

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final:

Participação ativa – Um dos segredos de aprendizagem

Tânia Sofia Fernandes da Silva

Coimbra, 2014

Tânia Sofia Fernandes da Silva

Relatório Final:

Participação ativa – Um dos segredos de aprendizagem

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 Fátima Neves

Arguente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 7 de novembro de 2014

Classificação: 16 valores

Agradecimentos

Ao longo do meu percurso, extenso e intenso, foram várias as pessoas que, por uma razão ou outra, o tornaram inesquecível. A todas elas deixo aqui o meu mais sincero agradecimento.

À minha inigualável mãe, por todos os valores que me foram transmitidos e por toda a sua força incomparável. Aos meus irmãos e ao meu padrasto, por todo o carinho e compreensão. Aos meus avós, por sempre se orgulharem de mim e de todo o meu caminho. À minha madrinha, por toda a preocupação sentida ao longo da minha vida.

Ao meu namorado Tiago, por toda a sua compreensão e por não me fazer desistir nos momentos mais difíceis. Às minhas amigas de sempre, Tânia e Cláudia, por todos os momentos de conforto quando as coisas não corriam tão bem.

Às amigas para a vida, Ana Ribeiro, Diana Costa e Carla Franco, que sempre estiveram presentes nesta experiência e contribuíram para a minha formação através da partilha de saberes. Às minhas amigas e companheiras, Soraia Freitas, Margarida Pereira e Rita Vidal, pela grande amizade e palavras de encorajamento.

À minha madrinha e ao meu padrinho de curso, Cláudia Lopes e Diogo Contins, que sempre estiveram presentes e sustentaram todo o meu processo formativo. À minha afilhada Ana Filipa, por toda a sua alegria e diversão.

À Professora Doutora Ana Coelho, que se revelou incansável na orientação deste relatório final. À Professora Doutora Vera do Vale e Professora Joana Chélinho por toda a partilha de conhecimentos que se tornarão fulcrais para a minha aprendizagem. A todos os Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, que me acompanharam durante a Licenciatura e o Mestrado e que contribuíram para a construção da minha formação.

Participação ativa – Um dos segredos da aprendizagem

Resumo: Realizei o presente relatório no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no qual descrevo e reflito sobre as aprendizagens realizadas enquanto estagiária numa instituição de educação pré-escolar.

Este documento descreve, numa primeira parte, uma contextualização da instituição, permitindo a análise do respetivo ambiente educativo. Numa segunda parte, são expostas algumas das experiências que considerei fundamentais ao longo desta prática de ensino supervisionada.

Foi, ainda, desenvolvido um estudo com o intuito de compreender quais as perspetivas das crianças relativamente ao jardim de infância.

Este relatório inclui uma componente crítico-reflexiva, paralelamente a uma componente descritiva. Esta experiência proporcionou-me oportunidades de transformação dos conhecimentos teóricos em conhecimentos práticos. Foi nesta fase que deixei de me sentir como uma aluna para me sentir como uma futura educadora.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Prática de ensino supervisionada; Reflexão; Participação.

Active participation - One of the secrets of learning

Abstract: This report was performed under the domain of the Master's Degree in Preschool Education. It aims to describe and reflect my learnings as an intern at a kindergarten.

This document describes, on the one hand, a contextualization of the institution that allows the analysis of the learning environment. On the other hand, some of the experiences that I found fundamental along my supervised teaching practice are exposed.

A study was also developed, in order to understand the prospects of children with regard to the kindergarten.

This report includes a critical and reflexive component, along a descriptive one. This experience provided opportunities to convert some of my theoretical knowledge to the practice. At this stage, I stopped feeling like a student and started to feel like a future educator.

Keywords: Preschool Education; Supervised teaching practice; Reflection; Participation.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I.....	5
CAPÍTULO I.....	7
Enquadramento do Estágio	9
1. Caracterização da instituição	10
2. Organização do ambiente educativo.....	11
3. Princípios educativos orientadores da prática pedagógica da educador/aa .	14
4. Avaliação.....	16
CAPÍTULO II	19
Descrição e análise reflexiva de estágio	21
PARTE II	29
EXPERIÊNCIAS-CHAVE	29
Projeto “A água e a vida”	31
Brincar no espaço exterior.....	37
A expressão plástica na educação pré-escolar.....	44
Participação democrática numa sala de jardim de infância.....	49
Abordagem de Mosaico – Compreender a perspetiva das crianças	55
1. Abordagem de Mosaico.....	55
2. Escolha dos participantes	56
3. Fase de recolha, reflexão e tratamento de dados	56
4. Apresentação dos resultados	59
5. Conclusões.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
APÊNDICES.....	79

Índice de Apêndices

Apêndice n.º 1 – Caracterização da instituição.....	81
Apêndice n.º 2 – Caracterização da sala de atividades.....	85
Apêndice n.º 3 – Atividades desenvolvidas.....	89
Apêndice n.º 4 – Atividades desenvolvidas.....	93
Apêndice n.º 5 – Planificações e documentações do projeto “A água e a vida”.....	95
Apêndice n.º 6 – Espaço exterior.....	143
Apêndice n.º 7 – Abordagem de Mosaico.....	145

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 – Categorização: Crianças.....	60
Quadro n.º 2 – Categorização: Família.....	61
Quadro n.º 3 – Categorização: Educador/aa.....	62
Quadro n.º 4 – Categorização: Auxiliares.....	63

Abreviaturas

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

INTRODUÇÃO

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

O estágio, feito em conjunto com uma colega de turma, foi realizado três vezes por semana (de quarta-feira a sexta-feira), prefazendo a duração total de trezentas horas.

A redação deste relatório divide-se em duas partes. Num primeiro capítulo da primeira parte, começo por contextualizar o meu itinerário formativo, descrevendo as principais características subjacentes a toda a organização do ambiente educativo na qual realizei o estágio (organização da sala, do grupo e do tempo). Menciono também os princípios educativos orientadores da prática pedagógica da educadora de infância. Num segundo capítulo da mesma parte, descrevo, de forma sucinta, as fases correspondentes ao meu percurso de estágio. Paralelamente a esta descrição, procuro fazer uma análise reflexiva das diferentes ações com que me confrontei.

Na segunda parte deste relatório, exponho e reflito um conjunto de cinco experiências-chave de diversas dimensões que considero que foram fulcrais para o meu processo formativo. As quatro primeiras experiências-chave – intituladas de: Projeto “A água e a vida”; Brincar no espaço exterior; A expressão plástica na Educação Pré-Escolar; Participação democrática numa sala de jardim de infância – foram selecionadas por se apresentarem relevantes durante a minha prática de estágio. A última experiência-chave trata-se de um estudo que teve como base a metodologia denominada de Abordagem de Mosaico.

Por último, termino este relatório com uma síntese reflexiva sobre as aprendizagens realizadas durante o percurso formativo e, ainda, os apêndices que complementam este trabalho e sustentam o que é explicado ao longo do mesmo.

“Participação ativa – um dos segredos da aprendizagem” foi o título que atribuí a este relatório, porque compreendi ao longo do meu percurso de estágio que a participação ativa e direta das crianças nas ações realizadas é fulcral para que sejam

elas a gerir as suas próprias aprendizagens. É essencial considerar a criança como um ser ativo, capaz de decidir o que quer aprender e como o quer fazer.

PARTE I

CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

CAPÍTULO I
ENQUADRAMENTO DE ESTÁGIO

Enquadramento do Estágio

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (Ministério da Educação [ME], 1997, p. 15; Lei-Quadro 5/97 de 10 de fevereiro).

Em 1986 a Educação Pré-Escolar (EPE) foi enquadrada no sistema educativo português sem carácter obrigatório, sendo definida como complementar da ação educativa da família (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro). Em 1997 foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas orientações constituem um conjunto de princípios que apoiam o/a educador/a nas decisões sobre as suas práticas, isto é, do processo educativo a desenvolver com o seu grupo de crianças. O/A educador/a é considerado/a o/a construtor/a do currículo, juntamente com os restantes intervenientes, ou seja, a equipa educativa, as crianças, a família e a comunidade (ME, 1997). O Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto enfatiza esta perspetiva, referindo que é o/a educador/a de infância quem concebe e desenvolve o respetivo currículo no âmbito da organização do ambiente educativo, da observação, planificação e avaliação e no âmbito da relação e da ação educativa. Ainda neste Decreto-Lei, denominado de Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, é referenciado o desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

A criança deve ser reconhecida como um ser ativo na sua própria aprendizagem e na sua interação com o meio. Contudo, cada criança é uma criança, com necessidades, gostos e níveis de desenvolvimento diferentes. Assim, é importante que a EPE parta do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios, respeitando as suas características individuais e os seus ritmos de desenvolvimento cognitivo, emocional e social (ME, 1997).

A observação é fundamental para que o/a educador/a conheça as necessidades e os interesses de cada criança e do grupo e registe a informação pertinente para uma intervenção adequada. Para além de avaliar as aprendizagens das crianças, o/a educador/a deve ser capaz de refletir sobre as suas práticas e objetivos inicialmente

estabelecidos, tornando-se um/a profissional com espírito crítico. Para Schön (1983), citado por Coelho (2004), “é a capacidade de reflexão que permite ao profissional progredir e construir a sua forma pessoal de conhecer, e adquirir uma competência para agir com eficiência e profissionalismo em situações indeterminadas e singulares” (p. 195).

1. Caracterização da instituição

O estágio foi realizado num Jardim de infância (JI) situado no centro da cidade de Coimbra. Trata-se de uma instituição privada que dá prioridade aos filhos dos funcionários da organização a que pertence e, tendo as valências de creche e JI, destina-se a crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e a idade de ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com um total de sete salas, a instituição tem capacidade para receber cento e oitenta e quatro crianças e funciona das 7h30 às 18h30.

O espaço educativo, onde as crianças estabelecem relações com outras crianças e adultos/as (ME, 1997. p. 39), oferece uma diversidade de instalações adequadas e de qualidade. A instituição divide-se em três pisos: a cave, o piso 1 e o piso 2 (Apêndice n.º 1, Quadro n.º 5). Todos estes espaços são amplos e bem iluminados, proporcionando conforto e bem-estar às crianças e à equipa educativa. A organização do espaço deve ser um alvo de extrema importância, pois como refere Andrade citado por Calha (2011), “as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico” (p. 17).

O espaço exterior é igualmente um espaço educativo, o que implica que a sua organização “seja cuidadosamente pensada” tendo em conta as potencialidades e as oportunidades educativas que este pode oferecer (ME, 1997, p. 39). Apesar de a instituição dispor de espaços exteriores com qualidade e que apresentam diversas potencialidades, estes não são explorados com regularidade. É sobre este espaço que faço uma reflexão aprofundada, nomeadamente no que se refere ao seu valor pedagógico, aquando a apresentação de uma das experiências-chave.

Relativamente aos recursos humanos, trata-se de uma equipa de profissionais que têm em comum o mesmo objetivo – a promoção da educação e dos cuidados das crianças da instituição (Apêndice n.º 1, Quadro n.º 6).

A instituição oferece ainda uma diversidade de atividades extracurriculares, sendo elas natação, judo, ballet e inglês. Porém, estas atividades não são de participação obrigatória e gratuita. Oferece ainda expressão motora e musical como atividades curriculares de frequência semanal.

2. Organização do ambiente educativo

“O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997 p. 31). A organização do ambiente educativo deve ter em conta os diferentes níveis de interação, tais como espaço, materiais, grupo, tempo e dinâmicas relacionais, apontando para uma abordagem sistémica e ecológica. Esta perspetiva pressupõe que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (ME, 1997 p. 31).

2.1. Organização da sala

O espaço é um dos componentes do ambiente educativo que deve ser de qualidade, criando assim oportunidades e contextos de aprendizagens e de construção de significados pelas crianças (Calha, 2011).

Aquando a organização do espaço em EPE deve ter-se em conta que “o tipo de equipamentos, 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). Segundo Zabalza, citado por Calha (2011), são quatro as tarefas dos/as educadores/as neste processo de organização: “concretizar as intenções educativas e métodos de trabalho; planejar e organizar o espaço; observar e avaliar o seu funcionamento e, por último, introduzir as modificações que forem necessárias” (p. 14).

A sala dos três anos é ampla e bastante iluminada com luz solar, sendo que uma das paredes é envidraçada. Tem acesso direto ao espaço exterior comum a todas as

salas de JI. Nem todos os materiais existentes na sala se encontram ao alcance das crianças, necessitando da ajuda de um/a adulto/a para os obter.

O espaço está dividido em várias áreas com atividades distintas – área da cozinha, da casa, das mesas de trabalho, da biblioteca, dos jogos e construções e do tapete – mas possíveis de se envolverem, proporcionando relações sociais e de partilha. Os materiais e equipamentos são diversificados e adequados ao nível de desenvolvimento das crianças. No entanto, na minha opinião, a área da biblioteca deveria ser reformulada, uma vez que a qualidade e a quantidade de livros/revistas não são as mais adequadas. O facto de a educadora organizar a sala por áreas permite às crianças uma maior diversidade de escolha (Apêndice n.º 2, Figura n.º 1).

A sala dispõe ainda de ar condicionado, rádio e leitor de CD.

A organização do espaço influencia as dinâmicas do grupo de crianças e, conseqüentemente, as suas aprendizagens, devendo por isso ser construído com as crianças.

2.2. Organização do grupo

Há diversos fatores que influenciam o modo de funcionamento do grupo, tais como as características individuais das crianças, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade da idade e a dimensão do grupo (ME, 1997).

O grupo é constituído por vinte e uma crianças, dez de sexo feminino e onze de sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos. É um grupo heterogéneo cujos interesses, experiências e capacidades adquiridas são distintos. Algumas crianças destacam-se pela sua autonomia e linguagem. É possível observar muitas vezes comportamentos de imitação por parte de algumas crianças e diálogos e brincadeiras entre crianças em diferentes níveis de desenvolvimento. A interação entre crianças em diferentes momentos de desenvolvimento e com saberes diversos “é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 1997, p. 35).

São crianças alegres e curiosas que gostam de ouvir música e histórias, dançar, explorar materiais diversos e participar em jogos de construção. É nesta fase que as crianças começam a brincar ao “faz de conta”, mostrando assim um grande interesse pela área da casinha, onde realizam o jogo simbólico.

Ao longo do dia e das atividades, as crianças cumprem algumas regras já adquiridas, que são relembradas com alguma frequência. O estabelecimento de regras é necessário para a vida em grupo e devem ser, segundo Montês (s/d), citado por Martins (2013) “poucas, simples, claras, positivas, justificáveis, não embaraçosas nem humilhantes” (p. 51). É de salientar que as crianças devem saber o porquê de as regras serem usadas, participando na sua elaboração. A composição das regras vai atribuir às crianças responsabilidades “e desenvolver nelas motivações autênticas para as cumprir” (Vale, 2008, p. 33). “Andar devagar” e “Falar baixinho” são exemplos de regras cumpridas neste grupo e encontram-se escritas e ilustradas numa das paredes da sala.

A educadora apoia tentativas de resolução de conflitos, permitindo à criança confrontar-se com opiniões diferentes da sua. “A organização democrática do grupo constitui a base da área de Formação Pessoal e Social (...) que corresponde a um processo que deverá favorecer a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores” (ME, 1997, pp. 37 e 51).

2.3. Organização do tempo

A rotina da sala dos três anos divide-se em dois grandes momentos: a manhã e a tarde. A manhã centra-se fundamentalmente no trabalho/atividade individual, de pequeno ou de grande grupo, orientado pela educadora, enquanto a tarde dá prioridade a atividades livres, proporcionando momentos de imaginação, exploração e descoberta às crianças. “Uma rotina é educativa porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (ME, 1997, p. 40), proporcionando-lhes uma maior segurança e, conseqüentemente, bem-estar e confiança. A rotina da sala é, normalmente, a apresentada no quadro n.º 3 (Apêndice n.º 1, Quadro n.º 7).

Na EPE, as transições entre momentos são importantes para o dia a dia da criança, uma vez que lhe são dadas indicações sobre o momento que se vai seguir. Na sala dos três anos, estas transições são realizadas sem grande dificuldade, usando indicações verbais, canções ou até atividades motoras.

2.4. Relação jardim de infância–família

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (ME, 1997, p. 43), devendo assim haver uma relação de respeito mútuo entre estes dois sistemas. É necessário que haja uma partilha de informação acerca da criança, como está na instituição e/ou as descobertas que realiza, para um desenvolvimento harmonioso e integral da criança. Esta partilha é feita através de conversas informais com os pais no dia a dia, conversas telefónicas, reuniões e o convite para participar em algumas atividades. Importa, assim, que haja um respeito mútuo entre pais e educadores/as, para que promovam à criança bem-estar físico e emocional. “Porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (ME, 1997, p. 43), participando, assim, no Projeto Educativo (PE) da instituição e acompanhando a sua criança diariamente.

3. Princípios educativos orientadores da prática pedagógica da educadora

Para orientar a sua prática, a educadora tem por base o PE. De acordo com o Decreto-Lei n.º 75 de 2008, de 22 de Abril, o PE é um documento orientador da instituição “elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais se propõe cumprir a sua função educativa” (p. 2344). Definido para os anos letivos 2012-2015, o tema escolhido do PE é a biodiversidade, tendo como principal objetivo a necessidade de motivar e sensibilizar as crianças, pais e restante comunidade educativa para a necessidade de desenvolver, através de atividades lúdicas, temas transversais.

“Uma gotinha de água” é o subtema proposto para este ano letivo, tendo como finalidade a sensibilização das crianças e das famílias para a importância da preservação da água. Pretende assim desenvolver nas crianças a observação, o

raciocínio, a criatividade e o espírito crítico, tornando-as mais responsáveis e participantes¹.

Também o Projeto Curricular (PC) serve de orientação à prática da educadora. Segundo a Circular n.º 17 de 2008, o PC é um documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das OCEPE e do PE, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo, e que deve ter em conta as características do grupo e as necessidades das crianças.

O desenvolvimento curricular na EPE e a elaboração do PC é da responsabilidade do/a educador/a, que “deve prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). No entanto, o currículo posto em prática pela educadora torna-se pouco flexível, uma vez que esta trabalha temas no âmbito de datas comemorativas como o outono, o inverno, a primavera, o natal, o carnaval e a páscoa.

Para além do currículo pouco flexível, as crianças ainda tendem a ser consideradas como recetores de informação e de consequente memorização, seguindo uma perspetiva da pedagogia de transmissão. A pedagogia de transmissão defende que o/a educador/a é visto como um transmissor de conhecimentos e que a atividade da criança é a de memorizar conteúdos e reproduzi-los. No entanto, observei e procurei promover uma pedagogia baseada na participação, levando a criança a ser vista como um ser com competência e onde o/a educador/a tem “o papel de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Gamboa, 2011, p. 15).

As crianças realizam atividades, frequentemente em pequenos grupos, e quando necessário há uma intervenção mais individualizada por parte da educadora. O trabalho entre pares e em pequenos grupos promove o confronto dos pontos de vista de cada criança, criando oportunidades para a resolução de problemas (ME, 1997). Habitualmente, aquando a chegada à sala, a educadora conversa com o grupo no tapete, comunicando-lhe o que irão fazer no respetivo dia. A educadora privilegia, sempre que possível, a articulação das diferentes áreas de conteúdo e os respetivos

¹ Informação recolhida a partir do Projeto Educativo da instituição.

domínios, “de modo a que se integre num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objetivos educativos e que tenha sentido para a criança” (ME, 1997, p. 50).

Relativamente à planificação, existe uma anual e uma calendarização de atividades do JI. “Planificar o processo educativo (...) é a condição para que a EPE proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas” (ME, 1997, p. 26). Pelo que pude observar, a educadora não elabora planificações diárias, atuando algumas vezes por improviso.

A educadora mostra-se recetiva às crianças, ouvindo-as e dando-lhes a palavra. No entanto, nem sempre as ideias e opiniões das crianças são tidas em conta. Elogia as crianças nas suas conquistas, estimulando-as e motivando-as. Na elaboração das atividades, a educadora preocupa-se com o apoio individualizado, observando os progressos de cada criança. Contudo dá ordens pouco claras e as crianças nem sempre as compreendem.

A acompanhar a educadora e as crianças estão duas auxiliares de ação educativa, que se mostram disponíveis. Mantêm uma relação afetuosa com as crianças, ouvindo-as e participando nas suas conversas.

