvida e ao saber que o seu bem-estar emocional é valorizado sente-se também motivada para desenvolver a sua autonomia e para cooperar no seu processo de aprendizagem (Katz, 1984, citada por Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Esta abordagem é desafiante para o/a educador/a, que tem de saber ouvir a voz das crianças. Tudo o que as crianças dizem e fazem é registado em diários, projetos, portefólios, vídeos, entre outros, que Edwards (1986), citado por Edwards, Gandini e Forman (1999), designa como sendo a “pedagogia da escuta”. Todos estes registos foram fundamentais para desempenhar a minha função ao longo do estágio, uma vez que sem o registo diário muita informação seria esquecida. Assim, procurei anotar diariamente algumas informações referidas pelas crianças e recorrer ao registo fotográfico durante o desenvolvimento de atividades/projetos. Sendo assim, tanto a escuta das crianças como os gestos, as expressões e as construções são valorizados pelo/a educador/a que deve estar atento a todas estas formas de comunicação.

É neste contexto de observação por parte do/a educador/a que surgem as cem linguagens da criança. As aptidões da criança não são trabalhadas isoladamente, pois

as diferentes formas de sentir é que produzem a capacidade de construir o conhecimento e a identidade de interpretar o que a rodeia (Reis, 2011).

A criança é encorajada a explorar diferentes formas de expressão como o diálogo, a pintura, o desenho, o movimento, a construção, a colagem, a música, a escultura e a dramatização (Edwards, Gandini e Forman, 1999). Na instituição de estágio tive a oportunidade de vivenciar todas estas formas de expressão, tanto dentro como fora da sala de atividades, que permitiram a construção de novos saberes não só às crianças como à díade de estágio. Ao longo do projeto desenvolvido pelas mestrandas houve o cuidado de proporcionar experiências criativas onde todas estas formas de expressão pudessem estar presentes. É através destas linguagens que a criança tem contacto com novas experiências e saberes. Este modelo preocupa-se assim, em promover um equilíbrio dinâmico entre a educação e a cultura.

Esta pedagogia assenta numa metodologia de trabalho de projeto e num currículo emergente que consiste na resolução de problemas que surgem em contextos de investigação e de experiências em grupo e contam com a participação de toda a comunidade (Reis, 2011). O trabalho de projeto pode anteceder, desenvolver e encorajar os processos de aprendizagem e de co construção do conhecimento e apoiar a criança a desenvolver “parte do currículo na qual seus próprios interesses, ideias, preferências e escolhas podem ter rédeas relativamente soltas” (Katz e Chard, 1989, citado por Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.41), proporcionando assim a construção de novos saberes e o desenvolvimento da sensibilidade emocional, social, moral e estética. Deste modo, as crianças participam de forma ativa, aprendem a refletir, a viver em grupo e “este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo” (Katz e Chard, 1989, citado por Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.38). O trabalho de projeto promove assim, aprendizagens significativas à criança, a partir das interações com o meio envolvente. O conflito cognitivo e os processos de negociação entre as crianças são também essenciais, pois impulsionam o seu crescimento intelectual e social (Edwards et al., 1999, citado por Vasconcelos *et al.*, n.d.).

A metodologia de trabalho de projeto é reconhecida como uma abordagem pedagógica, baseada num “estudo em profundidade sobre determinados tópicos”

(Katz e Chard, 1989, citado por Edwards, Gandini e Forman, 1999, p. 38) que as crianças assumem em pequenos grupos. Na perspetiva de Leite *et al.*, (1989) citado por Vasconcelos *et al.*, (n.d., p.10), esta metodologia realizada em grupo “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”. É de facto importante a implicação de todos os intervenientes, pois no projeto desenvolvido pelas estagiárias foi necessária a colaboração das crianças e dos adultos, inclusive das famílias, para que o seu desenvolvimento e divulgação fossem positivos. As pesquisas que as crianças realizaram com as famílias revelaram-se essenciais para dar continuidade ao projeto, assim como as folhas de amoreira trazidas para alimentar as lagartas. Estas formas de estar e trabalhar em conjunto são desenvolvidas com o propósito de “intensificar as relações entre os três protagonistas centrais do processo educativo”, as crianças, as famílias e os professores (Malaguzzi, 1998, citado por Lino, 2013, p.134). As interações entre todos os intervenientes neste processo são o núcleo central da educação deste modelo pedagógico, que se caracteriza como sendo uma “pedagogia das relações”, onde existe um trabalho cooperativo entre as famílias, educadores e a comunidade (Lino, 2007). Na instituição onde decorreu o estágio a pedagogia das relações era também bastante valorizada, pois sempre que era possível os familiares das crianças visitavam o JI e envolviam-se nas atividades. Por vezes eram os pais das crianças que manifestavam interesse em desenvolver certas atividades, quer para o restante grupo da sala de atividades do filho quer para todas as crianças da instituição.

O trabalho em equipa é desenvolvido em momentos formais e não formais com o objetivo de serem partilhadas ideias, experiências e reflexões. Neste sentido, as instituições de Reggio Emilia não são apenas um sistema, mas um sistema de comunicações e relações entre os vários intervenientes (Rinaldi, 1985, citado por Edwards, Gandini e Forman, 1999). Tendo em conta Lino (2007, p.102), “a ênfase não é colocada na criança individual, mas na criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente”.

A organização dos espaços, materiais e rotinas da instituição é bastante valorizada refletindo sobre as ideias, atitudes, valores e património cultural de todos os que estão envolvidos na escola (Lino, 2003).

Os espaços encorajam a criança a explorar e vivenciar inúmeras experiências simbólicas e de criatividade (Reis, 2011). A rotina é estruturada de modo a propiciar diversos tipos de interação, individual, em pequeno grupo e em grande grupo. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p.72), realçam que:

O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo.

As paredes das salas das instituições que adotam a metodologia de Reggio Emilia documentam todo o processo de aprendizagem das crianças, pois nestas são afixadas as suas representações desenvolvidas durante os projetos realizados. Desta forma, como as crianças se expressam através de múltiplas linguagens a documentação é também realizada de diferentes maneiras. As paredes da sala de atividades do grupo dos peixes apresentavam os novos conhecimentos adquiridos pelas crianças através da exposição de fotografias, desenhos, colagens, pinturas e construções acompanhadas com expressões referidas pelas crianças.

Relativamente à avaliação, esta ocorre ao longo de todo o processo, não considerando apenas o resultado final.

O/a educador/a que adota o modelo de Reggio Emilia não pretende que o seu trabalho seja entendido como acabado e perfeito, mas sim como algo realizado com dedicação, profissionalismo e criatividade. Este assume um papel de investigador, “construindo a sua prática num diálogo constante com as conceções teóricas que sustentam a sua ação.” (Mesquita-Pires, 2007, p.66).

Em suma, esta abordagem reconhece a criança como um ser competente e ativo, promotora de cultura e capaz de assumir o papel principal no seu processo de aprendizagem (Rinaldi, 1985, citado por Edwards, Gandini e Forman, 1999). De acordo com New (1990), citado por Edwards, Gandini e Forman (1999, p.225) “os

professores frequentemente seguem o rumo ditado pelas crianças na busca de direções para a investigação, eles dispõem-se a usar indicações oferecidas pelas crianças para o desenvolvimento do currículo”. Nesta abordagem a criança é construtora de conhecimento e tem direito a ser valorizada individualmente e não em termos gerais.

“O trabalho educacional em Reggio Emilia jamais se torna fixo ou se transforma em rotina, mas, ao contrário, está sempre passando por reexame e experimentação.” (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p. 25).

5. Caracterização do contexto de intervenção

5.1. Caracterização da instituição

A instituição onde realizei o estágio na valência de JI situa-se na freguesia de Sé Nova numa zona habitacional da cidade de Coimbra. O JI tinha cerca de 70 crianças a frequentar a instituição e encontra-se inserido no organismo público sob tutela do ME na vertente da Ciência e do Ensino Superior³.

No que concerne à estrutura na instituição, esta funciona numa moradia e é constituída por quatro pisos que se ligam através de escadas interiores. Ao dispor das crianças estão 4 salas atividades, 1 salão polivalente, 5 instalações sanitárias, 1 atelier, 1 biblioteca, 1 espaço para cabides onde as crianças guardam os seus pertences e 1 ginásio com acesso ao quintal. O espaço exterior é espaçoso, arborizado e potenciador de momentos de recreação, exploração e aprendizagem.

Relativamente ao horário de funcionamento da instituição, esta funciona desde as 8h00min às 18h30min de segunda a sexta-feira.

Fazem parte da instituição os seguintes recursos humanos: 5 Educadores de Infância, 8 Assistentes Operacionais (6 Auxiliares de Educação, 2 Auxiliares de Limpeza e Apoio à Alimentação), 1 Técnica Superior, 1 Professor Especializado (Expressão Musical).

O PE tem como tema “Dar voz à criança” e baseia-se nos projetos que são desenvolvidos a partir dos interesses e motivações das crianças⁴. Idem, o projeto pedagógico desenvolvido pelas quatro salas em conjunto intitula-se “Uau! Encontrámos a melhor caixa do mundo!”⁵. Este projeto surgiu com base numa história sobre um coelho chamado Tomé, que transformou uma caixa em diversos objetos. O projeto tem como finalidade, desenvolver a criatividade através das expressões artísticas⁶.

³ Retirado do Projeto Educativo da Instituição (2013/2016)

⁴ Retirado do Projeto Educativo da Instituição (2013/2016)

⁵ Retirado do Projeto Educativo da Instituição (2013/2016)

⁶ Retirado do Projeto Educativo da Instituição (2013/2016)

5.2. O grupo de crianças

O grupo onde estive inserida designa-se por grupo dos peixes e é constituído por dezoito crianças, das quais doze pertencem ao sexo feminino e seis do sexo masculino. Quinze crianças vão completar os cinco anos de idade até ao final do ano 2015 e três crianças completam quatro anos no início desse mesmo ano⁷. Segundo Katz, Evangelou e Hartmann (1990), citado por Edwards, Gandini e Forman (1999, p.50), quando os grupos são formados por crianças de diferentes níveis etários “oferecem ambientes mais similares aos da família do que seria possível com grupos homogéneos”.

Uma das crianças do grupo tem Necessidades Educativas Especiais e é acompanhada por uma equipa da Associação de Paralisia Cerebral. Três crianças são de nacionalidade estrangeira: uma criança espanhola, uma brasileira e uma com dupla nacionalidade russa e brasileira. Todas as crianças residem no concelho de Coimbra e apesar das profissões dos pais serem diversas a maioria estabelece ligação com um estabelecimento de ensino superior de Coimbra⁸.

O grupo dos peixes é participativo, crítico, com uma autoestima elevada e recetivo às atividades educativas apresentadas. As atividades de Expressão Plástica e Expressão Motora são encaradas pelo grupo com ânimo e dedicação. As histórias, lengalengas ou canções são sempre escutadas pelas crianças com grande satisfação. As experiências são outra atividade que deixa o grupo bastante interessado e participativo. Grande parte do grupo demonstra, autonomia na sua higiene e alimentação, não necessitando de auxílio do adulto para essas tarefas diárias.

5.3. Organização dos espaços e dos materiais

Conforme referido nas OCEPE “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (ME, 1997, p.37).

⁷ Retirado do Projeto Curricular de Sala (2014/2015)

⁸ Retirado do Projeto Curricular de Sala (2014/2015)

A sala do grupo dos peixes era constituída por áreas de interesse (apêndice nº5) propostas pelas crianças, sendo elas: área do tapete, área da leitura, área das ciências e da expressão plástica, área do cavalete de pintura, área da informática, área dos jogos de mesa, área do faz-de-conta e área da escrita. Estes diversos espaços incluem-se no dia-a-dia das crianças e visam aumentar as capacidades de iniciativa, criatividade, autonomia e desenvolver as relações sociais entre as crianças (Hohmann e Weikart, 2007). Cada área de interesse tinha estabelecido o número de crianças que a podia frequentar, através de simbologia realizada pelas crianças e exposta junto a cada área. O espaço da sala era agradável, acolhedor, com iluminação natural devido às várias janelas existentes na sala e permitia que as crianças se deslocassem facilmente entre as áreas.

Os materiais (apêndice nº5, quadro nº4) estavam ao alcance das crianças, encontravam-se em bom estado de conservação e respondiam às suas necessidades. Quanto à sua organização, apesar de as crianças conhecerem a sua disposição, estas nem sempre cumpriam os critérios definidos. Nas paredes da sala de atividades eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças, informações que a educadora considerava necessárias, o quadro de presenças e as regras da sala elaboradas com a participação de todo o grupo. Esta participação ativa do grupo, nas regras da sala, proporciona o desenvolvimento das crianças a nível pessoal e social, permitindo a vivência de valores democráticos (ME, 1997).

5.4. Organização do tempo

A rotina diária era intencionalmente planeada pela educadora e conhecida pelas crianças, no entanto era flexível, na medida em que, quando considerado pertinente ou necessário podia sofrer alterações. A rotina diária permite à criança a construção prévia de uma sequência de acontecimentos em que a transição de um momento de atividade para o seguinte é agradável.

A estrutura da rotina diária do grupo encontra-se disposta conforme apresentado no apêndice nº6, no quadro nº5. Das 8h00min até às 9h30min, hora a que a educadora chega, as crianças participam em atividades livres no quintal ou no salão polivalente, onde brincam com jogos de encaixe, no escorrega e/ou fazem

desenhos. Após a chegada da educadora, o grupo dirige-se para a sala de atividades, na qual se realiza o acolhimento. Até ao 12h00min decorre a planificação de atividades com as crianças e o desenvolvimento de projetos. Depois do almoço, algumas crianças dormem a sesta enquanto outras brincam livremente no quintal ou na sala de atividades com crianças de outras salas. Por volta das 14h30min o grupo continua as atividades deixadas no período da manhã. A seguir ao lanche, até à chegada dos pais e/ou avós, as crianças brincam na sala de atividades e/ou no espaço exterior.

É de salientar que a Expressão Motora e a Expressão Musical incluíam-se na rotina diária de todas as crianças, sendo proporcionadas pela instituição. Algumas crianças frequentavam ainda outras atividades como o Inglês e a Natação.

5.5. Práticas pedagógicas da educadora cooperante

A instituição advoga uma abordagem socio-construtivista própria, inspirada nos JI do município de Reggio Emília, que se distingue através da metodologia de projeto⁹. Esta pedagogia “pretende dar um sentido à atividade da criança, implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo, projetando no tempo a sua ação futura.” (ME, 1998, p.133) Neste sentido a equipa educativa defende uma pedagogia na qual a criança está no centro da ação, considerando-a como um ser com agência, com direitos, interesses e opiniões que devem ser respeitados.

A planificação era realizada semanalmente e/ou por projeto e tinha em conta um documento construído pela equipa educativa para este efeito¹⁰.

Quanto à avaliação, esta realiza-se no decorrer do ano letivo, sendo assim caracterizada como contínua, de carácter qualitativo e quantitativo. Na avaliação deve-se ter em conta três níveis distintos: a avaliação feita pelas e com as crianças (observação direta; registos gráficos, fotográficos, vídeos, conversas, portfolio da criança); a avaliação com as famílias (a partir de diálogos, reuniões, registos escritos) e a avaliação feita pela equipa educativa (conversas informais, reuniões, reflexões críticas).

⁹ Retirado do Projeto Curricular de Sala (2014/2015)

¹⁰ Retirado do Projeto Curricular de Sala (2014/2015)

5.6. Dinâmicas relacionais

As relações interpessoais interferem não só no ambiente educativo da instituição como na construção e desenvolvimento da identidade pessoal da criança e na sua aprendizagem, uma vez que é a partir “das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 1997, p.49).

Ao longo da prática supervisionada foi possível observar o trabalho em equipa desenvolvido por todos os intervenientes, onde a colaboração entre pares foi sempre privilegiada.

No que se refere à relação entre a educadora e as crianças esta era muito valorizada existindo uma troca de afetos e ideias. A relação entre educadora e assistente operacional era assente no respeito e partilha de opiniões acerca das crianças e da rotina diária. Os relacionamentos entre as crianças eram harmoniosos, de respeito entre si e confiança.

Quanto à relação existente entre a educadora e a família era positiva, agradável e de confiança. Diariamente existiam conversas informais com os pais. Sendo um dos objetivos da EPE “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Lei nº 5/97, art.º 10º), as famílias das crianças que frequentam este estabelecimento são convidadas a conhecer, a colaborar e a participar ativamente na resposta educativa que desejam para os seus educandos. Deste modo, a participação dos pais e de todos os membros da comunidade é uma forma de enriquecer os contextos de aprendizagem oferecidos às crianças. Neste sentido, o JI procura constituir parcerias das quais se evidenciam¹¹: as reuniões de reflexão com a Professora Doutora Vera do Vale; o protocolo de colaboração com a ESEC; a colaboração com Departamentos/investigadores da Universidade de Coimbra, Conservatório de música de Coimbra, Museu da Ciência e Ludoteca da Câmara Municipal de Coimbra.

¹¹ Retirado do Projeto Educativo (2013/2016)

6. Descrição e análise da experiência educativa

6.1. As primeiras semanas: observação do contexto educativo

Esta fase decorreu de 21 a 30 de janeiro, durante duas semanas e foi dedicada à análise e caracterização do ambiente educativo, ou seja, a organização da instituição, a observação do grupo de crianças da sala onde decorre o estágio, a prática educativa da educadora cooperante e questões curriculares mais evidentes.

Nesta fase, foi possível identificar que grande parte do grupo tem um elevado interesse por fazer construções, atividades de desenho e pintura e pela temática dos animais, em especial de dinossauros.

Nas primeiras semanas, o desafio era conseguir estabelecer uma relação de confiança com o grupo e sendo assim privilegiei a escuta das crianças para que pudesse contribuir para o seu bem-estar e autoestima. De forma a perceber os interesses do grupo e a promover uma maior aproximação, procurei auxiliar na rotina diária e interagir com as crianças durante as atividades desenvolvidas.

6.2. Algumas semanas depois: entrada progressiva na atuação prática

Após terminada a fase de observação, seguiu-se a fase definida pela entrada gradual no desempenho da prática, na qual se executam tarefas pontuais em cooperação com a educadora cooperante e se dinamizam atividades pedagógicas com o grupo. Esta teve a duração de duas semanas e realizou-se de 18 a 27 de fevereiro.