4. Avaliação

A avaliação na EPE assume uma dimensão marcadamente formativa que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

A avaliação é contínua e é feita pela educadora com outras educadoras e com todo o pessoal interveniente no processo educativo. É de salientar que a avaliação deve ser sempre feita numa perspetiva de reflexão, para uma melhor adequação e melhoria da ação educativa. A avaliação é feita individualmente com a criança, pequeno ou grande grupo, através de observação, de conversas e de registos escritos. Cada criança tem um portefólio individual, onde constam muitos dos trabalhos plásticos elaborados. Alguns deles são afixados num painel de cortiça que se encontra em frente às salas de JI. Segundo Meisels e Steele (1991), citado por

Parente (2004) um portefólio é “uma coleção de trabalhos que demonstra os esforços, progressos e realizações da criança ao longo do tempo” (p. 56). Em algumas situações há também o registo fotográfico.

A avaliação não deve recair apenas sobre as crianças, mas também sobre o ambiente educativo, sendo este impulsionador das aprendizagens da criança. É importante avaliar a qualidade das infraestruturas, dos equipamentos, as relações e interações (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011; Román & Torrecilla, 2010). A educadora avalia ainda a organização do espaço e do tempo, a organização e diversidade dos materiais e recursos educativos e as condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças.

CAPÍTULO II

DESCRIÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DE ESTÁGIO

Descrição e análise reflexiva de estágio

O estágio teve início a 13 de novembro de 2013 e prolongou-se até 30 de maio de 2014, correspondendo as primeiras seis semanas à fase de observação. Nesta fase tive a possibilidade de consultar o PE e o PC, ficando a compreender mais acerca da instituição e do grupo de crianças. Procurei observar e conhecer os espaços e os materiais disponíveis com que iria trabalhar nas fases seguintes.

A observação permitiu conhecer melhor o contexto educativo, a criança como um ser ativo e competente e o grupo. O/A educador/a deve observar cada criança e o grupo atentamente para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, para que estas construam aprendizagens importantes e significativas para o seu futuro e para a vida em sociedade. Para além de promover estas aprendizagens, é necessário ter em conta as suas necessidades. Estas necessidades devem ter uma resposta adequada para, conseqüentemente, permitir às crianças o seu bem-estar no JI.

O espaço educativo e os materiais foram, também, alvo da minha observação. Durante a fase de Integração e Implementação tive de ter em conta o espaço educativo e os materiais disponíveis para a realização das atividades sugeridas pelas crianças, pela educadora e por nós estagiárias. Contudo, os materiais tornaram-se escassos, o que fez com que eu e a minha colega tivéssemos de dispor de alguns que não existiam na instituição. “O espaço educativo é um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 28) que proporciona uma aprendizagem ativa às crianças. Apesar da existência de materiais diferenciados, apenas alguns estavam ao alcance das crianças.

Após a fase de observação, iniciei a segunda fase do meu estágio: a fase de integração. Nesta fase propunha-se uma atuação pedagógica em colaboração com a educadora cooperante. Foram assim desenvolvidas atividades pontuais, algumas sugeridas pela educadora e outras por nós, de acordo com o subtema do PE da instituição. É de salientar que o currículo desenvolvido pela educadora se torna pouco flexível, uma vez que se desenvolve de acordo com um calendário de festividades. As atividades realizadas neste âmbito são acordadas por todas as educadoras do JI, sendo idênticas para todas as salas e não tendo relação direta com o PE estabelecido na instituição.

A primeira intervenção foi-nos proposta pela educadora e tinha como finalidade a introdução da tabela de aniversários. Inicialmente pretendia-se que as crianças nos indicassem a sua data de aniversário, mas, uma vez que as crianças se esqueceram de questionar os/as pais/mães acerca desta informação, recorremos à educadora para o saber. Para a representação visual das datas de aniversário usámos papel de cenário, flores impressas com o nome do mês e abelhas impressas com a fotografia de cada criança (Apêndice n.º 3, Figura n.º 2). Para que as crianças percebessem que no ano há uma sequência lógica de meses e dias, começámos por mostrar uma flor correspondente ao mês de janeiro e posteriormente colocámos as abelhas correspondentes às crianças que faziam anos nesse mês, procedendo de igual forma para os restantes meses do ano. Mais tarde, em conversa com a minha colega e com a educadora cooperante, percebemos que não nos conseguimos distanciar de uma pedagogia transmissiva e que não proporcionámos momentos de participação ativa às crianças.

Durante esta fase de estágio, a educadora introduziu o tema definido no PE “Uma gotinha de água”, em que o primeiro subtema consistia no ciclo da água. Assim, a educadora pretendia trabalhar os conceitos de evaporação, condensação e precipitação de forma informal. Para complementar as suas práticas, a educadora questionou-nos sobre atividades de cariz experiencial que poderíamos realizar tendo em conta esta temática.

Decidimos então elaborar duas experiências correspondentes ao processo de precipitação, evaporação e condensação.

Para a realização da primeira experiência utilizámos como materiais um tupperware, papel de alumínio e gelo. O objetivo da atividade era que as crianças percebessem que a água pode ser encontrada na natureza em três estados físicos. Para começar colocámos os materiais de modo a que todas as crianças conseguissem ver. Sobre um tupperware colocámos uma folha de papel de alumínio, de maneira a que obtivéssemos uma plataforma que representasse uma montanha. No cimo dessa plataforma foram colocados cubos de gelo que derreteram e chegaram à tampa do tupperware em estado líquido (Apêndice n.º 3, Figura n.º 3). Com recurso a um livro com uma imagem alusiva ao ciclo da água, dissemos às crianças que o gelo derrete devido ao calor. Durante esta atividade, as crianças puderam ter o contacto direto

com o gelo, chegando à conclusão que este é frio e que derrete em contacto com o calor.

Na semana seguinte decidimos recriar o processo de evaporação e condensação. Assim, colocámos a seguinte questão às crianças: “Se a água desce das nuvens para os rios e mares através da chuva, como é que a água volta a subir para o céu?”. Em diálogo com as crianças foram registadas diversas respostas, entre as quais “A água vai para as nuvens com um balde” e “A água vai para as nuvens pela tromba do elefante”. Respondemos a esta questão através de uma segunda experiência. Para tal, utilizámos uma chaleira elétrica e um prato de vidro. O objetivo era que as crianças percebessem o que acontece à água quando esta é aquecida pelo sol (Apêndice n.º 3, Figura n.º 4). Assim, quando a água que se encontrava na chaleira ferveu, as crianças viram um “fumo”² a subir até ao prato, que quando arrefeceu caiu em forma de gotas de água.

Terminado o subtema do ciclo da água, a educadora trabalhou com as crianças os conceitos “mistura-se com a água” e “não se mistura com a água”. Foi neste seguimento que decidimos realizar algumas atividades com as crianças. Para tal, iniciámos uma discussão com as crianças de onde surgiu a questão “como é que os barcos se deslocam na água?”. Para responder a esta questão as crianças construíram barcos de papel e, posteriormente, cada criança, à vez, pode pôr o seu barco numa bacia com água e ver o que acontecia, constatando que este não afundava, mas sim flutuava. De seguida, as crianças decidiram construir mais barcos de papel. Devido ao nível de desenvolvimento das crianças, este trabalho requereu de alguma ajuda individual para efetuar as dobragens. No final do barco de jornal feito, as crianças colaram-no numa cartolina azul e desenharam outros elementos como o sol, o mar e as nuvens (Apêndice n.º 3, Figura n.º 5).

Paralelamente a estas situações relativas ao tema do PE, realizámos algumas atividades propostas pela educadora cooperante ou por nós correspondentes a datas festivas (Apêndice n.º 4).

Após uma reflexão das práticas realizadas ao longo da fase de integração, deparei-me com dois grandes obstáculos: a adaptação da linguagem e a capacidade

² Termo dado pelas crianças

de adaptar as atividades ao interesse de cada a criança. Nenhuma criança é igual a outra e, portanto, cabe ao/à educador/a adequar as suas práticas para que estas sejam do interesse de todas as crianças e proporcionem momentos de aprendizagem. Tal como descrevem as OCEPE, o/a educador/a deve planear situações de aprendizagem desafiadoras, “de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (ME, 1997, p. 26).

O grupo de crianças apresentava diversas diferenças, sendo uma das mais notórias o desenvolvimento da linguagem verbal. No decorrer deste estágio, pude observar a diferença do desenvolvimento da linguagem verbal nas crianças e perceber que enquanto umas já se pronunciavam corretamente e partilhavam ideias e opiniões, outras não. Foi assim crucial tentar proporcionar oportunidades de diálogo e de partilha a todas as crianças, adaptando a minha linguagem ao seu nível de desenvolvimento.

A capacidade de captar o interesse de todas as crianças foi também uma grande dificuldade, no entanto, tornou esta fase de estágio mais desafiadora.

Segundo Portugal e Laevers (2010), o nível de implicação é:

uma declaração sobre o que é que as condições ambientais provocam na criança. Não tem a ver com a capacidade ou incapacidade da criança se implicar, mas com o facto de isso ocorrer ou não (...) a implicação não descreve uma característica mais ou menos fixa da criança, mas a maneira como esta funciona num determinado contexto educativo. Trata-se de um conceito dinâmico, que não pode levar ao rotular de uma criança em termos de preguiça, incapacidade ou falta de atenção, sendo resultado de uma interação entre características do contexto educativo, características do educador/a e características da criança (pp. 25-26).

Ainda segundo estes autores, o/a educador/a deve colocar questões a si próprio como “Porque é que a implicação será baixa?, O que poderá estar a prejudicar o bom desenvolvimento da atividade?, O que é que eu poderei fazer para mudar a situação?” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

O meu grande objetivo era conseguir que as crianças se implicassem efetivamente na atividade que estivesse a decorrer³. Ao longo das atividades realizadas pude observar um aumento da implicação por parte das crianças, uma vez que percebi que a duração da atividade era fundamental. Nas primeiras atividades foi notório o baixo nível de implicação das crianças. As atividades que se seguiram mostraram-se bem mais atrativas e motivantes para as crianças, pois incluíam-nas como participantes e não como meros recetores, não esquecendo que estas devem ser seres ativos na sua própria aprendizagem.

O contacto com outras crianças é, também, um momento de aprendizagem. Assim, as atividades realizadas em grupo tornaram-se uma mais-valia para as crianças, onde puderam partilhar ideias, negociar e resolver conflitos. A escola “é um local de excelência de socialização, troca, partilha, interação, cooperação e negociação. É entre os seus pares que as crianças aprendem a ceder, a negociar, e é partilhando com os outros que a criança aprende a viver em sociedade” (Silva, 2010, p. 40). Por esta razão, os conflitos não devem ser evitados, mas sim resolvidos pelas próprias crianças. Uma das preocupações com que me defrontei foi deixar as crianças resolverem os seus próprios conflitos, pois, sendo crianças pequenas, defendem-se muitas vezes usando a agressão física (como morder ou beliscar), sendo necessário uma intervenção por parte do adulto. É importante compreender em que situações específicas o/a educador/a deve ou não intervir.

A responsabilidade desta atuação pedagógica foi gradualmente aumentando chegando assim à última fase do estágio: a fase de implementação. Nesta fase pretendia-se a elaboração de um Projeto Pedagógico, planificando e avaliando as atividades no âmbito do mesmo. Segundo Katz e Chard (2009), o termo projeto é usado para “designar um estudo aprofundado de um determinado tema, realizado normalmente por uma turma inteira e dividido em subtemas por grupos mais pequenos” (p. 3). A abordagem por projeto atenua a ideia da participação ativa das crianças “no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho” (Katz & Chard, 2009, p. 5).

³ Os níveis de implicação medem-se desde o muito baixo até ao muito alto e seguem indicadores como a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação (Portugal & Laevers, 2010).

Este projeto intitulado de “A água e a Vida” desenvolveu-se ao longo de três fases. A fase de planeamento do projeto, onde se formulou o problema e se definiram as dificuldades a resolver (Vasconcelos, s/d), a fase do desenvolvimento do projeto em si e, por fim, a fase de reflexão acerca do projeto, onde as crianças tiveram a oportunidade de rever e refletir sobre o projeto. Este processo de revisão ajudou as crianças a dar sentido ao processo de planeamento (Holmann & Weikart, 2011).

Uma das principais vantagens do trabalho de projeto é proporcionar às crianças, dentro da própria sala, momentos úteis que despoletem a participação na democracia (Katz & Chard, 2009). Estes momentos proporcionam aprendizagens significativas que se tornarão necessárias à vida futura das crianças e a uma sociedade democrática. É através da participação democrática que as crianças e os adultos podem participar com outros na tomada de decisão, criando oportunidades para que a diferença possa florescer (Moss, 2008).

A motivação das crianças foi crucial para a elaboração deste projeto, uma vez que “a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 15). Esta motivação foi conseguida por ter tido como base os interesses das crianças, o que estas já sabiam e o que queriam aprender. Como consequência do aumento do nível de motivação, observei o aumento do nível de implicação das crianças. “A implicação pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Leavers, 2010, p. 25).

Uma vez que considero a implementação de um projeto pedagógico uma etapa fundamental do meu processo formativo, descreverei o projeto e as aprendizagens alcançadas numa experiência-chave na segunda parte deste relatório. Paralelamente à implementação do projeto foi feito um estudo tendo por base a Abordagem de Mosaico⁴. Tanto o trabalho por projeto como a Abordagem de Mosaico potenciam a agência da criança. A agência implica que a criança se sinta ativa com capacidade de influenciar acontecimentos e situações. “Uma pedagogia de participação tem de se certificar que, simultaneamente, realiza o ator social em contexto, com formas de

⁴ Experiência-chave “Abordagem de Mosaico – Compreender as perspetivas das crianças”

participação recíproca, e o ator pessoal em crescimento, que é um sujeito autónomo, com expressão e iniciativa própria (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, pp. 30-31). Quando incentivada pelo adulto, a agência cultiva nas crianças motivação, competência e confiança.

Durante a minha prática no estágio procurei ter por base a Pedagogia de Participação, criando espaços e tempos pedagógicos “onde as interações e relações sustentaram atividades e projetos que permitiram às crianças co construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Gamboa, 2011, p. 28). Esta pedagogia promove a participação ativa das crianças de modo a que influenciem a sua própria aprendizagem. Esta participação, em conjunto com as reflexões da mesma, resultam no desenvolvimento do pensamento e da compreensão da criança (Holmann & Weikart, 2011). Esta pedagogia foi algo que não observei no ambiente educativo, tornando-se difícil conseguir proporcionar às crianças esta participação ativa, na medida em que estas não estavam preparadas para tal. Este deve ser um processo contínuo e que se deve trabalhar ao longo da EPE.

Na Pedagogia de Participação, os adultos devem observar e interagir com as crianças para descobrir como estas pensam e raciocinam. Os/as adultos/as devem tentar reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios (Holmann & Weikart, 2011). Contudo, os/as adultos/as desta instituição tornam-se demasiado seguros, no sentido em que muitas das vezes, eram eles a decidir pelas crianças⁵.

⁵ Experiência-chave “Participação democrática numa sala de jardim de infância”

PARTE II
EXPERIÊNCIAS-CHAVE

Projeto “A água e a vida”

De acordo com o dicionário Priberam de Língua Portuguesa, um projeto é aquilo que alguém planeia ou pretende fazer, é a previsão de algo que se pretende realizar (Vasconcelos, 1998).

Segundo uma abordagem pedagógica, o conceito de projeto é usado para designar um estudo aprofundado de um tema, que por sua vez pode ser dividido em subtemas, atenuando a ideia da “participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação” do projeto (Katz & Chard, 2009, p. 5). Ao longo desta participação, “as crianças são incentivadas a tomar iniciativa e a ser responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver” (idem).

A elaboração de um projeto pressupõe um plano que tenha um ponto de partida, isto é, um problema ou uma curiosidade que necessite de resposta. Esta intenção de resposta “corresponde ao porquê do projeto, à sua razão de existir” (Vasconcelos, 1998, p. 93). O para quê do projeto corresponde ao sentido do seu desenvolvimento, à descoberta das formas de como os problemas vão ser resolvidos. No último passo deste plano pretende-se saber como se vai atingir o resultado desejado (idem). “O plano do projeto terá assim de prever quem são os intervenientes, como se organizam e as estratégias de ação” (ibidem).

A estrutura do trabalho por projeto divide-se em diferentes etapas: Definição do problema; Planificação; Desenvolvimento do projeto, reflexão e divulgação. É de salientar que estas etapas são flexíveis e possíveis de se interligarem (Katz & Chard, 2009; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011; Vasconcelos, 1998).

Um projeto pode ter início numa situação do quotidiano, numa situação-problema, numa história que é contada ou até no aparecimento de alguma coisa nova na sala (Vasconcelos, 1998). Todas as etapas são centradas na criança, nas suas descobertas e nas suas conquistas.

O projeto “A água e a vida” foi desenvolvido em parceria com a minha colega estagiária e teve como base o PE estabelecido na instituição. O objetivo principal deste projeto era que as crianças percebessem a importância da água para a vida humana, animais e plantas.

Ao longo do decorrer do projeto, eu e a minha colega estagiária elaborámos planificações diárias e respetivas documentações. As planificações foram preparadas semanalmente, consoante aquilo que as crianças queriam fazer e como queriam fazer (Apêndice n.º 5).

Para impulsionar o início do projeto, levámos para a sala um peixe, começando assim a desencadear o interesse das crianças pelo tema. Foi assim feita uma exploração a este animal, ao qual as crianças atribuíram o nome “Nemo”. O novo animal ficou ao cuidado das crianças de forma a estimular o seu sentido de responsabilidade.

Para o início concreto do projeto e no seguimento da apresentação do peixe, fizemos uma dramatização, com recurso a fantoches, da história adaptada pelas estagiárias “A Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen, com o intuito de apresentar algo às crianças que lhes chamasse a atenção e as cativasse, despertando-lhes a curiosidade e estimulando-lhes o interesse pela temática (Katz e Chard, 2009). Esta dramatização foi realizada conjuntamente com as colegas estagiárias da sala dos quatro anos, e foi apresentada a toda a instituição.

Um das fases que caracteriza a primeira etapa do trabalho por projeto é a elaboração de uma teia temática, isto é, “de um diagrama de ideias-chave, conceitos e alguns dos principais subtemas” (Katz e Chard, 2009, p. 132). Assim, foi elaborada com as crianças uma teia sobre a temática do projeto com as questões “o que sabemos?”, “o que queremos aprender?” e “como queremos aprender?”. Através da sua elaboração, percebemos que as crianças tinham um grande interesse em saber mais sobre seres vivos aquáticos. Foi neste seguimento que surgiram quatro miniprojectos: Polvo; Estrela-do-mar; Peixe-Palhaço e Tubarão.

Durante a elaboração da teia temática constatámos que as crianças pensavam que os livros apenas serviam para contar histórias. Assim, decidimos explorar o conceito de dicionário. Para tal, levámos o livro “Dicionário por Imagens do Mar” e questionámos as crianças se conseguiam descobrir do que é que aquele livro tratava através das imagens da capa. Depois de estas perceberem que o livro tratava a temática do mar, mostrámos como é que se pesquisa neste tipo de livros, começando a explorar alguns dos animais que as crianças já conheciam.

Após estas sessões, foi-nos possível iniciar a exploração dos seres vivos aquáticos escolhidos pelas crianças durante a elaboração da teia temática. Devido ao elevado interesse mostrado pelo polvo observado durante a dramatização de “A Menina do Mar”, as crianças começaram por pesquisar mais sobre este animal, recorrendo ao “Dicionário por Imagens do Mar”. Ficaram assim a conhecer a estrutura física dos polvos e algumas curiosidades a seu respeito. Durante o miniprojecto sobre este animal aquático foram elaborados alguns polvos em três dimensões usando luvas de plástico e algodão. Uma vez que as crianças mostraram bastante entusiasmo em elaborar a “mãe” dos polvos já feitos, propusemos a realização de um polvo em três dimensões de tamanho maior. Para a realização deste polvo foi utilizado jornal, fita-cola, cola branca e papel absorvente, materiais necessários à técnica papier-maché.

Após o término deste miniprojecto, mostrámos novamente o “Dicionário por Imagens do Mar”, na tentativa de captar a atenção das crianças para a exploração de outro ser vivo aquático. Surgiu assim a curiosidade de saber mais sobre as estrelas-do-mar. Após uma breve exploração sobre as suas características propusemos às crianças a realização de uma estrela-do-mar com os mesmos recursos que utilizámos para a construção do último polvo. Para além destes dois miniprojectos, foram realizados, ainda, um miniprojecto sobre o peixe palhaço e um outro sobre o tubarão. O tubarão tornou-se a peça principal do projeto, sendo elaborado pelas salas dos três e dos quatro anos.

Paralelamente a estes miniprojectos, foi realizado pelas crianças o “Livro do Mar” da sala, onde estas desenharam o ser vivo aquático que mais gostavam, num layout previamente definido.

Para além da realização dos quatro miniprojectos, foi também proporcionado às crianças atividades diferenciadas de acordo com o subtema “A água e a Vida”. Tendo em conta o gosto das crianças pela leitura de histórias, foram diversos os títulos que explorámos ao longo do projeto. São exemplos disso, “O peixinho do arco-íris” de Marcus Pfister, “Stella – A estrela do mar” de Marie-louise Gay, “De que cor é o mar” de Sílvia Dubovoy e “O Senhor cavalo-marinho” de Eric Carle. Foram usados diferentes meios para a leitura destas histórias, como o próprio livro, um flanelógrafo e o microsoft power point. “O modo como o/[a] educador/[a] lê para

as crianças constitui um exemplo de como e para que serve ler” (ME, 1997), por esse motivo, houve uma preocupação de como contar as histórias. A entoação, a leitura do título, o questionamento às crianças do que a história pode retratar, são alguns dos exemplos que promovem na criança a compreensão das diferentes utilidades da escrita (ME, 1997).

Uma das atividades realizadas ao longo do projeto consistiu na confeção de biscoitos em forma de seres vivos aquáticos. Para a sua elaboração, as crianças tiveram o contacto com os ingredientes necessários e com as diferentes medidas de cada ingrediente. Para a medição da quantidade necessária dos diversos ingredientes foram utilizados alguns utensílios. O uso destes utensílios do quotidiano que são usados para medir e pesar permitem à criança perceber a utilidade da matemática no seu dia a dia (ME, 1997).

O principal objetivo da última fase do projeto é ajudar as crianças a fazer uma síntese daquilo que aprenderam. “É necessário a descrição pormenorizada do percurso de aprendizagem das crianças, para que o projeto represente para cada uma delas uma mais-valia e uma experiência muito própria” (Katz & Chard, 2009, pp. 106-107). Para tal, recorremos a fotografias tiradas durante a elaboração do projeto e pedimos às crianças que nos dissessem o que tinham gostado mais. “Desta forma, as crianças participaram na documentação da sua experiência e, ao mesmo tempo, adquiriram um conhecimento mais aprofundado e esclarecido daquilo que aprenderam” (Katz & Chard, 2009, p. 184). Para a fase de divulgação do projeto fomos cedido um espaço próprio para a sua construção. Esta construção foi realizada pelas crianças das salas de três e de quatro anos e posteriormente apresentada às restantes salas de JI e de creche. “A apresentação dá às crianças a oportunidade de representarem e partilharem a sua experiência com os outros e permite que as outras crianças e os/as outros/as educadores/as de infância fiquem a conhecer a experiência” (Katz & Chard, 2009, p. 187). Para além desta, foi também realizada uma apresentação aos familiares das crianças, dando-lhes a oportunidade de verem como as suas respostas aos nossos pedidos e dos seus filhos contribuíram para o projeto (Katz & Chard, 2009).

Foi notório ao longo desta fase de implementação do projeto que as crianças tinham alguns problemas em expor as suas ideias e opiniões, ainda que tendo

oportunidade frequente para tal. O tempo necessário dado a cada criança para pensar e expor as suas ideias tornou-se assim crucial.

Ao longo do projeto optámos pelo trabalho em pequenos grupos. Uma vez que se tratavam de crianças pequenas, achámos que seria melhor a realização das atividades em pequeno grupo, com a preocupação de que todos os que quisessem participassem. O trabalho entre pares e em pequenos grupos proporciona oportunidades às crianças de confrontarem os seus pontos de vista, colaborando na resolução de problemas ou dificuldades encontradas numa atividade comum (ME, 1997). Proporciona, também, ocasiões para as crianças usarem diferentes materiais, fazerem as suas explorações e falarem sobre as suas descobertas, solucionando os problemas que encontram (Hohmann & Weikart, 2011). Segundo Hohmann e Weikart (2011) “os tempos de pequenos grupos, quando planeados tendo em vista os interesses das crianças, encorajam-nas a fazer coisas de que são capazes e que gostam de realizar” (p. 375). Os momentos em pequenos grupos também foram cruciais para a minha aprendizagem, pois pude dar uma atenção mais individualizada a cada criança, proporcionando-lhes momentos íntimos e responsivos. A criação de relações reciprocamente calorosas permitiu-me uma aproximação a cada criança, ficando a conhecer os seus gostos e necessidades.

Para além do trabalho em pequenos grupos, proporcionámos também momentos de diálogo em grande grupo. “No tempo em grande grupo as crianças têm inúmeras oportunidades para serem simultaneamente participantes e líderes do grupo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 407). Estes diálogos serviram para apresentarmos e discutirmos o trabalho até aí realizado. As crianças eram questionadas sobre o que queriam fazer e como. Estas conversas informais tornaram-se em momentos de partilha de ideias, opiniões e sugestões.

A participação ativa das crianças é uma das características principais do trabalho por projeto. Esta participação é promovida através da observação, da escuta e da negociação. “A observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho et al, 2011, p. 32), sabendo que cada criança é uma criança, com gostos, interesses, necessidades e ritmos diferentes. “A escuta é um processo de ouvir a criança” (idem), fazendo com que esta colabore na construção do seu

conhecimento. Por fim, “a negociação é um processo de debater e de consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho et al, 2011, p. 33).

A diferenciação pedagógica é o final desta participação ativa, promovida através da observação, da escuta e da negociação. Segundo Oliveira-Formosinho (2007) diferenciar é “assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação coletiva” (p. 29). Diferenciar é respeitar as crianças e o seu desenvolvimento. É aceitá-las, respeitando-as e tendo as suas ideias em consideração (Portugal, s/d.).

O trabalho de projeto garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada. A voz da criança é uma voz legítima, com credibilidade científica e pedagógica. É em participação, e pela participação, que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social (Oliveira-Formosinho & Gamboa, 2011, p. 72).

A realização deste projeto pedagógico fez-me perceber o que é, realmente, partir dos interesses e escolhas das crianças. As experiências e aprendizagens tornam-se mais relevantes e duradouras para aprendizes ativos, capazes de se sentirem competentes e com capacidade para influenciarem as suas próprias aprendizagens. “O trabalho de projeto concretiza-se na prática educativa quando se consideram como ponto de partida os interesses e as experiências infantis e se propicia a ampliação dessas experiências para outras cada vez mais complexas e elaboradas” (Pinazza, 2007, p. 86). É de extrema importância ouvir o que as crianças têm para dizer, que contribuam para a aprendizagem própria e dos outros.

Brincar no espaço exterior

A rotina diária das crianças da sala onde tive a oportunidade de realizar a minha prática educativa resume-se a dois grandes momentos: a manhã centra-se fundamentalmente no trabalho/atividade individual, de pequeno ou de grande grupo, orientado pela educadora, enquanto a tarde dá prioridade a atividades livres, proporcionando momentos de imaginação, exploração e descoberta às crianças. No entanto, é visível, aquando a orientação da educadora, que as crianças dispõem de pouco tempo dedicado a brincadeiras livres. Esta liberdade de brincar é dada às crianças da parte da tarde, aquando a educadora já não está presente, uma vez que a hora letiva sob orientação da educadora se destina ao lanche das crianças.

É exatamente sobre esta questão que pretendo refletir. Afinal, qual é a importância do brincar para a vida das crianças?

São vários os autores que salientam a importância do brincar na vida da criança. Apesar das diferentes definições, todos corroboram a perspectiva de que brincar é essencial para promover um desenvolvimento integral da criança.

Homem (2009) define brincar como a forma natural de uma criança se expressar, assumindo que o brincar “é a linguagem da criança” (p. 22). Ao longo da realização da prática educativa tive a oportunidade de observar momentos livres de brincadeiras das crianças. Nestes momentos, as crianças sentiam-se alegres, cooperavam e resolviam conflitos. Tal como defende este autor, não é o produto final do brincar o mais importante, mas sim o processo desta atividade, quando as crianças se respeitam a si e aos outros.

Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “brincar é a forma como a criança explora o que as coisas podem fazer e a forma como funcionam (...) é espontâneo, criativo e imprevisível” (p. 87). Brincar promove na criança “satisfação, desafio, prazer e recompensa” (idem).

Na teoria de desenvolvimento infantil de Froebel o brincar é considerado essencial para a criança. Este autor afirma que “brincar é a fase mais significativa do desenvolvimento da criança” (Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 48). Vigostky corrobora esta ideia definindo o brincar como:

a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso interno, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo o que é bom. Uma criança que brinca por toda a parte, com determinação auto-ativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de autossacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Kishimoto & Pinazza, 2007, p.49).

O brincar permite aprendizagens muito significativas para uma criança, pois durante este momento ela está envolvida física, mental, social e emocionalmente, expondo os seus sentimentos e experiências vividas (Homem, 2009). Quando as crianças brincam partilham experiências e emoções com o outro, ultrapassam obstáculos e resolvem conflitos.

Os momentos de brincadeira podem ser livres, mas também orientados pelo/a educador/a, podendo este/a participar neles aquando os pedidos das crianças. É função do/a educador/a mediar estas situações, “aproveitando para interagir e transmitir conhecimentos através da brincadeira que ali se desenrola” (Homem, 2009, p. 23).

Dentro da sala, as crianças têm acesso a diferentes áreas e objetos, sendo as preferencialmente escolhidas a área da casinha e a área da cozinha. Estas áreas dispõem de diferentes materiais característicos do quotidiano, como loiça, comida, tábua de engomar e material de limpeza. Mas será a sala o único lugar que proporciona diversas experiências e oportunidades de aprendizagem?

Sendo o espaço exterior um prolongamento do espaço interior, também este “pode proporcionar momentos educativos intencionais” (Ministério da Educação, 1997).

A instituição onde realizei o meu estágio dispõe de dois espaços exteriores. Um primeiro espaço, denominado de varanda, que se trata de um espaço de dimensão média dividido em quatro zonas: duas zonas cujo solo é revestido totalmente por

calçada portuguesa e limitadas por um muro de tamanho superior ao das crianças (Apêndice n.º 6 – Figura n.º 69); uma zona dedicada a uma horta pedagógica e uma zona revestida por relva. Todavia, apenas a zona de calçada é frequentada pelas crianças. Neste espaço não se observa a existência de materiais ou elementos naturais para exploração por parte das crianças. O “bosque” é outro espaço exterior, de grande dimensão e localizado a poucos metros da instituição (Apêndice n.º 6 – Figura n.º 70). Neste espaço encontra-se um parque infantil (Apêndice n.º 6 – Figura n.º 71) – com alguns baloiços e casas construídas com recurso a madeira (Apêndice n.º 6 – Figuras n.º 73 e 73) –, um parque de merendas e diversos elementos naturais (árvores, pedras, terra e um lago). A natureza representa um ambiente dinâmico e desafiador para as crianças (Fjørtoft, 2004). Este espaço, apesar de ser um ambiente de múltiplas oportunidades de exploração e aprendizagem, é pouco visitado pelas crianças. As condições meteorológicas e a aversão ao risco são algumas das condições que limitam o acesso das crianças a este espaço. São precisamente as potencialidades do uso do espaço exterior e o acesso pouco frequente a este espaço que requerem a minha reflexão.

Como referem as OCEPE (ME, 1997), o espaço exterior providencia múltiplas oportunidades educativas, “onde as crianças têm a possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis” (p. 39). O aparecimento de objetos desconhecidos despoleta numa criança “uma série de explorações e contactos que procuram a compreensão do mesmo” (Roque & Rodrigues, 2005, p. 3) e das suas características. Apesar de as crianças frequentarem regularmente a varanda, esta não dispõe de materiais, recorrendo as crianças, muitas das vezes, a objetos do interior da sala para as suas brincadeiras. Neste contexto, as crianças dispõem de oportunidades de aprendizagem no espaço exterior que também dispõe no interior da sala.

Mas porque é o espaço exterior de acesso tão condicionado? Esta perspetiva nasceu com a sociedade pois, como refere Vale (2013), assistimos atualmente a uma “padronização das brincadeiras e brinquedos das crianças e à excessiva preocupação com a oferta de ambientes seguros e sem riscos” (p. 12). Contudo, segundo Vale (2013), se por um lado a infância tem sido protegida contra estes riscos, por outro pode estar a condicionar o desenvolvimento de competências inerentes a estes

ambientes. É importante perceber que o espaço exterior não se resume a um mero “esticar de pernas”, mas a um espaço que promove inúmeras aprendizagens.

Neto (2006) complementa esta ideia ao afirmar que também os pais são culpados desta segurança excessiva pois têm cada vez mais medo que os seus filhos se magoem. No entanto, os pais têm consciência de que o seu papel principal é educar as crianças para que no futuro estas sejam adultos autónomos (Gill, 2010). Rosa, citado por Boholm (2003), define risco como “a situation or event where something of human value (including humans themselves) has been put at stake and where the outcome is uncertain” (p. 166). Boholm (2003) complementa esta ideia ao afirmar que:

the concept of risk addresses situations when people are aware that there is a possibility of threat to something that is of value. If there are no stakes involved, no threat to entities valued by humans, there is also no risk. Risk entails a state of uncertainty, something of value is at stake and uncertainty can relate both to the chances of a negative outcome and the nature of the outcome itself (p. 166).

Concordo com a opinião de Bento (2012) quando refere que o risco assume um papel importante no desenvolvimento da criança, “respondendo à sua natural curiosidade e necessidade de estimulação” (p. 11). Segundo este autor, através do contacto com as situações de risco, as crianças aprendem a lidar com o medo, percebem quais as consequências da sua ação e ganham confiança para a tomada de decisões futuras. Gill (2010) partilha desta opinião frisando que este contacto com as experiências de risco ajudam as crianças a gerir esses mesmos riscos. É importante que as crianças tenham a oportunidade de contactar com este tipo de situações para que desenvolvam a sua capacidade de avaliar e lidar com o risco (Christensen & Mikkelsen, 2008).

Segundo Thomas e Harding (2011) [citado por Bento (2012)] e Bilton (2010) o espaço exterior é um ambiente de aprendizagem completo que permite às crianças brincar de forma livre e autónoma, promovendo o crescimento motor, cognitivo e socio-emocional, uma vez que o contacto com o exterior promove momentos de

observação, atenção e curiosidade que estimulam a criança a querer saber e descobrir mais. Bilton (2010), completa esta ideia afirmando que, no espaço exterior, a criança cria uma maior noção do seu corpo no espaço, onde pode realizar ações, como o correr e saltar, que dentro da sala não seriam aceites. Também Hohmann e Weikart (2011) partilham desta opinião, quando comentam que o espaço exterior “permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (p. 433). Bilton (2010) acrescenta ainda que o espaço exterior, pela sua imprevisibilidade, coloca inúmeros desafios às crianças, na medida em que as incentiva a descobrir estratégias de resolução de problemas. Esta imprevisibilidade promove também atitudes de cooperação, pois, muitas vezes, as crianças procuram a ajuda do outro para ultrapassar obstáculos que sozinhos não seriam resolvidos de forma tão eficaz.

No decorrer da prática tive algumas oportunidades de contactar com as crianças aquando o acesso ao “bosque”. Ao longo destas experiências pude observar as múltiplas explorações e aprendizagens feitas pelas crianças.

Durante estas experiências constatei que as crianças começam a interligar as suas experiências aos momentos de brincadeira, partilhando estes momentos com os outros. As crianças começam a brincar ao faz-de-conta, onde adaptam as situações vividas à sua realidade e necessidades emocionais (Homem, 2009). No faz-de-conta as crianças assumem novas personagens e novos papéis, representando diversas situações. As personagens escolhidas pelas crianças prendem-se, muitas vezes, com os seus heróis de animação favoritos. Isto acontece porque as crianças se identificam com eles, não porque são bons, “mas porque enfrentam e tentam resolver as dificuldades e dilemas que as crianças vivenciam inconscientemente” (Roque & Rodrigues, 2005, p. 6). Estes momentos de brincadeira promovem o desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal (ME, 1997).

Atualmente deve-se procurar um equilíbrio entre a segurança e o risco. É importante que se proporcione espaços e tempos pedagógicos às crianças, para que estas contactem e aprendam a lidar com os riscos (Vale, 2013). Esta aprendizagem ensina a criança a proteger-se e a conhecer os seus limites, promovendo a sua autonomia e independência (Vale, 2013). As crianças necessitam de desafios para aprenderem a autorregular-se, a descobrir o que é e o que não é seguro (Bilton,

2010). Também Christensen e Mikkelson (2008) defendem o contacto com o risco por parte das crianças na medida em que estas arrisquem e aprendam a gerenciar esse mesmo risco:

avoiding harmful actions and being watchful; making assessments of their bodily capacity and gauging risk in accordance with it; collectively negotiating solutions by setting and amending the rules and practices of their games and activities; and, finally, negotiating the meaning of different kinds of action, such as pushing and hitting, by settling differences before they turn into conflict (p.127).

O/A educador/a pode ser um/a observador/a ou um/a participante ativo/a nas brincadeiras das crianças, interagindo e apoiando-as (ME, 1997). Segundo Christensen e Mikkelson (2008) os/as educadores/as devem:

acknowledge that children's own practices of risk engagement help to enhance their interpretive and risk-management skills; support children's self-care skills through their risk engagement rather than promoting risk avoidance; and recognise that safeguarding children against risk should be accompanied with a recognition that children have an interest in finding solutions to risk that also allow their activities and games to keep going (p. 128).

A EPE deve apoiar e inspirar as crianças a participarem em situações desafiadoras, aceitando o nível de risco que cada criança pretende enfrentar (Sandseter, 2009), pois quando as crianças se envolvem com situações de risco envolvem-se, simultaneamente, com situações de exploração (Christensen & Mikkelson, 2008). As crianças precisam de desafios e estímulos variados para se desenvolverem normalmente tanto a nível físico como psicológico (Sandseter, 2010). Clementes (2004) acrescenta que a “self-esteem is also increased when parents and teachers act as a positive audience for the child's imaginative outdoor play activities” (p. 77). Estas situações e desafios são particularmente importantes durante os

primeiros anos da infância, pois este é um período que se caracteriza por um desenvolvimento significativo em todos os domínios (Little & Wyver, 2008). O objetivo final para os pais, educadores/as e todos os participantes no desenvolvimento da criança deve ser o de proporcionar ambientes de lazer ao ar livre, onde os riscos são reduzidos, mas a criatividade, o desafio e a emoção são mantidos (Little & Wyver, 2008).

A expressão plástica na educação pré-escolar

O currículo em EPE regula-se por diferentes áreas de conteúdo. Segundo as OCEPE “consideram-se áreas de conteúdo como âmbitos de saber com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (ME, 1997, p. 47).

A Expressão Plástica é uma das quatro vertentes do domínio das expressões que “deve ser considerada como um meio de comunicação e representação” (Dias, 2012, p.8). Este domínio deve promover situações de aprendizagem, “de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos” (ME, 1997, p. 57). Tal como as restantes áreas de conteúdo, a expressão plástica deve ter como base as experiências individuais de cada criança e do grupo (Dias, 2012).

A expressão plástica recorre a materiais e instrumentos específicos e por isso é entendida “como uma linguagem própria e autónoma, composta por um código específico que deve ser trabalhado com as crianças a fim de desenvolver diversas competências” (ME, 1997; Oliveira, 2007, p. 63). Através da expressão plástica, a criança tem oportunidade de observar e manipular os materiais de forma criativa, com diferentes formas e cores, partilhando com os outros a sua forma particular de ver o mundo e de representar a realidade (Norberto, 2012).

São diversos os materiais disponíveis na sala para exploração das crianças. Alguns desses materiais são reutilizados e de uso comum, como revistas, cartões e espátulas descartáveis. A expressão plástica é trabalhada diariamente pelas crianças da sala dos três anos. Ao longo da minha prática as crianças tiveram contacto com diversas técnicas como, o papier-maché, a pintura com giz molhado⁶ e o corte e colagem.

O desenho livre, apesar de ser um ato criativo que envolve uma gama de formas criativas de produção de significados e interpretação (Wright, 2010), é uma técnica

⁶ A pintura com giz molhado trata-se de uma pintura feita com recurso a giz colorido embebido em água com açúcar, o que dá a pintura uma textura granulada.

pouco realizada. O desenho livre permite à criança fazer aquilo que realmente quer, não tendo limites para usufruir e expor da sua imaginação e criatividade (Homem & Montalvão, 2009). Apesar da elaboração regular de desenhos, estes pressupõem sempre um tema previamente estabelecido pela educadora, o que limita as ideias das crianças e a sua imaginação. As “regras” ditadas pela educadora para a realização dos desenhos torna-os semelhantes entre si, o que leva as crianças a terem dificuldades em reconhecer o seu próprio trabalho.