As atividades foram realizadas tanto em pequeno como em grande grupo e desenvolvidas com base nos interesses das crianças. Assim sendo, como a maioria do grupo tinha bastante gosto pelas atividades de artes, desenvolveu-se em colaboração com a educadora uma experiência que consistia na colagem e pintura de sal grosso, que se realizou em pequeno grupo. Inicialmente as crianças colaram, ao seu gosto, o sal numa folha que depois de seco foi pintado de diversas cores, com um pincel. Segundo as OCEPE (ME, 1997) a colagem e a pintura são duas das formas que as crianças têm para se expressar criativa e livremente ao mesmo tempo que exploram materiais e técnicas diferentes e desenvolvem o sentido estético. Na perspetiva de Gonçalves (1991), citado por Sousa (2003), a criança na expressão livre desenvolve a

sensibilidade e a imaginação mas também “aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um” (p. 169).

As crianças constroem assim o seu próprio conhecimento à medida que exploram o meio que as rodeia. Desde cedo, se apercebem de que o texto escrito se associa a uma mensagem. Considera-se então que as atividades de leitura contextualizadas na realidade das crianças são de extrema importância, pois proporcionam interações, vivências e partilha de ideias. A leitura de histórias para além de auxiliar na estruturação da escrita também desenvolve a interação da criança com a leitura (Mata, 2008).

Posto isto, e como todas as crianças costumam aderir bem a histórias, eu e a minha colega de estágio decidimos proporcionar alguns momentos de leitura. Estas atividades foram realizadas em grande grupo e as histórias foram escolhidas pelas crianças. “*Queres brincar comigo?*” dos autores Xosé Ballesteros e Eric Carle, e “*O gato quer mimos*” de Alberto Faria e Ana Ventura, foram duas das histórias selecionadas pelo grupo. Segundo Mata (2008) a leitura de histórias para crianças do pré-escolar, proporciona que estas escutem uma leitura fluente, estimulando assim o interesse das crianças em participar nestas atividades.

Tendo em conta que o grupo se entusiasmava com a temática dos dinossauros, levámos também alguns livros, sobre estes, para a sala. À medida que os exploravam em pequenos grupos, as crianças partilhavam ideias e opiniões entre si. De acordo com as OCEPE (ME, 1997, p.67) é “necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns.”

Indo ao encontro da abordagem adotada pela instituição, que considera o espaço exterior como um local rico de oportunidades educativas, foi planeada com as crianças uma ida ao exterior. Esta iniciativa surgiu devido a um projeto que estava a decorrer na sala sobre as caixas de correio e teve como objetivo, o envio de uma carta por criança a um familiar. Durante o percurso notou-se de forma acentuada a motivação e a ansiedade das crianças. Segundo Portugal e Laevers (2010), as crianças quando estão implicadas, estão atentas, reagem com rapidez a estímulos interessantes e evidenciam grande motivação.

Segundo Mesquita-Pires a abordagem socio-construtivista que a instituição adota é “uma teoria que entende a aprendizagem como um processo de construção de significados por parte dos sujeitos na interação com os contextos físicos e sociais onde desenvolvem a sua ação.” (2007, p.61).

6.3. A minha intervenção: desenvolvimento de práticas pedagógicas e implementação do projeto “os bichos-da-seda”

Esta fase subdivide-se em dois momentos, o primeiro caracteriza-se pela planificação da intervenção pedagógica tendo em conta o plano de trabalho da educadora cooperante e o segundo momento define-se pela implementação de um projeto pedagógico. Estes dois momentos tiveram a duração de 8 semanas e ocorreram de 4 a 27 de março e de 8 de abril a 8 de maio.

No diz respeito ao primeiro momento, a planificação pode ser considerada como uma atividade que possibilita a estruturação e contextualização da ação pedagógica a desenvolver num determinado espaço. No modelo de planificação que eu e a minha colega adotámos em formato de tabela referenciámos a Descrição, que enuncia os procedimentos, as Áreas de Conteúdo, tendo em conta as OCEPE, os Recursos Materiais, onde são expostos os equipamentos necessários, os Objetivos, que referem o que se ambiciona e as Competências, que referem os conhecimentos e capacidades a adquirir.

De forma a contextualizar a nossa intervenção, foram propostos ao grupo dois jogos tradicionais, devido a um projeto que estava a decorrer na sala acerca dos brinquedos e jogos tradicionais, e uma ida ao quintal que surgiu devido a outro projeto que estava a ser desenvolvido.

O primeiro jogo sugerido às crianças foi “O Jogo do Lencinho” (apêndice nº7, quadro nº6) que se realizou no ginásio. Esta atividade foi bem conseguida, pois algumas crianças já conheciam a canção associada ao jogo e já o tinham jogado pelo menos uma vez. Na perspetiva de Coelho (2008, p.44), as canções são importantes na educação pré-escolar e relacionam-se com o ato de brincar, que é “fundamental no desenvolvimento da criança enquanto ser individual, social e afetivo”. Baker e Brightman (2009) referem que o brincar oferece um momento onde os erros não se manifestam como insucesso mas sim como parte do jogo.

O outro jogo desenvolveu-se na sala e é conhecido como “O Camaleão” (apêndice nº8, quadro nº7). Esta atividade não foi tão bem-sucedida como a anterior, pois para além de ser desconhecida do grupo, as regras não ficaram totalmente esclarecidas para algumas crianças.

Tendo em conta Caillois (1990, p. 29-30), o jogo pode ser caracterizado por seis critérios: Liberdade, pois se o sujeito for obrigado deixa de ser atraente; Delimitação, tanto o espaço como o tempo são previamente estabelecidos; Incerteza, o desenvolvimento e resultado final do jogo não se podem prever; Improdutividade, pois não produz bens; Regulamentação, que se encontra sujeita a alterações pois as regras podem ser substituídas por outras e Fictício, pois baseia-se conscientemente sobre uma realidade ou irrealidade em relação à vida normal.

Os jogos, na educação pré-escolar, representam uma função importante, uma vez que através do lúdico possibilita-se o desenvolvimento de diversas aptidões. Os jogos “ao mesmo tempo que favorecem o estabelecimento de vínculos sociais, permitem a descoberta da personalidade e induzem o conhecimento e o respeito pelas regras” (Coelho, 2008, p.228). Tal como referem Vilhena e Silva (2002, p.17), os jogos tradicionais são fundamentais em idades do pré-escolar pois permitem “a integração da regra, elaboração do desejo e fortalecimento do sentido de pertença”, uma vez que a tradição é “um património colectivo que pode criar redes de comunicação e partilha entre diferentes gerações.”

Outro projeto que estava a ser realizado consistia na construção de um herbário e foi neste contexto que surgiu a ida ao quintal com o grupo. Esta atividade teve como finalidade a observação e exploração do limoeiro e a recolha de folhas para que cada criança colocasse no seu herbário. As crianças mostraram-se bastante envolvidas e entusiasmadas nesta atividade, que acontece quando esta surge de um contexto que lhes é próximo. Oliveira-Formosinho (1998, p.109) refere que “O espaço exterior é também um local onde se podem realizar experiências próprias e diferentes daquelas que ocorrem no espaço interior”.

No segundo momento desta fase, como já referido anteriormente, eu e a minha colega de estágio, implementámos e desenvolvemos o nosso projeto prático.

O trabalho de projeto desenvolvido vai ao encontro do que Leekeenan e Edwards (1992), citado por Edwards, Gandini e Forman, (1999), referem relativamente às etapas do trabalho de projeto. Neste sentido, este apresenta-se por quatro etapas, a exploração; a organização; a discussão/representação e a experiência conclusiva.

Durante a exploração as crianças em grande grupo, expõem ideias, comentários e questões, que o adulto deve compreender e estar recetivo às novas sugestões.

Na etapa da organização, realizam-se atividades de aprendizagem com base nas sugestões e questões das crianças, que permitem “uma exploração adicional que ajuda a expor novas ideias” (Leekeenan e Edwards, 1992, citado por Edwards, e Forman, 1999, p.257). As sugestões das crianças são documentadas através de construções, desenhos, pinturas, fotografias, etc e afixadas nas paredes da sala. No que diz respeito à organização do grupo, este foi dividido em pequenos grupos, uma vez que as mestrandas optaram por desenvolver em simultâneo atividades distintas, contudo sempre que se justificava existiam momentos individuais com as crianças e em grande grupo. Conforme Katz e Chard (2009) referem um projeto pode ser desenvolvido de três modos distintos, em grande grupo, em pequenos grupos e individualmente, uma vez que nem todas as crianças têm interesse em fazer as mesmas atividades.

Na discussão/representação, as ideias tidas pelas crianças inicialmente são comparadas e confrontadas com as ideias atuais. Na etapa final, experiência conclusiva, é feita a divulgação que pressupõe uma apresentação para a comunidade envolvente de todo o trabalho desenvolvido. Segundo Leekeenan e Edwards, (1992), citado por Edwards, Gandini e Forman, (1999, p.257), esta fase “é como uma celebração” e é um meio de identificar o que o grupo descobriu e adquiriu enquanto o desenvolvimento do projeto. Neste sentido, é realizada uma avaliação qualitativa com as crianças, de todo o processo de aprendizagem.

De acordo com Katz (1984), citado por Edwards, Gandini e Forman, (1999), um projeto pode surgir de diversos modos: a partir do interesse das crianças, de problemáticas que o educador considera importantes e de um assunto comum às crianças ou ao educador.

Considerando que, este ano, o projeto desenvolvido pela instituição se refere à melhor caixa do mundo e atendendo ao interesse do grupo por animais e a um dos projetos a decorrer na sala acerca do herbário, decidimos iniciar o nosso projeto pedagógico designado “Os bichos-da-seda”. Com este projeto pretendeu-se que o grupo observasse, investigasse e explorasse alguns aspetos relacionados com a sua alimentação e o seu corpo, as transformações que ocorrem durante o seu ciclo de vida, a sua importância para a sociedade, entre outros.

As atividades desenvolvidas nesta fase foram as seguintes: Observação dos bichos-da-seda (apêndice nº9); Pintura de simetria (apêndice nº10); História “A Lagartinha Muito Comilona” (apêndice nº11); O que a lagartinha comeu? (apêndice nº12); Exploração do atlas e construção do mapa (apêndice nº13); Construções com massa de moldar (apêndice nº14); Jogo das texturas (apêndice nº15); Bichos-da-seda com sementes (apêndice nº16); Borboletas em cetim (apêndice nº17); e Pintura da tela (apêndice nº18).

Numa primeira etapa, de forma a estimular a curiosidade e o entusiasmo do grupo sobre os bichos-da-seda, foi deixada no Hall da instituição (junto do Tomé) uma caixa acompanhada de uma carta¹². Segundo Malaguzzi (1971), citado por Edwards, Gandini e Forman, (1999), o Hall de entrada é um lugar importante na instituição pelo facto de informar, documentar e antecipar a organização do estabelecimento. Após a leitura da carta, o grupo disposto em roda no tapete, decidiu abrir a caixa e passá-la por todas as crianças (apêndice nº19, figura nº17 e nº18). Foi notória uma grande satisfação e ansiedade por parte das crianças, enquanto esperavam pela sua vez de agarrar na caixa. A partir desta breve exploração começaram a surgir questões como, “O que é que eles comem?” e “Eles não têm olhos?”.

Com o intuito de fruir do interesse do grupo e ampliar o seu conhecimento, a primeira questão foi proveitosa para convidar as crianças a realizar pesquisas em casa com os pais. A segunda questão serviu de fio condutor para uma atividade de observação com lupa (apêndice nº19, figura nº19 e nº20), na qual as crianças iam desenhando à medida que descobriam novos pormenores.

¹² Na carta, o Tomé questionou o grupo se o ajudava a descobrir a identidade dos bichinhos e a cuidar deles

Na etapa seguinte o grupo iniciou com grande entusiasmo um diálogo, sobre a pesquisa realizada em casa, onde as crianças partilharam as novas descobertas sobre o bicho-da-seda. Como nesta reunião de partilha, a descoberta mais narrada foi a transformação do bicho-da-seda em borboleta, eu e a minha colega convidámos o grupo a participar numa pintura de simetria (apêndice nº19, figura nº21e nº22).

A atividade seguinte foi a leitura e exploração da história “*A Lagartinha Muito Comilona*”, de Eric Carle. De acordo com Mata (2008, p.71), “os contactos precoces com a leitura, no II, são determinantes para a formação de pequenos leitores envolvidos”, sendo assim considerada como uma atividade rica e completa que estimula também o reconhecimento de novas palavras, alargando o vocabulário das crianças. Apesar de ainda não saberem ler, as crianças compreendem que para a descoberta e desenvolvimento da competência de leitura, é necessário ter em conta três aspetos: a mensagem, o modo como se lê e o que se lê (Mata, 2008). Após se ter explorado a história com o grupo, sobre a mensagem e as informações lidas, surgiu a atividade da construção de um quadro (apêndice nº19, figura nº23e nº24, quadro nº18) referente aos dias da semana, aos alimentos que a lagarta ingeriu em cada dia e à quantidade ingerida. Nesta atividade o grupo esteve todo envolvido e foi visível que grande parte das crianças demonstrou autoconfiança e sentido de valor pessoal.

Posteriormente foi realizado um momento de diálogo em grande grupo que proporcionou a concretização de duas atividades, que decorreram ao mesmo tempo. Uma das atividades teve início quando eu e o meu par de estágio referimos que nas nossas pesquisas tínhamos descoberto que a origem dos bichos-da-seda é chinesa, e surgiu, por parte das crianças, a questão “onde fica a China?”. Foi então apresentado um atlas (apêndice nº19, figura nº25) e após a sua exploração algumas crianças manifestaram interesse em fazer um registo do mapa. Uma vez que o mapa que servia de apoio para as crianças era bastante complexo, esta atividade tornou-se complicada de concretizar causando um desinteresse em algumas crianças. Assim, em conversa com as crianças, ficou decidido continuar a atividade através de outros recursos. Desta forma, sugeri que as crianças traçassem um mapa mais simples a partir da sua projeção na parede (apêndice nº19, figura nº26 e nº27, quadro nº19). A outra atividade que resultou do diálogo teve início após a exploração das folhas de amoreira que duas crianças trouxeram de casa. Foi sugerido por parte de algumas

crianças, fazer um desenho das folhas de amoreira (apêndice nº19, figura nº28) e depois decorá-las. Sousa (2003) refere que as atividades de expressão plástica estimulam a imaginação e o desenvolvimento do raciocínio das crianças. A criação plástica permite à criança “um campo de expressão de emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar.” (Sousa, 2003, p.167). Com o intuito de complementar esta proposta das crianças, a minha colega convidou-as a observar algumas imagens acerca dos bichos-da-seda e, em seguida, propôs-lhes que construíssem bichos-da-seda com massa de modelar que poderiam ser colados nas folhas de amoreira decoradas (apêndice nº19, figura nº29, 30).

A partir da exploração das folhas de amoreira algumas crianças descobriram que estas têm texturas diferentes. Assim sendo, propus ao grupo o jogo das texturas (apêndice nº19, figura nº31) que proporcionou o reconhecimento de diferentes sensações e a identificação das propriedades dos materiais.

A próxima atividade, a construção de bichos-da-seda com sementes, surgiu devido à grande parte do grupo magoar estes insetos quando os agarrava. Tendo em conta esta situação foi necessário reunir o grupo e conversar sobre alguns cuidados a ter com este inseto. De forma a valorizar os interesses das crianças, a minha colega sugeriu então a construção de bichos-da-seda com sementes (apêndice nº19, figura nº32 e nº33) para o grupo brincar e manusear. Tendo em conta Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), estas atividades práticas convidam a criança a criar, a inventar e a descobrir porque é que os materiais se transformam.

A atividade realizada com os retalhos de cetim surgiu após um momento de reunião em grande grupo, no qual as crianças manifestaram algum interesse sobre os casulos que os bichos-da-seda estavam a começar a construir. Nesta reunião o grupo compreendeu que os casulos são formados por um fio que a lagarta produz e que é no interior deste que o bicho-da-seda se transforma. De seguida, alguns retalhos de cetim foram apresentados, pela minha colega, ao grupo que teve a oportunidade de os manusear. Surgiram, por parte das crianças, alguns cometários e comparações entre os tecidos e os bichos-da-seda que serviram de fio condutor para que grande parte do grupo decidisse fazer borboletas com os vários tecidos.

A última atividade resultou também de um momento em grande grupo, quando questionei as crianças acerca do ciclo de vida do bicho-da-seda. Como algumas das

ideias mencionadas pelas crianças não estavam totalmente corretas, expliquei com o auxílio da educadora cooperante alguns pormenores sobre esta temática. Em seguida, para consolidar as novas descobertas, solicitei a colaboração de algumas crianças e mostrei-lhes uma tela. Nesse momento o pequeno grupo propôs fazer uma pintura sobre a vida do bicho-da-seda, onde cada criança escolheu o que queria desenhar e as cores que pretendia utilizar (apêndice nº19, figura nº34 e nº35, quadro nº20).

O desenvolvimento científico das crianças é importante, especialmente se for construído através da ação pois abrange a formação de conceitos científicos mas também, atitudes e capacidades investigativas, como se afirma nas OCEPE “a área Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças (...) cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender” (ME, 1997, p. 85).

A fase da discussão/representação decorreu com base nas questões e reflexões realizadas entre o grupo ao longo do desenvolvimento do projeto, onde as ideias tidas pelas crianças inicialmente foram comparadas e confrontadas com as ideias atuais. Tendo em conta Hohmann e Weikart (2007), as reflexões das crianças são essenciais no processo de aprendizagem, assim como a forma como a criança pensa, deve ser estimulada uma vez que consolida o seu desenvolvimento emergente. A teia concetual surgiu assim, de acordo com quatro questões-chave, “O que já sabemos?”, “O que queremos saber?”, “Onde vamos pesquisar?” e “O que descobrimos?” (apêndice nº20, quadro nº21). Foi construída, no quintal, com a colaboração das crianças que após a exposição de ideias formaram pequenos grupos com a finalidade de ilustrar o que tinham referido (apêndice nº19, figura nº36 e nº37). A teia engloba sugestões das crianças e propostas dos adultos e representa “uma referência sobre o caminho artístico percorrido.” (Vasconcelos *et al*, s.d, p.114).