Em EPE, a criança contacta diariamente com diversos materiais, como é o caso da plasticina. A manipulação de materiais como a plasticina, explorados livremente, convidam “a uma explosão de criatividade (...) que permite que a criança, de forma autónoma e criativa, ultrapasse barreiras, inove, explore e aprenda” (Homem & Montalvão, 2009, p. 42). Este material é frequentemente usado livremente pelas crianças, que exploram as suas diferentes cores e formas que este material pode ganhar.

Como afirma Wright (2010) a imaginação da criança pode transformar um pedaço de papel em branco em algo muito real. As crianças aprendem, por experiência própria, que com os diferentes materiais de desenho e de pintura conseguem preencher uma folha em branco com algo que faça sentido para elas. Através destas experiências, as crianças comunicam, de forma simples, a sua maneira de ver o mundo (Hohmann & Weikart, 2011). Os desenhos feitos pelas crianças são afixados no exterior da sala, para que as crianças vejam o trabalho das outras e partilhem com os familiares. Desta forma, a educadora mostra que valoriza os trabalhos elaborados pelas crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

O contacto com a expressão plástica promove o desenvolvimento da criatividade da criança, “estimulando-a a aperfeiçoar e a construir novas competências” (Silva, 2011, p. 14), bem como o seu sentido estético (Norberto, 2012, p. 45). Promove ainda a capacidade da criança de “representar ideias, sentimentos e imagens que muitas vezes não se podem traduzir noutra forma de linguagem, como a verbal ou a escrita” (Oliveira, 2007, p. 68).

O sistema educativo estimula predominantemente o pensamento convergente, lógico e objetivo, baseado na observação, em detrimento da imaginação

criativa, própria do pensamento divergente, intuitivo e subjetivo. Vários fatores estão na origem deste problema, desde a própria formação dos professores, até ao tempo limitado para que sejam efetuadas determinadas aprendizagens, deixando pouco tempo para atividades livres e criativas (Homem & Montalvão, 2009).

É esta perspetiva que não dá liberdade às crianças para imaginarem e serem criativas que deve continuar a ser evitada na EPE. Como confirma Norberto (2012), a criatividade encontra a sua máxima expressão na criança, pois é ela que esta predisposta a descobrir e a aprender algo novo todos os dias.

Sternberg e Lubart, citados por Wright (2010) definem criatividade como “the process of generating ideas that are novel and bringing into existence a product that is appropriate and of high quality” (p. 3).

O relatório National Advisory Committee on Creative and Cultural Education – NACCCE – (1999) identifica quatro características do processo criativo. Primeiro “they always thinking or behaving imaginatively” (p.30). A atividade imaginativa é o processo de criação de algo original. É um modo de pensamento em que se tenta expandir as possibilidades de uma determinada situação, prevendo alternativas à rotina ou a algo esperado. Em segundo lugar, “this imaginative activity is purposeful” (p. 30), isto é, é dirigida para a conquista de um objetivo ou para a resolução de um problema. Os processos criativos devem gerar algo original quer a nível individual – em relação aos seus próprios trabalhos anteriores – ou em relação ao seu grupo. Em último lugar, “the outcome must be of value in relation to the objective” (p. 30), considerando que a palavra “valor” é um julgamento de alguma propriedade dos resultados relacionador com a finalidade. O pensamento criativo envolve sempre algum pensamento crítico.

Segundo Norberto (2012), “a estética procura reconhecer as características das obras de arte, que justifiquem uma análise racional, no que concerne aos termos de “feio” e “belo”, segundo objetivos e regras encontradas nessa análise ou pré-determinadas culturalmente, politicamente ou religiosamente” (p. 46). Este autor afirma que “a união da estética com a educação não deve significar uma opção pela

transmissão de saberes. O sentido estético desenvolve-se numa prática vivenciada, durante o ato” (Norberto, 2012, p. 46).

A criança contacta com esta expressão diariamente, tornando-se assim importante que o/a educador/a encoraje a criança a explorar “sem receio, as técnicas, os materiais, a expressão” (Norberto, 2012, p. 54).

O/A educador/a não deve fazer comentários pejorativos em relação às produções das crianças pois, “mesmo que inconscientemente, qualquer atitude, palavra, gesto ou desinteresse por parte do/a educador/a” (Norberto, 2012, p. 55) pode desmotivá-la e inibi-la de expor o seu potencial criativo (Homem & Montalvão, 2009). Deve assim “valorizar e incentivar qualquer aprendizagem que a criança possa efetuar” (Dias, 2012, p. 17), dando-lhe liberdade para que esta elabore o seu trabalho sem “condicioná-la às suas representações estereotipadas” (Dias, 2012, pp. 17-18).

A EPE é “uma etapa privilegiada e decisiva no que diz respeito à criatividade e à exploração livre” (Norberto, 2012, p. 48). A criança expressa-se livremente pelo prazer que isso lhe dá, sem pensar no sucesso ou insucesso da sua obra (Norberto, 2012). Um clima criado nesta etapa que valorize a educação estética valoriza o modo de sentir de cada criança e as suas diferentes formas de ver as suas criações e as dos outros (Kowalski, 2012, p.48).

Aceitar arriscar, a partir da e com a experiência estética, pressupõe disponibilidade perante desafios. Pressupõe um ambiente educativo em que a criatividade é uma evidência, em que ir mais além se torna naturalmente reflexo da vivência de uma sensível procura do novo para si, com os outros, num comum espaço de ideias emocionalmente experimentadas, espaço de emoções experiencialmente pensadas (Kowalski, 2012, p. 47).

Para além de contribuir para o desenvolvimento da criatividade e para a sensibilidade estética, a expressão plástica também contribui para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, “dando asas” à sua imaginação e trabalhando a sua motricidade fina e global (Norberto, 2012).

A criatividade deve ser pensada para além das artes. É uma maneira de pensar, fazer e saber e, como tal, é igualmente fundamental para o avanço das ciências, da

matemática, da tecnologia e em todas as diferentes áreas do quotidiano (Craft, 2002; NACCCE, 1999).

Assim, a expressão plástica não deve ser a única área de conteúdo a ser explorado na EPE. Os diferentes aspetos presentes nas diferentes áreas de conteúdo devem ser vistas de forma articulada, “visto que a construção do saber se processa de forma integrada” (ME, 1997, p. 48).

Esta perspetiva é reforçada no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, denominado de Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O/A educador/a de infância é responsável pelo desenvolvimento do currículo e deve ter em “vista à construção de aprendizagem integrada” (p.3) no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

Participação democrática numa sala de jardim de infância

A forma como a criança é vista pelo mundo tem mudado ao longo dos tempos. Durante algumas décadas a criança era vista como um recetor de informação, dependendo as suas aprendizagens das ações do professor. Atualmente, as crianças começam a ser vistas como seres ativos e competentes que têm o direito de se expressar e de se fazer ouvir. Como confirma a Convenção dos Direitos da Criança (1989) “a criança têm o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (p. 10).

São vários/as os/as autores/as que procuram fazer pedagogias que vão ao encontro desta perspetiva que encara as crianças como seres ativos. A pedagogia da participação é um dos exemplos de uma pedagogia em que as crianças são pensadas como seres ativos e competentes, com direito a co definir o itinerário da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a pedagogia da participação é uma pedagogia centrada na criança e na sua aprendizagem pela ação e pela descoberta, tendo como objetivos a promoção do desenvolvimento e a construção de aprendizagens. É através da aprendizagem pela ação, em que as crianças vivem experiências concretas e retiram delas significado através da reflexão, que as crianças constroem o conhecimento “que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Os/as educadores/as devem estimular esta aprendizagem pela ação, permitindo às crianças decidirem o que aprender e como querem fazer (Hohmann & Weikart, 2011).

O JI pode e deve proporcionar às crianças uma participação ativa promovendo, assim, uma das suas primeiras experiências democráticas. No JI a criança “aprende a viver em grupo, a trabalhar com os outros e, conseqüentemente a gerir problemas de forma participativa” (Vasconcelos, 2007, p. 112).

É importante refletir qual o verdadeiro significado da palavra participar na educação de infância e como esta pode, efetivamente, fazer parte do dia a dia das crianças. Tomás (2007) salienta a ideia de que o conceito de participação existente até à década de 90 do século 20 se focalizava predominantemente na figura adulta, em que a intervenção se fazia dos adultos para as crianças. Atualmente, Tomás (2007) afirma que:

Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido (p. 49).

São diversos os autores que procuram caracterizar esta participação na educação de infância, entre eles Percy-Smith e Thomas (2010). Estes autores classificam a participação das crianças em três níveis: Consultative participation, Collaborative participation e Child-led participation. No nível “Consultative participation” os adultos procuram saber as opiniões das crianças, a fim de construir o conhecimento e a compreensão das suas experiências e vidas. Apesar de ser o adulto a conduzir o processo de decisão, este reconhece que as crianças têm experiências e perspetivas que precisam de informar para a tomada de decisão dos adultos. A consulta é um meio adequado para que as crianças possam expressar os seus pontos de vista. O segundo nível proporciona uma maior cooperação entre os adultos e as crianças, promovendo a participação ativa em qualquer fase de uma decisão, iniciativa ou projeto. A participação colaborativa oferece aos adultos e às crianças oportunidades para uma tomada de decisão partilhada, onde as crianças influenciam tanto o processo como os resultados de qualquer atividade. No nível “Child-led participation” são oferecidos às crianças espaços e oportunidades para iniciarem ações como indivíduos ou em grupo. O papel do adulto é fornecer informação, aconselhar e dar apoio às crianças, para que estas possam alcançar os seus próprios objetivos. Estes três níveis podem ser adotados em diferentes contextos não sendo estanques. As crianças podem evoluir ao longo dos três níveis consoante a sua confiança e as suas competências.

Também Miller (2009) define diversos níveis de participação infantil. A manipulação representa o nível mais baixo de participação e é caracterizado pelas crianças fazerem ou dizerem aquilo que os adultos desejam que elas façam. As opiniões das crianças são ouvidas, mas os adultos não lhes dão feedback sobre a influência que essas opiniões têm nas tomadas de decisão. O segundo nível, dominado de decoração, refere-se a situações em que as crianças são convidadas a

participar num evento, mas o/a adulto/a não dá qualquer explicação das razões para a sua participação. O simbolismo é o terceiro nível de participação caracterizado por Miller. Este é usado para descrever situações em que é dada voz às crianças, mas, ainda assim, têm pouca escolha sobre o assunto, o estilo de comunicação ou qualquer influência na tomada de decisão. Os dois níveis seguintes pressupõem a participação das crianças, mas requerem que as mesmas entendam as intenções da sua participação. O/a adulto/a concebe e executa o projeto, mas passa a tratar com seriedade as opiniões das crianças. Os últimos três níveis proporcionam uma participação ativa por parte das crianças, em que são as próprias a iniciar e dirigir projetos. A tomada de decisão é compartilhada entre as crianças e os/as adultos/as, que trabalham como parceiros iguais no projeto.

Apesar destes autores caracterizarem diferentes níveis de participação, ambos estão de acordo que a participação ativa das crianças vai evoluindo ao longo dos níveis, quando as crianças se tornam mais competentes e confiantes. A influência das crianças na tomada de decisão é gradualmente aumentada, havendo uma participação equilibrada entre os/as adultos/as e as crianças.

A participação é fulcral para que as crianças entendam que as suas opiniões são tidas em conta e que influenciam o seu dia a dia. Mais do que ouvir a criança, é importante que o/a educador/a valorize a sua palavra. Concordo com a opinião de Percy-Smith e Thomas (2010) quando afirmam que a palavra participação implica uma ligação ativa de todos/as, adultos/as e crianças, em que o poder é partilhado por todos/as.

Particularmente, no meu contexto de estágio, apesar de as crianças serem ouvidas, o poder de escolha e a tomada de decisão não são partilhados por todos os atores. A voz das crianças nem sempre é valorizada e não contribui para as tomadas de decisão.

O campo da sociologia da infância acentua a participação das crianças no processo de socialização. Tal como refere Fernandes (2005) o processo de socialização é “considerado como um processo fluido, partilhado e implicado entre adultos” (p. 105). O processo de socialização passa assim por respeitar todos os sujeitos presentes neste processo, as suas ideias e opiniões. A negociação torna-se fulcral para que se crie um ambiente favorável a todos. A sociologia da infância

defende que a socialização é essencialmente ativa e que depende da ação de todos os seus atores (Fernandes, 2005).

Fernandes (2005) afirma que:

A Sociologia da Infância permite um outro olhar sobre a infância: um enfoque, que partindo das leituras que as crianças fazem acerca dos seus quotidianos e dos problemas sociais com que se confrontam, permite recentrar a atenção para as problemáticas que condicionam as suas vidas, que porventura poderão passar despercebidas aos olhares adultos, que olham a ordem social das crianças através de lentes adultas (p. 105).

As perspetivas que as crianças têm acerca da sua vida nem sempre correspondem à visão que os/as adultos/as têm dessa mesma perspetiva. Por esta razão, os/as adultos/as devem ter sempre em conta a voz das crianças, percebendo a forma como estas veem e compreendem o meio à sua volta. Assim, os/as educadores/as têm capacidade para tomar decisões, respeitando, também, as decisões das crianças e valorizando a sua participação democrática.

É através da participação democrática que as crianças e os adultos podem participar com outros na tomada de decisão, criando oportunidades para que a diferença possa florescer (Moss, 2008). Assim, a criança passa a ser vista como um ator social capaz e com direitos próprios, em que a sua voz é ouvida seriamente e estas são consideradas como competentes e intérpretes da sua própria vida (Hutchby & Moran-Ellis, 1998).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007;2011) esta participação democrática é promovida através da observação, da escuta e da negociação⁷.

É no JI, onde predomina a participação ativa, que as crianças se preparam para a prática de cidadania, “na medida em que lhe é dada a possibilidade de pertencer a um grupo e de se perceber como membro da sociedade” (Craveiro & Ferreira, s/d, p. 16). Segundo Vasconcelos (2007),

⁷ Conceitos explorados na experiência-chave “Projeto A água e a vida”.

as crianças aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem a lidar com a diversidade e a igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social (p. 113).

Também Percy-Smith e Thomas (2010) defendem a prática efetiva da cidadania no JI. Estes autores defendem que as crianças devem desempenhar um papel mais substancial nas decisões democráticas em todos os níveis e áreas.

Na sala dos três anos, as crianças aprendem a conviver com o/a outro/a e a respeitar as opiniões das restantes crianças e dos adultos. Tomás (2007) reforça esta ideia ao confirmar que assim as crianças compreendem que as suas opiniões são relevantes e que provocam mudanças.

As crianças são ouvidas sempre que querem partilhar ideias e opiniões, mas o seu tempo de expressão nem sempre é respeitado. Devido à diferença no desenvolvimento de cada criança é necessário criar estratégias para que todas sejam ouvidas e respeitadas. Algumas crianças necessitam de tempos individuais ou em pequeno grupo para se exprimirem mais facilmente, não esquecendo que os tempos em grande grupo são também fulcrais para esta participação democrática. A participação em grande grupo promove debates e negociações que exigem tempo, para que os diferentes atores possam dialogar, ouvir e aceitar ideias de outros, mesmo que opostas (Agostinho, 2010). As crianças precisam de tempo para exporem as suas opiniões e tomarem decisões, devendo os/as adultos/as respeitarem esse tempo e serem pacientes. Quando o/a educador/a interfere neste tempo, pressionando a criança no processo de decisão, a criança pode-se sentir frustrada e desinteressada (Hohmann & Weikart, 2011).

Apesar de serem inúmeros os autores que defendem a participação ativa das crianças e a prática da cidadania na sala de JI, existem alguns obstáculos para que sejam proporcionados estes momentos às crianças. O processo de tomada de decisão torna-se complexo com o envolvimento ativo das crianças, na medida em que se torna mais longo. Apesar da participação das crianças atrasar o processo de tomada de decisão, só a participação regular pode contribuir para a aquisição de experiências

nas crianças. A participação para a emancipação é um processo gradual, que exige um trabalho cuidadoso do/a adulto/a, devendo este/a confiar nas competências das crianças. Também a linguagem é um obstáculo à participação das crianças. É importante que o/a adulto/a considere as múltiplas linguagens da criança e que desenvolva competências para falar com as mesmas (Tomás, 2007).

É necessário salientar que as crianças não devem decidir tudo sobre a sua vida, mas participar nas decisões para as quais têm competências. Por vezes, os/as adultos/as tendem a realçar demasiado a “visão das crianças como seres autónomos e competentes, subestimando o seu lado dependente e vulnerável” (Agostinho, 2010, p. 108). Pretende-se criar um equilíbrio entre ouvir as opiniões das crianças e apoiar as suas intenções quando necessário (Tomás, 2007; Agostinho, 2010).

Cabe aos/às educadores/as de infância dar valor ao papel ativo das crianças, criando oportunidades, instrumentos e um ambiente onde a criança tem palavra, tem espaço de escolha e de decisão e onde a iniciativa para defender os seus direitos e respeitar os dos outros é acolhida e valorizada (Vasconcelos, 2007). Bae (s/d) complementa esta ideia afirmando que as crianças devem participar ativamente no planeamento e avaliação das atividades. É da responsabilidade dos/as educadores/as apoiar a participação das crianças e providenciar diversas experiências às crianças, para que estas se sintam como participantes ativos e se desenvolvam como cidadãos participativos (Oliveira-Formosinho, 2003; Oliveira-Formosinho & Lino, 2009).

Como conclui Moss (2008), “a participação democrática é um importante princípio de senso cívico, é um meio através do qual crianças e adultos[/as] podem participar com outros na tomada de decisão” (p.11). Através desta participação, as crianças aprendem a respeitar o outro, as suas ideias e as suas decisões. A tomada de decisão deve ser negociada por todos os atores participantes, assim, todas as opiniões são respeitadas e valorizadas. A participação democrática promove oportunidades para que as crianças compreendam a diferença entre si e o outro (Moss, 2008, p.11).

A participação é mais do que um direito das crianças, é uma necessidade para que estas desenvolvam os princípios da democracia (Agostinho, 2010). É crucial promover oportunidades para que as crianças participem pois, como afirmam Sarmiento (2005) e Lima (2009), é pela prática da participação democrática que se aprende a democracia.

Abordagem de Mosaico – Compreender a perspetiva das crianças

Ao longo da prática supervisionada foi proposto a elaboração de um estudo que teve como objetivo principal compreender quais as perspetivas das crianças acerca do JI. Este estudo tem por base a metodologia Abordagem de Mosaico.

1. Abordagem de Mosaico

A abordagem de mosaico tem como influências a pedagogia de participação e o seu processo de observação, escuta e negociação⁸ e o modelo pedagógico Reggio Emilia.

O modelo pedagógico Reggio Emilia entende as crianças como protagonistas da sua vida (Edwards, 1999). Este modelo defende a existência de inúmeras formas de expressão, quer sejam verbais ou não-verbais. A pedagogia da escuta adotada por este modelo afirma que o adulto deve ouvir a criança seja verbalmente, com gestos, desenhos ou expressões (Baracho, 2011).

A abordagem de mosaico é uma forma de escuta que reconhece as crianças como co construtoras de significados e especialistas da sua própria vida. A escuta, como afirmam Clark e Moss (2011), não é um processo que está limitado à palavra falada. A escuta é um processo que está aberto a inúmeras maneiras criativas de as crianças se expressarem. A abordagem de mosaico permite que até as crianças mais pequenas possam partilhar as suas ideias e pensamentos com os/as adultos/as através de formas que não impliquem a linguagem verbal, como o desenho e a fotografia.

Clark e Moss (2011) estabelecem cinco características da abordagem de mosaico. Esta abordagem reconhece as diferentes “vozes” ou linguagens das crianças, sendo elas verbais, visuais ou cinestésicas. É, por isso, uma abordagem que combina diferentes métodos, como o desenho, a fotografia e as ações das crianças. As crianças são consideradas como peritos e agentes da sua própria vida, o que concede a esta abordagem um carácter participativo. Os/As profissionais que escolhem aplicar esta abordagem têm a possibilidade de a adaptar ao seu grupo de

⁸ Conceitos explorados na experiência-chave “Projeto A água e a vida”.

crianças e ao seu contexto. Os/as adultos/as e as crianças, encaradas como peritos da sua própria vida, colaboram em processos de reflexão acerca dos seus significados. A abordagem de mosaico é executada com as crianças e pode ser incorporada na prática, fazendo com que a pesquisa seja incorporada como uma dimensão da experiência quotidiana.

A abordagem de mosaico prolonga-se ao longo de três fases: a fase de recolha de informação; a fase de reflexão e discussão; e, finalmente, a fase de decisão. A elaboração do estudo com base nesta abordagem prolongou-se apenas nas duas primeiras fases.

2. Escolha dos participantes

A abordagem de mosaico procura dar voz a todas as crianças, independentemente da sua idade, das suas competências ou das suas necessidades.

Todas as crianças poderiam participar neste estudo (sem carácter obrigatório). No entanto, pressupunha-se a retirada de conclusões de apenas duas das crianças. Estas duas crianças foram seleccionadas de acordo com o critério de facilidade, isto é, uma das crianças foi escolhida por se expressar melhor verbalmente e por participar nas diferentes situações com maior frequência. A segunda criança foi seleccionada pelos motivos contrários.

É de salientar que esta abordagem pressupõe uma realização contínua e, apesar de não ser de participação obrigatória, o/a educador/a deve promover a participação de todas as crianças, para que todas contribuam com opiniões e sugestões para a construção do meio que as rodeia.

3. Fase de recolha, reflexão e tratamento de dados

Na primeira fase pressupõe-se a recolha de dados. Esta recolha é liderada pelas crianças e permite a utilização de diversos métodos, que permite que o adulto fique com uma visão mais completa e enriquecedora das perspetivas das crianças.

Uma das primeiras etapas da fase de recolha de dados é a formulação de questões de informação. Estas questões são propostas pelo/a educador/a ou investigador/a, mas devem ter sempre em consideração a vez e a voz das crianças. As questões de informação devem ser de resposta aberta, curtas e estruturadas. Neste estudo, as questões foram elaboradas pelo par pedagógico, tendo por base algumas questões do tipo: Qual a perspetiva da criança acerca da sua experiência no JI?; Como é que a criança descreve e representa o JI?; Como é que a criança se sente?; O que valoriza? O que gostaria de modificar?

Assim, elaborámos as seguintes questões:

- A criança gosta de vir ao JI?
- O que a criança mais gosta de fazer no JI?
- O que a criança menos gosta de fazer no JI?
- O que é um dia bom para a criança no JI?
- O que é um dia mau para a criança no JI?
- O que pensa a criança da equipa educativa?

As questões de informação foram adaptadas consoante os diferentes intervenientes neste estudo.

Antes de iniciar a primeira fase com as crianças, foi necessário a criação de um documento, em que se pretendia explicar aos pais/mães do que se tratava este estudo, e de autorizações. Após estas questões éticas estarem resolvidas, foi realizada uma conversa informal com o grupo de crianças da sala dos três anos. Esta conversa teve como objetivo a explicitação do estudo e do porquê da sua existência. Porém, não foram dados pormenores de como este processo se realizaria. Ao longo desta conversa foi perguntado às crianças se queriam participar.

Após as crianças decidirem se queriam ou não participar, foi iniciada a recolha de dados com as que responderam positivamente. Para a recolha de dados foram usadas duas câmaras fotográficas. Uma das câmaras foi usada pelas crianças para tirarem fotografias ao que considerassem importante, de que gostavam e não gostavam. Paralelamente, com a outra câmara fotográfica foram gravados os circuitos feitos com as crianças, acompanhados por conversas informais que nos ajudavam a perceber as opiniões e gostos das crianças.

Os circuitos consistem na exploração do espaço através de um passeio realizado e guiado pelas próprias crianças, a que se associam os registos fotográficos e vídeos. Estes circuitos foram realizados individualmente e em pares, consoante a personalidade de cada criança, uma vez que algumas das crianças participavam mais ativamente quando nos guiavam individualmente. Estes circuitos foram realizados com todas as crianças que decidiram participar no estudo. Contudo, a manipulação da câmara fotográfica tornou-se um obstáculo. Muitas das crianças com quem realizámos este processo mostraram não ter tido contacto com esta tecnologia, o que fez com que tivéssemos que ensinar as crianças a manipularem a câmara fotográfica. Ainda assim, muitas delas ficaram atraídas com esta nova manipulação e tiraram fotografias que não eram relevantes para o estudo.

Durante os circuitos conversámos com as crianças, percebendo o porquê de aquele sítio ou momento estar a ser registado. Foi através destas conversas informais que procurámos responder às questões previamente elaboradas. Durante as conversas, as crianças falaram sobre a sua vida no JI, focando-se em pessoas, espaços e atividades que consideravam relevantes. Estes momentos tornaram-se fulcrais para o nosso estudo, pois as crianças expunham melhor as suas ideias e opiniões quando confrontadas indiretamente (Apêndice n.º 7 – Figura n.º 77).

Posteriormente, foram realizadas algumas conversas com os familiares das crianças e com a equipa educativa. Este processo é extremamente proveitoso aquando o tratamento dos dados.

Após o término dos circuitos, as crianças elaboraram mapas com as fotografias que tiraram. Os mapas são uma forma de registo e de representação dos circuitos realizados (Apêndice n.º 7 – Figuras n.º 79 e 81). Os mapas podem ser construídos através de desenhos ou de fotografias. Neste contexto, as crianças recorreram às fotografias que tinham tirado para construir os mapas. As fotografias que foram usadas foram seleccionadas pelas crianças, de acordo com as suas experiências, interesses e prioridades. A construção do mapa providência às crianças oportunidades de discutirem e refletirem as suas opções. Paralelamente a este método, as crianças tiveram a oportunidade de realizarem alguns desenhos daquilo que mais gostavam no JI (Apêndice n.º 6 – Figuras n.º 80 e 82).

Terminados os circuitos e elaborados os mapas, iniciámos a segunda fase da abordagem de mosaico. A fase de reflexão e discussão é a fase em que se juntam as diferentes peças de informação e em que todos os intervenientes – crianças, família, educador/a e/ou investigador/a – dialogam e refletem para as interpretar. Nesta fase, recorre-se a todos os métodos utilizados anteriormente para compreender as diversas perspetivas das crianças.

A manta mágica foi a última atividade realizada, através da qual houve uma reflexão acerca de todo o trabalho produzido (Apêndice n.º 7 – Figura n.º 78). A manta mágica é um espaço de observação e reflexão sobre os momentos mais relevantes desta abordagem para as crianças. Para a construção da manta mágica foram utilizadas as conversas com as crianças, os mapas e os desenhos. A manta mágica foi colocada no placard no corredor em frente à sala, visível a todos os intervenientes e não intervenientes.

4. Apresentação dos resultados

O tratamento e análise de dados refere-se à organização, seleção e reflexão de todas as informações recolhidas durante a primeira e a segunda fase. O tratamento e a análise de dados é um processo contínuo, que deve ser realizado ao longo de todo o estudo, durante as diferentes fases. Todos os intervenientes que participarem no estudo podem participar neste processo de análise.

É durante este processo que a informação recolhida é tratada e apenas a informação relevante para os objetivos propostos é valorizada.

Existem dois procedimentos essenciais a ter em atenção durante uma investigação de cariz qualitativo: a categorização e a triangulação. A categorização permite ao/à investigador/a agrupar a informação tendo em conta características semelhantes dos dados. Para a realização da categorização, elaborei uma tabela de dupla entrada, na qual apresento uma lista de categorias, de acordo com as respostas das crianças, da família e da equipa educativa (Apêndice n.º 7 – Quadro n.º 10). A triangulação é um processo crucial num estudo que tem por base a abordagem de mosaico. A triangulação dos dados envolve confrontar os dados obtidos dos

diferentes intervenientes, permitindo combinar os dados e as informações recolhidas e perceber se os dados são ou não contraditórios.

Primeiramente, apresentarei uma tabela com os resultados obtidos através das respostas dadas pelas duas crianças selecionadas e pelo grupo. Os nomes das crianças são fictícios, de forma a preservar a identidade das mesmas.

Quadro n.º 1 – Categorização: Crianças

Categorias/Interveniente(s)	João	José	Grupo
Gosta de brincar no “bosque”	X	X	X
Gosta de brincar na sala de atividades	X	X	X
Gosta de dormir no JI	X	X	
Não gosta de dormir no JI			
Gosta de atividades orientadas		X	X
Gosta da área da mantinha (sala)	X	X	X
Gosta da área da cozinha (sala)	X	X	X
Gosta de andar no JI	X	X	X
Gosta de ouvir histórias	X	X	X
Gosta de fazer jogos de construção		X	
Gosta da equipa educativa	X	X	X
Gosta de frequentar as aulas de música	X	X	X
Gosta de ser o “chefe” (rotina)	X	X	X
Gosta de brincar na varanda		X	

Uma das primeiras conclusões que tiramos olhando para esta tabela é que as respostas das crianças são relativamente semelhantes. Apesar de ser pouco frequente no dia a dia das mesmas o acesso ao “bosque”, todas elas o nomeiam como o lugar preferido para brincarem. Contudo, os espaços interiores são também muito valorizados pelas crianças, nomeadamente a área da cozinha e a área da mantinha, localizadas no interior da sala. Ao longo de conversas com as diferentes crianças, pude perceber que estas atribuem um valor positivo à área da mantinha, pois associam esta área à leitura de histórias, ação apreciada por todas as crianças.

As atividades extracurriculares, nomeadamente a música, é alvo de preferência por todo o grupo. Ao longo da minha prática, pude observar que as crianças se

mostram bastante entusiasmadas aquando as atividades de música. A responsabilidade atribuída às crianças quando são os “chefes” do dia é também muito apreciada pelas mesmas.

Particularmente, observamos que o José aprecia jogos de construção, atividades orientadas e de participar em brincadeiras na varanda. Já o João não faz referência ao gosto por estas atividades elegidas pelo José.

As crianças mostram que sentem prazer ao frequentar o JI e ao conviver com a equipa educativa.

Quadro n.º 2 – Categorização: Família

Categorias/Interveniente(s)	Tia do João	Mãe do João	Mãe do José
Gosta de brincar no “bosque”	X	X	X
Gosta de brincar na sala de atividades			
Gosta de dormir no JI			X
Não gosta de dormir no JI			
Gosta de atividades orientadas	X	X	X
Gosta da área da mantinha (sala)			
Gosta da área da cozinha (sala)			
Gosta de andar no JI	X	X	X
Gosta de ouvir histórias			
Gosta de fazer jogos de construção			
Gosta da equipa educativa	X		X
Gosta de frequentar as aulas de música		X	
Gosta de ser o “chefe” (rotina)			
Gosta de brincar na varanda			

Foram poucas as informações obtidas durante as conversas com os familiares das duas crianças selecionadas. Contudo, percebemos a importância do “bosque” no dia a dia das crianças. Quando as crianças brincam no espaço exterior, mostram aos/às pais/mães a satisfação que têm em ir ao JI.

As atividades orientadas são do gosto das crianças, afirmando os familiares que estas gostam especialmente de fazer trabalhos plásticos.

Particularmente, a mãe do José afirma que este gosta de dormir no JI indo ao encontro daquilo que o José afirmou. O mesmo se verifica com a mãe do João, quando afirma que o filho gosta de frequentar as aulas de música. Apesar de não haver respostas contraditórias, os familiares limitaram-se a questões mais amplas, ao contrário das crianças.

Os familiares afirmam que as crianças gostam de andar no JI e confirmam que um dia bom para elas, é quando fazem as coisas de que mais gostam. Valorizam, ainda, as relações que as crianças têm com a equipa educativa

Quadro n.º 3 – Categorização: Educador/aa

Categorias/Interveniente(s)	Educadora
Gosta de brincar no “bosque”	X
Gosta de brincar na sala de atividades	
Gosta de dormir no JI	
Não gosta de dormir no JI	
Gosta de atividades orientadas	X
Gosta da área da mantinha (sala)	
Gosta da área da cozinha (sala)	
Gosta de andar no JI	X
Gosta de ouvir histórias	X
Gosta de fazer jogos de construção	X
Gosta da equipa educativa	
Gosta de frequentar as aulas de música	X
Gosta de ser o “chefe” (rotina)	
Gosta de brincar na varanda	

As respostas obtidas através da conversa com a educadora coincidem, em grande parte, com as respostas dadas pelas crianças. A educadora confirma o gosto das crianças pela brincadeira no “bosque”, no entanto, não reconhece que este devia ser frequentado mais vezes.

Dentro da sala de atividades, a educadora afirma que as crianças gostam de participar em atividades orientadas, gostam de ouvir histórias e de brincar com os

jogos de construção (atividade escolhida pelo José). A educadora também salienta as aulas de música como a atividade extracurricular elegida pela maioria das crianças.

Tal como as crianças e os familiares, também a educadora afirma que as crianças gostam de frequentar o JI.

Quadro n.º 4 – Categorização: Auxiliares

Categorias/Interveniente(s)	Auxiliares
Gosta de brincar no “bosque”	X
Gosta de brincar na sala de atividades	
Gosta de dormir no JI	
Não gosta de dormir no JI	
Gosta de atividades orientadas	
Gosta da área da mantinha (sala)	
Gosta da área da cozinha (sala)	
Gosta de andar no JI	
Gosta de ouvir histórias	
Gosta de fazer jogos de construção	
Gosta da equipa educativa	
Gosta de frequentar as aulas de música	
Gosta de ser o “chefe” (rotina)	
Gosta de brincar na varanda	X

Em conversa com as auxiliares compreendemos a sua forte intenção de valorizar o espaço exterior. Apesar de a varanda ser frequentada durante a prática da educadora, o “bosque” é, apenas, frequentado após a sua saída. Assim, são as auxiliares que observam a implicação das crianças aquando as brincadeiras no “bosque”.

5. Conclusões

O principal objetivo deste estudo foi perceber quais as perspetivas que as crianças tinham acerca do JI, não esquecendo a sua voz. Como afirma Oliveira-Formosinho (2008), “a criança é possuidora de uma voz própria, que deverá ser

seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão (p. 16).

Durante as conversas que fomos realizando com as crianças constatámos alguma ausência de respostas. As respostas dadas foram curtas e nem sempre justificáveis. As crianças ainda não revelam espírito crítico face ao meio que as rodeia. Estes obstáculos devem-se não só à idade das crianças, mas também à participação das crianças pouco valorizada.

O contexto onde as conversas são feitas é crucial para a resposta das crianças. Quando as conversas são realizadas no contexto escolar, a criança pode querer dar uma resposta correta ou deixar os seus pares influenciarem nas suas escolhas (Oliveira-Formosinho, 2008). Foi, assim, essencial algumas das conversas terem sido realizadas individualmente e num contexto agradável à criança.

Ainda assim, percebemos que o espaço de eleição das crianças é o “bosque” e que estas sentem elevado prazer quando têm a oportunidade de lá brincar. As diferentes áreas da sala também são valorizadas pelas crianças, nomeadamente a área da cozinha e a área da mantinha. A área da manta relaciona-se à leitura de história e aos jogos de construção. Para além da elevada importância que as crianças dão às brincadeiras livres, as atividades orientadas também têm uma extrema relevância no seu dia a dia. Quando as crianças falam em atividades orientadas, falam, principalmente, em trabalhos plásticos.

Uma das atividades diárias de elevado interesse para as crianças é a escolha do “chefe” do dia. Através deste momento, as crianças sentem-se responsáveis, capazes de assumirem responsabilidades. Este tipo de atividade cria diversas oportunidades para que as crianças cresçam como pessoas e como cidadãos responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da minha formação inicial tive a oportunidade de realizar práticas supervisionadas com crianças dos dois aos cinco anos de idade. Porém, as oportunidades de intervenção direta foram um pouco escassas. Durante a realização deste estágio tive a oportunidade de intervir de forma mais gradual. A duração do estágio foi a mais elevada ao longo dos quatro anos da minha formação.

Aquando a chegada à instituição no primeiro dia, eu e o meu par pedagógico decidimos escolher a sala cuja idade das crianças era a menor. Consideramos a idade como um desafio, que requereria maior exigência da nossa parte. Agora, terminado o estágio, considero que fiz a escolha certa, pois foram bastantes as aprendizagens conseguidas.

A reflexão foi a estratégia crucial usada para tomar decisões nos diferentes momentos de estágio. A adaptação ao contexto de estágio nem sempre foi fácil, não pelas relações – que se tornaram de cooperação mútua e de respeito –, mas por estar a contactar com uma realidade diferente das anteriores. Inicialmente, os planos elaborados nem sempre eram realizados. Foi essencial perceber aquilo que realmente interessava às crianças e o seu ritmo de aprendizagem.

Como futura educadora, compreendi que as ações têm de ser refletidas, antes, durante e após a sua realização. A reflexão permite pensar nos erros que, por vezes, cometemos e perceber o porquê de as coisas não correrem como o inicialmente planeado. É neste seguimento que considero que o imprevisto está sempre presente no dia-a-dia de um/a educador/a. Com isto não quero dizer que tudo têm de ser improvisado, mas que o/a educador/a deve estar preparado/a para quando surge algo de que não está à espera. Referencio, novamente, Schon, que afirma que é a capacidade de reflexão que permite ao profissional progredir e construir a sua forma pessoal de conhecer, e adquirir uma competência para agir com eficiência e profissionalismo em situações indeterminadas e singulares” (Coelho, 2004, p. 195).

Valorizar a participação das crianças foi o meu grande objetivo. Perceber que as crianças sentiam prazer naquilo que estavam a fazer provocou em mim um sentimento de que tinha compreendido os interesses efetivos das crianças. Quando as crianças e os/as adultos/as cooperam na tomada de decisão relativamente ao que querem aprender e como o querem aprender, as aprendizagens são mais elevadas e mais significativas para as crianças.

Como afirma Moss (2009) “O direito das crianças de participarem nos seus contextos de educação é essencial no reconhecimento de sua competência social” (p. 41). Os adultos devem proporcionar oportunidades às crianças, para que estas participem em diálogos conjuntos e contribuam para a partilha do poder e para a tomada de decisão.

O trabalho por projeto e a abordagem de mosaico foram duas experiências que, ao longo do tempo, considerei como essenciais para a minha prática como futura educadora. O conceito de trabalho de projeto foi comentado diversas vezes ao longo do curso de Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar, mas só agora foi realmente aplicado. Apesar de ser um método já conhecido, houve vários obstáculos com que me confrontem durante a sua aplicação, nomeadamente, a falta de decisão por parte das crianças das ações que queriam realizar. A abordagem de mosaico tornou-se num processo longo e árduo. Esta abordagem seria mais eficaz se o tempo de aplicação fosse prolongado. Esta abordagem apresenta ser eficiente e valorizar, efetivamente, as perspetivas das crianças. Por esse motivo, considero que é uma abordagem que deve ser aplicada com todas as crianças do grupo.

A colaboração que houve entre o nosso grupo de estagiárias tornou-se uma mais-valia ao longo desta experiência. Trocámos opiniões, demos sugestões e refletimos sobre as nossas ações. Estes momentos proporcionaram-me novas experiências, fazendo-me crescer como pessoa e como futura profissional.

Com esta experiência aprendi a interligar os meus conhecimentos teóricos à minha ação. Comecei a criar um perfil de educadora adaptável a diferentes realidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Agostinho, K. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Educação – Universidade do Minho. Braga.

B

Bae, B. (s/d). Different perspectives on child participation in early childhood education. Ministério Norueguês da educação e investigação.

Baracho, N. (2011). *A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas. Um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro*. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo.

Bento, M. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar num grupo de educador/aas de infância*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra. Coimbra.

Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation*. 3.^a Edição. Oxon: Routledge.

Boholm, A. (2007). The cultural nature of risk: Can there be an anthropology of uncertainty?. *Ethos – Journal of Anthropology*. Goteborg University. Sweden.

C

Calha, A. (2011). *Organizar o espaço da sala de atividades com (e não para) as crianças*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação – Instituto politécnico de Portalegre. Portalegre.

Christensen, P. e Miguel Mikkelson, M. (2008) Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*. Volume 30. No 1. Pp. 112-130

Clark, A. e Moss, P. (2011). *Listening to Young Children*. ncb: London.

Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 5, Number 1. Pp. 68-80.

Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Concetualizações de um grupo de educador/aas*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Departamento de Ciências de Educação – Universidade de Aveiro. Aveiro.

Craft, A. (2002). *Creativity and early years education*. The tower building: London.

Craveiro, C. e Ferreira, I. (2007). A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Coleção Educação de Infância*. Número 6. Pp. 15-21.

D

Dias, C (2012). *Expressão plástica: Práticas e dinâmicas em contexto de ensino pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores. Ponta Delgada.

E

Edwards, C. et al. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed: Porto Alegre.

F

Fernandes, N. (2005). *Infância e direitos. Participação das crianças nos contextos de vida – Representações, práticas e poderes*. Tese de doutoramento em estudos da criança. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Braga.

Fjørtoft, Ingunn. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments* 14(2): 21-44.

G

Gill, T. (2010). *Sem medo*. 1.^a edição. Principia: Cascais.