Na etapa final, o grupo reuniu-se com o objetivo de decidir como queria fazer a divulgação do projeto para as crianças e profissionais de educação das outras salas. Foi sugerido pelas crianças a construção de um cartaz (apêndice nº19, figura nº39), com uma fotografia de cada atividade desenvolvida, que seria documentada com expressões delas próprias. Para informar as outras salas sobre a divulgação, as crianças procederam à construção de um convite (apêndice nº19, figura nº38) para

cada sala em forma de borboleta. Assim, enquanto algumas crianças fizeram os três convites para entregar nas restantes sala, outras iniciaram o cartaz para a divulgação do projeto. Cada criança fez também um convite para entregar ao seu encarregado de educação, onde estes eram convidados a visitar a sala de atividades dos filhos com o objetivo de partilhar aprendizagens e verificarem todo o trabalho desenvolvido no projeto.

A divulgação do projeto decorreu no quintal e teve início com a história da “*Lagartinha Muito Comilona*” que as crianças ajudaram a narrar. Em seguida o grupo apresentou o cartaz que construiu e explicou o que foi realizado em cada atividade, descrevendo as descobertas feitas. Para concluir o grupo mostrou a caixa dos bichos-da-seda, que já estavam todos dentro dos casulos e respondeu às questões que algumas crianças iam expondo. A divulgação de um projeto permite que as pesquisas e descobertas das crianças seja visíveis para a comunidade, sendo benéfico não só para as crianças que vivenciaram todo o processo, como para toda a equipa educativa. A criança tem “que socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros, quer seja a sala ao lado, o JI mais próximo, o grupo de pais” (ME, 1998, p.143).

O trabalho de projeto associa-se a uma pedagogia participativa, uma vez que a criança é considerada como um ser ativo, com competência e a sua aprendizagem é apoiada nos seus interesses. Segundo Katz e Chard (2009), o trabalho de projeto assenta na participação das crianças de forma ativa, tanto no planeamento como no desenvolvimento e avaliação do trabalho que realizaram. Katz e Chard (2009, p. 190) afirmam que, “Na conclusão de qualquer projeto é útil para as crianças e para o educador de infância refletirem sobre as competências, as técnicas, as estratégias, (...) e os processos de pesquisa que as crianças utilizaram ao longo do trabalho desenvolvido.” Posto isto, deverá realizar-se uma avaliação contínua que permita repensar estratégias e refletir sobre a dinâmica do trabalho de grupo. Nesta perspetiva, de uma forma geral, a avaliação do projeto segundo a opinião das educadoras e assistentes operacionais foi positiva, uma vez que foi notório o envolvimento das crianças, o seu entusiasmo e satisfação na divulgação. Relativamente às crianças, a avaliação foi realizada através da observação e diálogos

em grande grupo, onde se verificou o interesse e empenho das crianças, fazendo assim um balanço positivo de todo o trabalho desenvolvido.

7. O sistema de acompanhamento das crianças

O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) é um instrumento que apoia a prática educativa e assenta na observação, avaliação e reflexão tendo em conta os níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças (Portugal e Laevers, 2010). Segundo as autoras “os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem.” (p.20).

O processo de avaliação do grupo de crianças encontra-se organizado, segundo o SAC, em três fases que são constituídas por fichas (fichas 1g, 2g e 3g). Na primeira fase é realizada uma avaliação geral do grupo, na segunda fase será feita uma análise reflexiva referente ao grupo e contexto educativo e por último, a definição de objetivos e iniciativas.

7.1. Avaliação geral do grupo

Nesta primeira etapa realizei uma avaliação geral do grupo, com base nos níveis de bem-estar emocional e implicação (anexos, quadro nº1 e 2).

O bem-estar associa-se a indicadores como, abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e a ligação que estabelece consigo próprio. Os indicadores presentes no grau de implicação são, concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal, satisfação. Estes indicadores estão organizados numa escala de 1 a 5 níveis que se caracterizam por, muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto (Portugal e Laevers, 2010).

Foi escolhida uma amostra de 6 crianças ao acaso, que estiveram comprometidas em três atividades distintas. A observação foi realizada em dois dias diferentes com a mesma amostra de crianças.

De acordo com os dados observados e recolhidos, foi possível concluir que os níveis de bem-estar e implicação da amostra se consideram muito altos. As crianças demonstraram-se felizes, tranquilas e confortáveis, sendo as relações estabelecidas com os adultos e as restantes crianças da sala positivas. Permaneciam,

frequentemente, concentradas, motivadas e implicadas nas atividades e algumas crianças manifestavam confiar em si mesma.

Observei também, que uma criança apresentou, em algumas situações, pouca confiança em si própria e pouco interesse em algumas atividades realizadas. No entanto, mostrou-se serena e tranquila e as relações sociais estabelecidas eram agradáveis.

7.2. Análise e reflexão em torno do grupo e contexto educativo

Esta fase consistiu na análise reflexiva do grupo acerca das conclusões retiradas da fase anterior, tendo em conta três abordagens: uma dirigida ao grupo, outra ao contexto educativo e outra às crianças individualmente. Foi realizada uma análise com os aspetos positivos e negativos para cada uma destas perspetivas.

Assim, como aspetos positivos destaco, a diversificação nas atividades que são propostas às crianças, o bom relacionamento entre as crianças e os profissionais de educação, o facto das crianças se sentirem integradas na dinâmica das rotinas diárias da instituição e o à-vontade com que as crianças circulam por todos os espaços.

Quanto aos aspetos negativos, considero preocupante o comportamento agressivo que uma criança tem vindo a manifestar em algumas brincadeiras, principalmente no espaço exterior.

No que concerne ao contexto educativo, o ambiente da sala é acolhedor, agradável e estimulante, permitindo o contacto com o exterior, as áreas encontram-se bem delimitadas e o material é diversificado e está bem organizado. No grupo o clima de um modo geral é de bem-estar e entreajuda. As crianças têm liberdade de se exprimir e tomar decisões, o que lhes concede uma elevada autonomia, autoestima e autoconfiança. Como aspetos negativos, apenas tenho a evidenciar a sala de atividades devido às suas dimensões reduzidas.

Relativamente à terceira abordagem é do agrado das crianças, “brincar aos dinossauros no quintal”, “brincar na casinha”, “pintar e desenhar”, “fazer construções” e “andar no baloiço”. Quanto ao que lhes desagrada referiram, “não gosto de me zangar com as outras pessoas” e “não gosto de andar no escorrega”. Dos

seus interesses ou desejos fazem parte, “tirar o escorrega do quintal” e “brincar mais com os brinquedos de casa”.

Em suma, considero que esta avaliação, realizada com base no SAC, foi essencial uma vez que me possibilitou a analisar alguns elementos educativos como, atitudes e comportamentos, relações interpessoais, a estruturação da rotina diária e da sala de atividades, que interferem com os níveis de implicação e de bem-estar das crianças.

7.3. Definição de objetivos e iniciativas

A última fase foi destinada à definição de objetivos e iniciativas para o contexto educativo, tendo por base os pontos positivos e negativos observados e referidos anteriormente. Neste sentido, como os níveis de bem-estar e implicação das crianças foram elevados, achei pertinente continuar com alguns dos objetivos já propostos pela educadora. Desta forma, como objetivos gerais defini, desenvolver a criatividade, autoestima e autonomia e introduzir novas atividades e materiais.

Em relação à oferta educativa, penso que é importante continuar a proporcionar atividades lúdicas e expressivas recorrendo a materiais e técnicas que sejam novidade para o grupo. Quanto ao clima do grupo, para que os conflitos entre algumas crianças diminuíssem seria fundamental desenvolver atividades que fortaleçam relações de entreajuda, de convívio em grupo e de respeito pelo outro e proporcionar experiências de libertação de energia. No espaço para iniciativa, seria essencial continuar a incentivar a tomada de decisão e a criatividade, promover a confiança e autoestima através de atividades onde as crianças se sintam aptas. Na organização das experiências educativas, seria essencial continuar a propor experiências diversificadas e a estimular os pais para a sua participação. No âmbito do estilo do adulto, este dá liberdade de iniciativa, escolha e decisão às crianças, deixando que sejam elas a encontrar as respostas que procuram. Os comportamentos positivos são valorizados, assim como as suas ideias e opiniões. O adulto promove, assim, a autonomia, a confiança e o sentido de responsabilidade nas crianças.

PARTE II - REFLEXÃO ACERCA DAS APRENDIZAGENS: EXPERIÊNCIAS-CHAVE

CAPÍTULO III- O DOMÍNIO DA MÚSICA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Nos seguintes capítulos serão apresentadas as experiências que se revelaram mais significativas ao longo dos estágios realizados na valência de creche e JI.

1. A importância do domínio da música na rotina diária em creche

“A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente”.

(ME, 1997, p.63)

As rotinas, segundo vários autores, assumem um papel essencial na vida das crianças visto que lhes auxilia na compreensão de processos temporais.

Tendo em conta as leituras que fiz e a minha prática pedagógica, considero que a rotina é fundamental para as crianças uma vez que lhes oferece segurança e confiança devido ao fato de conhecerem a sequência das várias fases e saberem o que fazem em cada uma delas. Para o educador a rotina é um alicerce, dado que lhe possibilita gerir o seu tempo. No entanto, este tem que estar apto para observar o seu grupo de crianças e em função das suas necessidades constituir uma rotina.

Segundo Portugal (1998), os cuidados de rotina são fundamentais e proporcionam oportunidades para interações e aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais. Quando o dia-a-dia é agradável para as crianças, estas compreendem que as suas necessidades e os seus corpos são valorizados.

As rotinas facultam às crianças, experiências diárias e respondem às suas necessidades físicas, afetivas, de segurança e de reconhecimento e afirmação, além de lhes permitir a construção de aprendizagens significantes. Desta forma, estes cuidados diários que fazem parte da vida da criança, assumem um valor pedagógico e educativo que colaboram com o seu desenvolvimento.

Como já referido anteriormente, da rotina diária da instituição onde realizei o estágio na valência de creche, estava incluída a expressão musical.

Não é de hoje que o domínio da música é reconhecido como importante ao nível do processo educacional. O filósofo Platão, já no século IV, considerava que a música era um dos métodos de ensino mais eficazes para utilizar com crianças ao referir que primeiro se deve educar a alma a partir da música e posteriormente o corpo a partir da ginástica.

A linguagem musical está presente na vida da criança desde cedo, através do mundo que a rodeia, pois ainda antes do nascimento é cercada com diversos sons, sejam eles estimulados pelo corpo, movimentos ou pela voz da mãe.

A música é considerada por alguns autores, como sendo a arte dos sons, constituída por diferentes propriedades capazes de alargar o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, e também impulsiona a sua integração social.

Segundo Martins (2004), a música está presente em todas as culturas e pode ser utilizada como fator determinante nos desenvolvimentos motor, linguístico e afetivo de todos os indivíduos. Desta forma, esta arte quando incluída na creche, para além de proporcionar prazer e alegria às crianças, contribui também para o desenvolvimento da linguagem, da memória, da socialização, da coordenação motora, da perceção auditiva e do gosto pela música. As crianças começam a descobrir o prazer de criar ritmos quando batem em objetos com o seu próprio corpo e sons diversos ao usarem a voz.

Tendo em conta Amorin (2005), citado por Silva et al. (2005, p.21), “a linguagem musical é um dos canais que desenvolve a expressão, o autoconhecimento e o equilíbrio, sendo poderoso meio de interação social.”

Atendendo a que o movimento para a criança é tão imprescindível quanto os cuidados de higiene, o repouso e a alimentação, este facto pode ser considerado como mais uma razão para ponderar a música como uma forma expressiva essencial no seu meio educativo. Ao ouvir música a criança, mesmo tendo idade inferior a três anos, não permanece sossegada mas sim começa a cantar, a dançar, a bater palmas ou a bater com os pés. Neste sentido, a música está interligada com o brincar e o lúdico (Amorin, 2005, citado por Silva et al., 2005).

De acordo com Platão (n.d.), citado por Ribeiro (2001), na música estão contidos três elementos: as palavras, a harmonia e o ritmo. Ao refletir sobre as necessidades das crianças estas vão ao encontro dos três elementos referidos por Platão, pois as crianças necessitam de comunicar e imitam sons e vocábulos - as palavras; precisam de estar em movimento - o ritmo; e carecem de um ambiente tranquilo e seguro que lhes transmita um equilíbrio emocional - a harmonia. Neste sentido, estes elementos não são apenas da música mas também são elementos que compõem o universo infantil.

Na minha prática pedagógica observei que a música era expressa em canções que funcionavam como suporte para aspetos como, a formação de hábitos e comportamentos, a comemoração de eventos e a memorização de conteúdos. Em geral todas as canções eram conduzidas por gestos corporais que as crianças iam imitando. O professor proporcionou experiências de exploração através de objetos sonoros que distribuía às crianças para o acompanharem nos gestos e descobertas sonoras, a partir de diversos sons que apareciam numa animação que fez e de seguida os produzia vocalmente esperando que as crianças o imitassem.

Tendo em conta o que Weigel (1988) e Barreto (2000) referem, as atividades com música podem contribuir no desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança. No desenvolvimento cognitivo/linguístico os autores defendem que as experiências rítmico-musicais possibilitam uma participação ativa da criança e ajudam no desenvolvimento dos seus sentidos.

Quando canta ou imita sons a criança está a descobrir as suas habilidades ou quando faz gestos está a desenvolver a atenção. No desenvolvimento psicomotor, as ações musicais proporcionam oportunidades de coordenação motora e o ritmo assume uma função marcante na formação e equilíbrio do sistema nervoso, pois acalma as tensões. Quanto ao desenvolvimento sócio-afetivo, as iniciativas musicais em grupo beneficiam o desenvolvimento da socialização, da participação e da cooperação. A criança demonstra os seus sentimentos e emoções e desenvolve sentimento de auto realização.

Barreto (2000, p.45) afirma que associar a música e o movimento a partir da expressão corporal ou da dança “pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil, na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade

psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.).” Deste modo, é essencial que a instituição proporcione um ambiente alegre e favorável ao desenvolvimento da criança.

Para colmatar esta reflexão, considero que a linguagem musical é uma forma de expressão que colabora no processo de formação global da criança no sentido em que desperta e desenvolve o seu gosto musical, apoia no desenvolvimento da socialização, afetividade, criatividade, concentração e contribui para a consciência corporal. A música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e alegria tendo um poder libertador e criador para a criança.

Amorin (2005), citado por Silva et al., (2005, p.21), refere que “quando oferecemos música e um ambiente sonoro em diferentes situações, permitimos que crianças iniciem, intuitivamente, o seu processo de musicalização. Escutando os diferentes sons de brinquedos, dos objetos, do ambiente e do próprio corpo, há observação, descoberta e reações”.

CAPÍTULO IV-A ÁREA EXTERIOR DA INSTITUIÇÃO

2. Potencialidades do espaço exterior

“O ambiente é visto como algo que educa a criança: na verdade, ele é considerado o terceiro educador”.

(Gandini, n.d, citado por Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.157)

O espaço de recreio e jogo pode ser delineado física ou funcionalmente e é considerado como uma área que se destina à ação lúdica, onde a atividade motora tem um papel privilegiado (Decreto-Lei nº119/2009, artigo 3º). O recreio é brincadeira livre, criatividade, executar movimentos que estimulam a mobilidade corporal e ter oportunidades de contactar com a natureza (Cordeiro, 2008, citado por Rosa, 2013). A brincadeira livre é uma atividade lúdica não estruturada que está incluída em todas as sociedades e é a preferida das crianças, à qual se alia espontaneamente e com grande entusiasmo. O espaço exterior é essencial tanto na vertente lúdica, como na vertente educativa, devendo assim ser visto como um local fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Conforme Vilhena e Silva (2002, p.54) referem “o espaço exterior é um local privilegiado do tempo de animação socioeducativa”, pois potência uma diversificação de experiências educativas. O espaço exterior de um JI deve proporcionar às crianças oportunidades para escolher, explorar e recriar. No entanto, muitas vezes o adulto preocupa-se em grande parte com a organização da sala desvalorizando o espaço de recreio (Harris, 1991, citado por Brickman e Taylor, 1996).

Ao longo do estágio apercebi-me de que o espaço exterior era, felizmente, bastante valorizado, não só porque as crianças passavam grande parte do dia nesse espaço mas também por este ser rico ao nível de recursos materiais. De acordo com as OCEPE (ME, 1997, p.37) “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a

forma como estão dispostos condicionam em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” O exterior proporciona às crianças atitudes de responsabilidade na partilha dos materiais (Correia, 1989).

Os recursos materiais existentes no espaço exterior da instituição onde estagiei são bastante interessantes e diferentes dos recursos que normalmente se observam nestes espaços.

Na perspetiva de Neto (1997), citado por Albuquerque (2007), “a organização destes espaços deve ser pensada de acordo com as características da idade que favorecerão o desenvolvimento da função simbólica, permitindo uma aprendizagem motora refletida e inteligente.”

Malaguzzi (1984), citado por Gandini (1999, p.157), refere que o espaço deve ser valorizado devido à sua capacidade de “organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva.” No exterior é vivenciado um ambiente distinto do contexto da sala de atividades, no qual as crianças encontram novas experiências e contactam com vários processos de socialização e de entreajuda. As crianças ainda podem utilizar, da forma que quiserem, novos materiais, objetos e elementos da natureza nas suas brincadeiras. Infelizmente, hoje em dia, a valorização do espaço exterior para o desenvolvimento das crianças, parece ter ficado esquecido. Esta mudança deve-se a fatores como, os avanços tecnológicos que contribuem para um acréscimo de atividades mais sedentárias no ambiente interior e também pelo facto dos adultos recearem pela segurança das crianças (Council for Learning Outside the Classroom – CLOtC -, 2009).¹³

Malaguzzi (1984), citado por Gandini (1999, p.157), realça que brincar no espaço exterior “contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças”, colaborando para o seu desenvolvimento, uma vez que possibilita fazer coisas de diversas formas. O brincar é mais do que uma diversão para as crianças, pois conforme Baker e Brightman (2009, p.133), a brincadeira é também “uma espécie importante de trabalho da criança.” Ao brincarem no exterior as crianças não

¹³ Council for Learning Outside the Classroom, o Conselho para a Aprendizagem Fora da Sala de Aula, é uma instituição de caridade que preserva a aprendizagem no espaço exterior.

se limitam apenas a explorar o corpo, mas também observam, interagem, investigam e experimentam. Por vezes realizam ainda jogos dramáticos, de construção e equilíbrio e descobrem o mundo envolvente (Harris, 1991, citado por Brickman e Taylor, 1996).