H

Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. 6.^a Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar: Reflexões de uma educador/aa de infância. *Cadernos de Educação de Infância* n.º 88. Pp. 21-24.

Homem, C. e Montalvão, B. (2009). A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância* n.º 88. Pp. 41-46.

Hutchby, Ian & Moran-Ellis, Jo (ed.) (1998). *Children and social competence: arenas of action*. Falmer Press: London.

K

Katz, L. e Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. 3.^a Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Kishimoto, T e Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In Oliveira-Formosinho et al. (2007). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Artmed editor: Porto Alegre.

Kowalski, I. (2012) Criatividade e educação estética na infância. *Cadernos de Educação de Infância* n.º 96. Pp. 47-49.

L

Lima, L. (2005). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia. *Educação, sociedade e cultura*. Número 23. Pp. 71-90.

Little, H. e Wyver, S. (2008). Outdoor play: does avoiding the risks reduce the benefits?. *Australian Journal of early childhood*. Volume 33. Número 22. Pp. 33-40.

M

Martins, D. (2013). *A organização do espaço e a implementação de regras numa sala de jardim-de-infância*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação – Instituto politécnico de Portalegre. Portalegre.

Miller, J. (2009). *Never too young. Ho young children can take responsibility and make decisions*. Save the children: London.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: DEB-NPE.

Moss, P. (2007). Bringing politics intuitive nursery: early childhood education as a democratic practice. *Europe on early childhood education research jornal*. Volume 15. Issue 1. Pp. 5-20.

Moss, P. (2008). La democrazia in educazione. *Revista Bambini*. Azzono, San Paulo, Itália.

Moss, Peter (2009). There are alternatives! Markets and democracy experimentalism in early childhood education and care. Working Paper n° 53. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.

N

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999). *All our futures: creativity, culture, and education*. Report to the secretary of state for education and employment and the secretary of state for culture, media and sport.

Neto, C. (2006). Entrevista a Carlos Neto – Professor da Faculdade de Motricidade Humana. Notícias Maga zine. Acedido em 27 de Agosto de 2014, em: http://www.apdm.netii.net/web_documents/entrevista_a_carlos_neto.pdf

Norberto, A. (2012). *O lugar da expressão plástica na prática educativa dos educador/aes de infância: um estudo de caso*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola superior de educação e comunicação – Universidade do Algarve. Faro.

O

Oliveira, M. (2007) A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. Saber (e) Educar 12. Pp. 61-78.

Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do MEM – uma gramática pedagógica para a participação guiada. Escola moderna. Número 18. 5.^a série. Pp. 5-8.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho et al. (2007). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Artmed editor: Porto Alegre

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção infância, n.º 12. Porto Editora: Porto.

Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (org.), (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância, n.º 17. Porto Editora: Porto

Oliveira-Formosinhi, J. e Lino, D. (2009). Os papéis das educador/aas: as perspetivas das crianças. Educ Foco, luiz de fora. Volume 13. Número 2. Pp. 9-29.

P

Parente, Maria. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Braga.

Percy-Smith, B. e Thomas, N. (2010). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. Oxon: Routledge.

Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspiração para uma pedagogia da infância. In: Oliveira-Formosinho et al. (2007). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Artmed editor: Porto Alegre.

Portugal, G. (s/d). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Porto.

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto Editora: Porto.

R

Román, M. e Torrecilla, F. (2010). Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação (O que avaliar e porquê para dar conta da qualidade na educação de infância). *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 89. Pp. 4-6.

Roque, L. e Rodrigues, S. (2005). A vida a brincar. *Cadernos de Educação de Infância* n.º 75.

S

Sandseter, E. (2009) Children's Expressions of Exhilaration and Fear in Risky Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*; Volume 10 Number 2. Pp. 92-106.

Sandseter, E. (2010) A qualitative study of risk play among preschool children. Thesis for the degree of Philosophiae Doctor. Norwegian University of Science and Technology. Faculty of Social Sciences and Technology Management. Department of Psychology.

Sarmiento, M. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspetiva*. Florianópolis. Volume 23. Número 1. Pp. 17-40.

Silva, M (2011). *Prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Tese de mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola superior de Educação – Instituto politécnico de Bragança. Bragança.

T

Tomás, C. (2007). Participação não tem idade. Contexto e educação. Ano 22. Número 78. Pp. 45-68.

U

Unicef (1990). A convenção sobre os direitos das crianças.

V

Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. Cadernos de Educação de Infância n.º 98. Pp. 11-13.

Vasconcelos, T. (coord) (s/d). *Trabalhos por projeto na educação de infância: Mapear Aprendizagens e Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. DGIDC

Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. Saber (e) Educar 12. Pp. 109-117.

W

Wright, S. (2010). *Understanding creativity in early childhood*. Sage Publications: London.

Legislação

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1998 – I Série*. Ministério da Educação: Lisboa.

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

Decreto Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/2001 - I Série A*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 75 de 2008 de 22 de Abril. *Diário da República nº 79/2008 – I Série*.
Ministério da Educação: Lisboa

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. M.E. –
Lisboa: DGIDC.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. *Gestão do currículo na educação pré-escolar*.
M.E. – Lisboa: DGIDC.

Webgrafia

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

APÊNDICES

APÊNDICE N.º 1

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Quadro n.º 5 – Caracterização do espaço

Caracterização do espaço	
Piso 0	Arrecadação; Instalações sanitárias; Sala polivalente.
Piso 1	Área administrativa; Serviços de apoio; Refeitório; Dormitórios; Instalações sanitárias; Entrada principal (onde se encontra um palco de apoio às festas que se realizam na instituição).
Piso 2	Três salas de creche; Quatro salas de jardim-de-infância; Instalações sanitárias; Gabinetes.

Quadro n.º 6 – Recursos Humanos

Recursos Humanos¹	
Direção	2 Elementos
Pessoal docente	7 Educadoras de 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 à cozinha 1 Animadora sociocultural 2 Funcionários de limpeza
Técnicos de apoio a atividades extracurriculares	6 Técnicos
Pessoal administrativo	1 Elemento

¹ Dados recolhidos a partir do Projeto Educativo

Quadro n.º 4 – Rotina diária

Rotina diária	
07h30 – 09h30	Acolhimento
09h30 – 12h00	Higiene
	Conversa em grande grupo
	Organização do trabalho por grupos ou individual
	Concretização da atividade/ Atividades não dirigidas
	Higiene
12h00 – 13h00	Almoço
13h00 – 15h00	Repouso
15h00 – 15h30	Higiene
	Lanche
15h00 – 18h30	Atividades não dirigidas

APÊNDICE N.º 2

CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

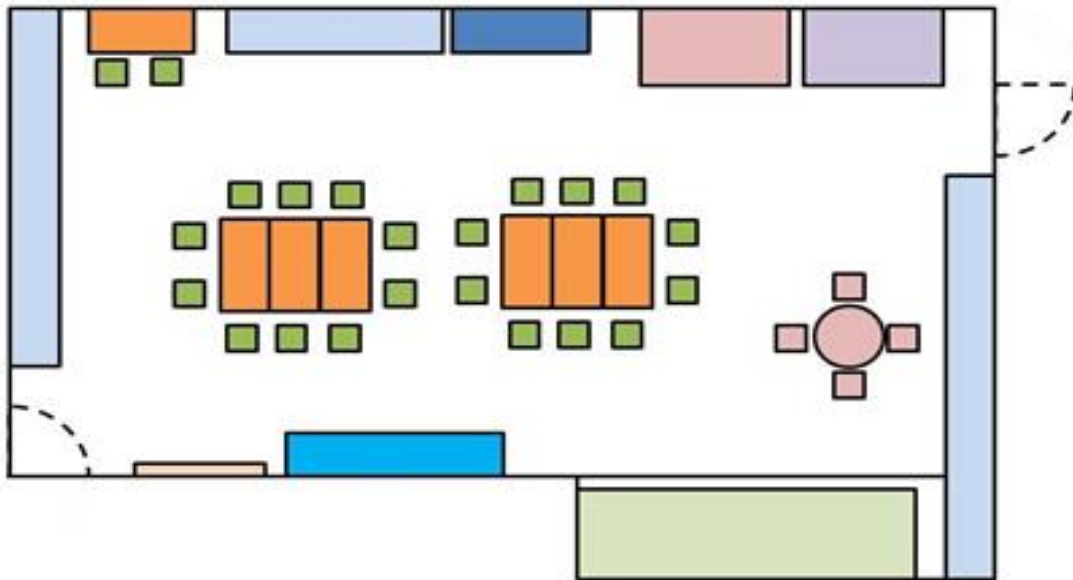


Figura n.º 1 – Planta da sala dos três anos

Legenda:










- | | | | |
|---|------------------------------|---|--------------------------|
|  | Armário de arrumações |  | Quadro branco |
|  | Área da casinha |  | Área da biblioteca |
|  | Área dos jogos de construção |  | Área de trabalho (Mesas) |
|  | Área do tapete |  | Cadeiras |
|  | Área da cozinha | | |



Figura n.º 2 – Área da biblioteca



Figura n.º 3 – Área dos jogos de construção

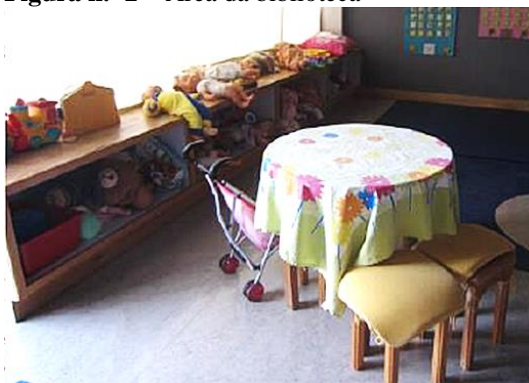


Figura n.º 4 – Área da casinha



Figura n.º 5 – Área da casinha

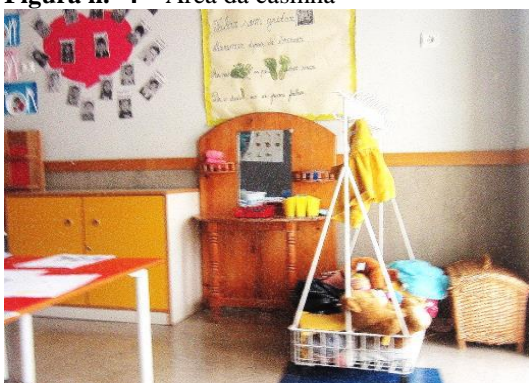


Figura n.º 6 – Área da casinha



Figura n.º 7 – Área do tapete



Figura n.º 8 – Área da cozinha



Figura n.º 9 – Área de trabalho

APÊNDICE N.º 3
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Quadro n.º 8 – Atividades desenvolvidas durante a fase de Integração

Atividades desenvolvidas	Número das figuras
“Tabela de Aniversários”	Figura n.º 10
“Origem dos rios”	Figura n.º 11 e 12
“Ciclo da água”	Figura n.º 13 e 14
“Os barcos flutuam”	Figura n.º 15 e 16



Figura n.º 10 – Tabela de Aniversários



Figura n.º 11 – Origem dos rios



Figura n.º 12 – Origem dos rios

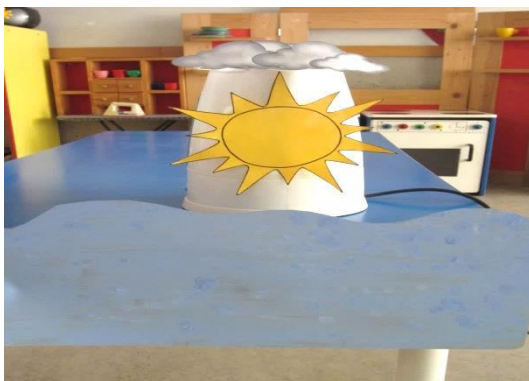


Figura n.º 13 – Ciclo da água



Figura n.º 14 – Ciclo da água



Figura n.º 15 – Os barcos flutuam



Figura n.º 16 – Os barcos flutuam

APÊNDICE N.º 4
ATIVIDADE DESENVOLVIDAS

Quadro n.º 9 – Atividades desenvolvidas no âmbito de datas festivas

Atividades desenvolvidas	Números das Figuras
Dia do Pai	Figura n.º 17 e 18
Mural da Primavera	Figura n.º 19 e 20
Dia de Páscoa	Figura n.º 21 e 22



Figura n.º 17 – Dia do Pai

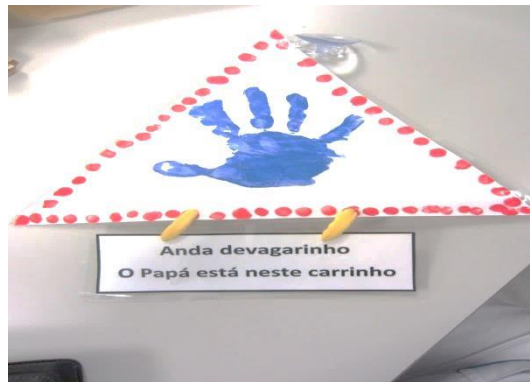


Figura n.º 18 – Dia do Pai



Figura n.º 19 – Mural da Primavera



Figura n.º 20 – Dia do Pai



Figura n.º 21 – Dia de Páscoa



Figura n.º 22 – Dia de Páscoa

APÊNDICE N.º 5

PLANIFICAÇÕES E DOCUMENTAÇÕES DO PROJETO “A ÁGUA E A VIDA”

DATA: 05/03/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA**Subtema: A Água e a Vida**

RECURSOS MATERIAIS

- Peixinho
- Aquário
- Ornamentos para o aquário
- Comida para o Peixe
- Peluche Peixe
- Água
- Folhas de papel
- Lápis de cor
- Canetas de Feltro

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer as características dos peixes;
- Ser capaz de (re)conhecer a forma de alimentação de um peixe doméstico;
- Ser capaz de usar o desenho como meio de comunicação e expressão;
- Ser capaz de utilizar diversas formas de combinação de materiais;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente;
- Ser capaz de trabalhar em pequeno grupo e grande grupo.

ESTRATÉGIAS

Ao iniciar a sessão com uma breve conversa sobre as férias das estagiárias, será introduzido o subtema “A água e a vida”. As estagiárias deverão referir que foram passar uns dias à beira-rio e que conheceram um “amigo” novo (peixe). Nesta altura será mostrado um aquário ornamentado e com água, e um boneco de peluche (peixe). Deverá ser criada uma situação de desafio: escolher um nome para este peluche. Após a escolha do nome, deverá ser perguntado às crianças se elas acham que aquele peixe (neste caso um peluche) seria indicado para colocar num aquário com água. Ao obter as respostas desejadas, será mostrado um peixe verdadeiro (ser vivo), que deverá ser colocado no aquário a ficar na sala deste grupo. No final será proposto às crianças desenharem o seu novo amigo numa folha de papel, de forma a ser exposto no placard da partilha de trabalhos.

AVALIAÇÃO

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 05/03/2014

1. DESCRIÇÃO

A atividade, no geral, decorreu como planeado. As crianças gostaram bastante da ideia de terem um novo amigo na sala. Ainda assim, consideramos que a parte da planificação relativa à escolha do nome se tornou um pouco complicada; as crianças, ao ser questionadas, mostraram alguma dificuldade em perceber o que estava a ser debatido. Depois de tentarmos explicar esta questão através dos nomes dos seus próprios animais de estimação, conseguimos obter algumas respostas, mas ainda um pouco aquém do que tínhamos inicialmente pensado. As únicas sugestões que obtivemos foram “Nemo”, “Tubarão” e “Golfinho”. Depois de feita uma votação, ficou decidido que o peixe se chamaria Nemo (Figura 23, 24 e 25).

Mais tarde, aquando a concretização do desenho do novo amigo desta sala (Figura 26), algumas das crianças mostraram bastante interesse em “escrever” o nome do peixe para que os pais soubessem quem ele é. Decidimos então que, com a nossa ajuda, eles, caso quisessem, poderiam escrever “Nemo” no seu desenho.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura n.º 23 – Colocação do peixe no aquário.



Figura n.º 24 – Primeiro contacto com o peixe.



Figura n.º 25 – Observação atenta do peixe.



Figura n.º 26 – Desenho do Nemo (peixe).

DATA: 06/03/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA**Subtema: A Água e a Vida**

RECURSOS MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Obras: “O Peixinho do Arco-Íris” de Marcus Pfister (em Power Point) • Computador • Projetor • Toucas • Farinha • Ovos • Açúcar • Azeite • Tabuleiros • Forno
COMPETÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de (re)conhecer as características dos peixes; • Ser capaz de (re)conhecer alguns seres vivos que habitam no mar (peixe, polvo, caranguejo, corais, algas,...); • Ser capaz de (re)conhecer que para se fazer um bolo/bolachas se deve seguir uma receita que leva determinados ingredientes; • Ser capaz de utilizar diversas formas de combinação de materiais/ingredientes; • Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro; • Ser capaz de trabalhar autonomamente; • Ser capaz de trabalhar em grande grupo.
ESTRATÉGIAS	<p>A partir da história adaptada pelas estagiárias “O Peixinho do Arco-Íris”, será feito um pequeno debate sobre o tema “partilha”. Mais tarde, será proposto às crianças que sejam feitos biscoitos com formas alusivas aos seres vivos que conhecemos na história e que habitam no mar.</p>
AVALIAÇÃO	<p>Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico; Materiais concebidos ao longo da atividade.</p>

DOCUMENTAÇÃO - 06/03/2014

1. DESCRIÇÃO

Esta foi uma história muito apreciada pelas crianças deste grupo. Depois de contada duas vezes, foi através de um pequeno debate que o tema global da história ficou compreendido pela maioria das crianças. Algumas crianças compartilharam com as restantes as partilhas que costumam ou não fazer no seu dia-a-dia. Surgiu assim a ideia de este dia ficar como “Dia da Partilha”: sempre que possível, deveriam partilhar carinhosamente os seus brinquedos, cereais ao lanche, bolachas, etc. com os seus amigos. Depois de sugerida a elaboração dos biscoitos (Figura 27), as crianças mostraram bastante interesse em partilhá-los com as restantes salas do JI. Esta segunda atividade também foi de geral agrado. Foi bastante interessante ver as crianças provar e manusear a massa feita por eles (sempre com ajuda). Ao lanche foi feito novo reforço do tema “partilha” ao dividirmos alguns biscoitos por todo o grupo.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura n.º 27 – Elaboração dos biscoitos.

DATA: 14/03/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA

Subtema: A Água e a Vida

RECURSOS MATERIAIS

- Obras: “A Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen (adaptado)
- Músicas: “Como Pode Um Peixe Vivo” (Youtube)
- Computador
- Aparelhagem
- Fantocheiro
- Fantoques
- Postais do Dia do Pai (cartolina colorida)
- Agulha de Picotagem
- Esponja de Picotagem
- Lápis de Cor
- Canetas de Feltro

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer alguns seres vivos que habitam perto/no mar (gaivota, peixe, polvo, caranguejo, golfinho, raia,...);
- Ser capaz de (re)conhecer que, através da escrita, podemos obter a palavra “pai” com a junção de 3 letras: “P”, “A” e “I”;
- Ser capaz de manusear uma agulha de picotagem e qual o objetivo do seu uso;
- Ser capaz de manusear fantoches;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente;
- Ser capaz de trabalhar em grande grupo.

ESTRATÉGIAS

Finalização dos postais do Dia do Pai. A partir da história “A Menina do Mar” adaptada pelas estagiárias, será apresentado à instituição um teatro de fantoches. No final, será feito um pequeno debate sobre a história e cantada uma canção sobre um peixe, recorrendo a alguns gestos simbólicos que remetem à letra dessa mesma música. No final do dia, deverá ser entregue uma folha aos pais com um recado para que estes ajudem as crianças numa pequena pesquisa sobre o que existe no fundo do mar.

AValiação

Materiais concebidos ao longo da atividade;
Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico.

DOCUMENTAÇÃO - 14/03/2014

1. DESCRIÇÃO

Devido à aula de Judo (atividade extracurricular), ficou combinado que o teatro de fantoches seria apresentado por volta das 10h30. Foram finalizados os postais do Dia do Pai. Quando chegou a hora, dirigimo-nos ao ginásio para preparar os últimos detalhes. Largos minutos depois, pudemos iniciar o teatro. Importa salientar que para a concretização deste teatro achámos por bem, não só realizar os fantoches de raiz, mas também gravar em formato áudio a adaptação da história feita por nós para facilitar o decorrer da apresentação (Figura 28 e 29); desta forma, não estaríamos preocupadas com a leitura do texto e com a movimentação dos fantoches ao mesmo tempo, mas só com a segunda componente. Achamos que a atividade correu bastante bem – até porque o *feedback* dado pelas educadoras foi positivo –, no entanto, a presença dos grupos de Creche tornou-se uma dificuldade, uma vez que esta atividade não estava pensada para crianças desta faixa etária; a partir dos 5 minutos (a peça tinha um total de 15 minutos), as crianças da creche ficaram bastante impacientes e o choro, a partir daí, foi uma constante. Devido a este incidente, ficou acordado que na semana seguinte, o teatro seria apresentado novamente, desta vez só aos grupos das salas de JI.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura n.º 28 – Teatro de Fantoches “A Menina do Mar”.



Figura n.º 29 – Teatro de Fantoches “A Menina do Mar”.

DATA: 20/03/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA**Subtema: A Água e a Vida**

RECURSOS MATERIAIS

- Obras: “A Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen (adaptado)
- Músicas: “Como Pode Um Peixe Vivo” (Youtube)
- Computador
- Projetor
- Colunas
- Aparelhagem
- Fantocheiro
- Fantoches
- Papel de cenário
- Canetas
- Pesquisas obtidas com a ajuda dos pais

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente;
- Ser capaz de trabalhar em grande grupo.

ESTRATÉGIAS

A adaptação da história “A Menina do Mar” será novamente apresentada ao JI. No final, será feito um pequeno debate sobre a história e cantada uma canção sobre um peixe com recurso a alguns gestos simbólicos que remetem à letra dessa mesma música. Já em sala, deverá ser elaborada com as crianças uma teia concetual onde deverá constar “O que sabemos?”, “O que queremos aprender?” e “Como queremos aprender?”.

AVALIAÇÃO

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 20/03/2014

1. DESCRIÇÃO

Uma vez que tinha ficado combinado com as educadoras repetir a apresentação do teatro de fantoches “A Menina do Mar”, esta primeira parte da planificação é a mesma com a exceção de ter sido apresentado unicamente aos grupos do JI (Figura 30). Nesta segunda apresentação foi notória a diferença de atitude das crianças. Estiveram sempre com bastante atenção e curiosidade. No fim, foi novamente cantada com as crianças a música “Como Pode Um Peixe Vivo”. Posteriormente, devido ao interesse que as crianças manifestaram em manusear os fantoches, demos-lhes a oportunidade de brincar com eles, havendo a salvaguarda de que teriam de os partilhar, uma vez que não tínhamos fantoches suficientes para todos (Figura 31).

Da parte da tarde foi elaborada uma teia relativa ao “Fundo do Mar” (Figura 32). No decorrer desta atividade deparámo-nos com algumas dificuldades: as crianças não compreenderam algumas das perguntas feitas (reformuladas sempre que possível), o que se verificou numa participação escassa; e a educadora cooperante deu às crianças grande parte das sugestões de resposta, prolongando o tempo que seria desejável destinar a uma mesma questão. Ainda assim, conseguimos obter algumas respostas viáveis (ou não) e até divertidas, a ser analisadas posteriormente: “será que a água do mar é salgada ou doce?”, “será que existem pandas no mar?”, “os peixes serão todos iguais, todos da mesma cor, tamanho e feitio?”, etc. (Figura 33).

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura n.º 30 – Teatro de fantoches “A Menina do Mar”.



Figura n.º 31 – Contacto com os fantoches.



Figura n.º 32 – Elaboração da teia concetual.



Figura n.º 33 – Teia concetual.

DATA: 26/03/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA

Subtema: A Água e a Vida

RECURSOS MATERIAIS

- Papel de cenário;
- Canetas de feltro;
- Obra “Stella – Estrela do mar” de Marie-Louise Gay;
- Areia;
- Conchas;
- Búzios;
- Água do mar.

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Ser capaz de ser responsável pelo material coletivo;
- Ser capaz de explorar/manipular diferentes materiais;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente;
- Ser capaz de trabalhar em grande grupo.

ESTRATÉGIAS

Inicialmente, será feita uma análise conjunta sobre as pesquisas realizadas em casa pelas crianças. A partir da história “Stella – A Estrela do Mar” de Marie-Louise Gay, será explorado o ambiente marítimo. À medida que as crianças forem referindo os diferentes elementos que constituem uma praia, serão confrontadas com alguns materiais reais (areia, conchas, búzios e água do mar).

AValiação

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 26/03/2014**1. DESCRIÇÃO**

Depois de analisados os trabalhos sobre o “Fundo do Mar” feitos com os seus pais (Figura 34 e 35), foi contada a história “Stella – A Estrela do Mar”. Através das perguntas suscitadas ao longo da história pela personagem principal, as crianças foram questionadas sobre os diversos elementos constituintes de uma praia. No decorrer desta conversa foram sendo apresentados alguns desses elementos: água salgada/água doce (as crianças verificaram que a água do mar é salgada e que a água do rio é doce), conchas, búzios e areia (Figura 36 e 37). Devido ao seu entusiasmo, perguntámos às crianças se não gostariam de tirar uma fotografia em grupo e individual enquanto agarravam a sua nova concha. Enquanto decorria esta atividade, as restantes crianças pediram-nos para recriar a história com plasticina. A partir das suas recriações, foi elaborado um pequeno mural desta história que foi afixado no placard do corredor das salas do JI. Esta atividade foi terminada na parte da tarde.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO**Figura n.º 34 – Pesquisas feitas com os pais.****Figura n.º 35 – Pesquisas feitas com os pais.**



Figura n.º 36 – Exploração de elementos presentes na praia.



Figura n.º 37 – Exploração de conchas.

DATA: 27/03/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA

Subtema: A Água e a Vida

RECURSOS MATERIAIS

- Folhas de papel A3;
- Fantoques (Utilizados no teatro “A Menina do Mar”);
- Canetas de feltro;
- Lápis de cor;
- Lápis de cera.

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer elementos característicos da Primavera;
- Ser capaz de utilizar diferentes formas de movimento;
- Ser capaz de aceitar e compreender as regras do jogo;
- Ser capaz de controlar e conhecer as potencialidades do próprio corpo;
- Ser capaz de utilizar corretamente os materiais de pintura;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente;
- Ser capaz de trabalhar em grande grupo.

ESTRATÉGIAS

Devido ao elevado interesse em quererem desenhar os fantoches que tiveram oportunidade de ver no teatro “A Menina do Mar”, será proposto às crianças que aprendam a fazer o contorno destes para que possam ser pintados a seu gosto. Da parte da tarde, ser-lhes-á sugerido jogar no exterior alguns jogos tradicionais relacionados com o tema “O Fundo do Mar”.

AVALIAÇÃO

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 27/03/2014

1. DESCRIÇÃO

Da parte da manhã, a pedido da educadora, auxiliámos o término das atividades no âmbito de Expressão Plástica relativas à chegada da Primavera e ao Dia da Floresta. Uma vez que estas atividades ocuparam toda a manhã, o contorno dos Fantoches foram feitos da parte da tarde (Figura 38 e 39). Esta atividade foi bastante apreciada pelas crianças, uma vez que tinha partido do seu interesse pela história e pelos seus fantoches, mas também pela atividade em si (novidade). Os contornos foram feitos só por algumas crianças, uma vez que parte do grupo se encontrava na atividade extracurricular de Inglês. Os jogos tradicionais ficaram assim pendentes para posterior realização.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO

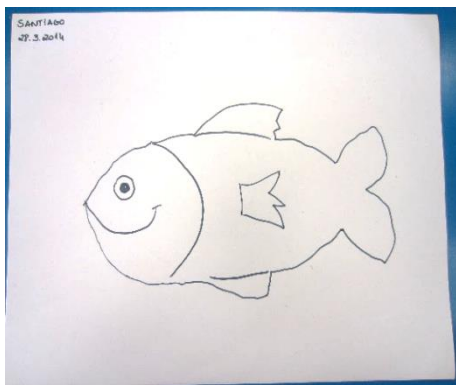


Figura 38 – Atividade “Contorno dos Fantoches”.



Figura 39 – Atividade “Contorno dos Fantoches”.

DATA: 28/03/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA

Subtema: A Água e a Vida

RECURSOS MATERIAIS

- Papel de cenário (reciclado anteriormente);
- Tintas;
- Pincéis;
- Esponjas.

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Ser capaz de utilizar corretamente os materiais de pintura;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente;
- Ser capaz de trabalhar em grande grupo.

ESTRATÉGIAS

Finalização das atividades iniciadas nas sessões anteriores.

AVALIAÇÃO

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 28/03/2014

1. DESCRIÇÃO

Uma vez que neste dia o grupo de crianças era bastante maior que no dia anterior, foi necessário realizar o contorno dos fantoches iniciado no dia anterior com as crianças que tinham faltado e com as que no dia anterior tinham estado na atividade extracurricular de Inglês (Figura 40). De seguida, foi dada a oportunidade às crianças de pintar os fantoches livremente. No fim, a educadora sugeriu que as crianças, com lápis de cera azul, pintassem o fundo do mar em redor do seu desenho. Da parte da tarde, uma vez que uma das crianças tinha trazido um livro com uma história sobre “pôr o cérebro a pensar”, foi contada a história de forma adaptada e feito um jogo de concentração parecido com o jogo da Estátua – enquanto a música toca, as crianças podem mexer-se livremente; quando a música para, as crianças devem parar na posição em que estava (no jogo feito em sala, as crianças, quando a música parava, em vez de parar também, deveriam sentar-se com pernas cruzadas).

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 40 – Pintura livre da folha relativa ao “Contorno dos Fantoches”.

DATA: 02/04/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA**Subtema:** A Água e a VidaRECURSOS
MATERIAIS

- Músicas: “Como Pode Um Peixe Vivo” (Youtube)
- Dicionário Por Imagens do Mar
- Papel Cavalinho
- Material de Desenho (tintas, pinceis, canetas de feltro, lápis de cor, etc.)

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de utilizar diferentes formas de movimento;
- Ser capaz de compreender e aceitar as regras dos jogos;
- Ser capaz de (re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Ser capaz de (re)conhecer as diferentes funções da escrita;
- Ser capaz de manipular corretamente material de desenho;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar em grande grupo.

ESTRATÉGIAS

Partindo da teia elaborada anteriormente com as crianças, será iniciada uma discussão com as mesmas sobre quais os seres vivos aquáticos que elas gostariam de começar a conhecer. Depois de ser feita uma lista ordenada flexível, será necessário fazer uma pesquisa sobre o primeiro ser vivo aquático escolhido. Para isso, será necessário encontrar um meio de pesquisa. Nesta altura será explorado o conceito de dicionário através do livro “Dicionário por Imagens do Mar”. Será iniciada uma pesquisa do primeiro ser vivo aquático escolhido, através da qual se decide elaborar o livro de seres vivos aquáticos escolhidos pelo grupo de crianças da sala. Para tal, será negociado com as crianças quais as características que devem constar nesse livro. Da parte da tarde, serão realizados alguns jogos tradicionais no exterior (por exemplo: “Peixinho”, “Cabra cega”, “Macaquinho do chinês”, “Mamã dá licença”, “Macaca”, etc.).

AVALIAÇÃO

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 02/04/2014

1. DESCRIÇÃO

No âmbito do Dia do Livro Infantil, a primeira parte da manhã começou com a educadora a contar uma história do Faísca McQueen (livro trazido por uma das crianças da sala). Depois de uma breve exploração, foi iniciada uma conversa informal com as crianças sobre os seres vivos aquáticos que gostariam de conhecer. Através da questão de pesquisa, perguntámos às crianças sobre as diferentes formas de obtermos respostas ao que queremos saber. Uma vez que as crianças, mesmo depois de sugerido, sempre negaram a possibilidade de obter informação através dos livros, introduzimos um livro desconhecido para percebermos se afinal os livros podem ou não trazer conhecimento (Figura 41). Questionámos as crianças se, através da observação das imagens da capa, conseguiam descobrir sobre o que é que o livro tratava. Depois de explorarem cada uma das imagens da capa e responderem que o livro era sobre o mar, explicámos como é que se pesquisava num livro deste género – dicionário – e folheámos o livro até à página relativa aos tubarões. Aproveitámos assim para mostrar as imagens de alguns tubarões existentes e explorar algumas das “curiosidades” que o livro continha sobre este animal. As crianças perceberam assim que, afinal, os livros são fonte de conhecimento. Mais tarde, seguiu-se a atividade extracurricular de Música.

Da parte da tarde, uma vez que o tempo meteorológico não nos permitiu realizar os jogos tradicionais, e devido a um imprevisto relacionado com a chegada de uma visita, apenas nos foi possível iniciar uma conversa informal com as crianças onde cada uma teve a oportunidade de dizer o que gostaria de fazer no papel de cenário do mar (pintura com as mãos; por exemplo, peixe, caranguejo, polvo, tartaruga, algas). Isto porque, depois de ter sido feito o painel da Primavera, o interesse das crianças em pintar com as mãos se manteve.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura n.º 41 – Exploração de um dicionário.

DATA: 03/04/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA

Subtema: A Água e a Vida

RECURSOS MATERIAIS

- Músicas: “Como Pode Um Peixe Vivo” (Youtube)
- Lista de Materiais Diversos

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de utilizar diferentes formas de movimento;
- Ser capaz de compreender e aceitar as regras dos jogos;
- Ser capaz de (re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Ser capaz de (re)conhecer as diferentes funções da escrita;
- Ser capaz de manipular corretamente material de desenho;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar em grande grupo.

ESTRATÉGIAS

No seguimento da sessão anterior, através de um diálogo em grande grupo, as crianças poderão escolher mais um ser vivo aquático para conhecer e acrescentar ao seu livro. De seguida, as crianças serão questionadas sobre a possibilidade de elaborar os seres vivos que vão conhecendo com diferentes materiais. Consoante o interesse das crianças, partir-se-á para a escolha dos materiais necessários à concretização de cada ser vivo aquático, procedendo-se à sua execução. Da parte da tarde, serão realizados alguns jogos tradicionais no exterior (por exemplo: “Peixinho”, “Cabra cega”, “Macaquinho do chinês”, “Mamã dá licença”, “Macaca”, etc.).

AVALIAÇÃO

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 03/04/2014**1. DESCRIÇÃO**

Uma vez que, depois de ter sido feito o painel da Primavera, o interesse das crianças em pintar com as mãos se manteve, foi-lhes proposto fazerem o mesmo exercício, mas desta vez relacionado com o tema do projeto: o fundo do mar. Uma vez que neste dia estavam mais crianças no JI do que no dia anterior, sempre que necessário, o nome das crianças foi acrescentado à lista previamente elaborada, bem como o ser vivo aquático que gostariam de realizar. Foram pintados caranguejos, polvos, peixes, tartarugas e algas. Esta foi uma atividade que se verificou bastante agradável para todas as crianças que a realizaram. Enquanto umas crianças pintavam, as restantes ou brincaram livremente pela sala ou realizaram fichas de atividades com o auxílio da educadora.

Da parte da tarde, cada criança teve a oportunidade de colar o ser vivo que tinha realizado através da pintura com as mãos no painel do Fundo do Mar (Figura 42), tendo sido ainda acrescentadas algumas conchas (Figura 43), elemento explorado anteriormente também bastante apreciado pela grande maioria das crianças deste grupo. De seguida, foi proposto às crianças que jogássemos um jogo sobre peixes. Entusiasmadas com a ideia, pediram que lhes ensinássemos as regras e, depois disso, jogámos todos em conjunto o “Jogo do peixinho” com as crianças – um grupo de crianças forma uma roda (a rede) com os braços levantados e deve combinar entre si, e em segredo, um número de 1 a 10; de seguida, as restantes crianças (os peixes) devem “furar” a rede aleatoriamente, enquanto as restantes crianças vão contando de forma crescente de 1 a 10; cada etapa do jogo termina quando as crianças da roda chegam ao número combinado e baixam os braços, sendo que nesta etapa os “peixinhos” que ficam presos dentro da rede, juntam-se a ela; o jogo termina quando todos os peixinhos tiverem sido apanhados.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura n.º 42 – Colocação livre dos peixes realizados.



Figura n.º 43 – Colocação livre de conchas no mural.

DATA: 04/04/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA

Subtema: A Água e a Vida

RECURSOS
MATERIAIS

- Lista de Materiais Diversos

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente;
- Ser capaz de manipular corretamente os materiais de desenho.

ESTRATÉGIAS

Em pequenos grupos, as crianças concluem a concretização de cada ser vivo aquático iniciada na sessão anterior.

AVALIAÇÃO

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 04/04/2014

1. DESCRIÇÃO

Esta foi a sessão em que nos foi possível dar início à exploração dos seres vivos aquáticos escolhidos pelas crianças. Depois de termos completado a tabela das presenças e a tabela do tempo, iniciámos uma conversa informal sobre polvos. Cada criança disse o que gostava de saber sobre polvos, sendo este o ponto de partida para que fosse feita uma breve pesquisa nos livros sobre o mar presentes na sala. De seguida, questionámos as crianças sobre quais delas gostavam de fazer um polvo para colocar em exposição no fundo do mar. As que responderam afirmativamente, sentaram-se junto a nós. Fazendo uso de luvas e algodão, foram feitos 6 polvos (Figura 44, 45 e 46). Enquanto algumas crianças se iam juntando a nós, as restantes iam brincando pela sala livremente e iam sendo chamadas para fazer um trabalho sobre a Primavera com o auxílio da educadora e de uma das assistentes operacionais da sala. Antes de almoço, as crianças dirigiram-se ao salão para brincarem livremente.

Da parte da tarde, a educadora pediu-nos que mostrássemos ao grupo da outra sala dos 3 anos como é que as crianças realizaram os polvos (Figura 47). Assim, fazendo referência ao que tinha sido aprendido durante a manhã, pedimos às crianças da outra sala dos 3 anos que tentassem descobrir que materiais tinham sido utilizados para fazer os polvos. Depois de descobrirem que tinham sido usadas luvas e algodão, fomos pedindo a cada criança que se dirigisse a nós e nos desse um pouco de algodão para que mais um polvo pudesse ser concretizado. No final, tal como fizemos com as crianças da nossa sala, depois de contarmos as patas do polvo, explicámos que cada polvo só tinha 5 tentáculos porque cada luva só tinha 5 dedos. As crianças assumiram assim que estes eram polvos bebés e que ainda teriam tempo para que os restantes tentáculos crescessem. Uma vez que uma das crianças ditas mais problemáticas da outra sala esteve com bastante atenção ao processo, a educadora desta sala decidiu que seria ele a ficar com o polvo.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura n.º 44 – Construção do polvo.



Figura n.º 45 – Construção do polvo.



Figura n.º 46 – Polvos feitos com luvas e algodão.



Figura n.º 47 – Apresentação dos polvos à outra sala dos 3 anos.

DATA: 09/04/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA

Subtema: A Água e a Vida

RECURSOS MATERIAIS

- Lista de Materiais Diversos

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente;
- Ser capaz de manipular corretamente os materiais de desenho.

ESTRATÉGIAS

Como continuação das sessões realizadas anteriormente, e uma vez explorado o conceito de dicionário, será proposta a elaboração de um livro de seres aquáticos escolhidos pelo grupo de crianças da sala, através da pesquisa em meios anteriormente referidos (dicionário por imagens, computador). Para o efeito, será negociado quais as características chave que devem constar nesse livro.

AVALIAÇÃO

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 09/04/2014**1. DESCRIÇÃO**

Neste dia, foi-nos apresentada uma nova estagiária de uma escola secundária de Coimbra. No seguimento da realização dos polvos, esta sessão foi iniciada com uma conversa informal sobre o que é que as crianças já sabiam sobre este animal, reforçando as suas características mais marcantes. Falou-se do facto de o polvo ter oito tentáculos e muitas ventosas em cada um deles, do que é que ele come, da sua cor, do facto de usar tinta para conseguir fugir dos seus predadores,... Foi no final desta conversa que as crianças perguntaram pelos pais dos pequenos polvos que tinham realizado na semana anterior. Partimos, em pequenos grupos, para a concretização deste animal. Fazendo uso jornais amachucados pelas crianças e fita-cola de parede, conseguiu, assim, realizar-se a “base” do polvo em 3 dimensões (Figura 48, 49, 50, 51, 52 e 53).

Da parte da tarde, uma vez que as crianças tinham pouco tempo desde a sua saída do dormitório até a ida para o lanche e para a ginástica, decidimos contar a história “Não É Uma Caixa” de Antoinette Portis por estar diretamente relacionada com o tipo de trabalhos que temos como objetivo vir a concretizar. No fim de contar a história, fizemos uma breve exploração com as crianças, fazendo-as perceber que, afinal, uma simples caixa (ou qualquer outro objeto) pode ser usado para inúmeros fins, desafiando assim a sua imaginação e desconstruindo o seu conceito e uso originais.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura n.º 48 – Conversa com as crianças sobre os polvos.