Ao longo do estágio pude observar, que as crianças ficavam entusiasmadas sempre que tinham oportunidade de brincar no quintal, apesar de frequentarem este espaço com alguma regularidade. Mesmo existindo no espaço exterior recursos materiais que incentivavam a criança a explorar o seu corpo, como trepar, escorregar, baloiçar, etc... as crianças, tentavam encontrar novos jogos de movimento. Neste sentido, tendo em conta o interesse do grupo, as mestrandas partilharam alguns jogos tradicionais, com as crianças, que lhes permitiram vivências culturais, a partir do contato com costumes antigos. Segundo o ME (1997) as experiências com este tipo de jogos, contribuem para que as crianças interiorizem a sua imagem e aprendam a usar melhor o seu corpo.

Em conformidade com as OCEPE “o espaço, materiais e sua organização é a condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados” (ME, 1997, p.37). O exterior deve ser então um espaço cuidado e equipado com materiais que possibilitem diversas experiências (Vilhena e Silva, 2002). Pereira, Neto e Smith (1997), realça que as crianças devem envolver-se e participar no projeto de organização do espaço exterior para que se sintam responsáveis por ele.

O quintal do JI é amplo e oferece oportunidades de adquirir habilidades motoras e diferentes formas de locomoção. Encontra-se bem organizado e aproveitado, uma vez que contém, para além dos baloiços e um campo com pneus e triciclos, zonas relvadas com plantas e árvores e uma zona de horta pedagógica. Deste modo, as crianças têm oportunidade de recriar e manter a curiosidade pelo exterior, tal como menciona Correia (1989), citado por Albuquerque (2007, p.22), “o espaço a ser concebido nunca poderá ser apresentado à criança como um espaço acabado”.

Um dos aspetos que observei durante o estágio foi que frequentemente os adultos participavam nas brincadeiras das crianças durante o tempo no exterior. Assim sendo, o comportamento dos adultos vai ao encontro do que é referido no Norfolk Country Council (2009), uma vez que o adulto deve ter o mesmo

desempenho nos dois ambientes, ou seja um papel de interveniente ativo. Deste modo, o adulto deve apoiar, compreender e estimular as crianças a fazer as suas próprias escolhas. De acordo com Norfolk Country Council (2009), a criança deve assumir riscos, desenvolver limites físicos e descobrir o mundo exterior, que contribui para a autoestima e confiança da criança. Neste sentido, o quintal da instituição tem qualidades para que as crianças sejam dinâmicas e possam desenvolver emoções e aprendam a lidar com o imprevisto.

Ao longo do estágio foi notória a preferência das crianças pelo espaço exterior, deste modo foram realizadas algumas atividades no quintal, ao longo da implementação do projeto de forma a favorecer a criatividade das crianças e a promover o contato com o exterior. Rivkin (1990), citado por Fjortoft (2004), refere que as crianças valorizam mais o realismo da natureza do que os brinquedos, destacando que os ambientes exteriores apresentam qualidades que dão sentido à brincadeira das crianças. A investigação científica tem vindo a demonstrar que o ato de brincar durante os primeiros anos de vida conduz a inúmeras vantagens para o desenvolvimento da criança, desde a estruturação do cérebro, na capacidade de adaptação física e motora, na estruturação cognitiva da resolução de conflitos, na capacidade criativa e controlo emocional e por fim, nos processos de socialização e construção da imagem de si próprio, (Neto, 1998; Condensa, 2009).

Dado isto, verifica-se que atualmente as crianças são cada vez mais sedentárias, devido às novas tecnologias. Desta forma, cabe aos estabelecimentos pré-escolares ter uma visão do espaço exterior como um prolongamento da sala de atividades, que possibilite a realização de diversas aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças.

CAPÍTULO V-A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE DOCUMENTAR

3. A documentação pedagógica

“Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam.”

(Malaguzzi, 1971, citado por Edwards, Gandini e Forman, 1999, p. 73)

Na educação pré-escolar, o termo documentação pedagógica surgiu a partir das experiências italianas. Para Gandini e Goldhaber (2002, p.150), a documentação pedagógica é “um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas”. Segundo estes autores, o processo de documentar amplia o conhecimento dos conceitos e das teorias sobre as crianças, servindo de apoio tanto para as crianças como para os adultos.

De acordo com Vasconcelos (2009, p.66), a documentação tem como objetivo “tornar transparente o trabalho do jardim-de-infância para o exterior, tornando-o sujeito a interpretação, a crítica e a escrutínio.”

A documentação é o suporte para a comunicação com a criança e apoia-se nas interações, ações e realizações que estão na base da Pedagogia-em-Participação. Assim, a documentação na Pedagogia-em-Participação, transmite a imagem da criança como um ser que pensa, experimenta, aprende por experiências contínuas e vê-se a si própria como um ser com voz e com direito a participar. Conforme Vasconcelos (2009), o processo de documentar impulsiona a avaliação, o desenvolvimento profissional, a investigação e ainda a prática democrática.

Quando a documentação é realizada em conjunto com a criança, criam-se condições para que esta analise o seu percurso e consiga perceber que cresceu. Desta forma, a criança tem noção das suas aprendizagens assim como da sua evolução nas

descrições e análises, nas interpretações e perceções da realidade (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Tendo em conta estas afirmações, posso referir que no decorrer do projeto desenvolvido existiu a preocupação de realizar a documentação sempre em conjunto com as crianças.

Nesta perspetiva, a documentação pedagógica torna-se atualmente bastante vantajosa e essencial para que o profissional de educação possa refletir, avaliar e melhorar a sua prática mas também, para ampliar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança. Conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 35) referem “a documentação permite à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e resinificar o quotidiano pedagógico da experiência de vida e aprendizagem das crianças e da vida profissional das educadoras”. A documentação apoia a avaliar o que a criança já sabe como também a descobrir o caminho que as leva a saber (Gandini e Goldhaber, 2002).

A documentação é essencial para a sustentação da prática pedagógica sendo vista como uma ferramenta importante do trabalho docente que possibilita ter uma conceção sobre os avanços das crianças, o que não correu tao bem, o que e como as crianças se manifestaram e de que forma o/a educador/a interferiu.

O registo proporciona assim que o adulto defina critérios e compreenda se os seus objetivos foram ou não cumpridos através da dinâmica de planear – fazer – rever e replanear. Zabalza (1998) realça que o ato de refletir acerca da própria prática leva a um terreno de incertezas que propicia a tomada de decisões, de debate e de criação.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194) a Documentação Pedagógica é “como conteúdo, é o material que regista o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho”. O registo do material pode ser produzido de inúmeras formas, por exemplo, observações manuscritas do que é referido e realizado, através de áudio e vídeo, fotografias, do uso do computador e do próprio trabalho das crianças. Desta forma, todo o trabalho pedagógico desenvolvido é concreto e visível (ou audível).

Ao longo da minha prática, todos os trabalhos que as crianças desenvolveram foram afixados nas paredes da sala, com o principal intuito de dar a conhecer aos pais o que as crianças estavam a explorar. A documentação foi realizada através de

anotações, comentários das crianças, fotografias e dos trabalhos realizados ao longo do projeto, a partir da observação e intervenção.

A observação é um procedimento sistemático a partir do qual se recolhe informações relacionadas com um certo propósito. Para que o/a educador/a possa fazer uma intervenção pertinente e ter uma compreensão mais ampla das necessidades e interesses das crianças é essencial não só recorrer à observação mas também ao registo de toda a informação que seja significativa. De acordo com Ludovico (2007, p.47), “observar cada criança e o grupo em geral é uma prática necessária para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças” de forma a proporcionar uma diferenciação pedagógica, ajustando o processo educativo às suas necessidades.

Os registos afixados nas paredes ficam expostos até serem elucidativos para a comunidade escolar e resumem também todo o trabalho desenvolvido na sala de atividades. Tendo em conta o local de estágio, pude observar que a documentação pedagógica estava exposta não só dentro da sala, mas também por toda a instituição. Não existia a preocupação de expor os registos de todas as crianças do grupo ao mesmo tempo, uma vez que os pais procuravam compreender o percurso educativo vivenciado na instituição e não do seu filho em particular.

Esta prática de documentar os processos pedagógicos, segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), desempenha finalidades como: dar visibilidade para os pais, de forma a compreenderem o quê e como os seus filhos aprendem e permitir às crianças reviver as suas experiências de modo a poderem reconstituir e reinterpretar as suas aprendizagens e vivências, com mais profundidade. Permite também que cada criança individualmente se aperceba que as suas realizações são significativas e que os adultos sejam pesquisadores das suas práticas.

Assim sendo, a documentação assume três funções essenciais, pretende que as crianças recordem o que realizaram, tornando-se desta forma mais confiantes para o desenvolvimento de novos projetos; que o educador saiba das aprendizagens das crianças e reflita sobre o seu papel; informar os pais e a comunidade sobre o que se desenvolve na sala de atividades.

No estágio, pude constatar que, quando as crianças fizeram a divulgação do projeto que estava a ser desenvolvido, para a comunidade escolar, estas sentiam-se

orgulhosas, confiantes e bastante entusiasmadas por estarem a partilhar com os outros as suas aprendizagens e descobertas e ao descreverem as diversas etapas da evolução do projeto.

Para concluir, o ato de documentar exige que o adulto escute e observe as crianças, consiga identificar com elas experiências significativas e posteriormente interpreta-las. Ao documentar, o profissional de educação torna-se cada vez mais consciente dos seus atos uma vez que tem de estar atento ao que acontece diariamente e tem acesso a um feedback imediato e constante.

Vasconcelos (2009, p.67) realça que o/a educador/a é como a memória do grupo que permite que a criança “revisite os seus sentimentos e os dos outros, relembre perceções, observações, reflexões” e os possa reconstruir de outras formas.

Documentar é um processo que permite registar a história e a identidade das crianças, tornar mais visível as potencialidades de cada uma delas, assim como possibilita ao adulto entender a própria prática sob múltiplos olhares.

CAPÍTULO VI - A RELAÇÃO DOS PAIS COM OS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO

4. A importância do envolvimento parental em creche e JI

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso que haja uma relação entre estes dois sistemas.”

(ME, 1997, p.43)

Em Portugal, a educação das crianças pequenas esteve sempre sob a responsabilidade da mãe até a mulher se tornar independente começar a trabalhar.

Sendo a família o primeiro ambiente social que a criança conhece e tem contacto logo após o seu nascimento e os estabelecimentos pré-escolares o segundo meio social que irão colaborar com a família no que diz respeito à educação e ao desenvolvimento da criança é essencial que, estas duas instituições estabeleçam um trabalho de parceria (Fernandes, 2011). A família é um contexto “que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades” à criança (Magalhães, 2007, p.44). É no seio familiar que a criança adquire alguns valores e atitudes, dando início ao seu desenvolvimento pessoal e social que se vai refletir futuramente.

Berger (2001), citado por Magalhães (2007), realça que os pais assumem o papel de primeiros educadores dos filhos e são os responsáveis por lhes oferecer um ambiente que facilite o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Neste sentido, os pais têm um papel ativo na vida da criança e têm o direito de colaborar para a resposta educativa que desejam dar aos seus filhos (ME, 1997).

No entanto, apesar dos documentos oficiais elaborados pelo ME e de vários autores comprovarem a importância da participação das famílias nas instituições pré-escolares, esta participação nem sempre é possível. Atualmente os pais dispõem de

cada vez menos tempo com os seus filhos, devido em grande parte ao compromisso profissional.

A importância do papel da família não pode ser minimizada, uma vez que esta conhece as dificuldades e necessidades que a criança sente, tendo um noção única e integral da criança. De acordo com Portugal e Laevers (2010, p.118), “os principais contextos de vida da criança (casa e jardim-de-infância) não são compartimentos fechados, sendo que o que acontece num contexto tem implicações ao nível do que acontece no outro”. Assim, é importante que o/a educadores/as encarem a família como um alicerce essencial para o bom desenvolvimento das crianças.

Considerando que cada criança tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento e depende inicialmente dos cuidados do adulto, é necessário que se inicie uma relação de proximidade entre pais e educador para se conseguir responder às necessidades da criança, assim como dos pais e do educador.

Cabe ao educador estimular esta relação e encontrar estratégias para envolver a família de forma ativa na creche e JI. Para que se estabeleça uma relação de confiança entre ambos é essencial que os pais estejam integrados no trabalho do educador e partilhem dos mesmos objetivos. É importante também, que o educador proporcione encontros com os pais para que estes possam estar informados e esclarecidos sobre questões relacionadas com os seus filhos.

Conforme refere o modelo Post e Hohmann (2007), a ligação entre os pais e o educador assenta em aspetos como o respeito, a confiança e troca de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança. Segundo os autores, na creche é necessário ter em conta algumas estratégias para envolver os pais, sendo elas, criar um ambiente acolhedor perto da sala para as famílias; estabelecer um processo de inscrição centrado na família em que os educadores as apoiam para que restabeleçam o seu equilíbrio emocional proporcionando assim, várias visitas à creche; partilha de observações entre educador (na sala) e pais (em casa) sobre as crianças ao longo do dia e encorajar os pais a participar na instituição.

As crianças quando vão para a creche e JI transportam consigo conhecimentos e informações de um determinado meio social, onde na maioria das suas brincadeiras, tentam imitar os comportamentos dos seus pais ou familiares mais próximos. Compete assim ao profissional de educação conhecer, explorar e refletir

sobre cada contexto de modo a estabelecer uma boa relação e a inteirar o trabalho desenvolvido com as famílias.

Vasconcelos (2009) refere que os pais devem ser cada vez mais parceiros das instituições pré-escolares e em particular dos projetos que se vão desenvolvendo no estabelecimento que a criança frequenta. A autora afirma que os pais devem pesquisar em conjunto com os filhos de forma a colaborar para a resolução dos problemas encontrados.

Um dos aspetos centrais na abordagem Reggio Emilia gira em torno da Pedagogia da Relação, onde existem três componentes centrais: a criança, os educadores e a família. A troca de conhecimentos e informações entre pais e educadores favorece não só a educação das crianças como, também, cria um sentimento de companheirismo entre ambos. No decorrer dos estágios foi bastante visível, a preocupação não só das educadoras como de toda a instituição em favorecer o envolvimento das famílias. Era evidente um trabalho de parceria em que as equipas educativas se empenhavam em envolver as famílias nas atividades diárias, comemorações, entre outros.

É fundamental salientar que, a participação e o envolvimento, são dois termos distintos. Segundo Davies (1989, p.24), a participação diz respeito a “atividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campo como o planeamento, gestão e tomada de decisões na escola” enquanto o conceito de envolvimento se associa “a todas as formas de atividade dos pais na educação dos filhos – em casa, na comunidade ou na escola”. Neste sentido, para fomentar o envolvimento dos pais, Marques (2001, p.39) afirma que “a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação”. É assim necessário que as duas instituições (família e creche/JI) construam uma relação de confiança e respeito para que o envolvimento dos pais nas atividades desenvolvidas se torne mais produtivo.

Davies (1989) realça que a aprendizagem torna-se mais significativa quando existe um ambiente de colaboração entre pais e educadores. Durante o estágio no JI pude constatar que existia uma boa relação entre os pais e a educadora, e de que esta partilhava com eles todos os progressos das crianças. Tendo em conta que a educadora já estava com o grupo há três anos, possibilitou a formação de relacionamentos sólidos e estáveis, “como ocorreria se fossem membros de grandes

famílias e pequenas comunidades, onde todos se conhecem” (Katz, 1984, citado por Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.50).

No contexto de creche apesar de se notar uma relação de confiança, respeito e colaboração entre educadora e pais, essa não foi tao visível e marcante uma vez que, nem sempre a educadora estava presente quando os pais iam à instituição e nem todos os pais se mostravam disponíveis para colaborar nas atividades propostas.

O ME (1997) assim como Mata (2008) referem que as formas de colaboração entre os/as educadores/as e os pais podem ter dimensões distintas. Podem incidir na troca de informações, no diálogo, no envolvimento dos pais nas atividades realizadas e na aprendizagem da criança. Assim, é importante que os/as educadores/as criem um meio confortável onde os pais se sintam à vontade e bem acolhidos.

Quando existe uma boa relação entre as duas instituições, todos os intervenientes têm vantagens, uma vez que a criança fica mais confiante de si mesma, os pais aumentam a sua autoestima e para o/a educador/a é mais simples de desempenhar a sua função quando os pais a veem de forma positiva (Magalhães, 2007). Assim, a relação entre pais e profissionais de educação deve seguir valores como respeito, profissionalismo e cooperação (Fernandes, 2011).

Na perspetiva de Rinaldi (1985), citado por Edwards, Gandini e Forman (1999, p.110), para que haja uma boa interação entre pais e educadores é necessário existir “encontros no nível de sala individual”, “pequenas reuniões em grupo”, “conversas individuais entre pai-mãe/professor”, “reuniões envolvendo um tema”, “encontros com um especialista” que têm como objetivo aumentar o conhecimento de todos sobre questões de interesse comum, “sessões de trabalho” em que pais e educadores trabalham juntos no sentido de melhorar a instituição, como por exemplo, construir móveis, melhorar o jardim, ..., “laboratórios” onde os pais e educadores aprendem técnicas com “potencial educacional”, “feriados e celebrações” e “outras possibilidades para encontros”, como por exemplo, o pai-mãe passarem o dia na escola, um pequeno grupo visitar a casa de um colega, entre outros.