Figura n.º 49 – Papel de jornal amachucado.



Figura n.º 50 – Construção do polvo.



Figura n.º 51 – Construção do polvo.



Figura n.º 52 – Polvo em três dimensões.



Figura n.º 53 – Polvo em três dimensões.

DATA: 10/04/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA

Subtema: A Água e a Vida

RECURSOS
MATERIAIS

- Livro “De que cor é o mar” de Silvia Dubovoy;
- Lista de Materiais Diversos.

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente;
- Ser capaz de manipular corretamente os materiais de desenho.

ESTRATÉGIAS

A partir da história “De que cor é o mar?”, de Silvia Dubovoy, continuará a ser explorado o tema “A água e a vida”. Ainda neste contexto, será concluído o trabalho realizado na sessão anterior (polvo tridimensional) e escolhido um novo ser aquático para posterior pesquisa.

AValiação

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 10/04/2014

1. DESCRIÇÃO

Esta sessão foi iniciada com o conto da história “De Que Cor é o Mar?” de Silvia Dubovoy, a partir do qual foi feita uma pesquisa sobre o peixe voador (foi feita a questão “Será que os peixes voam?”), tendo a pesquisa respondido a esta e a outras perguntas relativas a este ser vivo aquático) e uma breve exploração ao tema das diversas cores do mar. Depois de uma das crianças ter dito “Eu já vi um mar cor-de-rosa!”, a educadora propôs às crianças que realizassem uma pintura com a cor de como veem o mar (Figura 54). Sugeriu ainda que as crianças pintassem o céu de azul e depois escolhessem uma cor para pintar o mar. No fim de todas as crianças terem terminado esta parte da atividade, a educadora sugeriu que as crianças acrescentassem sóis, nuvens, ondas e peixes à sua pintura (Figura 55).

Da parte da tarde, a estagiária da escola secundária de Coimbra leu a história do “Capuchinho Vermelho”. No seguimento desta atividade, a educadora, com recurso a fantoches de dedo, explorou com as crianças esta mesma história.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura n.º 54 – Pintura de acordo com a cor do mar escolhida.



Figura n.º 55 – Pintura sobre a história “De que cor é o mar?”.

DATA: 23/04/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA

Subtema: A Água e a Vida

RECURSOS MATERIAIS

- Lista de Materiais Diversos.

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Ser capaz de manipular corretamente os materiais de desenho;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente.

ESTRATÉGIAS

Conversa informal em grande grupo sobre as vivências de cada criança no decorrer dos últimos dias, nomeadamente da Páscoa. Continuando o plano elaborado para a sessão do dia 8 de abril, será feita uma breve síntese sobre o que as crianças já terão aprendido sobre o polvo e ser-lhes-á proposto finalizar o miniprojeto do polvo em ponto grande, pintando-o.

AVALIAÇÃO

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 23/04/2014

1. DESCRIÇÃO

Neste dia, a sessão correu como esperado. Depois da conversa informal sobre a Páscoa – onde cada criança disse o que tinha recebido dos seus padrinhos – foi perguntado às crianças se ainda se lembravam que animal tinham elaborado nas semanas anteriores com recurso a jornal e cola branca. Respondendo afirmativamente, partimos, em pequenos grupos, para a pintura da parte posterior do polvo (Figura 56 e 57). No decorrer desta atividade, foi notório um grande envolvimento por parte das crianças.

Na parte da tarde, depois de as crianças terem a oportunidade de ver o polvo seco, organizámo-nos para jogar o Jogo das Cadeiras.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura n.º 56 – Pintura do polvo.



Figura n.º 57 – Pintura do polvo.

DATA: 24/04/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA

Subtema: A Água e a Vida

RECURSOS
MATERIAIS

- Lista de Materiais Diversos.

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Ser capaz de manipular corretamente os materiais de desenho;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente.

ESTRATÉGIAS

A partir da história “O Senhor Cavalo-Marinho” de Eric Carle, contada com recurso a um flanelógrafo, será feita uma pesquisa sobre este ser vivo aquático. Mais tarde, continuando o plano elaborado para a sessão do dia anterior, o miniprojeto do polvo em ponto grande deverá ser finalizado pelas crianças.

AVALIAÇÃO

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 24/04/2014

1. DESCRIÇÃO

Depois de preenchida a tabela de presenças, foi dito às crianças que neste dia trazíamos uma surpresa connosco: iríamos ouvir a história de uma forma diferente do usual. Depois de explicarmos do que se trata um flanelógrafo, partimos para o conto da história “O Senhor Cavalo-Marinho” (Figura 58). Uma vez que esta história apresenta inúmeros peixes com nomes pouco comuns (peixe-gato, peixe-pedra, peixe-trombeta, peixe-cachimbo, etc.), depois de a contarmos, achámos pertinente voltar a referir esses mesmos nomes e as peculiaridades das formas de gestação de cada uma destas espécies. Esta foi uma atividade que mostrou ser de elevado interesse para crianças. De seguida, propusemos que o grupo fosse dividido em três pequenos grupos: o primeiro iria terminar a pintura do polvo (Figura 62 e 63); o segundo iria pintar um cavalo-marinho e acrescentar uma outra espécie marinha de que tivesse gostado mais (Figura 61); o terceiro teria a oportunidade de brincar com as personagens em feltro utilizadas para contar a história. Para que este terceiro grupo tivesse a experiência de contactar com um flanelógrafo, colocámos na parede o flanelógrafo fixo da sala que na semana anterior nos tinha sido dado para que o pudéssemos reciclar (Figura 60). No final da manhã, a educadora veio à sala e aproveitou para perceber se as crianças tinham entendido a história. Com recurso a um painel, escreveu o que é que as crianças tinham aprendido sobre cada uma das espécies da história (Figura 59).

Da parte da tarde, a educadora pediu-nos que contássemos novamente a história. No entanto, numa tentativa de não nos repetirmos em toda a atividade, decidimos, desta vez, contá-la unicamente com recurso ao livro e às suas próprias ilustrações.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura n.º 58 – Flanelógrafo.

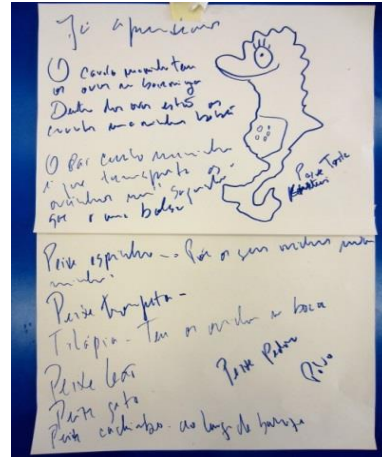


Figura n.º 59 – Paineis da história “O Senhores Cavalos-Marinho”.

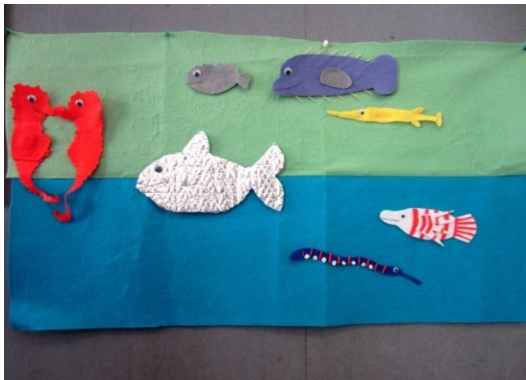


Figura n.º 60 – Flanelógrafo da sala com as figuras da história contada.



Figura n.º 61 – Pintura de um cavalo-marinho e de uma espécie à escolha.



Figura n.º 62 – Pintura do polvo.



Figura n.º 63 – Miniprojeto do polvo terminado.

DATA: 30/04/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA

Subtema: A Água e a Vida

RECURSOS MATERIAIS

- Lista de Materiais Diversos

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Ser capaz de manipular corretamente os materiais de desenho;
- Ser capaz de manipular materiais diversos;
- Ser capaz de compreender que os livros são fonte de conhecimento;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente.

ESTRATÉGIAS

Conversa informal sobre as pesquisas feitas com os pais durante o fim de semana. Fazendo ligação a estas pesquisas e pegando no plano elaborado à algumas semanas atrás, será proposto às crianças a elaboração de um dicionário da própria sala sobre o mar. Paralelamente, será iniciado um segundo miniprojeto sobre as estrelas-do-mar (pesquisa e concretização plástica). Da parte da tarde, será feita uma primeira conversa sobre o projeto a desenvolver utilizando a Abordagem de Mosaico.

AValiação

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 30/04/2014**1. DESCRIÇÃO**

A sessão foi iniciada com uma proposta feita às crianças: a elaboração de um dicionário dos seres vivos aquáticos. Para isso, cada criança teve a oportunidade de escolher o peixe que mais tinha gostado para o poder desenhar num layout previamente feito por nós (Figura 64 e 65). Depois de fazer o desenho, as crianças teriam ainda de seleccionar, nesse mesmo layout, as cores que o ser vivo possui, o seu tamanho (grande ou pequeno) e o que come. No final, ou eu ou a minha colega, consoante o caso, escrevíamos o nome da espécie e uma curiosidade relacionada com a mesma. Ao mesmo tempo, as assistentes operacionais foram começando as prendas do Dia da Mãe. Antes de almoço, perguntámos a algumas crianças se gostariam de fazer uma estrela-do-mar em jornal connosco (Figura 66 e 67).

Da parte da tarde, a educadora pediu-nos que ajudássemos na continuação da realização das prendas do Dia da Mãe.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO

Figura n.º 64 – Elaboração do dicionário.



Figura n.º 65 – Elaboração do dicionário.



Figura n.º 66 – Elaboração da Estrela-do-Mar em três dimensões.



Figura n.º 67 – Elaboração da Estrela-do-Mar em três dimensões.

DATA: 02/05/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA

Subtema: A Água e a Vida

RECURSOS MATERIAIS

- Lista de Materiais Diversos

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Ser capaz de manipular corretamente os materiais de desenho;
- Ser capaz de manipular materiais diversos;
- Ser capaz de compreender que os livros são fonte de conhecimento;
- Ser capaz de (re)conhecer e cumprir as regras da mantinha;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente.

ESTRATÉGIAS

Continuação dos trabalhos iniciados no decorrer da sessão anterior. Início de um terceiro miniprojeto sobre o peixe-palhaço. Por sugestão da educadora, serão ainda trabalhadas, de forma dirigida, as regras que se devem cumprir quando as crianças estão sentadas na mantinha.

AVALIAÇÃO

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 02/05/2014

1. DESCRIÇÃO

Uma vez que a equipa educativa não conseguiu terminar as prendas do Dia da Mãe, foi-nos pedido que ajudássemos na finalização desta tarefa. Apesar de termos de finalizar uma única prenda, a educadora pediu-nos ainda que ajudássemos as crianças a terminar mais duas prendas que gostaria que as mesmas entregassem à mãe no dia da festa. Não nos foi possível, desta forma, realizar a planificação destinada para esta manhã.

Da parte da tarde, uma vez que a educadora ficou a terminar, em conjunto com as restantes educadoras desta instituição, os preparativos para a festa do Dia da Mãe, propusemos às crianças que se pintasse a estrela-do-mar que tínhamos realizado na quarta-feira anterior (Figura 68 e 69) e que fossem terminadas as páginas do dicionário do grupo. Enquanto algumas crianças terminavam estas tarefas, outras puderam brincar livremente pelas áreas da sala.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura n.º 68 – Pintura da Estrela-do-Mar.



Figura n.º 69 – Pintura da Estrela-do-Mar.

DATA: 07/05/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA

Subtema: A Água e a Vida

RECURSOS
MATERIAIS

- Lista de Materiais Diversos

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Ser capaz de manipular corretamente os materiais de desenho;
- Ser capaz de manipular materiais diversos;
- Ser capaz de compreender que os livros são fonte de conhecimento;
- Ser capaz de (re)conhecer e cumprir as regras da maninha;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente.

ESTRATÉGIAS

Continuação do dicionário e início de um terceiro miniprojeto sobre o Peixe-Palhaço.

AValiação

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 07/05/2014

1. DESCRIÇÃO

Uma vez que a educadora nos facultou um dossiê que continha informações de animais aquáticos, iniciámos a sessão com recurso a estes materiais. Em conversa com as crianças, mostrámos as imagens dos diferentes peixes, questionando-os sobre o que já sabiam acerca dos mesmos. Visto que as crianças já tinham mostrado interesse em realizar um peixe-palhaço, eu e a minha colega decidimos elaborar um em três dimensões. O processo inicial de construção, com recurso a jornal e cola branca, foi realizado por nós, uma vez que não tínhamos tempo para o realizar com as crianças. Depois do peixe feito, as crianças procederam à sua pintura (Figura 70 e 71).

Da parte da tarde, foram feitas mais algumas pesquisas para o dicionário, enquanto as restantes crianças ouviram a história “O Rato Renato não quer ir à escola” de Anna Casalis.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura n.º 70 – Pintura do peixe-palhaço.



Figura n.º 71 – Pintura do peixe-palhaço.

DATA: 08/05/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA

Subtema: A Água e a Vida

RECURSOS
MATERIAIS

- Lista de Materiais Diversos

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Ser capaz de manipular corretamente os materiais de desenho;
- Ser capaz de manipular materiais diversos;
- Ser capaz de compreender que os livros são fonte de conhecimento;
- Ser capaz de (re)conhecer e cumprir as regras da maninha;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente.

ESTRATÉGIAS

Finalização dos trabalhos iniciados no decorrer da sessão anterior. Início de um quarto mini-projeto sobre os tubarões.

AVALIAÇÃO

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 08/05/2014

1. DESCRIÇÃO

Uma vez que as crianças mostravam muito interesse cada vez que se falava em tubarões, decidiu-se, em grupo, realizar um último miniprojeto sobre este animal. Para tal, enquanto algumas crianças terminavam as pesquisas e outras brincavam nas áreas, organizou-se um pequeno grupo para a construção de um tubarão em três dimensões, recorrendo a jornal, fita-cola, cola branca e papel de cozinha (Figura 74 5 75).

Da parte da tarde, a pedido da educadora, ajudámos na realização de uma ficha.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO

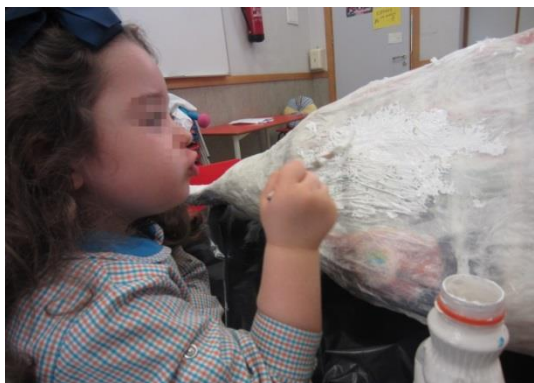


Figura n.º 74 – Construção do tubarão em três dimensões.



Figura n.º 75 – Construção do tubarão em três dimensões.

DATA: 09/05/2014

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA

Subtema: A Água e a Vida

RECURSOS
MATERIAIS

- Lista de Materiais Diversos.

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Ser capaz de manipular corretamente os materiais de desenho;
- Ser capaz de manipular materiais diversos;
- Ser capaz de compreender que os livros são fonte de conhecimento;
- Ser capaz de (re)conhecer e cumprir as regras da maninha;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente.

ESTRATÉGIAS

Finalização dos trabalhos iniciados no decorrer da sessão anterior.

AVALIAÇÃO

Observação da participação direta e espontânea;
Registo fotográfico;
Materiais concebidos ao longo da atividade.

DOCUMENTAÇÃO - 09/05/2014

1. DESCRIÇÃO

Continuando a tarefa iniciada na sessão anterior, e uma vez que o tubarão já estava construído, procedemos à pintura deste animal no espaço exterior (Figura 76 e 77). Este momento foi partilhado com a sala dos 4 anos. Foi terminado ainda o mini-projeto sobre o peixe palhaço. As restantes crianças brincaram no espaço exterior e realizaram algumas fichas com a educadora. Ainda nessa manhã, propusemos à educadora que fosse feita uma visita ao exterior onde poderia ser agregada uma visita ao Museu da Água ou ao Exploratório. Uma vez que algumas semanas depois haveria uma visita ao Oceanário, a educadora achou que talvez fosse melhor tentarmos organizar a visita ao Museu da Água por estar diretamente relacionado com o nosso projeto e por ser menos dispendioso para os encarregados de educação. Depois de alguns telefonemas ficou marcado o JI fazer a visita a este museu na semana seguinte, dia 15 (quinta-feira), da parte da manhã. Ficou também assente, uma vez que o grupo teria de ser dividido ao meio, que enquanto um grupo estaria no Museu da Água, o outro poderia explorar livremente o Parque da Cidade. A marcação do transporte ficou por organizar, uma vez que a coordenadora pedagógica se voluntariou para o fazer.

Da parte da tarde, foram tiradas algumas fotografias às crianças com o tubarão e o peixe-palhaço no espaço exterior.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura n.º 76 – Pintura do tubarão.



Figura n.º 77 – Pintura do tubarão.

APÊNDICE N.º 6
ESPAÇO EXTERIOR



Figura n.º 72 – Varanda



Figura n.º 73 – “Bosque”



Figura n.º 74 – Parque infantil



Figura n.º 75 – Casa de madeira



Figura n.º 76 – Casa de madeira

APÊNDICE N.º 7
ABORDAGEM DE MOSAICO



Figura n.º 77 – Conversas com as crianças.



Figura n.º 78 – Manta mágica



Figura n.º 79 – Mapa do João

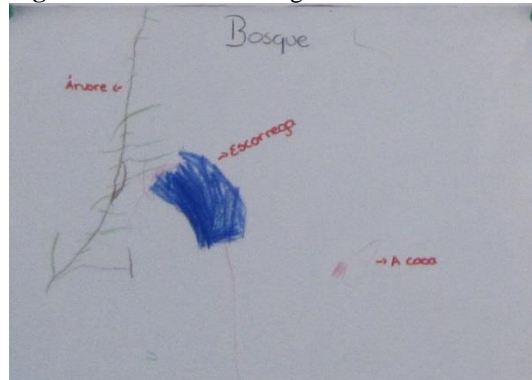


Figura n.º 80 – Desenho do João

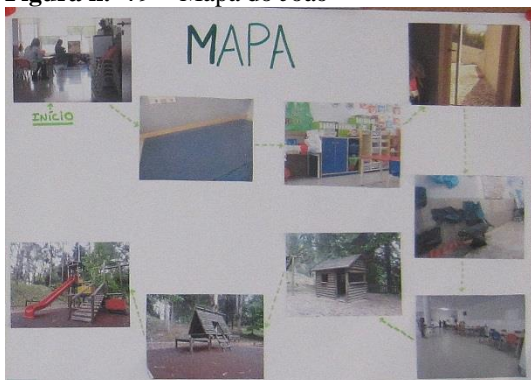


Figura n.º 81 – Mapa do José

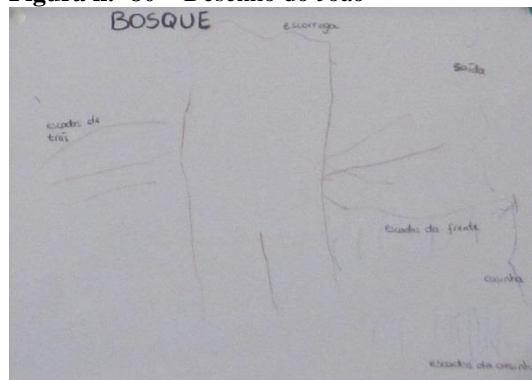


Figura n.º 82 – Desenho do José

Quadro n.º 10 - Categorização

	Educadora	Tia João	Mãe João	João	José	Grupo	Auxiliares	Mãe José
Gosta de brincar no bosque	X	X	X	X	X	X	X	X
Gosta de brincar na sala de atividades				X	X	X		
Gosta de dormir no JI				X	X			X
Não gosta de dormir no JI								
Gosta de atividades orientadas	X	X	X		X	X		X
Gosta da área da mantinha (sala)				X	X	X		
Gosta da área da cozinha (sala)				X	X	X		
Gosta de andar no JI	X	X	X	X	X	X		x
Gosta de ouvir histórias	X			x	x	X		
Gosta de fazer jogos de construção	X				X			
Gosta da equipa educativa		X		X	X	X		X
Gosta de frequentar as aulas de música	X		X	X	X	X		X
Gosta de ser o "chefe" (rotina)				X	X	X		
Gosta de brincar na varanda					X		X	