Como pude constatar ao longo do estágio no âmbito de JI, a educadora promoveu diversas estratégias de envolvimento parental que, como futura educadora, foi importante ter contactado com algumas delas. Pude também verificar que os pais envolveram-se frequentemente nas atividades pontuais, como contar uma história,

realizar pequenos jogos, entre outros, assim como nas celebrações. Tal com ressalva Baptista (2013), os pais devem realizar atividades nas quais se sintam à vontade.

Relativamente ao projeto “os bichos-da-seda” que as mestrandas desenvolveram, os pais tiveram um papel preponderante, uma vez que foram bastante recetivos e envolveram-se nas atividades pontuais através das pesquisas realizadas em casa com as crianças. Fiquei bastante surpreendida com a quantidade de folhas de amoreira que as crianças levavam para alimentar os bichinhos. Posto isto, apercebi-me que os pais podem ser envolvidos nos projetos da sala e que a sua colaboração é vantajosa para todo o processo. Desta forma, os pais contribuem nas atividades desenvolvidas sem que se sintam obrigados a fazê-lo, pois como já referido anteriormente, a falta de tempo é um dos problemas com que os pais se deparam diariamente.

Neste sentido, de acordo com Fontão (1998), citado por Magalhães (2007), o envolvimento entre a instituição e a família pode ser realizada de três modos distintos. A modalidade tutorial, em que o/a educador/a tem a função de transmitir conhecimentos, não existindo por parte dos pais qualquer envolvimento; a modalidade colaborativa, em que os pais participam ativamente no enriquecimento do currículo, e a modalidade co participativa, em que os pais têm o poder de decidir sobre o trabalho a desenvolver no JI. Tendo em conta o que observei durante a prática educativa, posso referir que a instituição se agrupa na modalidade colaborativa, que segundo Magalhães (2007), é a modalidade que mais se presencia nos JI. Os educadores/as e a família são assim entendidos como um suporte na educação das crianças.

A família é a “unidade principal de cuidados da criança, sendo fonte de proteção, alimentação, pertença e educação. Por isso mesmo, dificilmente a ação educativa dos demais intervenientes – entre os quais a escola – pode ignorar a da família” (Homem, 2002, p.36).

Para concluir, posso então inferir que é fundamental a relação entre pais e educadores, e que as instituições devem oferecer um atendimento de qualidade e um local aberto às famílias, pois é importante para estas, conhecerem o espaço onde o seu filho está no dia-a-dia, conhecerem os amigos, o pessoal docente e não docente. Devem também, trabalhar em conjunto de modo a criar condições, ambientes e ações

que proporcionem o desenvolvimento da criança. Portugal (1989) relata que, para que cada vez mais crianças se sintam bem consigo próprias e com os outros é necessário que exista uma atitude de cuidado e estima pelas crianças e pelas suas famílias. Na perspetiva de Malaguzzi (1998), citado por Araújo (2013, p.45), as interações são “a dimensão conectora primária de todo o sistema”.

CAPÍTULO VII – A VALORIZAÇÃO DA ESCUTA

5. A voz das crianças – Abordagem de mosaico

5.1. Enquadramento conceptual e metodológico

Ao longo dos tempos o conceito de infância tem vindo a apresentar mudanças significativas. Anteriormente sendo o crescimento encarado, apenas como o aumento de características psicológicas e físicas, a criança era vista como um adulto em miniatura que se diferenciava pelo tamanho e alguns aspetos qualitativos (Carvalho, 1989, citado por Varão e Bemfica, 2009). As crianças eram julgadas dependentes da ação do adulto e consideradas como objetos. De acordo com Lister (2007), citado por Agostinho (2010, p.82), as crianças eram retratadas como “cidadão-em-espera, cidadão aprendiz ou aprendiz de cidadão”.

Devido a alterações políticas, económicas e sociais, a conceção de criança modificou-se e a infância passou a ser vista como uma fase de desenvolvimento humano (Varão e Bemfica, 2009). Desta forma, a criança é tida como competente e um ator social que interage com os outros independentemente dos contextos (Marques e Silva, 2008; Fernandes e Trois n.d.). Sirota (2007), citado por Fernandes e Trois (n.d., p.1), afirma que a mudança do conceito de infância considera “a criança não somente como um ser futuro, mas também como um ser no presente”.

A criança cria significações individuais e em grupo do mundo que as rodeia e desta forma a criança mostra que é construtora e produtora de cultura (Fernandes e Trois, n.d., Agostinho, 2010).

Na perspetiva de Christensen e Prout (2002), o conceito de infância passou por quatro visões distintas sendo elas, as crianças consideradas como objetos, como sujeitos, como atores sociais e como participantes. As duas primeiras referem a criança como dependente e sem competência, ao contrário das duas últimas visões onde as crianças são tidas como atores sociais ativos que participam e cooperam com os adultos.

Tendo em conta, Zabalza (1998); Dahlberg et al. (1999); Oliveira-Formosinho (2008) e Agostinho (2010), a criança é um ser com direitos, competente, co construtora de conhecimento e de cultura, que possui voz própria e deve ser escutada. A voz das crianças deve ser ouvida e incluída no contexto escolar uma vez que possibilita o adulto de conhecer o modo como a criança vê, entende e vivência a realidade (Fernandes e Trois n.d.). Estas autoras referem ainda que “quanto mais dermos espaços para as vozes das crianças mais elas nos apontarão novidades” (p.3).

Neste sentido, a abordagem de mosaico que se baseia nas estruturas pedagógicas desenvolvidas por Malaguzzi e educadores de infância de Reggio Emilia assume como objetivo, estimular o envolvimento da criança na experiência e na estruturação de conhecimentos (Clark e Moss, 2001). Esta abordagem foi inicialmente pensada como uma ferramenta para ouvir as crianças e registar os seus pontos de vista acerca do seu dia-a-dia, com o intuito dos educadores reverem as suas práticas.

O adulto assume assim a função de organizar o espaço, escutar e observar a criança para posteriormente planificar, documentar, avaliar, questionar e conhecer os interesses de cada criança e do grupo (Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa, 2009). O adulto é um mediador e co aprendiz que deve encorajar e dar autonomia às crianças para que estas questionem, participem na planificação de atividades/projetos, investiguem e colaborem com o adulto, desempenhado um papel de co construtoras, socio-construtivistas e participantes.

Conforme Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), a pedagogia de participação relaciona-se com quatro eixos pedagógicos, ser/estar; pertença/participação; linguagens/comunicação e por fim o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem. No primeiro eixo é onde ocorrem as aprendizagens das semelhanças e diferenças desde o nascimento. O segundo eixo refere-se à pedagogia de laços que o adulto apoia e sustenta a pertença da criança à família e progressivamente se estende à comunidade local e à sua cultura. O terceiro eixo associa-se à aprendizagem a partir do fazer e da experimentação, em constante interação, reflexão e comunicação. O quarto eixo possibilita o conhecimento, compreensão e a reflexão acerca do que é realizado.

Na pedagogia de participação o brincar é considerado como algo que permite o diálogo, a escuta, a observação, o planeamento e a negociação, no entanto o brincar é ainda bastante desprezado na prática educativa (Carneiro, 2010, citado por Brito e Santos, n.d.). De acordo com Vygotsky (1978) e Kishimoto (2009), citado por Brito e Santos (n.d.), o brincar possibilita múltiplas aprendizagens no desenvolvimento da criança, do qual ela participa de forma ativa.

Conforme Soares (2006), citado por Fernandes e Trois (n.d., pp.3-4), nesta pedagogia as crianças são vistas como seres

“com direito a co definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura, que chamamos educação. A interdependência entre os atores faz da pedagogia da participação um espaço complexo onde lidar com a ambiguidade, a emergência, o imprevisto se torna critério do fazer e do pensar”.

Clark e Moss (2005) reconhecem as crianças como co construtores de significados e foi neste sentido que desenvolveram a abordagem de mosaico como uma pedagogia para ouvir a voz das crianças. Esta abordagem, segundo os autores assenta em quatro princípios, como: crianças como especialistas das suas próprias vidas; crianças como comunicadoras hábeis; crianças como detentoras de direitos e crianças como fabricantes de significado.

A abordagem de mosaico é caracterizada por Clark e Moss (2005) como sendo participativa, adaptável, reflexiva, incorporada na prática e multi-método. É participativa pois valoriza o escutar as crianças afirmando assim as suas competências. As crianças são agentes e especialistas da sua vida. É adaptável uma vez que este método pode ser usado em variadas instituições e com grupos de crianças distintos. É reflexiva porque estão presentes quatro fases como o ouvir, observar, documentar e interpretar, nas quais as crianças, pais e educadores/as estão envolvidos. É incorporada na prática pois o trabalho desenvolvido pelos educadores/as tem como suporte as opiniões das crianças. Permite assim que a pesquisa seja utilizada como uma extensão da experiência diária. Para concluir, é um multi-método porque estabelece uma ligação entre o verbal e o visual, dando valor às

ações, às reações, ao brincar, ao desenho e às fotografias. Desta forma é possível ouvir a criança através de múltiplas formas.

Tendo em conta esta última característica da abordagem de mosaico é essencial referir que podem ser adotados os seguintes métodos: as câmaras, os tours, os mapas, a reunião, a dramatização, a observação, a documentação pedagógica, as entrevistas/conversas, e por fim, a manta mágica. Com as câmaras, as crianças podem fotografar o que acham mais valioso tendo em conta a temática em discussão. Nos tours, é realizado um circuito guiado pelas próprias crianças que lhes permite a exploração do espaço. Os mapas têm como objetivo o registo visual de informações que as crianças oferecem durante os tours. A reunião diz respeito a uma conversação em grande grupo, onde o adulto deve ser flexível e sensível na escuta das ideias que as crianças partilham. A dramatização consiste na representação e podem ser incluídos elementos do jogo ou outros instrumentos. A observação e a documentação referem-se à observação de carácter qualitativo das situações vivenciadas e ao registo das ideias das crianças. Nas entrevistas/conversas procura-se conhecer as perspetivas das crianças e assim sendo, estas são efetuadas às crianças, pais/encarregados de educação, educadores/as e assistentes operacionais. A manta mágica baseia-se na observação e reflexão acerca dos acontecimentos mais marcantes para as crianças nesta abordagem.

Após serem conhecidos os métodos utilizados na abordagem de mosaico, é importante salientar as três etapas em que esta se desenvolve. Assim, na primeira etapa são utilizados alguns métodos como, as fotografias, circuitos, mapas, conversas/entrevistas e reuniões. É nesta etapa que as informações acerca das perspetivas das crianças são reunidas. Na etapa seguinte, é realizado o tratamento e análise dos dados recolhidos na etapa anterior. A terceira etapa é dedicada à reflexão e decisão acerca das possíveis transformações a efetuar na instituição, com base nas fotografias e conversas, tidas anteriormente com as crianças.

5.2. Objetivos do estudo

A principal finalidade desta abordagem adotada no estágio de prática educativa foi investigar a voz das crianças e perceber os seus pontos de vista acerca do JI. Assim sendo, uma das prioridades durante o estudo foi tentar compreender o modo como as crianças se sentem na instituição, quer a nível das relações interpessoais, como dos espaços e experiências vivenciadas.

5.3. Participantes

O estudo contou com a presença de treze crianças, que se voluntariaram e permaneceram até ao final do processo. Participaram ainda no estudo, os encarregados de educação das treze crianças, a educadora cooperante e a assistente operacional da sala de atividades.

5.4. Metodologia

A abordagem de mosaico é considerada como um multi-método que se processa em três fases, a recolha de informação, a reflexão e discussão e a tomada de decisões. Na primeira fase, os pais foram comunicados e elucidados acerca da abordagem de mosaico, através de uma conversa informal e do consentimento informado (apêndice nº21). Por questões éticas, nos consentimentos informados encontravam-se os pedidos de autorização para as crianças participarem na investigação. Realizou-se, depois, um diálogo introdutório com o grupo acerca deste estudo e foi construído um contrato, com as crianças que se voluntariaram e se comprometeram a ajudar nesta investigação. O contrato foi assinado tanto pelas crianças como pelos adultos envolvidos no estudo.

Posteriormente as crianças realizaram os tours pela instituição, onde tiraram fotografias e fizeram comentários (apêndice nº22) acerca de alguns espaços e equipamentos do JI. Em seguida, foram desenhados os mapas (figura nº46) e circuitos (figura nº47) sobre os locais da instituição.

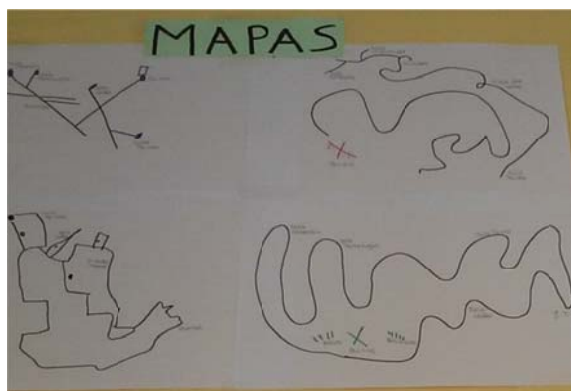


Figura nº46 – Mapas da instituição



Figura nº47 – Circuitos dos tours

Ainda na primeira fase, foram realizadas entrevistas às crianças, aos pais, à educadora e assistente operacional seguindo algumas questões orientadoras (apêndice nº23). Tendo em conta Oliveira-Formosinho (2008), as entrevistas podem auxiliar a criança no processo de autoavaliação e de tomada de consciência acerca dos seus métodos de aprendizagem.

Na segunda fase, reflexão e discussão, as diversas informações foram reunidas, interpretadas e refletidas e em seguida, foi construída com as crianças uma manta mágica (figura nº48, figura nº49), que espelhava as perspetivas das crianças acerca do JI e todo o processo desenvolvido no estudo.



Figura nº48 – Seleção de fotografias para a manta mágica



Figura nº49 – Manta mágica

A terceira fase refere-se à tomada de decisão sobre mudança ou continuidade, isto é, a criança tem liberdade para decidir sobre a organização dos espaços e equipamentos.

5.5. Procedimentos de recolha e tratamento dos dados

Este processo consiste na organização, seleção, avaliação e reflexão dos dados recolhidos. A análise dos dados é realizada ao longo do estudo e tem como

finalidade, organizar e selecionar a informação pertinente tendo em conta o intuito da investigação.

A recolha dos dados teve início após a conversa introdutória com o grupo, que principiou os tours após ter sido questionado: “se viesse ca alguém o que é que lhe mostravam?”. As crianças organizaram-se em pequenos grupos e enquanto fotografavam iam referindo o que mais/menos gostavam de determinados espaços do JI. Seguidamente, as crianças quiseram desenhar em grupo, os circuitos e os mapas da instituição.

As entrevistas com as crianças foram realizadas enquanto estas brincavam nas áreas de interesse ou no espaço exterior, para que a informação partilhada surgisse a partir de um diálogo informal e nos espaços onde as crianças se sentissem mais confortáveis e à vontade. Em seguida, com a informação recolhida, efetuou-se a categorização dos dados que divulgaram as perspetivas das crianças acerca do JI.

Relativamente às entrevistas realizadas com os pais, estas foram conseguidas no momento em que iam levar ou buscar as crianças ao JI, contudo não foi possível obter respostas de todos os pais. Tal como sucedam nas entrevistas com as crianças, as entrevistas com os pais foram também categorizadas.

Em conformidade com as entrevistas anteriores, realizaram-se conversas informais com a educadora e a assistente operacional, que possibilitaram a obtenção de dados importantes acerca das crianças.

A triangulação dos dados foi realizada após a recolha de informação estar concluída.

Tendo em conta que as informações recebidas através dos tours, fotografias, circuitos, mapas e entrevistas não eram contraditórias, decidimos fazer a triangulação de toda a informação recolhida com as crianças, pais e equipa educativa.

5.6. Apresentação e discussão dos dados

Em seguida serão apresentados, segundo uma análise qualitativa, os dados recolhidos durante o estudo.

Tendo em conta os tours, a realização dos mapas, as conversas/entrevistas tidas com as crianças, pais, educadora e assistente operacional e as fotografias tiradas pelas crianças, foi possível diferenciar cinco categorias: a relação entre pares e adultos; a brincadeira livre; os espaços com atividades; os espaços sem atividades e por último o que queriam mudar. Em cada uma destas categorias destacaram-se alguns temas, dos quais designámos de subcategorias, conforme apresentado em seguida nos cinco quadros.

Quadro nº 24 – As relações sociais		
Categorias	Subcategorias	Evidências das conversas com crianças
Relação entre pares e adultos	▪ Conflitos ▪ Estar acompanhado/a ▪ Diferenciação de géneros	“Gosto de brincar com as minhas amigas.”
		“Não gosto quando se chateiam comigo.”
		“O telefone é para meninas porque tem um girassol.”
		“Gosto de brincar com os outros meninos aos dinossauros.”
		Evidências das entrevistas com família
		“Não gosta quando se zanga com os amigos.”
		“Um dia mau para ela é não brincar no exterior com os amigos.”

Relativamente às relações sociais estabelecidas entre pares e adultos, estas revelaram-se importantes para as crianças, pois foram bastante mencionadas durante as conversas tidas. Verificou-se assim que as crianças sentiam-se tristes quando tinham conflitos com os seus amigos ou com os adultos e que preferiam brincar sempre na companhia de outras crianças. Os dados das entrevistas às famílias revelaram as mesmas ideias manifestadas pelas crianças. Foi visível ainda por parte de algumas crianças, sobretudo meninos, a diferenciação de géneros ao referirem que certos objetos e brincadeiras são para um determinado género.

Quadro nº 25 – Os espaços que as crianças mais gostam		
Categorias	Subcategorias	Evidências das conversas com crianças
Brincadeira livre	▪ Espaço exterior ▪ Salão	“Gosto do quintal porque gosto de brincar livremente.”
		“No quintal tenho mais espaço para brincar e correr.”
		“Gosto do salão porque posso brincar com as coisas que trago de casa.”
		“No salão brinco com os legos e no baloiço.”
	Evidências das entrevistas com família	
		“O espaço que o meu filho mais gosta é o quintal porque gosta de correr.”
		“Ela gosta do quintal pela diversidade de atividades ao ar livre.”

As crianças demonstraram ter como espaços preferidos no JI, o espaço exterior e o salão, pois ambos proporcionam o brincar livremente com as crianças das outras salas. Estes locais foram os mais mencionados quer durante os tours e os mapas quer nas conversas/entrevistas e fotografias tiradas. O espaço exterior permite que as crianças observem e investiguem os elementos da natureza, e como tal, é muito apreciado pelas crianças. No espaço exterior algumas crianças preferiam zonas mais tranquilas como os baloiços ou as casinhas enquanto outros gostavam mais de gastar as energias a fazer corridas ou a brincar às investigações e às viagens.

O salão foi também referido pelas crianças, visto que era nele que brincavam com os brinquedos que levavam de casa e com os brinquedos dos seus amigos.

As famílias entrevistadas demonstraram ter conhecimento acerca de um dos espaços que os seus filhos preferiam no JI, uma vez que as suas respostas coincidiam com as das crianças.

Quadro nº 26 - O que agrada às crianças nas salas de atividades		
Categorias	Subcategorias	Evidências das conversas com crianças
Espaços com atividades	Salas de atividades	“Gosto do tapete porque lá há muitos jogos e posso brincar com dinossauros.” “Gosto de fazer construções no tapete.” “É bom ir para as outras salas porque tem jogos diferentes da minha.” “Gosto de ir para a casinha e brincar na loja.”

No que concerne à subcategoria das salas de atividades, apesar de não terem existido muitas referências destes espaços por parte dos pais, estas foram bastante mencionadas nos tours, mapas e conversas com as crianças. Algumas demonstraram interesse nas outras salas de atividades por poderem brincar com jogos diferentes e ver livros de histórias novos enquanto outras referiram algumas áreas de interesse da própria sala. A maioria dos meninos preferia brincar na área do tapete com os dinossauros e fazer construções em 3D, já as meninas evidenciaram a área da casinha e da loja como as suas preferidas. As restantes áreas de interesse presentes na sala de atividades foram muito pouco evidenciadas.

Quadro nº 27 – Os espaços que as crianças menos gostam		
Categorias	Subcategorias	Evidências das conversas com crianças
Espaços sem atividades	- Casa de banho - Dormitório	“Não gosto do dormitório porque tenho que estar quieta.” “Não gosto quando não estou a fazer nada.” “Não gosta de espaços onde não se faz nada.”

		Evidências das entrevistas com família
		“Diz que ir ao wc é uma perda de tempo porque podia estar a fazer outras coisas.” “Não gosta de estar quieta no dormitório.” “Não gosta do wc porque não tem brinquedos.”

Os espaços do JI que as crianças menos gostaram foram a casa de banho e o dormitório. A razão principal pela qual estes dois espaços foram mencionados foi por não existir qualquer atividade, ou seja tinham que permanecer quietas. Neste sentido as crianças consideravam que estar parada e sem nada para fazer era uma perda de tempo. Outra razão evidenciada por algumas crianças relativamente à casa de banho, era a falta de brinquedos nesse espaço. De acordo com as entrevistas realizadas aos pais sobre os espaços que mais desagradam as crianças, estes partilharam a mesma opinião das crianças.

Quadro nº 28 – O que as crianças mudavam		
Categorias	Subcategorias	Evidências das conversas com crianças
O que queriam mudar	▪ Trocar brinquedos de lugar ▪ Arranjar brinquedos estragados ▪ Ter mais brinquedos	“Tirava o escorrega e trocava por outra coisa.” “Mudava o escorrega porque é sempre a mesma coisa.” “Tirava o escorrega porque chego rápido ao chão.” “Arranjava a luz da casinha do quintal para ficar melhor.”

No que diz respeito ao que as crianças desejavam mudar, durante as conversas destacaram-se quatro aspetos, sendo eles a troca de lugar de alguns brinquedos, arranjar os brinquedos que se encontravam danificados e ter mais brinquedos. O primeiro e último aspetos encontram-se interligados, uma vez que o escorrega era algo indispensável e que as crianças trocariam por outro equipamento. O escorrega era considerado pela maioria das crianças como algo repetitivo e pequeno, pois chegavam rapidamente ao chão. Apenas uma minoria dos pais referiu o escorrega como o equipamento que os seus menos apreciavam no JI. Quanto ao segundo aspeto, arranjar os brinquedos danificados, algumas crianças mencionaram a sua preferência por brincar na casa do quintal quando esta tinha luz. Outras referiram que arranjavam o telefone da sala de atividades que não tinha pilhas.

Relativamente às entrevistas realizadas com a educadora e a assistente operacional, foi referido que o espaço da instituição que o grupo mais valoriza é sem dúvida o quintal porque têm maior liberdade de movimentos. Dentro da sala de atividades as meninas normalmente gostam mais de brincar na área da casinha com os bonecos enquanto, os meninos preferem a área do tapete para fazer construções e brincar com os dinossauros. Durante as entrevistas foi também afirmado que em geral o grupo não gosta de arrumar a área onde esteve a brincar.

Tendo em conta os tours, os mapas e as fotografias que as crianças tiraram, o espaço exterior foi bastante mencionado e desenhado assim como as salas de atividades. No entanto a casa de banho e a cozinha não foram referidas e a entrada apenas uma criança a fotografou afirmando que “gostava da entrada porque o Tomás lhe deixava presentes”.

Perante estes resultados concluímos que tanto o que foi referido pela equipa educativa como pelos pais vai ao encontro do que foi mencionado pelas crianças relativamente aos espaços que elas mais/menos valorizam no JI. Assim sendo, foi evidente que apesar das diferentes personalidades das crianças, o espaço mais relevante para o grupo foi o quintal, uma vez que esteve presente em todos os métodos utilizados no estudo.

Este espaço, onde felizmente o grupo tem oportunidade de o frequentar várias vezes durante a semana, permite que as crianças explorem e contactem com

elementos da natureza assim como possibilita o brincar livremente. O escorrega foi o objeto mais desvalorizado pelo grupo, já as casinhas e o barco os que mais fascinavam as crianças.

Para além destes objetos foi referido pelas crianças que no quintal podiam correr, saltar, brincar com os amigos à caça ao tesouro, à apanhada, às escondidas e aos dinossauros. A própria sala de atividades foi outro espaço valorizado, principalmente a área da casinha e do tapete, onde podem brincar em pequenos grupos. Algumas crianças também referiram que gostam de estar na mesa grande da sala a desenhar e pintar.

A relação entre pares e adultos foi outro aspeto privilegiado ao longo do estudo, que mostra ser importante para as crianças. Foi visível que cada criança tem o seu grupo de amigos com quem brinca mais, contudo a maioria das crianças referiu que não gosta quando se zanga com alguém (criança ou adulto) e que quando isso acontece fica triste.

O dormitório, é o espaço que menos agrada ao grupo pois tinham de permanecer em silêncio e sossegadas. Algumas crianças até já tinham pedido aos pais para não dormirem na instituição.

Com este estudo ficámos a saber também que as crianças veem o JI como um local onde podem brincar, descobrir e aprender novas realidades com o apoio dos amigos e dos adultos.

A abordagem de mosaico não só ajuda a compreender o que as crianças pensam sobre a instituição como também serve de apoio para perceber as relações sociais que são estabelecidas. Deste modo, todos/as os/as educadores/as deveriam realizar esta experiência uma vez que possibilita ter um melhor conhecimento dos interesses e gostos do grupo de crianças. O estudo é ainda vantajoso para quando se pretende realizar mudanças na rotina, no espaço e nas relações estabelecidas.

Segundo Oliveira-Formosinho (2008), é através desta abordagem que o JI se torna num sítio onde as crianças são cuidadas e educadas ao mesmo tempo que têm a oportunidade de serem escutadas e que a sua competência é valorizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste relatório foi uma experiência gratificante que me permitiu fazer uma ponderação contínua da prática pedagógica bem como uma organização estruturada e faseada de todo o processo.

O estágio em creche permitiu-me ter uma visão diferente do dia-a-dia das crianças e alargou-me os horizontes para a minha prática futura. A creche é fundamental para o aperfeiçoamento psicomotor e emocional como também para o desenvolvimento de saberes, capacidades e atitudes das crianças, onde as suas necessidades físicas e afetivas são respeitadas (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013). Na creche as crianças têm oportunidade de criar relações de confiança e conviver com outras crianças num espaço que “deve acomodar e responder à multiplicidade de sentimentos, pensamentos, projetos que as crianças transportam.” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.17).

Apesar da atitude da educadora cooperante me fazer sentir à vontade, na primeira semana tive algumas dificuldades uma vez que me foi complicado obter a atenção das crianças. No entanto, no decorrer do estágio fui adquirindo mais confiança com as crianças que colmatou essa dificuldade.

As experiências proporcionadas centraram-se no desenvolvimento sensório-motor, oferecendo alguns momentos de diversão e exploração às crianças e foram ao encontro do que a educadora cooperante pretendia.

No que concerne ao estágio em JI é de salientar que uma das aprendizagens realizadas mais significativas até ao momento foi a pedagogia de participação, experienciada através da abordagem de mosaico. A experiência com esta pedagogia divulgou-se bastante interessante para desenvolver com as crianças, permitindo a construção de diversos saberes.

De acordo com Mendonça (1994, p.23) “a pedagogia tem-se transformado consoante o significado que se tem atribuído à infância e à criança”. Sendo que presentemente a imagem da criança é de um ser com agência e participante, faz todo o sentido que as instituições de educação adotem uma pedagogia de participação.

A participação não é somente um direito que as crianças têm mas uma necessidade que contribui para as suas experiências de vida em democracia. A participação de forma ativa proporciona à criança o convívio em grupo, a divisão de tarefas e a gestão de conflitos, onde o adulto é apenas solicitado quando necessário

tendo o papel de mediador. Desta forma, o/a educador/a deve ser capaz de escutar a voz das crianças para que estas se sintam valorizadas (Agostinho, 2010).

Numa pedagogia de participação é fundamental ter em conta alguns procedimentos como a observação, a escuta e a negociação. A observação tal como já referido é um processo que possibilita conhecer os gostos das crianças assim como o modo de pensar. “A observação está presente no cotidiano da práxis pedagógica que deve ser cuidadosa e partilhada no ambiente escolar.” (Brito e Santos, n.d., p.4)

Para que o adulto perceba se as experiências proporcionadas estão a ser significativas para as crianças é importante ouvi-las durante as atividades desenvolvidas e nas suas brincadeiras. A escuta ajuda as crianças a refletir acerca das suas ações devendo assim, ser um procedimento contínuo por parte do adulto. De acordo com Webster-Stratton (2010, p.181), a escuta é “uma das formas mais fortes de reforço que uma pessoa pode dar a outra” e que implica ouvir sem interromper quem está a expressar as suas opiniões e sentimentos.

Nesta pedagogia constroem-se espaços e tempos pedagógicos, onde os projetos desenvolvidos são suportados pelas relações sociais e proporcionam à criança a co construção do seu processo de aprendizagem (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa, 2009).

Quando as crianças trabalham por projetos tornam-se mais ativas, reflexivas e participativas relativamente ao seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que interagem com o mundo de forma mais dinâmica e crítica.

Tendo em conta o trabalho de projeto desenvolvido pelas formandas no II, existiu sempre a preocupação de se articular as várias áreas de conteúdo com os interesses das crianças. As atividades desenvolvidas incluíam observação direta, pesquisas pertinentes, representação de observações, de ideias, de imagens e de conhecimentos recentes através de diversas formas. Tal como refere Katz (1999, p. 38) as crianças “podem usar muitos meios gráficos para comunicar as informações adquiridas e as ideias exploradas no trabalho em projetos”. Deste modo, foi proporcionado um ambiente de aprendizagem positivo, onde o potencial de cada criança era valorizado, de forma a favorecer a interação, cooperação e a resolução de problemas adquirindo, assim, autonomia nas suas decisões e capacidades.

Outra aprendizagem significativa que experienciei foi o contacto com a abordagem de Reggio Emilia, onde as crianças têm uma forma específica para expressar o modo como veem o mundo que as rodeia. Os movimentos corporais, a arte e a linguagem verbal são algumas dessas formas de expressão, que proporciona o contato com diferentes emoções, relações sociais e a apropriação de cultura. As crianças devem então ser estimuladas a usar as suas múltiplas linguagens visto que é um modo de contribuir para o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. Segundo Malaguzzi (1999), não são as crianças que não se conseguem expressar mas sim, os adultos que não estão ainda capacitados para compreender as “cem linguagens” que elas contêm. Sendo assim, a cidadania das crianças impõe que os adultos se dediquem para que consigam captar as diversas formas das crianças de fazer, dizer e ser (Lister, 2007, citado por Agostinho, 2010).

A criança precisa de espaços e oportunidades que proporcionem um desenvolvimento integral e saudável, tendo em conta o seu contexto cultural e a sua história. Sendo assim, é importante que o adulto entenda com profundidade o que significa ser criança e como ela vê o mundo através das suas múltiplas linguagens.

Durante este percurso formativo, outra aprendizagem realizada foi que o ato de brincar é um dos processos essenciais nas instituições de educação uma vez que é uma fonte de aprendizagem para as crianças que lhes proporciona momentos de prazer. O brincar proporciona às crianças “oportunidades para aprender sobre quem são, o que podem fazer e como se podem relacionar com o mundo que as rodeias.” (Webster-Stratton, 2010, p.28). O processo de brincar estimula a autoestima e a imaginação das crianças, incentiva a exploração, a resolução de problemas e a revelação de sentimentos e é um meio de promover relações. Neste sentido, quando a criança brinca, esta desenvolve-se quer a nível cognitivo como social e emocional (Webster-Stratton, 2010; Baker e Brightman, 2009).

Segundo Brito e Santos (n.d), a criança necessita de vivenciar um ambiente rico onde o brincar seja valorizado. Contudo o brincar ainda é atualmente muito desvalorizado do ponto de vista da prática educativa (Carneiro, 2010, citado por Brito e Santos, n.d.). Felizmente em ambos os estágios realizados as educadoras valorizavam bastante o espaço exterior, promovendo assim o contato com elementos da natureza sempre que era possível.

Em ambos os estágios tive ainda a possibilidade de trabalhar em grande grupo, pequeno grupo e individualmente com algumas crianças, o que me permitiu compreender que todas estas formas de organização são importantes. Segundo Webster-Stratton (2010), as relações estabelecidas em grande grupo contribuem para que a criança adquira competências, tais como, a cooperação, a gestão de problemas, a partilha e o sentido de pertença a um grupo. As crianças quando trabalham em pequenos grupos podem apoiar-se na resolução de problemas e confrontar as diferentes opiniões entre si (ME, 1997). O trabalho individual é essencial para que o/a educador/a tome conhecimento das capacidades e dificuldades de cada criança. Estas formas de organização de grupo permitem fomentar “interesses e motivações plurais, assim como identidades e culturas plurais, que promova explorações comunicativas do âmbito das cem linguagens” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 17).

No decorrer do percurso de formação, cuja finalidade consiste na construção de saberes profissionais essenciais ao longo da vida, considero que desenvolvi aptidões e conhecimentos ao nível científico e didático, a partir da observação de situações em contexto real, da intervenção prática, da reflexão e investigação sobre a ação.

Ao longo dos estágios procurei ser um interveniente ativo, de modo a proporcionar momentos de desenvolvimento e aprendizagem nas crianças. Nem sempre foi um papel fácil de desempenhar, no entanto tentei de uma forma reflexiva perceber os constrangimentos que me surgiam e adotar estratégias para superá-los.

Desta forma, o educador deve ser alguém que “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (Decreto-Lei nº. 240/2001, anexo V- 2). Ser profissional reflexivo “é fecundar as práticas nos princípios e nas teorias” antes, durante e após a atividade, é questionar para “resignificar o já feito em nome da sustentação que constantemente o reinstitui.” (Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa, 2009, p.10).

O/a educador/a tem então que ter competência para representar a partir de plano escrito ou mental, os diversos aspetos pedagógicos nos quais se baseará para proporcionar experiências e aprendizagens significativas.

No ato de planificar é necessário ter em conta alguns aspetos como, as características das crianças, o seu nível de desenvolvimento, os seus interesses e o espaço onde se atua.

Planificar envolve, assim, que o/a educador/a reflita sobre os seus propósitos educativos e as formas de os adaptar ao grupo, tendo em conta o seu nível de desenvolvimento, aptidões e interesses, “prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ludovico, 2007, p.48).

Para concluir, é de salientar o quanto enriquecedor e desafiador foi a realização destas práticas em Creche e JI. Foi com bastante satisfação que acompanhei as crianças no desenvolvimento de aprendizagens e descobertas durante o período de intervenção.

“Trabalhar com as crianças é trabalhar com menos certezas e mais com incertezas e inovações” (Fernandes e Trois, n.d., p.4).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, M. (2007). *Os recreios dos jardins de infância do concelho de Tarouca. Dissertação de mestrado em educação pré-escolar*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: (Tese de Mestrado)*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), & S. B. Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 29-87). Porto: Porto Editora.
- Baker, B. L., & Brightman, A. J. (2009). Capítulo 11 - Atividades de brincar. In B. L. Baker, & A. J. Brightman, *Passos para a autonomia - Ensinar atividades diárias a crianças com necessidades especiais* (pp. 133-152). Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- Baptista, M. (2013). *Os pais e as famílias no jardim de infância: Relatório final-prática de ensino supervisionada*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Barreto, S. J. (2000). *Psicomotricidade: educação e reeducação (2ªEd)*. Blumenau: Acadêmica.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brito, A. C., & Santos, M. R. (s.d.). *O brincar na pedagogia-em-participação*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os Homens*. Porto: Cotovia.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, S. D. (2011). *Brincar no recreio colorido - Um projecto de intervenção no contexto pré-escolar*. Instituto Plitécnico de Viana do Castelo.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). (acedido a 12 de Julho de 2015). *Working with ethical symmetry in social research with children. Childhood, 9: 477–497*.

- Obtido de https://scholar.google.pt/scholar?lr=lang_ptPT&q=Christensen,+P.+%26+Pro+ut,+A.+%282002%29.+Working+with+ethical+symetry+in+social+research+with+children.+Childhood&hl=pt-PT&as_sdt=0,5&as_vis=1
- Clark, A. & Moss, P. (2001). (acedido a 12 de Julho de 2015). *Listening to young children: The Mosaic approach*. Obtido de <https://books.google.co.uk/books?hl=ptPT&lr=&id=K1eHBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=not%C3%ADtulo:+Listening+to+young+children:+the+Mosaic+approach+autor:A+autor:Clark&ots=BAMxxM0CpB&sig=35MR6JGjBq53OAdqfjwklRYUwpg#v=onepage&q&f=false>
- Clark, A. & Moss, P. (2005). (acedido a 24 de Julho de 2015). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. Obtido de <https://books.google.pt/books?id=AnHjMZfMxjwC&pg=PA161&lpg=PA161&dq=Clark,+A.+%26+Moss,+P.+%282005%29+Spaces+to+play:+More+listening+to+young+children+using+the+Mosaic+approach.&source=bl&ots=Dyj43D1L9a&sig=CnRw-sWw2XcImbcF1sfKBCoJ0K4&hl=pt-PT&sa=X&ved=0C>
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche*. Universidade de Aveiro.
- Coelho, T. (2008). *Recursos didácticos - Ensino pré-escolar*. Porto: Santillana Constância.
- Council for Learning Outside the Classroom (2009). (acedido a 6 de Abril de 2015). *Benefits for Early Years of Learning Outside the Classroom*. Obtido de <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2010/12/Benefits-for-Early-YearsLOtCFinal-5AUG09.pdf>
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). (acedido a 24 de Julho de 2015). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Obtido de <https://google.pt/search?tbm=bks&hl=ptPT&q=Clark%2C+A.+%26+Moss%2C+P.+%282001%29+Listening+to+young+children%3A+The+Mosaic+approach#q=Dahlberg,+G.,+Moss,+P.+%26+Pence,+A.+%281999%29.+Beyond+quality+in+early+childhood+education+and+care:+Postmodern+perspec>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Davies, D. (1989). *Os professores e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Edwards, C. (1999). Parceiro, promotor do crescimento e guia - Os papéis dos professores de Reggio em ação. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 159-175). Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *Aspectos gerais* (pp. 21-34). Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, C. V., & Trois, L. P. (s.d.). *Escuta e participação das crianças na construção da proposta pedagógica na educação infantil*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Fernandes, M. (2011). *Envolvimento da família na educação de infância. Relatório final de estágio*. Instituto de Educação-Universidade do Minho.
- Filgueiras, M. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo (Tese de Mestrado)*. Universidade Aberta.
- Fjørtoft, I. (2004). (acedido a 12 de Abril de 2015). *Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. Children, Youth and Environments*. Obtido de <http://www.colorado.edu/journals/cye/>
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 155-158). Porto Alegre: Artmed.
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre documentação. In C. Edwards, & L. Gandini, *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil* (pp. 150-169). Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (1999). Prefácio - Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância* (pp. 9-12). Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança (2ª Ed)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ISS, I.P. (2010). *Manual de processos-chave: crecche (2ªEd)*. Lisboa: Segurança Social.
- Jesus, A. (2012). *Promovendo a autonomia do cidadão pré-escolar – Um estudo de caso (Dissertação de Mestrado)*. Aveiro.
- Katz, L. (1999). O que podemos aprender com Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 37-54). Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leekeenan, D., & Edwards, C. (1999). Conexões - Uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em escola-laboratório universitária. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *C. Edwards As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 153-158). Porto Alegre: Artmed.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação (3ªEd)*. Coleção Infância (pp. 93-122). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação (4ª Ed)* Coleção Infância (pp. 110-138). Porto: Porto Editora.
- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: Currículo e supervisão*. Porto: Editorial Novembro.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração com jardim de infância/famílias*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim de Infância à escola*. Porto : Coleção Panorama.
- Malaguzzi, L. (1999). História, idéias e filosofia básica (Parte III - Princípios básicos). In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da*

- criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 72-103). Porto Alegre: Artmed.
- Marques, A. P. & Silva, R. P. (2008). (acedido a 19 de Julho de 2015). *Na análise dos textos das crianças, o reconhecimento da alteridade da infância. Comunicação e Cidadania - Actas do 5.º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade*. Obtido de Universidade do Minho: <http://lasics.uminho.pt/ojs/index.php/5sopcom/issue/current/showToc>
- Marques, R. (2001). *Professores, famílias e projeto educativo*. Lisboa: Edições Asa.
- Martins, R. P. (2004). *Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso. Monografia do curso de pós-graduação da escola de música e belas artes*. Paraná.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância - Traço entre a teoria e a prática*. Porto: Edições ASA.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância - Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação. (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- New, R. (1999). Variações culturais sobre a prática desenvolvimentalmente apropriada - Desafios à teoria e à prática. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 220-232). Porto Alegre: Artmed.
- Norfolk Country Council (2009). (acedido a 10 de Abril de 2015). *Early Years Outdoor Learning A Toolkit for Developing Early Years Outdoor Provision*. Obtido de http://apps.rhs.org.uk/schoolgardening/uploads/documents/Norfolk%20Outdoor%20learning%20Early%20Years%20TOol%20kit_1299.pdf
- Nunes, J. (2000). *O Professor e a Ação Reflexiva*. Asa Editores.

- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Andrade, F. F., & R., Gambôa. (2009). Aprender em companhia: uma pedagogia participativa. In *Podiam chamar-se lenços de amor* (pp. 5-13). Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho, *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A pedagogia-em-participação em creche: A perspetiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 11-25). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (org.). (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.15-39). Porto: Porto Editora.
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico. (s.d.). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal: Estudo temático da OCDE*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Pacheco, J. A. (s.d.). *Currículo: Teoria e Praxís, Coleção Ciências de Educação*. Porto Editora.
- Pires, C. M. (s.d.). *Educação de Infância - Teorias e Práticas*. Profedições.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. (3ªEd). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, R. (4 de Abril de 2015). Reggio Emilia. *Educadores de infância nº68, 2011*, pp. 22-23.
- Ribeiro, H. L. (2001). *Papel da música na educação segundo Platão: Programa de Pós-Graduação em música*. Bahia: Universidade Federal da Bahia.
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 113-122). Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação .
- Rosa, M. R. (2013). *Relatório de estágio profissional para obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar* .
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portefólios" Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto Editora.
- Santos, M. (1998). Creche Familiar Integrada num Equipamento. *Cadernos de Educação de Infância nº48*.
- Silva, C. C. et al. (2005). *A criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o mundo. Cadernos pedagógicos - volume 2*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrin.
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória. Dissertação de Mestrado*. Lisboa.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas - Horizontes Pedagógicos, 3º volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Tavares, J., & Alarcão, I. (s.d.). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (s.d.). *Trabalhar por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vilhena, G., & Silva, M. L. (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Weigel, A. M. (1988). *Brincando de música: Experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola*. Porto Alegre: Kuarup.
- Weikart, M. H. (s.d.). *Educar a criança - 4ª edição*. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

- Lei-Quadro nº 4/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República nº 34/97 – I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República nº 201/2001 – I Série – A*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei nº119/2009 de 19 de Maio. *Diário da República nº96/2009 – I Série*. Ministério da Educação: Lisboa.

Web grafia

- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>

ANEXOS

Quadro nº1**Fase 1 – Avaliação geral do grupo****Data: 5/03/2015**

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
Nomes *	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
A					X						X		Sente-se feliz; Relações positivas com adultos e crianças; Constantemente concentrado e motivado;
C				X					X				Sente-se à vontade e tranquila; Irrequieta e dificuldade em estar atenta;
L			X						X				Tem autoconfiança limitada; Não se demonstra motivado;
G				X						X			Mostra-se satisfeito; Está implicado; Gosta da área do tapete;
C1					X						X		Sente-se tranquila e feliz; Está motivada e interessada; Bastante concentrada;
A1					X						X		Denota confiança em si mesma; Recetiva a novas atividades; Elevada concentração e implicação;

*Colorir ou assinalar os nomes das crianças, da coluna da esquerda, de acordo com o código seguinte:

- **Vermelho**: assinalar as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja**: assinalar as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde**: assinalar as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no JI (níveis altos)

Quadro nº2**Fase 1 – Avaliação geral do grupo****Data: 25/03/2015**

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes *													
A					X						X		Elevada autoestima e autoconfiança; Constantemente concentrado e motivado;
C					X					X			Sente -se à vontade e alegre; Existe pouca interrupção; Gosta de pintar;
L			X							X			Autoconfiança limitada; Está implicado; Gosta de fazer construções;
G				X						X			Relação social positiva; Está motivado mas preocupa-se em ver o que os amigos fazem;
C1					X						X		Está motivada e interessada; Bastante concentrada;
A1					X						X		Recetiva a novas atividades; Elevada concentração e implicação;

*Colorir ou assinalar os nomes das crianças, da coluna da esquerda, de acordo com o código seguinte:

- **Vermelho:** assinalar as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja:** assinalar as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde:** assinalar as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no JI (níveis altos)

APÊNDICES

Apêndice nº1**Quadro nº1**

Organização do espaço da Instituição	
Piso 0	Arrecadações; Instalações sanitárias; Sala polivalente; Sala da caldeira.
Piso 1	Área administrativa; Instalações sanitárias e Serviços de apoio: Refeitório; Dormitórios; Entrada principal (com um palco para as festas da Instituição).
Piso 2	Gabinetes de trabalho das educadoras; Salas da creche e JI; Instalações sanitárias; Terraços exteriores.

Quadro nº2

Recursos humanos	
Direção	2 Elementos
Pessoal docente	7 Educadoras do quadro permanente 1 Educadora de apoio especializada em Necessidades Educativas Especiais
Pessoal não docente	20 Auxiliares de apoio às salas 2 Auxiliares de apoio à copa e cozinha 2 Funcionárias de limpeza
Técnicos de apoio a atividades extra curriculares	6 Técnicos na área de Natação 1 Técnico para cada área: Música, Judo, Ballet, Inglês
Técnicos de apoio a atividades curriculares	1 Técnico para a área de Ginástica
Pessoal Administrativo	2 Elementos

Apêndice nº 2



Figura nº 1 - Área do fraldário



Figura nº 2 - Sala de atividades



Figura nº 3 - Sala de atividades



Figura nº 4 - Varanda

Apêndice nº 3

Quadronº3

Organização da rotina diária	
07h30min - 09h30min	Acolhimento
09h30min – 10h40min	Iniciativas Orientadas e/ou livres
10h40min - 11h10min	Momento de Higiene
11h10min - 12h00min	Almoço
12h00min - 12h30min	Momento de Higiene
12h30min - 14h30min	Repouso
14h30min - 15h00min	Momento de Higiene
15h00min - 15h40min	Lanche
15h40min - 18h30min	Iniciativas livres

Apêndice nº4



Figura nº 5 - Modelagem de massa pão



Figura nº 6 – Quadro sensorial



Figura nº 7 – Carimbagem de mãos



Figura nº 8 – Porta com Pai Natal

Apêndice nº5



Figura nº 9 – Área da leitura



Figura nº 10 – Área do cavalete de pintura



Figura nº 11 – Área do tapete



Figura nº 12 – Área das ciências e expressão plástica



Figura nº 14 – Área da informática



Figura nº 13 – Área do faz de conta



Figura nº 15 – Área do quadro magnético



Figura nº 16 – Área dos jogos de mesa

Quadro nº4

Organização do material	
Áreas de interesse	Materiais
Área do cavalete de pintura	Tintas, pinceis, folhas de papel, molas
Área da leitura	Livros, cadeiras
Área do tapete	Jogos de construção (legos, encaixe, ...), castelo (bonecos, animais, ...), carros.
Área do faz de conta	Casa: micro-ondas, lava-loiças, fogão, mesa, bancos, carrinho de limpeza, bonecos, acessórios (roupa, sapatos, carteiras, alimentos de plástico, ...) Loja: caixas de alimentos, caixas de ovos, moedas, ...
Área de informática	Computador, cadeira, jogos
Área das ciências	Lupa, pedras, materiais que as crianças adicionam para fazer experiência
Área da expressão plástica	Mesa, cadeiras, materiais de desgaste (lápis, marcadores, folhas, cola, aguarelas,...), plasticina, caixas individuais, caixote do lixo, ...
Área dos jogos de mesa	Mesas, cadeiras, jogos de regras, dominós, puzzles, jogos de correspondências, ...
Área da escrita	Quadro magnético, letras, números, cadeira

Apêndice nº6**Quadro nº5**

Organização da rotina diária	
8h00min	Atividades livres, num espaço comum (Componente de Apoio à Família - CAF)
09h30min	Acolhimento e reunião em grande grupo na sala de atividades
10h00min	Planificação com as crianças e desenvolvimento de projetos
11h45min	Higiene
12h00min	Almoço e higiene
12h45min	Atividades livres/Descanso – CAF
14h00min	Higiene
14h30min	Continuação do desenvolvimento de projetos na sala de atividades
15h00min	Higiene
16h00min	Lanche
16h30min	Atividades propostas pelas crianças – CAF
18h30min	Encerramento da instituição

Apêndice nº7**Quadro nº6**

Planificação “Jogo do lençinho”				
Descrição	Áreas de Conteúdo	Recursos Materiais	Objetivo (s)	Competências
Foi proposto ao grupo fazer dois jogos tradicionais, sendo o primeiro realizado no ginásio. A proposta foi aceite com grande entusiasmo. Antes de iniciar o jogo explicámos (estagiárias) as regras e cantámos a canção a ele associada. Algumas crianças já conheciam a canção e já o tinham jogado pelo menos uma vez. Este jogo de roda, tem como objetivo conseguir tirar o lenço do elemento que o segura e voltar para o lugar sem ser tocado pelo adversário. Esta atividade foi bem conseguida, pois quando o grupo foi para o quintal pediu para repetir.	Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação nos domínios da Expressão Motora e Musical Conhecimento do Mundo	Um lenço	Conhecer jogos tradicionais Desenvolver a coordenação visual motora Desenvolver capacidades de observação e atenção	Ser capaz de estar em grande grupo Ser capaz de compreender e aceitar as regras

Apêndice nº8**Quadro nº7**

Planificação “Jogo do camaleão”			
Descrição	Áreas de Conteúdo	Objetivo (s)	Competências
Este jogo foi realizado em grande grupo, na sala de atividades, por sugestão da educadora cooperante. Tal como no jogo anterior, as regras foram explicadas por nós (estagiárias). O objetivo deste jogo é conseguir fugir do Camaleão, tocando no objeto da cor que foi referida por ele. Esta atividade não correu tão bem como a anterior, pois era a primeira vez que o grupo jogava e as regras não ficaram totalmente esclarecidas para algumas crianças. O espaço sendo também bastante limitado, não possibilitou muitas oportunidades de movimento. No entanto o grupo parecia estar entusiasmado.	Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Motora Conhecimento do Mundo	Conhecer jogos tradicionais Desenvolver o controlo motor Desenvolver a coordenação visual motora	Ser capaz de estar em grande grupo Ser capaz de compreender e aceitar as regras

Apêndice nº9**Quadro nº8**

Planificação “Observação dos bichos-da-seda”				
Descrição	Áreas de Conteúdo	Recursos Materiais	Objetivo (s)	Competências
Num momento em grande grupo, na área do tapete, foi lida a carta que acompanhava a caixa dos bichinhos da seda. De seguida, o grupo decidiu abrir a caixa e todas as crianças tiveram oportunidade de observar os bichos-da-seda.	Formação Pessoal e Social	Lupa	Explorar sobre a temática dos bichos-da-seda	Ser capaz de estar em grande e pequeno grupo
Quando questionámos o grupo sobre o que estava no interior da caixa surgiram respostas como, “lagartinhas” e “bichos-da-seda”.	Expressão e Comunicação nos domínios da Linguagem, Matemática e	Folhas de papel		Ser capaz de usar o diálogo para comunicar
Notou-se que as crianças estavam entusiasmadas, ansiosas e curiosas. Surgiram então duas questões	Expressão plástica	Lápis de carvão	Despertar a curiosidade	
		Bichos-da-seda	Incentivar a	Saber esperar pela sua vez de falar e de

por parte das crianças, “O que é que eles comem?” e “Eles não têm olhos?”. Na primeira questão sugerimos que o grupo pesquisasse em casa com a ajuda dos pais. Na segunda questão, algumas crianças manifestaram interesse em realizar uma observação mais minuciosa através de uma lupa. As crianças interessadas formaram assim, pequenos grupos e conforme iam descobrindo pormenores sobre o inseto iam desenhando. Foi visível a satisfação das crianças e o espírito de entreajuda, uma vez que algumas crianças não se sentiam confortáveis para pegar na lagarta e pelo facto de só existir uma lupa.	Conhecimento do Mundo		participação das famílias Desenvolver a capacidade de observação e atenção	realizar a atividade Saber usar corretamente os termos grande/pequeno e maior/menos para comparar tamanhos Saber usar a lupa Ser capaz de reconhecer os traços mais característicos do bicho-da-seda
--	-----------------------	--	--	--

Apêndice nº10**Quadro nº9**

Planificação “Pintura de simetria”				
Descrição	Áreas de Conteúdo	Recursos Materiais	Objetivo (s)	Competências
Esta atividade surgiu durante um momento de reunião em grande grupo, onde as crianças partilhavam as descobertas que tinham feito com a pesquisa que realizaram em casa. Como a maioria do grupo referiu que o bicho-da-seda se transforma em borboleta, convidámos o grupo a participar numa atividade de pintura. Todas as crianças quiseram participar e assim sendo, esta atividade decorreu em pequenos grupos. A pintura revelou-se uma atividade muito	Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação nos domínios da Linguagem, da Matemática e da Expressão plástica	Folhas de papel Tintas Pinceis	Despertar a curiosidade e criatividade Explorar novas cores	Ser capaz de estar em grande e pequeno grupo Ser capaz de usar a linguagem para expressar ideias Saber usar de

cativante que deixou o grupo curioso para ver o resultado final. Posteriormente existiram algumas comparações entre as crianças acerca do tamanho e das cores das várias simetrias.				forma correta os materiais de pintura Saber usar corretamente os termos, grande/pequeno e maior/menos para comparar tamanhos
---	--	--	--	--

Apêndice nº11**Quadro nº10**

Planificação história “A lagartinha muito comilona”				
Descrição	Áreas de Conteúdo	Recursos Materiais	Objetivo (s)	Competências
Esta atividade surgiu no âmbito de responder a uma das curiosidades do grupo e de complementar uma das pesquisas realizadas pelas crianças acerca da alimentação do bicho-da-seda. Uma vez que o grupo gosta de histórias, sugerimos que, em grande grupo, escutassem a leitura da história “a lagartinha muito comilona”.	Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem e abordagem à escrita	Livro de Eric Carle com a história: “a lagartinha muito comilona”	Conhecer a importância da linguagem escrita como meio de expressão Incentivar a leitura de imagens Aumentar o prazer pelos livros	Ser capaz de estar em grande grupo Ser capaz de usar a linguagem para expressar ideias Ser capaz de distinguir a escrita do desenho

				Ser capaz de compreender noções temporais Ser capaz de perceber o que o inseto pode ingerir
--	--	--	--	---

Apêndice nº12**Quadro nº11**

Planificação “O que é que a lagartinha comeu?”				
Descrição	Áreas de Conteúdo	Recursos Materiais	Objetivo (s)	Competências
Com a exploração da história da lagartinha surgiu a ideia de ser construído um quadro sobre os alimentos ingeridos pela lagarta durante uma semana. Esta atividade realizou-se em pequeno grupo e os materiais utilizados foram referidos pelas crianças. Tendo em conta que grande parte do grupo ainda não dominava a escrita, os dias da semana foram escritos	Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação nos domínios da Linguagem e abordagem à escrita, Matemática,	Tintas Lápis de carvão Papel colorido Pinceis Cartão	Incentivar o uso de códigos artísticos como forma de expressão	Ser capaz de estar em grupo Ser capaz de usar o diálogo para se expressar Ser capaz de distinguir a escrita do desenho Ser capaz de reproduzir o formato do texto escrito

apenas pelas duas crianças que estavam mais à-vontade para desempenhar esta função.	Expressão plástica Conhecimento do mundo	Régua Tesoura		através da observação Saber usar os materiais corretamente Saber associar o número à quantidade
---	---	------------------	--	---

Apêndice nº13**Quadro nº12**

Planificação “Exploração do atlas e construção do mapa”				
Descrição	Áreas de Conteúdo	Recursos Materiais	Objetivo (s)	Competências
Esta atividade teve início quando, eu e o meu par de estágio referimos num momento de reunião em grande grupo, que tínhamos descoberto nas nossas pesquisas que a origem dos bichos-da-seda é chinesa. Perante esta informação as crianças levantaram a questão “onde fica a China?”. Foi então apresentado um atlas e após a sua exploração algumas crianças manifestaram interesse em fazer um registo do mapa e criar um símbolo para representar a	Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem e abordagem à	Atlas Folha de acetato Folhas coloridas Canetas de	Incentivar o uso de códigos artísticos como forma de expressão	Ser capaz de usar o diálogo para se expressar Saber esperar pela sua vez de falar e de realizar a

China e outra para Portugal. Numa conversa com as crianças, sugeri que estas traçassem um mapa a partir da sua projeção na parede para um papel de cenário. Com o registo do mapa concluído, algumas crianças voluntariam-se para destacar os dois países e fazer o itinerário entre eles. Esta atividade foi realizada com uma criança de cada vez, contudo de início foi complicado atrair o grupo para outras atividades, pelo facto de estarem a vivenciar uma experiência nova. Foi também interessante observar as suas reações enquanto exploravam o corpo através das sombras que iam criando.	escrita e Expressão plástica Conhecimento do mundo	feltro Papel de cenário Molas Retroprojektor	atividade Ser capaz de respeitar as opiniões dos outros Ser capaz de reproduzir o formato do texto escrito através da observação
---	--	--	---

Apêndice nº14**Quadro nº13**

Planificação “Construções com massa de moldar”				
Descrição	Áreas de Conteúdo	Recursos Materiais	Objetivo (s)	Competências
Em grande grupo, foram exploradas algumas folhas de amoreira, com texturas diferentes, que duas crianças tinham levado de casa.	Formação Pessoal e Social	Folhas de amoreira	Incentivar o uso de códigos artísticos como forma de expressão Incentivar a leitura de imagens	Ser capaz de usar o diálogo para se expressar
Em seguida as crianças sugeriam fazer o desenho das folhas de amoreira para depois serem decoradas ao gosto de cada uma. Assim, algumas folhas foram pintadas com lápis de cor e tintas enquanto outras colaram bocados de folhas de amoreira que iam partindo.	Expressão e Comunicação no domínio da Expressão plástica	Folhas de papel Lápis de carvão		Ser capaz de respeitar as opiniões dos outros
De forma a complementar esta atividade, a minha colega convidou as crianças a formarem	Conhecimento do mundo	Massa de moldar		Ser capaz de

pequenos grupos, para fazer uma observação de imagens. Através desta observação os grupos tiveram conhecimento que quando este inseto é todo branco é fêmea e quando tem riscas pretas é macho. Foi assim proposto ao grupo a construção de bichos-da-seda com massa de moldar a fim de poderem ser pintados e colados nas folhas de amoreira que decoraram. Apesar de inicialmente, algumas crianças manifestarem um certo desconforto em moldar a massa, a maioria demonstrou grande satisfação e entusiasmo fazendo vários moldes e desmanchando para voltar a construir.		Cola Lápis de cor Tinta Cartão		usar a colagem
--	--	--	--	-----------------------

Apêndice nº15**Quadro nº14**

Planificação “Jogo das texturas”				
Descrição	Áreas de Conteúdo	Recursos Materiais	Objetivo (s)	Competências
Este jogo surgiu pelo facto do grupo ter descoberto, através da exploração das folhas de amoreira, que estas têm texturas diferentes. Neste sentido, após uma breve explicação do jogo, convidei as crianças que queriam participar a formar pequenos grupos. Inicialmente foi dada uma caixa ao pequeno grupo para que as várias texturas pudessem ser exploradas, conhecidas e classificadas. Em seguida, após o pequeno grupo já conseguir diferenciar algumas texturas dei-lhe outra caixa	Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem e da Matemática	Caixas de cartão Esponjas Esfregões Fitas de seda Algodão Eva	Explorar novos materiais Desenvolver a capacidade de observação, atenção e memória Desenvolver capacidade	Ser capaz de classificar, formar conjuntos e seriar Ser capaz de reconhecer e identificar propriedades dos materiais Ser capaz de estar

e sugeri que formassem pares de texturas encontrando na segunda caixa o par.			sensorial	em pequeno grupo Saber esperar pela sua vez de falar e de realizar a atividade
--	--	--	-----------	---

Apêndice nº16**Quadro nº15**

Planificação “Bichos-da-seda com sementes”				
Descrição	Áreas de Conteúdo	Recursos Materiais	Objetivo (s)	Competências
Parte do grupo gostava de agarrar e brincar com os bichos-da-seda, que por vezes eram magoados e acabavam por morrer. Tendo em conta que esta situação estava a tornar-se frequente, decidimos reunir o grupo e conversar com as crianças para que compreendessem alguns cuidados a ter com este inseto. Posteriormente, a minha colega sugeriu a construção de um bicho-da-seda com sementes para brincar e manusear. As crianças dividiram-se em pequenos grupos com grande entusiasmo	Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação no domínio da Expressão plástica Conhecimento	Serradura Sementes Lã Recipiente Meia de vidro Água	Explorar novos materiais Desenvolver capacidade sensorial Desenvolver a capacidade de observação	Manifestar atitudes de cuidado e respeito para com inseto Ser capaz de tomar decisões e estar em pequeno grupo

e ansiedade para realizar a experiência associada à germinação. Nesta experiência foi visível o empenho, entusiasmo e a cooperação entre as crianças.	do mundo	Canetas Tesouras Pratos de plástico		
--	----------	---	--	--

Apêndice nº17

Quadro nº16

Planificação “Borboletas em cetim”				
Descrição	Áreas de Conteúdo	Recursos Materiais	Objetivo (s)	Competências
Durante um momento de reunião, o tema de conversa, entre as crianças, foi sobre os casulos que os bichos-da-seda estavam a começar a construir na caixa. Com a nossa ajuda e com as pesquisas das crianças, o grupo concluiu que os casulos são formados por um fio que a lagarta produz e que é no interior deste que irá realizar a sua metamorfose. Em seguida, a minha colega apresentou às	Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação no domínio da Expressão plástica	Cetim colorido Cola Tesouras Folhas de papel coloridas	Explorar novos materiais	Ser capaz de usar corretamente o material Ser capaz de usar a colagem

crianças alguns retalhos de cetim, que o grupo explorou. Enquanto algumas crianças compararam os retalhos com os casulos pelo facto de se desfiarem e formarem vários fios macios, outras comparavam-nos às borboletas devido às cores dos tecidos. Deste modo, grande parte do grupo decidiu que podia fazer borboletas com os retalhos. Esta atividade decorreu em pequenos grupos e notou-se que algumas crianças tinham em conta a opinião dos restantes elementos do seu grupo.				
--	--	--	--	--

Apêndice n.º 18**Quadro n.º 17**

Planificação “Pintura da tela”				
Descrição	Áreas de Conteúdo	Recursos Materiais	Objetivo (s)	Competências
Uma vez que ao longo dos diálogos estabelecidos com o grupo, se tinha vindo a falar acerca do ciclo de vida do bicho-da-seda, decidi questionar as crianças sobre este assunto.	Formação Pessoal e Social	Régua	Despertar a curiosidade e criatividade	Ser capaz de tomar decisões e estar em pequeno grupo
Apesar da maioria do grupo ter referido as várias fases da metamorfose, algumas das ideias mencionadas não estavam totalmente corretas. Deste modo, com o auxílio da educadora cooperante, fiz uma breve explicação acerca desta temática.	Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem, da	Lápis de carvão	Incentivar o uso de códigos artísticos como forma de expressão	Saber usar os materiais de forma correta
Em seguida, solicitei a colaboração de algumas crianças e apresentei-lhes uma tela, sobre a qual	Matemática e da Expressão	Tintas		Ser capaz de usar o diálogo
		Tela		

referiram que seria “uma boa ideia pintar as quatro fases do ciclo de vida do bicho-da-seda”. O pequeno grupo decidiu assim o que queria fazer e como fazer as diversas fases.	plástica Conhecimento do mundo			para se expressar Saber esperar pela sua vez de realizar a atividade
---	--	--	--	---

Apêndice nº19



Figura nº 17 – Observação da lagarta



Figura nº 18 - Observação e exploração da lagarta



Figura nº 19 – Observação com a lupa



Figura nº 20 – Observação com lupa



Figura nº 21 – Pintura de simetria



Figura nº 17 – Resultado da pintura de simetria



Figura nº 23 – Construção do quadro sobre a alimentação da lagarta



Figura nº 24 – Conclusão do quadro



Figura nº 25 – Exploração do atlas



Figura nº 26 – Construção do mapa



Figura nº 27 – Conclusão do mapa



Figura nº 28 - Esboço das folhas de amoreira



Figura nº 29 – Construção com massa de moldar



Figura nº 30 – Conclusão da atividade das folhas de amoreira e massa de moldar



Figura nº 31 – Jogo de texturas



Figura nº 32 – Construção do bicho-da-seda com sementes



Figura nº 33 - Bicho-da-seda com sementes



Figura nº 34 – A pintura da tela



Figura nº 35 – Conclusão da pintura da tela



Figura nº 36 – Construção da teia concetual

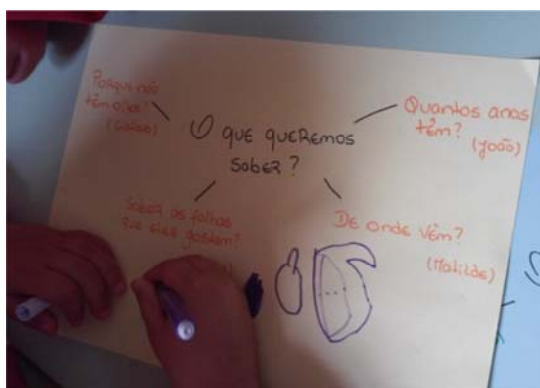


Figura nº 37 - A construção da teia concetual



Figura nº 39 – Construção do cartaz



Figura nº 38 – Convite

Quadro nº18

Documentação do quadro sobre “o que a lagartinha comeu?”
“O Tomé deixou-nos bichinhos da seda.” (A)
“Pediú-nos para cuidar deles.” (M)
“Precisamos de saber o que eles comem.” (M)
“Decidimos ler a história da lagartinha muito comilona.” (A)
“E ver o que ela comia em cada dia da semana.” (C)

Quadro nº19

Documentação sobre a elaboração do mapa
“Decidimos fazer um mapa depois de vermos o atlas.” (C)
“E porque descobrimos que os bichos-da-seda são de origem chinesa.” (G)
“Fizemos o desenho dos bichos-da-seda para dizer onde fica a China.” (M)
“Pintámos Portugal de laranja para saber onde vivemos.” (A)
“Traçámos o caminho de Portugal até à China.” (M)
“E é muito longe e temos que ir de avião.” (M, M)

Quadro nº20

Documentação do quadro sobre “o que a lagartinha comeu?”

“Pintámos uma tela.” (S)

“Isto é o ciclo de vida dos bichinhos.” (M)

“Primeiro é uma lagarta pequenina.” (A)

“Depois uma lagarta gorda.” (M)

“Um casulo. Depois fazem um casulo.” (H)

“E depois saem borboletas.” (P)

Apêndice nº20

Quadro nº21

Elaboração da teia concetual	
Questões-chave	Perspetivas das crianças
“O que já sabemos?”	“Comem folhas.” (A) “São lagartas.” (J) “Formam casulos.” (M) “Transformam-se em borboletas.” (C)
“O que queremos saber?”	“Porque não têm olhos?” (G) “Quais são as folhas de que eles gostam?” (S) “De onde vêm?” (M) “Quantos anos têm?” (J)
“Onde vamos pesquisar?”	“Nas revistas.” (H) “Em histórias.” (P) “No computador grande da mãe.” (J) “Nos livros.” (A)
“O que descobrimos?”	“As borboletas chamam-se crisalidas.” (A) “Os bichos-da-seda fazem um casulo e saem borboletas.” (G) “Só comem folhas de amoreira.” (S) “Chamam-se bichos-da-seda porque produzem um fio de seda.” (M) “Os bichos são de origem chinesa.” (M) “A boca é redonda e preta.” (C) “O macho tem riscas pretas e a fêmea é branca.” (H)

Apêndice nº21**Consentimento Informado**

Nós, Carla Rafael e Tânia Gonçalves, enquanto estagiárias da Escola Superior de Educação de Coimbra, a realizar Mestrado em Educação Pré-Escolar, vimos por este meio solicitar a sua autorização para realizar, em colaboração com o seu educando, a componente de investigação do nosso Relatório Final.

É um exercício de investigação com recurso à Abordagem de Mosaico que tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre os espaços do jardim-de-infância. A Abordagem de Mosaico é um multi-método participativo e reflexivo, que inclui as crianças, pais, educadoras e auxiliares, vendo as crianças como agentes da sua própria vida e reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Com este pretende-se que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses. O envolvimento neste exercício de investigação terá um carácter facultativo e aleatório, ou seja, cada criança decidirá se pretende ou não participar.

As informações recolhidas visam proporcionar à criança um espaço que inclui conversas informais sobre o que o entrevistador pretende saber acerca dos espaços desta instituição. Estas não têm carácter avaliativo e são para uso exclusivo no Relatório Final por esse motivo não revelarão a identidade das crianças, garantindo assim o seu anonimato.

Tem o direito de rever os materiais e conteúdos elaborados e, caso assim decida, pedir-nos para os omitir ou eliminar na totalidade.

Qualquer questão ou dúvida pode contactar-nos ou à educadora cooperante, Joana Baptista.

Compreendo e aceito os procedimentos enumerados e autorizo, enquanto tutor legal e encarregado de educação, a utilização das imagens da criança neste contexto.

Eu, _____ compreendo e aceito os procedimentos enumerados e autorizo enquanto tutor legal e encarregado de educação da criança _____ a utilização das imagens neste contexto.

Data: __/__/__

Assinatura: _____

Apêndice nº22

Quadro nº22

Fotografias tiradas pelas crianças	
Evidências das crianças	Fotografias tiradas pelas crianças durante os tours
“Gosto um bocadinho do Tomé porque ele é muito giro.” “Gosto do Tomé porque às vezes dá-nos surpresas.” “O Tomé é muito importante pois tem uma cidade.”	 Figura nº 18 - O Tomé
“Não gosto do autocarro porque ele não sai do sítio.” “Gosto de brincar no autocarro porque nos esconde-mos.”	 Figura nº 19- O autocarro
“Gosto do barco porque podemos fazer de conta que estamos a viajar.” “Gosto de estar no barco e falar com os meus amigos.”	 Figura nº 20 - O barco

“Gosto de andar nos baloiços porque nos divertimos.”

“Gosto de andar nos baloiços porque balançam e depois posso emprestar.”

“Os baloiços são o que mais gosto porque adoro baloiçar.”

“Não gosto dos baloiços porque são sempre a mesma coisa.”



Figura nº 21 - Os baloiços

“Adoro a casinha azul porque é muito pequena e tem uma luz e tem flores para dar às mães.”



Figura nº 22 - A casa azul

“É importante ter as flores no nosso jardim porque tudo fica mais bonito.”

“Gosto de brincar às escondidas atrás das plantas.”

“É importante saberem que no nosso JI existem muitas plantas e relva.”



Figura nº 23 - As plantas do jardim

Apêndice nº23

Quadro nº23

Questões orientadoras
Conversa com crianças
• Qual o espaço que mais/menos gostas no JI? Porquê? • O que é que mais/menos gostas de fazer nesse espaço? Porquê? • Gostavas de mudar alguma coisa nesse espaço? O quê? • Quem costuma estar contigo nesse espaço?
Entrevista aos pais
• Qual o espaço que a criança mais fala em casa? • O que ela refere acerca desse espaço? • Acha que é o espaço que ela mais/menos gosta? Porquê? • Na sua opinião qual é o espaço que ela mais/menos gosta? Porquê?
Entrevista à educadora e assistente operacional
• Quais as crianças que se identificam mais com o espaço x, y,...? • O que mais/menos gostam de fazer nesses espaços? • Com quem costumam estar nesses espaços?

